

ISSN 1983-1730
Volume 26 – Número 1 – Janeiro/Abril de 2019

ENSINO

EM

RE-VISTA

Dossiê

**EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, RELAÇÕES DE
GÊNERO E SEXUALIDADES: VELHOS
CONFLITOS E NOVOS DIÁLOGOS**

Publicação quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia

EDUFU

Universidade Federal de Uberlândia

ENSINO EM RE-VISTA

Dossiê

Educação em Ciências, relações de gênero e sexualidades: velhos conflitos e novos diálogos

**Publicação quadrimestral do Programa de
Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia**

ISSN 1983-1730

Ensino em Re-Vista | Uberlândia, MG | v. 26 | n.1 | p.1-10 | jan/abr. 2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior
Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretor: Guilherme Fromm

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239 - 4514
Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Geovana Ferreira Melo

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

ENSINO EM RE-VISTA

Editora responsável: Fabiana Fiorezi de Marco

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Faculdade de Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117

E-mail: ensinoemrevista@gmail.com

Caixa Postal 593

38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil

Tel: (034) 3239 4163

Telefax: (034) 3239 4391

INDEXAÇÃO

Clase (Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades - Universidad Nacional Autónoma de México). **Latindex** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanha e Portugal). **BBE** (Bibliografia Brasileira de Educação – Cibec/INEP/MEC). **Icap** (Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos – Base Pergamum). **DOAJ** (Directory of Open Access Journals). **Portal de Periódicos** (CAPES/MEC). **Diadorim** (Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras). **Rede Cariniana** (Rede Brasileira de Serviços de Preservação Digital).

EDITOR RESPONSÁVEL

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

EDITOR ADJUNTO

Iara Vieira Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

EDITOR DE LAYOUT

Guilherme Saramago Oliveira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

EDITOR DE DIVULGAÇÃO

Daniela Franco Carvalho, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Alberto Matías González, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba

Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça, Universidade de Évora, Portugal

Carmen Rosa Mañas Viejo, Universidad de Alicante, Espanha

Gloria Fariñas León, Universidade da Havan, Cuba

Jose Emílio Palomero Pescador, Universidad de Zaragoza, Espanha

José Zilberstein Toruncha, Universidad Tangamanga, México

Liudmila Guseva, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Rússia

Maria Cecília Gramajo, Universidad Nacional de Salta, Argentina

María Angélica San Martín Espinoza, Universidad de Chile, Chile

Martine Marzloff, Institut Français de l'Éducation, França

Pedro Guilherme Rocha dos Reis, Universidade de Lisboa, Portugal

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Ana Maria Esteves Bortolanza, Universidade de Uberaba, Brasil

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Universidade Estadual Paulista, Brasil

Daniela Franco Carvalho, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elaine Sampaio Araújo, Universidade de São Paulo, Brasil

Elisete Medianeira Tomazetti, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Iara Vieira Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Leandro Belinaso Guimarães, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Margarita de Cássia Viana Rodrigues, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, Universidade Estadual Paulista, Brasil

Myrtes Dias da Cunha, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Vanessa Therezinha Bueno Campos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Organização do Dossiê Educação em Ciências, relações de gênero e sexualidades: velhos conflitos e novos diálogos – Ensino em Re-Vista, v. 26 n. 1: Roney Polato de Castro, Marcos Lopes de Souza, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva.

Editoração: Edufu

Revisão: Os autores

Diagramação: Fabiana Fiorezi de Marco, Elivelton Henrique Gonçalves

Capa: Eduardo M. Warpechowski

Assessoria Técnica: Elivelton Henrique Gonçalves

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à EDUFU ou à Ensino em Re-Vista”.

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da revista ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado”.

SUMÁRIO/ SUMMARY

Carta ao leitor

Equipe Editorial

DOSSIÊ EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES: VELHOS CONFLITOS E NOVOS DIÁLOGOS

Apresentação

Roney Polato de Castro, Marcos Lopes de Souza, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

“Eu comecei a dar uma aula mais biológica mesmo, porque é bem polêmico”: currículo de Ciências e Biologia e os atravessamentos de diversidade sexual e de gênero

“I started to minister a more biological class. Because it's very polymic”: curriculum of science and biology and dialogues of sexual and gender diversity

Roney Polato de Castro, Neilton dos Reis

Inquietações sobre gênero e sexualidade em espaços formativos: o caso do Pibid de Ciências

Concerns about gender and sexuality in formative spaces: the case of the PIBID of science education

Marcos Lopes de Souza, Anderson Ferrari

Educación sexual y afectiva en libros de texto de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de Primaria en el sistema educativo de Castilla La Mancha

Sexual and affective education in textbooks of Social Sciences and Primary Sciences in the educational system of Castilla La Mancha

María Teresa Bejarano Franco

Sentidos de sexualidade nos anais dos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (2005-2016)

Meanings of sexuality in annals of Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (2005-2016)

Raquel Pinho, Felipe Bastos

Escrevendo cartas: a sexualidade na vida e na formação docente de Biologia

Writing letters: sexuality in life and in the teaching of Biology

Marco Antonio Leandro Barzano, John Erliton Simão dos Santos

Saberes e (in)visibilidades dos corpos trans nos espaços educativos

Knowledge and (In)Visibility of Trans Bodies in Educational Spaces

Joanalira Corpes Magalhães, Paula Regina Costa Ribeiro

Ensino de Biologia e transsexualidade

Teaching Biology and Transsexuality

Sandro Prado Santos, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Orientação Sexual e Homofobia na Série Televisiva Glee

Sexual Orientation and Homophobia in the TV Series Glee

Micaela Leite Santos Montezuma de Carvalho, Filomena Teixeira

VARIA

O Pibid e a dimensão afetiva: perspectivas do professor supervisor

The Pibid and the affective dimension: perspectives of the supervisor teacher

Luiz Marcelo Darroz, Cleci T. Werner da Rosa, Nathalia Prediger

Reflexões acerca da estrutura curricular para a educação infantil

Reflections on the curricular structure for child education

Myrtes Dias da Cunha, Cecilia Rezende Silva

Presença negra no material didático de História adotado pelo Estado de São Paulo: 2014-2017

Black presence in the didactic material of History adopted by the State of São Paulo: 2014-2017

Neide Cristina da Silva

Ethno-cultural development of children of preschool age in the process of connection to decorative-applied art

Desenvolvimento etno-cultural de crianças da idade pré-escolar no processo de ligação à arte decorativa aplicada

Chernobrovkin Vladimir Alexandrovich, Bianca Carvalho Ferola

CARTA AO LEITOR

Na primeira edição de 2019, o periódico ENSINO EM RE-VISTA tem a grata satisfação de publicar um número com artigos da área de Ciência desenvolvidos por pesquisadores nacionais e internacionais, intitulado *Educação em Ciências, relações de gênero e sexualidades: velhos conflitos e novos diálogos*, organizado pelos pesquisadores Roney Polato de Castro, Marcos Lopes de Souza, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, aos quais agradecemos. Trata-se de um tema que possui ampla comunidade acadêmica que vem se ampliando e se debruçando, há algum tempo, em torno dele.

Além dos artigos que compõem o dossiê, a revista conta com mais quatro importantes artigos na seção Varia. Os textos apresentam bom nível de produção acadêmica abordando aspectos relativos a supervisores de subprojeto Pibid/Física, no qual se buscou identificar indícios de mudança na relação afetiva do professor com sua profissão; sobre a função da Educação Infantil e como seus currículos podem favorecer ou dificultar uma formação integral; sobre a presença negra no material didático de História adotado pelo Estado de São Paulo; e um artigo internacional que discute o papel da educação etnocultural de crianças russas de idade pré-escolar no processo de familiarização com artes e artesanatos.

Agradecemos a confiança dos autores, cujas contribuições são publicadas neste número, bem como convidamos demais colegas da área a submeter seus textos para avaliação, com o intuito de promover debates significativos na área da Educação e Ensino.

A versão eletrônica da revista pode ser acessada pelo site <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>.

Equipe editorial
Universidade Federal de Uberlândia
Maio de 2019.

APRESENTAÇÃO

Dossiê Educação em Ciências, relações de gênero e sexualidades: velhos conflitos e novos diálogos

Roney Polato de Castro

Marcos Lopes de Souza

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

No espaço da escola e mesmo fora dele, muitas vezes, professoras e professores das disciplinas escolares Ciências e Biologia são convocados/as a realizarem uma abordagem de temas, conteúdos, assuntos, preferimos dizer, dimensões do viver, que acionam nas/os estudantes – mas não somente neles e nelas, curiosidade e reivindicação de escuta, diálogo, conversas e conhecimento. Estamos falando das interpelações e atravessamentos de gênero, de sexualidades tanto no espaço das aulas dessas disciplinas escolares quanto na escola e fora delas.

Tais interpelações e atravessamentos despontam em meio a confidências, compartilhamentos de vivências, conflitos, busca de saberes da Biologia, discussões sobre noticiários veiculados por meio das diversas mídias, redes sociais, relatos de experiências e modos de existências, dentre outras coisas, que se instalam em diversos espaços da escola. Estes modos de existências transitam em meio às disciplinas Biologia e Ciências, e, estas se produzem a partir de acontecimentos, como por exemplo, as aulas.

Assim, são divulgados e ensinados processos e estruturas biológicas, dentre os quais reprodução, fecundação, gametas, síndromes, genes, o que permite a emergência de vários outros saberes e temas que a estes processos e estruturas

se articulam, ou, ainda, que somados a eles e a elas ganham a vida cotidiana; ganham outros sentidos. E é aí mesmo, onde se exige a articulação de campos de conhecimentos, saberes e sentidos, que são estabelecidas disputas. Elas se evidenciam por meio das experiências e a partir de corpos; por meio da aparição e relatos das vivências dos desejos e prazeres, dos processos de identificação que definem o que devem ser pessoas, os modos de viver e experimentar as relações afetivas, interpessoais, os corpos. Nesse burburinho, muitas vezes veem à tona relatos de experiências marcadas pelas violências de gênero e de sexualidade que se nutrem de preconceitos enraizados por uma determinada ordem e moral social.

Todas e todos nós, docentes do campo das Ciências Biológicas, particularmente, no espaço da escola da educação (seja da educação básica ou superior) lidamos com tais experiências e modos plurais de existências. Lidamos com o que se tem definido como certa curiosidade e reivindicação em torno dos sexos, dos gêneros e das sexualidades. Via de regra, as curiosidades são movidas pela instigação provocada por sensações que indivíduos - crianças, adolescentes, jovens - seu corpo e o corpo do outro produzem; pelos significados atribuídos a elas nas diversas instâncias do social; pelo vocabulário que cerca essa experiência – entre nomes científicos e nomes populares, por exemplo, negociações e limites são estabelecidos ou delimitados. Em se tratando da experiência da reivindicação, estamos falando de crianças e jovens que trazem para as salas de aula a demanda pela discussão de suas experiências construídas na relação com normatividades que instituem medo e insegurança, mas também acirram um debate político por direitos e reconhecimento. Nesse caso, estamos nos remetendo a como as aulas, processos de ensino e de aprendizagem nas disciplinas escolares Ciências e Biologia acabam por se constituir em espaços onde saberes que circulam em outras instâncias – a família, a igreja, os artefatos culturais, os sites e as redes sociais, entre outros – passam a funcionar como estopim para dizer de si, dos outros e outras, de suas relações, reivindicando espaços legítimos de discussão.

Nesse sentido, a educação para sexualidades e relações de gênero é marcada pela presença de elementos teórico-conceituais que compõem o regime discursivo das Ciências biológicas, portanto, frequentemente, as explicações para as mais diversas questões relativas às sexualidades e aos gêneros são buscadas nesse campo.

A história recente apresenta as marcas do atravessamento entre ciências biológicas e essas questões, como na ascensão da medicina no século XIX, que toma para si a tarefa de explicar, classificar e hierarquizar práticas sexuais e os sujeitos que as experienciavam, algo que ainda é possível observar na atualidade. Esse movimento reverberou nos currículos escolares, produzindo certo tratamento dos gêneros e sexualidades nas escolas, nos artefatos culturais, nas mídias e na sociedade de modo geral.

O campo da educação em ciências e biologia tem sido questionado, em pesquisas, ações dos movimentos sociais, por ter contribuído e ainda contribuir com a produção de discursos essencialistas, normatizadores e normalizadores dos sexos, gêneros e sexualidades. Este campo ao participar dessa mobilização discursiva cria pilares que dão sustentação para colocar à margem aqueles e aquelas que não se enquadram numa matriz de inteligibilidade heteronormativa, e termina servindo de parâmetro para definir a posição central e a posição daquelas/es que estarão em suas margens.

Nosso propósito com este dossiê não é abandonar ou negar as ciências biológicas e sua relação com a escola, mas pensar com e a partir delas arranjos que permitam a circulação de outras leituras e práticas em relação aos gêneros e as sexualidades para além de uma perspectiva fixa, naturalizante, essencialista e determinista. Perspectiva esta que institui um modelo normativo binário associando um sexo que seria dado pela natureza, e, este a um gênero atribuído a partir da constatação de certas estruturas biológicas – centralmente, o pênis e a vulva. Tal leitura biológica também vincula a inteligibilidade dos gêneros a certa forma de expressão do desejo – a heterossexual.

Assim, de muitos modos, identificamos as aulas de Ciências e Biologia como lugares de reiteração de normas, porém, apostamos na ideia de transformação,

de perturbação de saberes instituídos e de contextualização e pluralização das experiências corporais que são apresentadas nessas aulas. Nos contextos em que atuamos, seja nas disciplinas que ministramos na universidade, ou nas práticas de formação docente continuada e ações extensionistas, a presença de docentes da área de ciências e biologia é marcante. Frequentemente, elas e eles enunciam-se e são enunciados/as como responsáveis pela abordagem das questões relativas aos gêneros e sexualidades, constituindo modos muito específicos de discuti-las, em geral, a partir de uma visão científica, neutra, isenta de contextualização histórica e cultural, alheia às experiências das/os estudantes com os desejos e os prazeres, com as relações sociais de poder, com as violências produzidas pelo sexismo, machismo e LGBTTIfobia. Porém, outras possibilidades se anunciam para as relações entre esses campos, algo que diz da trajetória de pesquisadoras e pesquisadores que atuam e militam em ambos, mas que também se dá nas brechas cotidianas da sala de aula, com docentes e estudantes que burlam as normatividades e trazem para a escola novos temas, outras questões, curiosidades e vontades de saber. Com esse dossiê, propomos pensar de que modos a educação em ciências atravessa e é atravessada pela abordagem das relações de gênero e sexualidades, a partir de trabalhos que dialoguem com os dois campos e que problematizem essa relação.

A problemática anunciada e discutida nos artigos que compõem este dossiê é relevante para problematizar as relações que se estabelecem entre os campos da educação em ciências e biologia e os estudos de gêneros, sexualidades e educação. Nos artigos, resultantes de muito estudo e pesquisa, estão assentados em argumentos que podem desalojar práticas clássicas, como a redução das abordagens dos gêneros e das sexualidades aos estudos de conteúdos estritamente ligados aos sistemas reprodutores ou às Infecções Sexualmente Transmissíveis, bem como anunciam outros modos de pensar essa abordagem neste campo disciplinar e na escola.

Os autores e as autoras, a partir de leituras e análises diversas, apontam para o modo como outra biologia tem sido possível; defendem que a produção das verdades nas ciências da vida não são isentas, neutras e muito menos a-políticas.

Elas estão imbricadas em modos de ver o mundo; em modos de defender qual vida é tornada possível e qual vida não importa.

Além disso, todo o debate público contemporâneo, no Brasil e fora dele, vem nos mostrando a necessidade de uma ampliação da discussão das questões tratadas neste dossiê, tendo em vista o recrudescimento de uma moral conservadora religiosa (especialmente cristã), que repudia direitos conquistados por grupos historicamente deslegitimados, bem como as transformações culturais no campo das sexualidades e dos gêneros que vêm apontando para a múltiplas existências que rompem com binarismos.

Por fim, convidamos a todos e a todas a se deliciarem com o que apresentamos, a estabelecerem e ampliarem o diálogo que este dossiê apresenta por meio de um conjunto de artigos de pesquisadores e pesquisadoras de contextos de dentro e de fora do nosso país.

Esperamos que apreciem a leitura!

Os organizadores.

“Eu comecei a dar uma aula mais biológica mesmo, porque é bem polêmico”: currículo de Ciências e Biologia e os atravessamentos de diversidade sexual e de gênero

*Roney Polato de Castro*¹

*Neilton dos Reis*²

RESUMO

O artigo se propõe a problematizar os atravessamentos entre educação em Ciências e Biologia e a abordagem das diversidades sexuais e de gêneros na escola. Tomamos como base as análises produzidas em uma pesquisa com professoras de Ciências e Biologia sobre gêneros não-binários. As análises inspiram-se nos estudos pós-críticos, que nos possibilitam lidar com as ciências, a educação, os gêneros e sexualidades como categorias históricas, sociais e culturais, constituídas nos jogos de poder e de linguagem. Sobretudo, direcionamos nosso olhar para currículos e conteúdos curriculares: tanto os forjados na cisheteronormatividade, que assumem narrativas científicas e ditas neutras, quanto os que desestabilizam conhecimentos e práticas normativas e anunciam outras relações, gêneros e sexualidades. Apostando no questionamento e na provocação, arriscamo-nos a ensaiar possibilidades para pensar as relações entre os currículos de ciências e biologia, as narrativas acerca dos gêneros e das sexualidades e a produção de experiências de estudantes e docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Ciências e Biologia; Diversidade sexual e de gênero; Currículo.

¹ Doutor em Educação pela UFJF. Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* roneypolato@gmail.com.

² Doutorando em Educação pela UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* neilton.dreis@gmail.com.

"I started to minister a more biological class. Because it's very polyemic ": curriculum of science and biology and dialogues of sexual and gender diversity

ABSTRACT

The article proposes to problematize the crossings between education in Sciences and Biology and the approach of sexual and gender diversities in school education. We are based on the analyzes produced in a research with teachers of Sciences and Biology on non-binary genres. The analyzes are inspired by post-critical studies, which enable us to deal with science, education, gender and sexuality as historical, social and cultural categories, constituted in power and language games. Above all, we turn our attention to curricula and curricular content: both the forged ones in cisheteronormatividade, which assume scientific and "neutral" narratives, as well as those that destabilize normative knowledge and practices and announce other relations, genres and sexualities. Betting on the questioning and the provocation, and recognizing the limitations of this text, we risk to rehearse possibilities to think the relations between the school curricula of sciences and biology, the narratives about the genres and sexualities and the production of experiences of students and teachers.

KEYWORDS: Education in science and biology; Sexual and gender diversity; Curriculum.

* * *

A armadilha da identidade

A mais perigosa armadilha é aquela que possui a aparência de uma ferramenta de emancipação. Uma dessas ciladas é a ideia de que nós, seres humanos, possuímos uma identidade essencial: somos o que somos porque estamos geneticamente programados. Ser-se mulher, homem, branco, negro, velho ou criança, ser-se doente ou infeliz, tudo isso surge como condição inscrita no DNA. Essas categorias parecem provir apenas da Natureza. A nossa existência resultaria, assim, apenas de uma leitura de um código de bases e nucleotídeos.

Esta biologização da identidade é uma capciosa armadilha. Simone de Beauvoir disse: a verdadeira natureza humana é não ter natureza nenhuma. Com isso ela combatia a ideia estereotipada da identidade. Aquilo que somos não é o simples cumprir de um destino programado nos cromossomos, mas a realização de um ser que se constrói em trocas com os outros e com a realidade envolvente. A imensa felicidade que a escrita me deu foi a de poder viajar por entre categorias existenciais. Na realidade, de pouco vale a leitura se ela não

nos fizer transitar de vidas. De pouco vale escrever ou ler se não nos deixarmos dissolver por outras identidades e não reacordarmos em outros corpos, outras vozes.

A questão não é apenas do domínio de técnicas de decifração do alfabeto. Trata-se, sim, de possuímos instrumentos para sermos felizes. E o segredo é estar disponível para que outras lógicas nos habitem, é visitarmos e sermos visitados por outras sensibilidades. É fácil sermos tolerantes com os que são diferentes. É um pouco mais difícil sermos solidários com os outros. Difícil é sermos outros, difícil mesmo é sermos os outros.

Mia Couto (2011)

Introdução

No ano de 2007, Mia Couto proferiu uma intervenção no Congresso de Leitura COLE, na cidade de Campinas/SP, intitulada “Quebrando armadilhas”. Algum tempo depois a fala, junto a outras, compôs o livro *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções / Ensaaios* (2011). Mia Couto é biólogo como nós e se/nos coloca algumas reflexões muito pertinentes à área, entre elas o questionamento impiedoso ao essencialismo. O que o autor apresenta enquanto *biologização* nos parece ser os processos de fazer e ler a Biologia enquanto uma realidade inquestionável, uma verdadeira e definitiva descoberta de toda complexidade da vida, como a construção de verdades formuladas com tanto rigor que, também por isso, são mais legítimas que quaisquer outras. Trata-se de uma visão de Ciência que se coloca como discurso de verdade, silenciando o fato de que esse discurso é um constructo histórico, produzido em meio a cultura e às relações sociais.

Como licenciados em Biologia, atuando em escolas e no Ensino Superior, quando nos colocamos a pensar sobre os currículos de Ciências e Biologia e os (im)possíveis diálogos com as questões de gênero e sexualidade, somos surpreendidos, muitas vezes, pela verbalização de algumas justificativas para *verdades* que vão compondo esses diálogos: *o conteúdo programático das disciplinas não prevê isso; a família não aceita que se possa discutir isso na escola; não é preciso discutir isso na sala de aula; ninguém está preparado o suficiente pra falar essas coisas*. Frases como essas não são incomuns em nossas salas de aulas de formação docente, em

projetos de extensão com professoras/es e estudantes da Educação Básica. Entretanto, consideramos potente o constante repensar e desnaturalizar essas *verdades*. É nesse sentido que Mia Couto inspira este início de artigo propondo a reflexão das armadilhas que nos colocamos quando pensamos as identidades e diferenças. O que (não) é um currículo de Ciências? Como se caracteriza uma aula de Biologia? Que (des)naturalizações acontecem nos discursos docentes? O que está em jogo nas disputas desses discursos? Qualquer dessas dimensões (sejam aulas, docentes ou verdades) possui alguma *identidade essencial*?

Da mesma forma como não somos “o simples cumprir de um destino programado nos cromossomas”, as aulas de Ciências e Biologia também podem ser encaradas como algo “que se constrói em trocas com os outros e com a realidade envolvente” e, assim, dignas de reflexão e questionamento para além de verdades engessadas. Da mesma forma que a escola pode se configurar para além “do domínio de técnicas de decifração do alfabeto”, professoras e professores de Biologia podem se “dissolver por outras identidades” e reacordar “em outros corpos, outras vozes”. Recebemos o convite de “viajar por entre categorias existenciais”, viajar pelo suposto antagonismo de natureza e cultura: aceitamo-lo.

Instigados por tudo isso, propomo-nos a pensar algumas pedagogias e conteúdos curriculares de Educação em Ciências e Biologia que se relacionam às questões de identidades, diferenças e diversidades sexuais e de gêneros. Esses currículos, como argumentaremos, são múltiplos e estão em constante disputa. Assim, lançamos olhar tanto aos forjados na cisheteronormatividade, que assumem discursos higienizadores, científicos e ditos neutros – aqueles que nos sinalizam que “difícil mesmo é sermos os outros”, quanto aos que desestabilizam conhecimentos e práticas normativas e anunciam outras relações, gêneros e sexualidades – percebendo que “o segredo é estar disponível para que outras lógicas nos habitem”.

Os materiais que nos agitam a esse movimento é um conjunto de narrativas produzidas em uma pesquisa com professoras de Ciências e

Biologia sobre não-binaridades de gênero. Quatro professoras da rede estadual do Rio de Janeiro foram entrevistadas acerca de suas aulas, formações e saberes sobre as temáticas deste artigo. As entrevistas foram individuais, realizadas no ano de 2015 e seguiram um roteiro semiestruturado. Para este trabalho apresentaremos os trechos de falas de duas dessas docentes, nos quais identificamos elementos narrativos para pensar relações (im)possíveis entre Ciências e Biologia na escola e as diversidades sexuais e de gêneros. A *Professora 1* é mulher, homossexual, formada em Biologia em 2005 na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e com poucos anos de experiência docente. A *Professora 2* é mulher, heterossexual, formada em 1985 na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e com mais de 20 anos enquanto professora da Educação Básica. As questões das entrevistas tiveram como foco a trajetória de formação e profissional, as compreensões das professoras sobre gênero, abordagens, práticas e objetivos da educação sexual em suas aulas.

Olhamos para as narrativas das professoras dentro de um tempo histórico, em meio a contextos sociais e culturais que nos permitem refletir sobre toda essa movimentação. Há tensões que desde a realização da pesquisa se tornaram mais presentes no debate público, como as discussões sobre os planos de educação e a base nacional curricular comum e o silenciamento e perseguição às abordagens sobre gênero e sexualidade nas escolas. Cientes desse contexto, prosseguimos as análises com foco no que as narrativas das professoras nos apresentam, nos colocando diferentes visões e formas de lidar com o tempo em que elas foram elaboradas. Seguimos discutindo algumas questões que nos agitam e que se enlaçam à proposta. Mia Couto permanece, trazendo para as reflexões aquilo que não podemos esquecer: a lembrança da disponibilidade para “visitarmos e sermos visitados por outras sensibilidades”.

1 “Às vezes a gente não tá sabendo lidar com essa efervescência...”: diversidades sexuais e de gêneros como novidade

É importante sinalizar que a agitação em discutir os enlaces entre diversidade, gênero, sexualidade e educação em Ciências e Biologia não é aleatória, não surge da imaginação das pesquisas acadêmicas. O relato de uma das professoras que concederam entrevista é significativo para pensar que, de certo modo, como fato ou como tema, nas aulas de Ciências e Biologia as diversidades sexuais e de gêneros podem aparecer como uma espécie de *novidade*. Às vezes inoportuna, incômoda, outras vezes indicativa de uma demanda que pode ser acolhida de diferentes modos, mas que frequentemente provoca insegurança e remete a uma formação que não teria contemplado essas questões.

Professora 2³: Na época que eu tive essa situação no município; essa situação, por exemplo, da homossexualidade, não era uma coisa, não era algo que o município pegasse como base de trabalho. Então isso, no decorrer dos anos, é que a gente foi sentindo a necessidade de abordar. Aí a gente tem visto a necessidade de, pelo menos, conversar – conversar entre a gente, entre professores – porque, além de dúvidas que a gente percebe no grupo mesmo de professores – dúvidas em relação a como conduzir isso, às vezes a gente não tá sabendo em como lidar com essa efervescência que a gente tá vivendo na escola: menina com menina, menino com menino.

Pensando com a docente que narra suas primeiras aproximações com essas temáticas, problematizamos a ideia de que uma questão qualquer (e mesmo as formas de olhar para tal questão) está localizada temporal e espacialmente. Em outras palavras, ela diz de um tempo histórico que a

³ O número indica a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

possibilitou e impulsionou. É Michel Foucault que traz esse alerta, que a nossa investigação é algo que,

numa dada época, recorta na experiência um campo de saber possível, define o modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e define as condições em que se pode sustentar sobre as coisas um discurso reconhecido como verdadeiro (FOUCAULT, 1999, p. 219).

Podemos dizer que as discussões que relacionam as diversidades sexuais e de gêneros com o campo da educação são recentes. Há poucas décadas, a escola e o currículo não eram espaços para sujeitos não-heterossexuais e não-cisgêneros, embora esses sujeitos os habitassem, marginalmente e de modo invisibilizado. Em seu relato, a professora diz desse movimento que constitui um fluxo entre as demandas sociais e políticas, em torno da afirmação de identidades subalternizadas e como, com o passar do tempo, os sujeitos vão reivindicando equidade no que refere aos direitos fundamentais. Os movimentos sociais organizados, tais como os feministas e LGBT+⁴, vêm reivindicando a escola como espaço de problematização do *status quo*, ou seja, na potencialidade de mudança social a partir do trabalho sistemático com questões relacionadas às sexualidades e gêneros em seus aspectos sociais, culturais, históricos e políticos. Cada vez mais sujeitos dissidentes do regime heteronormativo que organiza a vida social contemporânea reivindicam a escola como espaço que deve acolher e respeitar as diversidades, mas que também teria como tarefa problematizar as hierarquias sexuais e de gênero (e tantas outras).

O fato de a professora e suas/seus colegas sentirem a necessidade de abordar, ou pelo menos de conversar, sobre a questão das homossexualidades é indicativo desse movimento e está para além dele, pois dialoga com a maior visibilidade que as sexualidades e gêneros vêm

⁴ Referência a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. A sinalização com um “+” indica que a sigla vem se ampliando, de modo que outros tantos sujeitos estão incluídos.

ocupando no debate público contemporâneo, a partir das políticas, das mídias, da Internet dentre tantas outras instâncias. Talvez possamos problematizar se essa demanda chega do mesmo modo para diferentes professoras e professores, no que se refere aos seus campos disciplinares de atuação. Em geral, podemos dizer que Ciências e Biologia são disciplinas com forte apelo às demandas por abordagem das sexualidades e gêneros, o que provoca, frequentemente, inseguranças que podem conduzir as professoras e professores a uma leitura condicionada pelo conhecimento biológico desvinculado das relações com o tempo histórico e com os condicionantes sociais e culturais.

2 “... a discussão, ela vem.”: o que escapa dos conteúdos de Ciências e Biologia

Professora 2: Então, assim, a abordagem atualmente, quando surge mesmo dentro do conteúdo ali alguma coisa que você possa escapar e que eles perguntem. Então, quando eles perguntam alguma coisa, que às vezes até foge, a discussão, ela vem. A gente não tem uma boa grade sistemática.

Pesquisador: Essas dúvidas e conversas informais, elas surgem em algum conteúdo específico, geralmente?

Professora 2: Surge em alguns conteúdos específicos. Quando você trabalha, por exemplo, a questão de genética, se você vai trabalhar a questão de gametogênese, a formação de gametas. Então, a gente acaba entrando num contexto que às vezes surge alguma pergunta. Eu tô falando assim nas séries que eu trabalho, que eu trabalho atualmente com segundo e terceiro ano, do Ensino Médio. Às vezes, mesmo quando você fala em alguma coisa que não seja da parte humana, vai falar de tipos de reprodução, hermafroditismo, vêm algumas questões. Por exemplo, a questão do hermafrodita, eles começam a colocar coisas que eles veem, do filme pornô, eles colocam muitas coisas assim. E aí são algumas questões de eles confundirem: hermafrodita com homossexual. Aí

surge essas dúvidas. E aí às vezes eu coloco a questão biológica: então biologicamente você teria esses dois sexos, masculino e feminino, se você for olhar a sua cromatina lá sexual você vai ter essa definição. Mas no ponto de vista das relações, ou emocionalmente, você tem várias tendências ou vários caminhos. Então assim, eu tento colocar dessa maneira pra tentar desmistificar um pouquinho. [...] E aí a gente vai discutindo essa questão.

A mesma docente que, na sessão anterior, falava de sua aproximação com as questões de gênero e sexualidade, narra agora alguns exemplos das agitações que ocorrem no chão de sua sala de aula. Percebemos um voluntarismo da professora em tentar escapar das rigidezas impostas pelos conteúdos programáticos das disciplinas e, ainda, que esse é um movimento cada vez mais comum entre docentes que consideram a importância das discussões de diversidade e diferença (seja sexual e de gênero, seja étnico-racial, seja religiosa, etc.). Entretanto, é interessante pensar algumas concepções que permanecem pouco abaladas. Quando a professora traz, por exemplo, uma explicação da diferenciação sexo/gênero parece acionar conceitos de aspectos que seriam exclusivamente *biológicos*. Em outras palavras, aspectos que estariam em uma dimensão separada “*do ponto de vista das relações*”. No entanto, nos parece potente trazer a reflexão sobre a exclusividade de um *determinismo natural* para a ideia de sexo e a dicotomia que se produz quando se fala em sexo e gênero.

Pela narrativa da docente nos é apresentado o gênero como uma forma de organização social dos sexos, a partir de uma interpretação variável desses, em função de tempo e cultura. Essa definição tem acompanhado o debate tradicional desses termos há alguns anos. Mas, como faz Judith Butler (2003, p. 24), questionamos a “descontinuidade radical” entre um dado que seria essencialmente tido natural (o sexo biológico) e outro culturalmente fabricado (gênero). Sendo a própria ideia de que há um macho e uma fêmea na espécie humana (como na maioria das outras espécies) um

dado culturalmente localizado, contestamos essa característica rígida do sexo. Ligamo-nos, então, à concepção de que o sexo (por ser um conhecimento) é tão cultural quanto o gênero. Judith Butler (2003, p. 34) provoca, ainda, apontando que “a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma”.

Sobre essa dicotomia, Anne Fausto-Sterling (2006, p. 17) diz que nossa concepção do que é o gênero masculino e o gênero feminino – o que é próprio de cada um, seus comportamentos e caracteres esperados – vão definir também o nosso sexo porque afeta o conhecimento científico que construímos sobre ele. É o que Judith Butler (2003, p. 25) vai definir dentro da *matriz de normas de gênero*, considerando o sexo como, também, “efeito do aparato de construção cultural que designamos por *gênero*”. Se pensarmos que a sociedade moderna se constituiu com base nos preceitos determinados pela Ciência e a importância que esta tem na (re)produção de saberes, podemos imaginar algumas armadilhas que enlaçam essa concepção polarizada gênero/sexo.

Com a problematização aqui tecida não apostamos no argumento de que os aspectos biológicos devam ser desconsiderados na compreensão dos processos de constituição que envolvem as sexualidades e gêneros. Tampouco estamos argumentando que as escolas devem adotar uma visão excludente desses aspectos ao promover Educação em Ciências e Biologia. O que propomos pensar é, como nos indica Butler (2003) acerca das distinções sexo/gênero, que talvez também não faça sentido investir na dicotomia biologia/cultura, ou seja, tomar esses temas na escola como questões pouco relacionadas ou, em alguns casos, até excludentes. Nosso argumento se situa na proposta de pensar que mesmo os conhecimentos biológicos são produto de uma cultura e de um tempo histórico, portanto, carregam consigo as marcas desse processo de produção. Isso afasta qualquer possibilidade de que as aulas de Ciências e Biologia possam tratar de forma pretensamente *neutra* temas como os apontados pela professora e outros.

Ao apresentar conhecimentos das Ciências Biológicas transpostos para o currículo escolar, as professoras e professores participam das operações de seleção que envolvem as decisões sobre o quê, como, quais e de que modos esses conhecimentos serão apresentados às/aos estudantes. Ao falar de reprodução, por exemplo, mesmo que não trate diretamente da vinculação desse processo biológico com uma possível leitura social e cultural, as/os docentes estão educando para a naturalização de um processo que é significado de diferentes modos nas distintas culturas humanas e mesmo no interior de uma dada cultura. Em especial, falar de temas como reprodução, gametogênese, ciclo menstrual, gravidez carrega as marcas do regime de verdade cisheteronormativo que organiza as relações sociais, de modo que nessas abordagens escolares é possível que se naturalize a hegemonia da heterossexualidade como única possibilidade legítima de sexualidade e a cisgeneridade como a composição *normal* dos corpos. Como nos alerta Jimena Furlani (2003), a ênfase do tratamento da sexualidade em seu aspecto reprodutivo diz do investimento em certa racionalidade que naturaliza o envolvimento sexual como atributo exclusivo de pessoas de *sexo oposto*; vincula e legitima o exercício da sexualidade ao que socialmente se atribui como etapas da vida naturalmente propícias à reprodução (como juventude e idade adulta), contribuindo para o argumento de que crianças e idosos não experienciam sexualidades; legitima a penetração vaginal como única prática sexual natural e aceitável, contribuindo para a marginalização de outras práticas sexuais; desvincula o exercício da sexualidade às experiências de prazeres e desejos; contribui para o engessamento de certa noção de família constituída por um casal heterossexual reprodutivo.

Transportar esses *rompimentos* para as aulas de Ciências e Biologia e colocar sob suspeita saberes forjados em certos processos formativos não é um movimento tranquilo. Mas, “*a discussão, ela vem*”. Felipe Bastos (2015, p. 129) indica que ela vem, geralmente, por três situações/abordagens dentro da Educação em Ciências e Biologia: do conflito, da ação isolada ou do *gancho* em outros temas. A abordagem da professora se aproxima do que o

autor denomina de *gancho*, na qual “os conhecimentos tradicionalmente valorizados pelo currículo podem servir de apoio para legitimar outros saberes” (BASTOS, 2015, p. 140). Os conteúdos programáticos da Biologia, citados por ela, que permitiram tal abordagem (a reprodução, a gametogênese e o sistema urogenital) não servem apenas às professoras para fazer o *gancho*. Estes momentos do currículo parecem ser esperados por estudantes para, de certa forma, forçar discussões de diversidade, sexualidade e diferença na sala de aula. E nesse contexto, percebemos a importância das ações de estudantes como forma de trazer outros ares e outros conhecimentos ao conteúdo programático. Estudantes não apenas recebem um currículo, mas o compõem, o justificam, e são agentes fundamentais no processo de subjetivação a ele engendrado. Entendemos que as professoras, por vezes, sintam-se ameaçadas pelas culturas sexuais das/os estudantes, já que elas são vividas de modo distinto da cultura sexual escolar, ordenada por rígidas concepções normativas. As/os estudantes podem trazer questionamentos para os quais as professoras não se sentem *preparadas*. Porém, a agitação produzida pelos ares que elas/es fazem circular nas aulas de Ciências e Biologia é indicativo tanto da complexidade dessas categorias, quanto da produtividade de sua discussão ao tomarmos o currículo como produtor de subjetividades.

Rita Radl-Philipp (2014, p. 52) reforça essa concepção chamando a atenção para o papel das/os estudantes nas ações educativas. É inocente olhar esses indivíduos como sujeitos passivos. Seja numa cobrança em relação a expandir as discussões rumando à diferença, seja numa cobrança para retomar aos conteúdos tradicionais das Ciências Naturais. As atividades desenvolvidas por estudantes poderão manter padrões antigos sem o questionamento de relações de poder com docentes, por exemplo, ou assumir outros e novos significados e significantes. No que concerne ao gênero em específico, muitas vezes as/os estudantes reproduzem o esquema binário e heteronormativo, mas também podem completá-lo ou ressignificá-lo. Lorenzo Bernini (2012, p. 20) explora essa ressignificação apontando que

gêneros e sexualidades marginalizados têm forçado a entrada no sistema educacional, rompendo com algumas matrizes.

Entretanto, Cláudia Vianna (2015, p.13) se posiciona nessa discussão, indicando que “o sistema educativo brasileiro segue ignorando a sexualização da infância e a existência das jovens e dos jovens LGBT”. Nesse sentido, a narrativa da professora 2 nos alerta para um currículo formalizado, que não parece favorecer a promoção da diversidade no Ensino Ciências e Biologia, ou mesmo no ambiente escolar.

Professora 2: São coisas interessantes, mas o que eu tenho sentido às vezes é que, por conta desse engessamento do currículo, essas discussões têm sido cada vez menores, a gente tem um espaço cada vez menor. Porque a gente é cobrado na questão desse cumprimento, porque quando você não cumpre – eu não cumpro, quase nunca consigo cumprir o que tem que ser dado ali dentro do conteúdo estabelecido pra que eles façam aquela prova – mas a escola cobra. E os alunos estão na tendência a cobrar também, porque caem coisas, de repente, que você não conseguiu abordar. Às vezes até essas discussões, algumas as coisas que a gente trata ali são, seriam mais proveitosas do que aquilo do currículo. Mas hoje eu tenho sentido essa restrição cada vez maior.

A fragmentação de conteúdos já é um caso histórico e amplamente discutido (COIMBRA, 2006, p. 70), mas as novas configurações (do *Currículo Mínimo* no estado do Rio de Janeiro, como o caso da professora) dificultam ainda mais uma abordagem desintegrada e não-sistêmica da disciplina. Em diversos momentos a professora relata que não há espaço para planejamento específico da unidade escolar e o planejamento imposto verticalmente está sendo testado a partir de avaliações de metas, como a prova do Saerjinho (Sistema de Avaliação Bimestral da Educação do estado do Rio de Janeiro). Além disso, em algumas avaliações externas, a quantidade de meninas grávidas compõe a nota da escola – quanto maior o número de grávidas,

menor a pontuação da escola. Os dados das avaliações externas são tabelados de maneira comparativa entre as escolas e, na voz de Professora 2, o sistema funciona “*igual uma empresa*”. Tudo isso parece pressionar ainda mais a Educação em Ciências e Biologia. Em outras palavras, a prevenção à gravidez entre jovens escolares recaiu sobre a educação escolar com uma nova roupagem: a de metas a serem cumpridas para o bem da escola, a fim de atingir os bônus salariais prometidos pelas secretarias. Esse mecanismo pode gerar, ainda que indiretamente, uma obrigatoriedade no tratamento da temática da gravidez – e no tratamento dessa temática numa ótica negativa e naturalizada, colocando as meninas tanto como culpadas pelo fracasso na sua trajetória escolar idealizada, como pelo rendimento que a escola espera alcançar.

As aulas de Ciências e Biologia vêm sendo, frequentemente, utilizadas para abordar a gravidez de modo a prevenir que as jovens incorram no que as escolas tendem a interpretar como um *erro*. Não nos cabe problematizar todas as nuances que envolvem essa discussão nas escolas, mas apontamos alguns argumentos para pensar a educação em Ciências e Biologia nesse contexto. A naturalização do conhecimento biológico como isento de vínculo com as culturas e relações sociais pode dificultar uma análise mais contextualizada das experiências de gravidez entre jovens, organizando práticas pedagógicas pautadas nas concepções morais que as professoras e professores carregam consigo. Assim, as aulas podem se transformar em prescrição de comportamentos moralmente adequados, tomando como base as lições científicas.

Embora os temas tratados nas aulas possam parecer desvinculados de qualquer significado cultural, social e histórico, as abordagens sobre gravidez e outros temas atravessados pelas sexualidades e gêneros, são orientadas por determinadas concepções. Pode ser relevante tomar contato com essas concepções e perceber quais nos constituem e, portanto, constituem nossos saberes, práticas e relações com as/os estudantes. Com isso, é possível que as professoras e professores transformem os temas

abordados em algo mais complexo, como por exemplo, no caso da gravidez, colocando sob suspeita a naturalização do cuidado com filhos/as, proteção e amor materno como características femininas relacionadas com o controle dos corpos de mulheres. Junto a isso, problematizar a desresponsabilização dos homens nos processos de gravidez e educação de crianças. Se as aulas de Ciências e Biologia são recheadas de oportunidades para abordar as sexualidades e gêneros como organizadores sociais e constituidores de subjetividades, pode ser relevante estar em contato com as concepções que subjagam essas abordagens.

3 “... eles começaram a perguntar algumas coisas muito sem noção mesmo”: currículo de Ciências e Biologia e as culturas sexuais das/os estudantes

Pesquisador: Nas suas aulas de Ciências ou Biologia, você costuma falar de sexualidade em algum conteúdo?

Professora 1: Sim, sim. Principalmente na parte do oitavo ano que fala de corpo humano. A gente acaba abordando a questão da reprodução, sistema reprodutor masculino feminino, né! E no EJA, que é Educação de Jovens e Adultos, eu tentei ir um pouco além, falar um pouco de sexualidade, das coisas que não são normativas, não somente heterossexual, mas homossexual. Enfim, com o EJA eu consegui até ter uma discussõzinha, que a sexualidade é muito mais que o ato sexual reprodutivo em si, tem várias expressões. Com o EJA deu. Agora com os alunos adolescentes foi meio traumático, porque sempre tem um aluno que é muito pra frente, assim, na turma. E eu sou um pouco tímida, vou reconhecer. Então eu comecei a falar, tentar puxar algumas coisas e eles começaram a perguntar algumas coisas muito sem noção mesmo. Sem noção tipo, posso dar até um exemplo: “ah, porque tem gente que sente prazer com dedada no cu”. Porra, assim cara, isso aí assim, nesses termos assim.

Apesar das diferenças nas experiências, formações, identidades e gerações das duas professoras entrevistadas, nos parece possível perceber quaisquer aproximações quando observamos as concepções e práticas docentes. A tentativa de explorar as questões de gênero e sexualidade a partir da associação com certos conteúdos permanece presente: “*a gente acaba abordando a questão da reprodução, sistema reprodutor masculino feminino né*”. Da mesma forma, algumas problemáticas dessas abordagens também permanecem (a ideia de um *sistema reprodutor*, por exemplo), o que pode se caracterizar como uma concepção e complexidade própria dessa dinâmica. Como utilizar esse *gancho* com conteúdos tão tradicionais para expandir a discussão sem problematizar? Como não questionar a própria produção do conhecimento e conteúdo que será utilizado para a associação? Como fazer esse questionamento dentro de uma área tão tradicional? São perguntas que não carecem de respostas concretas ou generalizantes, mas nos indicam que algumas reflexões são possíveis.

Quando, por exemplo, a professora exemplifica o que chama de “*algumas coisas muito sem noção mesmo*”, com a afirmação do estudante de que “*ah, porque tem gente que sente prazer com dedada no cu*”, podemos pensar no distanciamento que ela tem e/ou assume naquele momento de alguns saberes que circulam entre estudantes e que não estão previstos nos conteúdos programáticos. As diversas formas de prazeres, os desejos, as identidades não-heteronormativas, as diferenças são só alguns exemplos daquilo que pode emergir e ser silenciado, indicando novamente a possibilidade de tratar o currículo como lugar de operações de poder, que envolve seleções, escolhas, hierarquias. Como indicava a Professora 2, existem conhecimentos que vêm de filmes pornô, de dúvidas, de outras experiências. Conhecimentos que ganham forma e vão ressignificar currículos e práticas docentes. Conhecimentos que são acontecimentos, uma vez que vão mais longe e fazem “com que o encontro com as relações penetre e corrompa tudo, que mine o ser, faça-o vacilar” (DELEUZE, PARNET,

1998, p. 70). A professora vacila – “*é complicado*” –, mas a “*dedada no cu*” já está lançada na sala de aula, o acontecimento e o conhecimento do prazer já circulam.

Acontecimentos que fazem vibrar os currículos, que ensinam, que constroem experiências, que produzem sujeitos. “Se aprender é uma experiência que envolve todo o ser, e não a troca entre um sábio e um ignorante, o ensino ajusta-se às condições da aprendizagem, desde que ele próprio seja uma experiência” (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1310). Não são apenas estudantes que se produzem a partir dos acontecimentos dos encontros entre diferença e diversidade e Educação em Ciências e Biologia, mas também docentes que podem se transfigurar. Não haverá o sábio *versus* o ignorante, mas muitos sujeitos e discursos disputando sentidos e currículos, imbricados em relações de poder-saber.

As duas professoras acionam em seus relatos um dos componentes que Deborah Britzman (2001) indica como interessantes para pensar a abordagem escolar das sexualidades e relações de gênero: a curiosidade. Tal elemento se expressa no inesperado que contraria as respostas estáveis e esperadas que organizam a cultura da escola, a qual tem valorizado o ensino de fatos. Nessas ocasiões, em que a curiosidade é abafada, as/os estudantes “saem da aula sem ter obtido qualquer compreensão sobre suas preocupações, sobre seus desejos, sobre relações sexuais” (BRITZMAN, 2001, p. 86). A autora nos auxilia a pensar na complexidade dessas relações, ou seja, não se trata somente da proibição e da repressão, existem muitos obstáculos quando se coloca a questão dos atravessamentos entre curiosidade, liberdade e sexualidade. Algo que passa pelas professoras e suas dificuldades, limitações, medos e dúvidas, mas também pela própria cultura escolar e o modo como tende a engessar as relações pedagógicas, sustentando as grades que aprisionam os saberes. As “*coisas muito sem noção mesmo*”, como relata a professora 1, desafiam a estabilidade dos conhecimentos biológicos escolarizados e a ordem escolar que coloca o

conhecimento como “expressão de respostas certas ou erradas e, portanto, apenas como conhecimento de fatos” (*idem*, p. 68).

“*Aí depois dessa turma eu comecei a dar uma aula mais biológica mesmo, porque é bem polêmico*”: o acontecimento se desdobra. A professora que não se sente preparada, propõe nova pedagogia: a aula que é *mais biológica*. As reflexões também se desdobram: o que pode ser considerado “mais biológico”? Que dinâmicas estão associadas a essa concepção? Com que dimensões deixamos de operar quando assumimos essa postura e como se produzirão as consequências disso? A polêmica se instaura para quem, por quais motivos, em quais circunstâncias?

4 “... não me sinto preparada pra discutir isso...”: interrogando a formação

Professora 1: E aí uma coisa que a gente não tá, que eu não me sinto preparada pra discutir isso com adolescente. Aí depois dessa turma eu comecei a dar uma aula mais biológica mesmo, porque é bem polêmico. Começa as perguntas assim e eu não me sentia tão confortável pra entrar nesse assunto com os jovens. Talvez até uma falta de formação minha, mais específica. Porque eu também nunca fiz nenhuma pós, nem nada, nenhum curso mais específico nessa área. Apesar de ler bastante coisa sobre. Eu gosto de ler, mas depois dessa aí, depois dessa turma eu já fiquei com um pé atrás. É complicado.

Não sentir-se preparada: a justificativa para uma aula “*mais biológica*”. Algo que nos dá a pensar: a professora sente-se preparada quando se trata de uma aula “*mais biológica*”? E por que não com outros tipos de aula? Haveria uma preparação que dê conta da complexidade das relações em sala de aula? Tensões se produzem na relação entre cultura escolar e formação docente, já que existem assuntos considerados “mais polêmicos” nas aulas de Ciências e Biologia, encampados pelas/os estudantes

a partir de perguntas com as quais as professoras não se sentem confortáveis. Perguntas, portanto, que desestabilizam uma proposição pedagógica, um currículo, uma ordem escolar. Assuntos cuja polêmica pode se situar na tensão entre a vontade de saber das/os estudantes no que tange às sexualidades e gêneros e um currículo factual, científico, que associa às aulas de Ciências e Biologia essas categorias, o que esbarra na formação: ela contemplaria tais discussões? E por que o questionamento da formação? Que formação? Apesar de “*ler bastante coisa sobre*”, a professora 1 sente falta de uma formação que pudesse dar conta das perguntas que a fazem ficar com “*um pé atrás*”.

A formação inicial, nos cursos de licenciaturas, tem sido alvo de questionamentos sobre sua eficácia, sua vinculação prática com o cotidiano escolar e sua capacidade de instrumentalizar docentes na tarefa de ensinar conteúdos considerados relevantes para a vida social e para o trabalho, promovendo uma educação de qualidade. “Tais enunciados são parte de uma rede discursiva que faz circular significados e construir sentidos sobre a docência e a formação docente tomando, com frequência, tais conceitos como dados não problematizáveis.” (CASTRO, 2014, p. 56). A professora 1, em sua fala, aponta outro questionamento: uma formação que não daria conta de preparar para questões que emergem das/os estudantes e que não estão previstas, formalmente, no currículo oficializado. Colocar sob suspeita essa formação pode ser um caminho para pensar nas relações entre Educação em Ciências e Biologia e as abordagens das diversidades sexuais e de gêneros. Um primeiro aspecto a considerar são os modos como as licenciaturas vêm se organizando, a partir de uma ênfase nos conteúdos conceituais específicos das áreas em detrimento valorativo dos conhecimentos que concernem ao que se designa por uma *formação pedagógica*. A formação conteudista investe sobre os sujeitos, reforçando uma noção de que formar-se como docente, e ser um/a bom docente, é dominar todo o conteúdo de uma área. A pretensa segurança para as aulas “*mais biológicas*” pode estar relacionada a esse investimento.

Outro aspecto a destacar na fala da professora é que ela identifica um hiato entre a formação universitária e as práticas escolares, como se existissem dois tempos: o tempo da teoria, nos cursos de formação inicial, quando podemos conhecer e utilizar diversas perspectivas teóricas ao analisar as questões educacionais; e o tempo do cotidiano da escola, que exigiria uma *resposta rápida*, muitas vezes *imediata*, fazendo com que as/os docentes não consigam *parar e pensar*, no tempo necessário, que distanciaria *a realidade* da teoria. Isso se acentua quando se trata das expressões das sexualidades e dos gêneros, vistas como *incêndios* a serem apagados, porque perturbam a normalidade das relações pedagógicas (CASTRO, 2014). Consideramos relevante problematizar essa noção. A descontinuidade entre formação e escola não seria um modo de indicar que os conteúdos biológicos, atrelados aos campos das ciências de referência (Zoologia, Botânica, Bioquímica, Genética, Biologia Celular, etc.), estariam pouco ou nada relacionados com as sexualidades e gêneros. Preferimos pensar que a formação não tem investido na complexidade desses conteúdos, ou seja, pouco investe na relação deles com as experiências do vivido pelos sujeitos em suas interações com o mundo. O hiato, portanto, não seria sinônimo de falha dessa formação, como se fosse possível que ela contemplasse tudo o que o cotidiano escolar pode vir a apresentar, mas sim certa concepção de conhecimento.

Colocando em questão a aposta na ideia de que haveria um distanciamento entre a formação universitária, representando a teoria, e as escolas, que representariam *a realidade*, pode estar em jogo certa noção de que os currículos de formação nas licenciaturas em Ciências Biológicas estariam impregnados por uma visão padronizada de sexualidade e gênero *normais*, que atravessa e constitui as relações sociais e a cultura, e, portanto, também os currículos das licenciaturas e das escolas. Tal noção dialoga com pressupostos que tomam uma heterossexualidade e cisgeneridade como destino ao qual todas as pessoas devem se submeter e que, portanto, subjaz as práticas pedagógicas, construindo uma visão

padronizada de estudante – sujeito masculino ou feminino e heterossexual, gerando sentimentos de despreparado “para lidar com aquelas/es que são posicionados nas margens da normalidade, nas fronteiras entre o *masculino* e o *feminino*, entre a *heteroe* a *homossexualidade*, escapando ao binarismo instituído para as expressões dos gêneros e para os desejos e prazeres.” (CASTRO, 2014, p. 67).

Seria uma formação *mais específica*, uma “*pós*”, algo que traria a preparação ou a segurança necessárias a uma abordagem sobre as diversidades sexuais e de gêneros nas escolas? O relato da professora 1 que tomamos como objeto de problematização nos faz pensar na lógica que organiza a constituição das docências: o lugar do saber, do saber científico, um saber totalizante capaz de abarcar quaisquer perguntas ou situações na sala de aula. Sobretudo, uma lógica em que saber e verdade estão mutuamente implicados, tornando invisível o efeito de poder que dirige as ações de docentes e estudantes nas salas de aula. A insegurança, portanto, estaria atrelada a uma *falha* no processo de formação entendido como aquisição de conhecimentos e competências que seriam garantia exercitar a docência de modo adequado.

A fala da professora nos dá a pensar nos sentidos de formação que atravessam as licenciaturas e participam da construção das noções de pertencimento à docência. Considerando os processos formativos a partir das microrrelações constitutivas dos sujeitos, através das quais nos tornamos, continuamente, o que somos, deslocamos esses sentidos para algo mais que uma relação de aprendizagem direta de elementos da profissão docente, ou seja, mais que conteúdos conceituais a serem ensinados e técnicas sobre como ensinar. Com isso, assumimos a complexidade desses processos, tomando-o como processo ético-estético-político de constituição de sujeitos docentes. A formação seria, desse modo, um tempo-espaco para problematizar e transformar a docência, não mais como uma função profissional, mas como “compromisso ético-político com a vida, com as

relações sociais, com a construção de relações menos pautadas em assujeitamentos e hierarquias das diferenças.” (CASTRO, 2014, p. 54).

Considerações Finais

Neste artigo, nos propusemos a pensar algumas relações possíveis entre a Educação em Ciências e Biologia e as diversidades sexuais e de gêneros. Nosso intuito não foi apontar qual a melhor, a mais correta ou a verdadeira relação entre esses campos, mas apresentar de que modos ela se organiza em alguns cotidianos escolares. As aulas de Ciências e Biologia educam para as relações de gênero, para as sexualidades, para a constituição de sujeitos que pensam seus corpos, seus comportamentos, suas experiências, seus desejos a partir de certos referenciais. Entre continuidade e ruptura, talvez seja oportuno colocar sob suspeita uma organização curricular que pode reiterar certas construções sociais, culturais e históricas da heteronormatividade. Sobretudo, questionar a pretensa neutralidade científica dessas disciplinas na abordagem de questões que envolveriam uma explicação unicamente biológica – e de certa biologia – ao associar sexualidades e gêneros a aspectos como reprodução, genética, ciclos hormonais, tratando-os de modo desvinculado de quaisquer contextualização. Isso se coloca como um desafio diante de cotidianos escolares e processos formativos docentes forjados em regimes heteronormativos, mas, como indicam as próprias professoras entrevistadas, parceiras deste artigo, um desafio que não é intransponível. Não haveria, portanto, formação que proporcionasse uma preparação segura e automática para questões tão pulsantes quanto aquelas que as crianças e jovens trazem para a escola. É na micropolítica da sala de aula, no tensionamento das relações de forças experienciadas ali, na conjugação com saberes que circulam por outras vias, é que pode estar a potência do debate.

Com isso, apostamos na escola e na formação docente como tempos-lugares de problematização do mundo, com a missão de nos provocar a duvidar de nossos saberes, do que somos, e ir produzindo transformações

ético-estéticas e políticas. As professoras que aceitaram partilhar conosco experiências com as aulas de Ciências e Biologia assumem a generosidade de nos afetar com suas narrativas, fazendo-nos pensar nas situações vividas, deslocando modos de pensar as aulas, os currículos, os processos formativos, indicando a produtividade de tomá-las como objeto de problematização.

“A nossa existência resultaria, assim, apenas de uma leitura de um código de bases e nucleotídeos”? Interrogamo-nos com Mia Couto (2011). E, ainda: a existência de uma aula, de uma discussão, de um acontecimento poderia resultar de um manual de trabalho com as diversidades sexuais e de gêneros na Educação em Ciências e Biologia? Não nos propomos a ditar quaisquer técnicas e/ou soluções para as polêmicas, conflitos, surpresas e (des)encontros que possam ocorrer quando as temáticas atingem uma aula e causam as narradas desestabilizações (sejam em estudantes, sejam em professoras/es). Apostamos, ao contrário, na potencialidade que o atrito, que o encontro com novas narrativas (com os outros), que a diferença parece inventar.

Referências

- BASTOS, Felipe. *“A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula?”: Diversidade sexual e ensino de ciências*. 2015. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BERNINI, Lorenzo. Macho e fêmea Deus os criou!? A sabotagem transmodernista do sistema binário sexual. *Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades*. Natal. v. 5, n. 06, 2012.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 236p. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.
- CASTRO, Roney Polato de. *Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia*. 2014. 256f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.
- COIMBRA, Ivanê. Educação contemporânea e currículo escolar: alguns desafios. *Candombá*. Salvador. v. 2, n. 2, p. 67–71, 2006.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? : e outras interinvenções / Ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FAUSTO-STERLING, Anne. *Cuerpos sexuados: la política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina, 2006.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade – um debate contemporâneo da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 66-81.

RADL-PHILIPP, Rita. Educación y socialización humana, identidades y nuevos roles de género femenino y masculino: el género a debate. *Em Aberto*. Brasília, v. 27, n. 92, p. 1-212, 2014.

VIANNA, Cláudia. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação & Pesquisa*. São Paulo. p. 1-16, 2015.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e a questão da literalidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1309-1321. 2005.

Recebido em março de 2018.

Aprovado em dezembro de 2018.

Inquietações sobre gênero e sexualidade em espaços formativos: o caso do Pibid de Ciências¹

Marcos Lopes de Souza²

Anderson Ferrari³

RESUMO

Neste artigo enfocamos os incômodos sobre gênero e sexualidade apresentados por participantes de um subprojeto do Pibid de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental de uma universidade federal mineira. O grupo era composto por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, licenciandas/os dos cursos de pedagogia, biologia, química e física e uma docente universitária da área de ensino de ciências. As inquietações trazidas pelo grupo nos encaminharam para perceber os investimentos feitos para o controle da sexualidade das crianças e o quanto a escola ainda tem se silenciado diante dos debates sobre sexualidade e quando opta por trazê-la, nas aulas de ciências, o enfoque ainda tem sido o da reprodução.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Ciências naturais. Ensino fundamental. Gênero. Sexualidade.

Concerns about gender and sexuality in formative spaces: the case of the PIBID of science education

ABSTRACT

In this article we focus on the annoyances about gender and sexuality presented by participants of a sub - project of the Pibid of Sciences of the initial years of elementary education of a federal university in. The group

¹ Este trabalho foi desenvolvido durante o estágio de pós-doutorado realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com a supervisão do Prof. Dr. Anderson Ferrari. Apoio: FAPESB/CAPES. O resultado deste trabalho tem sido lastro para o desenvolvimento de análises do Projeto “Saberes sobre corpo, gênero e sexualidades em manuais escolares/livros didáticos de Biologia – Brasil/Portugal” – Chamada universal 01/2016 – CNPQ/MCTI.

²Doutor. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, Bahia, Brasil. *E-mail:* markuslopessouza@gmail.com.

³Doutor. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* aferrari13@globo.com.

consisted of teachers from the initial years of elementary education, graduates of the courses of pedagogy, biology, chemistry and physics and a university professor in the area of science education. The group's concerns led us to realize the investments made to control the sexuality of the children and how much the school still has been silenced in the debates about sexuality and when it chooses to bring it, in science classes, the focus has still been on reproduction.

KEYWORDS: Teacher education. Natural sciences. Elementary education. Gender. Sexuality

* * *

Introdução

Propositadamente escolhemos trazer no título deste texto a palavra “inquietação” para dizer dos sentidos que nos moveram nesta pesquisa e na organização da escrita, associando inquietação com incômodo, com algo que nos move em direção ao pensamento, a formação do pensamento ligada a constituição dos sujeitos. Como nos convida a pensar Márcio Alves da Fonseca (2004):

Em que medida o pensamento, para inquietar-se, precisa ser incomodado? Em relação a inúmeras filosofias talvez fosse possível afirmar, sem muito equívoco, que o pensamento, para inquietar-se, quase sempre precisa ser incomodado, ou ainda, que quanto mais o pensamento for incomodado, tanto mais poderá vir a inquietar-se. Neste sentido, uma interrogação acerca da relação entre a inquietação do pensamento e alguma forma de incômodo que estaria em sua causa ou origem pode ser interessante (p. 47).

Podemos dizer que estamos incomodados com a formação docente no que diz respeito às relações de gênero e sexualidade. E este incômodo nos inquieta em direção a pesquisa, a problematizar o pensamento, numa

perspectiva foucaultiana. Além disso, é nessa linha de ação que queremos conduzir esse texto, ou seja, que ele também inquiete e convide a problematização do pensamento para pensar o que acontece com as relações de gênero e sexualidade quando um grupo de professoras e graduandas/os começam a discutir seus significados? Que formas de ensinar e aprender entram em cena quando se discute gênero e sexualidade? Acreditamos que existe alguma relação entre incômodos, inquietações do pensamento e a perspectiva foucaultiana a partir da ideia de problematização. Para Foucault:

problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem criação pelo discurso de um objeto que não existe. Problematização é o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz com que algo entre no jogo do verdadeiro e do falso, jogo que o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico ou da análise política, etc). (FOUCAULT, 2006, p. 670).

Inspirados pela citação acima podemos dizer que problematizar significa remeter algo, seja pensamento, uma situação ou mesmo a construção do conhecimento científico para o “jogo do verdadeiro e do falso”, ou seja, é tirar do lugar, desestabilizar e movimentar este algo. É transformar em problema de investigação o que comumente não nos incomodava para colocar sob suspeita nossas formas de pensar e agir, questionar o que somos e pensamos. Por isso assumimos como perspectiva de investigação e de organização deste artigo a problematização que nos remete a inquietação do pensamento.

Para isso vamos trazer o campo empírico de um estudo realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no ano de 2014, inquietados pelo argumento muito utilizado por docentes e também licenciandas e licenciandos: a suposta ausência de espaços formativos que priorizem os

debates sobre gênero e sexualidade. Partimos do pressuposto de que os cursos de formação inicial e continuada, mesmo quando não apresentam componentes curriculares que tratam dessas questões, ensinam continuamente sobre gênero e sexualidade de diferentes maneiras como, por exemplo, nas feminilidades e masculinidades que são reiteradas nas relações construídas na comunidade universitária e na própria generificação dos espaços das instituições de ensino superior.

Diante disso, esta pesquisa ocorreu em espaço de formação inicial, um subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da UFJF na cidade de Juiz de Fora-MG. O subprojeto Pibid Interdisciplinar Ciências I estava ligado aos anos iniciais do ensino fundamental e era formado, na época, por uma coordenadora, três supervisoras (professoras das séries iniciais) e 15 estudantes de diferentes cursos: Pedagogia, Licenciatura em Química, Física e Biologia.

O Pibid é um programa do governo federal com o objetivo de aprimorar a formação de professores(as) da educação básica e, por sua vez, a qualidade do ensino no país considerando a necessidade de fortalecer a relação entre universidade e escola e as vivências em sala de aula. Este programa disponibiliza bolsas para estudantes dos cursos de licenciatura que participam dos projetos de Pibid desenvolvidos pelas instituições de ensino superior (IES) em parceria com as escolas públicas de educação básica do Brasil. As/os docentes das escolas e da universidade envolvidas/os nos projetos também são contempladas/os pelas bolsas. As IES que desejam ter projetos vinculados ao Pibid devem apresentar suas propostas junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) conforme as publicações dos editais de seleção (BRASIL, 2010).

O Pibid Interdisciplinar de Ciências tinha encontros semanais. No primeiro dia que fomos na reunião do grupo, apresentamos a proposta da pesquisa e consultamos sobre a participação e o consentimento do grupo. Após todas e todos concordarem, acompanhamos os encontros no período de outubro de 2014 a março de 2015. Em alguns momentos fizemos

intervenções pontuais e, além disso, em dois encontros trabalhamos com as questões de gênero e sexualidade. Em um deles foi feita uma discussão com base em depoimento de docentes e discentes sobre gênero, sexualidades e educação escolar obtidos junto ao trabalho de Abramovay, Castro e Silva (2004) e no outro foi trabalhado o curta metragem *Vestido Nuevo*⁴, seguido de debate sobre este artefato articulando com as questões sobre diversidade de gênero e sexual no espaço escolar. Esses dois encontros foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos. Nos demais encontros, utilizamos o diário de campo como ferramenta de produção de informações.

Neste trabalho nos enveredamos pelo caminho dos estudos pós-estruturalistas ao duvidar do nosso olhar muitas vezes cristalizado já que o que vemos e como vemos é construído culturalmente; contestar as explicações totalizantes, universalizantes e deterministas; trilhar caminhos sem um destino prévio, abertos ao inesperado, sem saber onde chegaremos; trabalhar com análises provisórias, singulares e relacionadas ao contexto em que a investigação se desenhou; caminhar com os referenciais que elegemos mas também desconfiar deles e apostar nos regimes de verdade que nos produzem e que podemos continuamente contestar (MEYER; SOARES, 2005).

Para o desenvolvimento deste texto, elegemos como foco de problematização a seguinte questão: que indagações e incômodos envolvendo gênero, sexualidade e educação são suscitados durante as discussões desenvolvidas junto ao espaço formativo do Pibid Interdisciplinar de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental? Queremos tomar essa questão buscando a provisoriedade das conclusões para apontar algumas leituras dessas inquietações, recorrendo, para isso, a alguns trechos de falas das(os) participantes em um dos encontros em que discutimos sobre gênero e sexualidade.

4 “Vestido Novo” é um curta metragem de produção espanhola de 2007, dirigido por Sergi Pérez. A narrativa diz da história do menino Mário, uma criança que vive momentos de preconceito na escola e acaba indo para a direção. Durante uma atividade de carnaval, Mário decide ir de vestido rosa para escola, incomodando professora e alunos/as.

Os investimentos no controle da sexualidade das crianças

Vamos partir do princípio que os espaços formativos são convites para que possamos trazer histórias, vivências, experiências que coletivamente são discutidas e nos permitem entrar em contato com nossas formas de pensar e agir. Com o grupo do Pibid não foi diferente, sobretudo por que estavam nas escolas, local de negociação, de confronto e do imprevisível, mas também da disciplinarização dos corpos, desejos e prazeres. Como nos lembra Foucault (1988) quando nascemos já encontramos um mundo organizado discursivamente, o que nos faz sermos muito mais resultado destes discursos do que propriamente produtores deles. Somos sujeitos de experiência que diz de certa tensão entre saber-poder-subjetividades, que nos constitui. Quando provocamos com a discussão das relações de gênero e sexualidade partimos do reconhecimento de que somos seres pensantes, “sendo o pensamento não aquilo que nos faz acreditar no que pensamos ou admitir o que fazemos, e sim o que nos faz problematizar aquilo mesmo que somos” (FONSECA, 2004, p. 48-49). Com isso queremos deixar claro que não estamos acionando as falas das/os participantes no sentido de denunciar o mal que está presente em tudo o que existe, mas para colocar sob suspeita o perigo daquilo que é tido como comum, normal, natural, sólido e que nos constitui como “verdade”.

Desta forma, uma das questões que nos inquietou foi sobre uma situação relatada por uma das professoras no primeiro dia em que participamos dos encontros e que foi retomada, pela mesma professora, no dia em que fizemos uma discussão mais detalhada sobre gênero e sexualidade, revelando sua inquietação. Quando propusemos debater a presença das relações de gênero e sexualidade nas escolas, são as inquietações e os incômodos que vêm à tona. Inquietações e incômodos que só podem ser entendidos nesta expressão porque dizem dos saberes que nos constituem e que, de alguma maneira, são contestados. Contava ela que um de seus alunos era muito paquerado pelas meninas e isso a incomodava:

“O Henrique recebeu um bilhete de uma garota dizendo que ela aceitava namorar com ele, mas com ela seria diferente. Ela queria passear, conversar e não ia brigar como a outra. O pior que ele é bonito mesmo e as meninas ficam assanhadas. Eu falei que criança de 8 anos pega no caderno, no lápis e não pega ninguém. Mas, eles namoram, mas não é namoro como na nossa época de dar a mão e tal, é namoro de ficar beijando, de ficar colocando a mão. Eu já cortei se não vira algazarra” (Letícia⁵ - professora dos anos iniciais do ensino fundamental).

Quais são os incômodos que organizam a narrativa e a compreensão dos sujeitos e do fato? Como esses incômodos dão lugares para os sujeitos, seus corpos e desejos? Podemos sugerir que são alguns os incômodos que dão lugar a professora na sua ação de educar. Um primeiro diz da ação da menina em dizer do seu desejo, ou seja, é a menina que manda um bilhete para Henrique. No entanto, é ela quem também define o que é namoro, ou minimamente o que ela deseja como namoro, marcando uma diferença entre ela e as demais meninas. Essa marcação da diferença entre ela e as demais meninas e do seu entendimento de como deve se relacionar com o menino também nos diz da impossibilidade de pensar essas relações como homogêneas e mesmo de tratar a categoria menina como algo natural, essência e homogênea. Jane Felipe (1999) nos mostra como as hierarquias de gênero são contestadas e mantidas por meninos e meninas nos ambientes em que circulam, como a escola. A ação da menina invoca e diz da ação e constituição da professora como uma mulher, que está no exercício de educar os sujeitos, principalmente em se tratando da recuperação deste fato num ambiente de formação como o Pibid em que dizer da sua ação é ensinar a ser professora. Podemos pensar que as relações de gênero dizem da ação dos sujeitos sobre os outros e sobre si mesmos. Gênero, segundo Joan Scott (1995) deve ser compreendido como um organizador das relações sociais, de maneira que a ação da professora não diz somente na transmissão de conteúdo, mas na constituição de sujeitos de um determinado gênero. Uma

⁵ Todos os nomes que aparecerão no texto são fictícios, resguardando o anonimato. Tanto os nomes dos e das participantes do grupo Pibid quanto dos nomes que eventualmente aparecerão nas falas.

ação que confirma o gênero como fundado nas diferenças entre o que cabe a meninos e a meninas. Ela afirma: “O pior que ele é bonito mesmo e as meninas ficam assanhadas”. O fato de ter a beleza reconhecida como uma qualidade não é suficiente para absolver as meninas. Ela como mulher também admite que homens bonitos podem atrair mulheres. No entanto, ela também tem uma ação sobre o que cabe as meninas, construindo o que é ser mulher, de maneira que o fato de ser bonito não absolve as meninas, que sofrem um controle na classificação de “assanhadas”.

“Eu já cortei se não vira algazarra”. A ação sobre a menina é uma ação sobre si mesma, entendendo como função do “ser professora” o controle sobre as ações, os corpos e desejos. Além disso o entendimento do espaço escolar como aquele da disciplina e não da “algazarra” contribui para o entendimento de que como deve agir. Mesmo que não reconheça que está trabalhando com a construção das relações de gênero, a ação da professora é organizada por entendimentos do que é ser menino e menina, de determinada idade na escola. Podemos pensar que o ser menina e mulher se constrói da relação entre os gêneros, ou seja, na negação do que é ser menino e homem, mas também no interior do próprio gênero pela ação das mulheres sobre as meninas. O gênero pode ser entendido como uma experiência constitutiva dos sujeitos (SCOTT, 1995), visto que ele diz da construção social que uma cultura estabelece para as relações entre meninos e meninas. E continua ela.

“Realmente hoje, os adolescentes não estão tendo muita consciência do que eles estão fazendo. Por exemplo, no passeio que nós fomos na quinta-feira, tinha uma professora na frente, duas no meio e eu atrás e de repente eu escutei uma confusão. O que foi gente? E falei com a Renata, o que está acontecendo? Aí ela pegou e falou assim: É a Cintia que tá sarrando com o Henrique, sentando no colo dele, sarrando ele. Eu nem sabia que existia mais essa palavra sarrar. Achei que fosse da minha época. E aí vira a outra professora mais velha falou: Ué, sarrar é mexer. Ela tá xingando ele? Eu comecei a rir. Aí eu chamei Henrique: Henrique vem sentar aqui perto de mim! O Henrique é lindo. As meninas quando elas olham ele, elas ficam loucas, entendeu? Eu fiquei tão chocada com essa história de estar sarrando. Aí ele falou: Não tia,

a gente estava fazendo pulseirinha. Aí eu coloquei ele para trás porque onde ele vai as meninas atacam ele. E o pai dele diz que gosta que ele namora (Letícia).

Seguindo a mesma linha de estranhamentos da professora que associa a sexualidade a faixa etária, podemos perceber a tentativa de dessexualizar as crianças reforçando a inquietação pelo fato das crianças, por serem muito jovens, desejarem namorar entre si, o que para ela é inconcebível já que as crianças devem estudar, como ela mesmo diz, e não pegar ninguém. “A tentativa de dessexualizar as crianças é um fenômeno recente na história ocidental, pois até meados do século XVII meninos e meninas conviviam com o mundo adulto em todas as suas nuances” (FELIPE, 2003, p. 58). Um fenômeno que não tem nada de natural, mas é fruto da construção discursiva que nos faz negar a sexualidade e os desejos na infância. Ela volta a reforçar a beleza do Henrique como causadora de algo incontrollável: “O Henrique é lindo. As meninas quando elas olham ele, elas ficam loucas, entendeu?” Ela parece ter incorporado o discurso que vários campos do conhecimento têm construído sobre os corpos e desejos dos sujeitos. Discursos que a constituem no lugar da professora que age para disciplinar e controlar os desejos: “Henrique vem sentar aqui perto de mim!” Ou ainda: “Aí eu coloquei ele para trás porque onde ele vai as meninas atacam ele”. Ao mesmo tempo em que a escola investe numa educação do controle da sexualidade entre meninos e meninas, esta ação encontra reforço, ou é contestada pelas outras instituições de educação como a família, por exemplo. Buscando educar no interior do gênero, o pai investe no seu entendimento do que é ser homem, que admite a expressão da sexualidade como constituidora do ser homem, na medida em que ela se enquadre na heteronormatividade. Isso chega a escola e entra em negociação com o que a professora faz: “E o pai dele diz que gosta que ele namora”.

Além de questionar o namoro, ela também se inquieta com a forma que eles namoram, incluindo os beijos, por exemplo. Diferente da época dela e das outras colegas professoras em que namorar era dar as mãos, hoje, para

Letícia, as crianças estão exagerando, indo além do que é desejável. Há um saudosismo das relações de décadas atrás. Recuperar sua constituição é uma forma de justificar sua ação, de maneira que agir sobre suas alunas é uma maneira de reforçar sua história de vida e sua forma de ser. Na medida em que a sexualidade foi se constituindo como um grande sistema de interdição ela passou a despertar o interesse das instituições e das pessoas (FOUCAULT, 1988). Como sistema de interdição que não mais produz do que nega, a sexualidade nos incita a falar de nós mesmos, a partir dos nossos desejos e as relações de verdade do sujeito. Como no ensina Foucault (1988), as proibições advindas da sexualidade estão diretamente relacionadas a obrigação de confessar e dizer a verdade sobre si mesmo. O entendimento de que as crianças e adolescentes não têm ou não deveriam ter sexualidade está atrelado ao pensamento de que a sexualidade é uma exclusividade da vida adulta e que, portanto, deve-se investir no silenciamento dessas questões para as crianças e no adiamento das conversas sobre sexualidade para o chamado momento certo que, geralmente, está associado ao conceito de maioridade dos dias atuais, ou seja, após os 18 anos.

Na cena em que a professora anuncia seus estranhamentos quanto à sexualidade das crianças, uma questão que nos chamou atenção foi o incômodo de Letícia ao ver que as meninas estavam paquerando o garoto, ou seja, não era apenas a idade das crianças que a afligia, mas a atitude das garotas. Por que nos incomoda ver a menina escrevendo o bilhete e entregando ao garoto? Por que, quando e como a atitude da menina, classificada como “assanhada” se tornou um problema? E vai de um investimento no controle da sexualidade, desde a infância a fase adulta que se dirige, sobretudo, às mulheres. A construção do que é ser mulher diz também como ela deve entender e lidar com a sua sexualidade, tanto que, não é por acaso que as mulheres, mesmo com os avanços das lutas feministas, ainda são permanentemente produzidas para conter sua sexualidade perante a sociedade.

O que a escola (não) fala sobre sexualidade?

Em se tratando de um grupo de formação como Pibid em que a escola é o grande objeto de intervenção, a discussão logo tomou a problemática dessas questões no que tange ao trabalho atribuído a escola e às(aos) professoras(es). Um primeiro conjunto de posicionamentos foi construído pelas falas das licenciandas e dos licenciandos que faziam parte do grupo. Ao mesmo tempo em que reconhecem as ausências da escola no trabalho com as relações de gênero e sexualidade a partir de suas trajetórias escolares, também tomam essas experiências para se pensarem como futuros professores e professoras.

“Isso aí de que a escola explica isso, eu nunca tive isso. Nunca tive essa explicação. A única professora que explicou alguma coisa sobre isso eu estava na 6ª série. Todo mundo morrendo de vergonha de perguntar. A gente sentou em círculo assim. O que os meninos faziam? Eu como sempre nunca tive vergonha de perguntar nada, eles passavam o papelzinho pra mim, eu perguntava em voz alta. Ela explicava. Mas foi a única vez. Na sétima, oitava, primeiro ano, segundo eu nunca tive explicação mais de nada. Mas foi uma explicação muito básica, eu tinha 12 anos de idade. Ela não entrou muito também a fundo” (Bianca – Licencianda do curso de Química).

“Mas se você entra neste tipo de assunto e o aluno chega em casa contando para os pais aí chega na escola e vai brigar porque o professor está ensinando pro meu filho isso, isso e isso” (Daniela – Licencianda do curso de Pedagogia).

“Eu tive isso desde a 4ª série com uma professora muito louca e ela falava pra gente na 4ª série. Criança tem muita dúvida e menos vergonha de perguntar e realmente isso ajudou muito a gente” (Mateus – Licenciando do curso de Biologia).

Três falas de três estudantes de cursos distintos: Química, Pedagogia e Biologia. Falas que recordam o momento de formação na escola. Mateus e Bianca dizem de um certo prazer quando o tema da sexualidade foi tratado. Ao mesmo tempo que Bianca revela a “vergonha” que marcou esse dia, ela

demonstra a relação de poder que atravessou essa aula e sua participação. Ela se coloca numa outra relação com a turma, “Eu como sempre nunca tive vergonha de perguntar nada, eles passavam o papelzinho pra mim, eu perguntava em voz alta”. Falar de sexualidade é falar de relação de poder, como nos convoca a pensar Michel Foucault (1988). Ao afirmar que nunca teve vergonha de nada, Bianca se coloca a frente da turma, estabelece com as/os demais uma relação em que ela era mais avançada, mais esperta, fornecendo a ela um lugar naquela ocasião e agora ao lembrar tal fato. Por isso, falar de sexualidade está inscrita numa causa política. “E a causa do sexo – de sua liberdade, do seu conhecimento e do direito de falar dele – encontra-se, com toda legitimidade, ligada às honras de uma causa política: também o sexo se inscreve no futuro” (FOUCAULT, 1988, p. 11-12).

Esse sentido de si a partir da participação é construído pelo teor de proibido que ronda o tratamento com as sexualidades nas escolas. E isso está posto nos sujeitos, de tal forma que ela, a licencianda, não somente assume seu protagonismo e fala alto, enquanto as/os outras/os tinham vergonha de escrever perguntas no papel. Ela fortalece seu lugar de vanguarda e é capaz de avaliar o trabalho que foi feito. Diz ela: “Mas foi uma explicação muito básica, eu tinha 12 anos de idade. Ela não entrou muito também a fundo”. Mas a escola tem seus encantos. A experiência ficou de tal modo presente que ela é capaz de lembrar e de estabelecer uma comparação com sua trajetória escolar no trabalho com as sexualidades. “A única professora que explicou alguma coisa sobre isso eu estava na 6ª série”. Uma única professora. Recorrendo a ideia de experiência em Larrosa (2002), podemos dizer que experiência é algo que nos toca, que nos acontece, que nos marca. Porque o trabalho com as sexualidades nos marca? Talvez por que esteja inscrito neste sistema de repressão e incitação a falar.

Não por acaso, Mateus também se lembra da sua professora, aquela que ousou falar de sexualidade. E foi algo de tal forma marcante que ele fornece um adjetivo para a professora – “uma professora muito louca” – o

que significa colocar essa professora neste lugar? Qual a relação desta classificação com o fato dela ter tratado o tema da sexualidade?

Existe, talvez, uma outra razão que torna para nós tão gratificante formular em termos de repressão as relações do sexo e do poder: é o que se poderia chamar o benefício do locutor. Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada. Quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura. Daí essa solenidade com que se fala, hoje em dia, do sexo (FOUCAULT, 1988, p. 12).

A ideia do “benefício do locutor”, associando repressão, liberdade e futuro ainda hoje está presente nas relações entre professor/a-aluno/a. Mateus recupera a sensação de incerteza e associa essa aula em que as dúvidas surgiram como de grande proveito para a formação dos alunos e alunas: “Criança tem muita dúvida e menos vergonha de perguntar e realmente isso ajudou muito a gente”. Sala de aula é o lugar em que vamos tentando afastar as dúvidas, seja na intenção de evitar os imprevistos que povoam as aulas, seja dando lugar a elas para que se acabem. Para Deborah Britzman (2007) a sexualidade não é o problema, mas sim o lugar em que os problemas se afixam, mas ao mesmo tempo, ela é organizada por um modo de pensamento que é a curiosidade, que tem como característica ser um modo de pensamento que não aceita a segurança.

A dúvida é o lugar da curiosidade, que se movimenta em direção ao pensamento imprevisto, aquele que não está ancorado na segurança e que demonstra que o conhecimento é sempre insuficiente. A curiosidade será sempre realimentada.

A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas (BRITZMAN, 2007, p. 85-86).

Poder se expressar através da curiosidade e ter o espaço de acolhimento parece ter sido importante para Mateus e Bianca. Uma ação das professoras que parece ter possibilitado novas práticas do eu a partir do conhecimento. Mas enquanto Mateus e Bianca recorrem as suas experiências para falar da positividade do trabalho com as sexualidades, Daniela se coloca como professora diante do desafio atual, de controle e intervenção das famílias quando o assunto é a sexualidade: *“Mas se você entra neste tipo de assunto e o aluno chega em casa contando para os pais aí chega na escola e vai brigar porque o professor está ensinando pro meu filho isso, isso e isso”*. O que parece importante para alguns torna-se algo arriscado para outros. Fazendo o encontro entre essas três falas e três posicionamentos podemos pensar que o problema consiste em saber qual conhecimento possibilitará aos alunos e às alunas se pensarem a partir de outras práticas em um momento no qual a sexualidade está sendo entendida como discursos do pânico moral? Como fica a curiosidade e o convite a expressar os entendimentos que nos constituem num momento em que a suposta proteção de crianças inocentes está servindo para calar? A professora supervisora Rute nos diz que:

“Acho que hoje pela sexualidade estar mais aflorada é que realmente a gente tem que saber trabalhar. No 5º ano quando a gente começa a trabalhar Reprodução, a gente faz um apêndicezinho para trabalhar sexualidade na escola. Só que antes disso, na reunião de pais anterior que tenha isso, a gente pega a

autorização por escrito dos pais. A gente dá uma palestra para os pais, apresentando o que vai ser dito para os alunos e os pais autorizam ou não. Aí naquela semana que a gente vai fazer esse tipo de trabalho, a criança que o pai não autorizou, ela não vai, se ela for, ela vai pra outra atividade. E aí o que está acontecendo? Aí vem aumentando a cada dia o número de alunos que vão para outra sala. Os pais não deixam. A mídia tá mostrando, tá apresentando uma coisa que não é a realidade, o pai não tá falando em casa e ainda proíbe que a escola faça isso” (Rute – professora dos anos iniciais do ensino fundamental).

Na fala de Rute chama-nos atenção o lugar em que a sexualidade é abordada na escola. Embora saibamos que essas questões atravessam a escola e, muitas vezes, de maneira imprevista e advindas do desejo dos/as estudantes, no momento em que a escola resolve destinar um determinado momento para discutir sobre isso, mesmo que seja pontual, aparece quando se trabalha com reprodução e, mais do que isso, entra como um apêndice. Quais as implicações em se trabalhar com sexualidade sendo que a temática que traz este debate é a reprodução? O que significa trabalhar sexualidade como um apêndice no currículo?

Como já mencionado no início do texto, as três professoras supervisoras do Pibid lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental e, neste nível de ensino, elas trabalhavam com vários conteúdos específicos, incluindo o de Ciências. De alguma forma, com o relato de Rute parece que ainda persiste em suas aulas de Ciências para os anos iniciais, o discurso das ciências naturais, especialmente, o da biologia que direciona a sexualidade para a reprodução. A sexualidade reprodutiva parece ser aquela que tem uma maior legitimidade, pois é vista como natural, reiterando o discurso biológico de que o propósito de uma relação sexual é gerar descendentes para a chamada manutenção da espécie, independente das escolhas dos sujeitos, legitimando o casal heterossexual procriador e o que foge a isso, inclusive os estéreis, se tornam anormais (FOUCAULT, 1988).

Conforme trazido por Furlani (2003), quando a sexualidade é tratada com base na reprodução valoriza-se uma determinada prática sexual (sexo vaginal), desprezando a masturbação e outras práticas (como o sexo oral e

anal) mesmo que ocorram entre homem e mulher; diminui-se a relação entre a sexualidade e o prazer em prol do objetivo de se ter filhas(os); ratifica-se a ideia de que apenas as pessoas em uma idade propícia à reprodução é que teriam uma vida sexual ativa, desconsiderando, sobretudo, as(os) idosas(os) e favorece-se um determinado modelo de família formada por um homem, uma mulher e as(os) filhas(os). Além disso, quando se prioriza a relação entre reprodução e sexualidade, reitera-se a heterossexualidade como expressão natural e intrínseca do ser humano, marginalizando as relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo.

Os próprios livros didáticos de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental há algum tempo também associam a ideia de sexualidade com a reprodução. Ribeiro e Marques (2009) analisaram os corpos apresentados em dez livros de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental utilizados por professoras dos anos iniciais de escolas do município de Rio Grande/RS. Além de evidenciarem um determinado modelo de corpo universal e hegemônico, geralmente nos livros de segundo ano dos anos iniciais, as genitálias estão tapadas enquanto nos de quinto ano são evidenciadas as diferenças entre as genitálias de meninas e meninos como pertencentes ao chamado “sistema reprodutor”.

Historicamente, o ensino da sexualidade na escola foi atrelado à disciplina de Ciências e Biologia. Este era um dos espaços curriculares em que se falava mais sobre sexualidade, de tal maneira que docentes de outras áreas do conhecimento não se sentiam encarregadas(os) e muito menos preparados(as) para trabalhar com essas questões já que havia uma certa autoridade por parte de quem era formada(o) em Ciências Biológicas. Com isso, a sexualidade construída nos currículos escolares foi associada ao ensino das ciências naturais e marcada pelo discurso médico e biológico em que a reprodução ganha maior legitimidade e com ela, alguns conhecimentos são reconhecidos como prioritários, tais como: as genitálias, gametas, ciclo menstrual, gravidez, gestação, parto, infecções sexualmente transmissíveis e contracepção (ALTMANN, 2007; AZEVEDO; SOUZA, 2016).

Outro aspecto trazido pela professora Rute refere-se à necessidade da autorização da família para que o/a filha/filho possa participar das atividades sobre sexualidade que ela desenvolve. Inclusive antes de solicitar esta permissão, ela explana aos familiares quais questões abordará com seus/suas alunos/alunas. E mais do que isso, caso a família não autorize haverá outras atividades para aquela criança. Mas, o que a professora destaca é o aumento de crianças não consentidas a assistir as aulas sobre sexualidade, evidenciando uma possível desautorização da escola em dialogar sobre esta temática e em um fortalecimento da família e de outras instituições, em especial as religiosas, em assumir exclusivamente para si esses debates.

A sexualidade ainda é uma questão que apavora ou gera receio por parte de muitos familiares já que alguns/algumas acreditam que ao se trabalhar com essas discussões haverá um incentivo para que as(os) filhas(os) iniciem sua vida sexual mais cedo do que desejam, algo que preferem adiar o máximo que puderem e para alguns apenas após o casamento.

Nos últimos anos, especialmente durante a aprovação da retirada das questões de gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, houve um movimento liderado por grupos conservadores cristãos que geraram um pânico social em torno do que nomeiam de “ideologia de gênero”. Conforme os discursos difundidos por esses grupos, as escolas ao falarem sobre gênero e sexualidade estariam abalando a família tradicional, perturbando a ideia natural e cristã do que é ser homem e mulher e transformando as crianças em gays, lésbicas e transgêneros.

Castro e Ferrari (2017) evidenciam esta tensão entre os estudos de gênero e sexualidade, movimentos sociais e as instituições religiosas que constroem verdades sobre gênero e sexualidade e as disputam nessas relações de saber e poder, acirrando cada vez mais o debate. Segundo os autores, alguns grupos religiosos cristãos constroem discursos com base nos

fundamentos restritos bíblicos, produzindo determinados valores e modos de vida cisheteronormativos a que devem seguir todos os sujeitos considerados normais. Ao mesmo tempo em que defendem essa verdade, contestam a “ideologia de gênero” e difundem esses discursos na sociedade, especialmente nas redes sociais, nas igrejas e entre as famílias, criando um movimento em prol dos valores tradicionais cristãos e contrários aos debates sobre diversidade de gênero e sexual na escola.

Portanto, quando Rute diz que muitas famílias não querem que suas/seus filhas/filhos tenham aulas ou discussões sobre sexualidade na escola, isto também tem sido potencializado por esses movimentos conservadores que consideram os debates escolares como ameaçadores da educação familiar cristã e que, portanto, ao tratar dessas temáticas, a escola estaria contrariando os valores ensinados nesses ambientes familiares. De forma geral, mesmo que muitas vezes a escola construa verdades que se apoiem em discursos cisheteronormativos, seu lugar de instituição com autoridade para dialogar sobre sexualidade tem sido posto em xeque e, com isso, a vigilância em torno do trabalho das professoras, como foi o caso de Rute, se intensifica.

Para além disso, mesmo em se tratando de falar sobre sexualidade nas aulas de ciências com base na reprodução, ainda assim, muitos/as desejam que essas questões não sejam tratadas, pois estaríamos incentivando as/os estudantes a iniciarem sua vida sexual, algo indesejável para os grupos conservadores.

Considerações Finais

Na convivência com as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que acompanhamos nos encontros do PIBID de Ciências, uma das questões trazidas por elas como inquietantes era perceber que algumas de suas alunas desejavam namorar um garoto que chamava a atenção de muitas delas. A princípio pensamos que se tratava apenas do fato de serem

crianças e por isso, elas e tantas/os outras/os docentes desejavam adiar esse debate para outro momento, quando fossem mais velhas. Todavia não era apenas isso, mas pela atitude partir de uma garota o que contesta as normas hegemônicas de gênero. Essas questões nos encaminharam para pensar sobre como ainda se investe no controle da sexualidade das mulheres desde quando elas ainda são garotas.

Além disso, outra questão trazida por esta pesquisa foi sobre o ensino da sexualidade na escola. De um lado as/os licenciandas/os reiteram que foram poucos os momentos de diálogo que tiveram na educação básica e, mesmo quando foi abordado buscou-se a superficialidade. Já as professoras dizem que em suas aulas de ciências abrem um apêndice para essas discussões, mas com o eixo da sexualidade reprodutiva. Talvez isto nos mobilize a pensar que esta perspectiva da sexualidade pautada no sistema genital e na reprodução ainda seja muito potente no discurso das ciências naturais, havendo poucos espaços legitimados para outros debates. E mesmo com esse discurso, algumas famílias rejeitam esses debates na escola. Estamos diante de um enfrentamento que não se acabou e que nos provoca a pensar: quais sexualidades queremos debater nas aulas de ciências do ensino fundamental? A questão está em aberto.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ALTMANN, H. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 46, p. 287-310, dez. 2007.

AZEVEDO, S. M. M. M.; SOUZA, M. L. O ensino da sexualidade em um componente curricular específico: regulações e escapes. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v.23, n.2, p.367-386, jul./dez./2016.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. *D. O. U. de 25/06/2010*.

CASTRO, R. P.; FERRARI, A. A “ideologia de gênero” e processos educativos nos discursos religiosos: efeitos de saber-poder-verdade. In: FERRARI, A.; CASTO, R. P. (orgs.). *Diversidades sexuais e de gêneros: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 75-99.

BRITZMAN, Deborah. “Curiosidade, sexualidade e currículo”, In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 85-111.

FELIPE, Jane. Construindo identidades sexuais na Educação Infantil. *Páteo*, v. 7, p. 56-58, 1999.

_____. “Erotização dos corpos infantis”. In: LOURO, Guacira et al. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 54-66.

FONSECA, Márcio Alves da. “Do incômodo da imagem à inquietação do pensamento”. *Revista VERVE*, n. 6, p. 47-58, 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. O cuidado com a verdade. In: MOTTA, Manoel de Barros da (org.). *Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 240- 251.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira et al. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 67-82.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p.20-28, 2002.

MEYER, D. E.; SOARES, R. F. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

RIBEIRO, P.; MARQUES, M. Investigando os corpos nos livros didáticos de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, número extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, p. 970-974, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, n.02, p. 71-99, 1995.

Recebido em setembro de 2018
Aprovado em fevereiro de 2019.

Educación sexual y afectiva en libros de texto de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de Primaria en el sistema educativo de Castilla La Mancha

*María Teresa Bejarano Franco*¹

RESUMEN

El artículo presenta la actividad investigadora sobre revisión de imágenes con perspectiva de género en libros de texto de primaria utilizados en Castilla La Mancha. El objetivo de esta tarea se centra en saber si se está impartiendo el modelo de educación sexual y si se transmiten conocimientos sobre lo afectivo sexual. Para ello, se escogieron dos áreas de conocimiento, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y se seleccionaron 90 imágenes. Se aplicó un instrumento de recogida de datos denominado tabla de análisis diseñada a partir del planteamiento sobre educación en sexualidad que expone la OMS (2006). El análisis se llevó a cabo utilizando la técnica de análisis de contenido (Hsieh y Shannon, 2005). Las conclusiones revelan que no se trabaja el modelo de educación en sexualidad y que aún se siguen mostrando contenidos sesgados sobre lo afectivo-sexual.

PALABRAS CLAVES: Educación sexual. Educación afectivo-sexual. Libros de texto. Etapa de primaria.

Sexual and affective education in textbooks of Social Sciences and Primary Sciences in the educational system of Castilla La Mancha

ABSTRACT

The article presents the research activity on the revision of images with a gender perspective of primary textbooks used in Castilla La Mancha. The

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de Castilla La Mancha, Facultad de Educación de Ciudad Real, España. mariateresa.bejarano@uclm.es.

objective of this task is to know if the sexual education model is being taught and if knowledge about sexual affectivity is transmitted. For this, two areas of knowledge were chosen: Social Sciences and Natural Sciences and 90 images were selected. The analysis was carried out using the content analysis technique (Hsieh and Shannon, 2005) applying a data collection instrument called the analysis table designed based on the approach on sexuality education presented by the OMS (2006). The data analysis has been carried out under the mixed paradigm. The conclusions reveal that the model of sexuality education is not being worked on and that there are still biased contents about the affective-sexual.

KEYWORDS: Sex education. Affective-sexual education. Textbooks. Primary stage.

* * *

1. Introducción

Este artículo aporta una visión aproximada y contrastada sobre la enseñanza de la educación en sexualidad ligada a los afectos (educación afectivo-sexual) en los libros de textos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en la etapa obligatoria, denominada primara, en España. Para ello, se ha tomado de referencia teórica el modelo centrado en el concepto de sexualidad promocionado por la Organización Mundial de la Salud (2006).

La sexualidad es un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (OMS, 2006).

El abordaje de la sexualidad en las aulas está respaldado por los derechos humanos y varias organizaciones internacionales como UNESCO 2014. La enseñanza de ésta tiene que ser un derecho garantizado por todas las sociedades. La sexualidad es un tema educable y permite desarrollar parte del potencial humano en la niñez y juventud y contribuye a la construcción de una educación integral (ONUSIDA, 2005).

Diversos compromisos internacionales, como los “objetivos de Desarrollo de Milenio” que la ONU estableció en 2013 y la estrategia de “Llegar a cero” de ONUSIDA en 2010, integran la Educación en sexualidad y la igualdad de género como retos a escala mundial para garantizar el acceso equitativo a la educación, a la salud y a la calidad de vida.

Encontramos otros organismos internacionales, como la UNESCO, que elaboran documentos como *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad* (2010) centrados en argumentos que justifican la educación en sexualidad que responde a una necesidad tanto nacional como internacional:

En la actualidad, son muy pocas las personas jóvenes que reciben una adecuada preparación para la vida sexual. Este hecho los hace potencialmente vulnerables frente a la coerción, el abuso, la explotación, el embarazo no planificado y las infecciones de transmisión sexual (ITS), incluyendo el VIH. (UNESCO, 2010, p. iii)

Este documento ofrece sólidas recomendaciones técnicas sobre las características que todo programa educativo efectivo debe tener en base a la enseñanza de la sexualidad.

Cabe destacar que es de especial relevancia que prevalezca en el sistema educativo público básico una educación en sexualidad con perspectiva de género para así hacer frente al sexismo, a la violencia de género y al desarrollo integral de la persona.

Además, el desarrollo de la sexualidad de manera integral ayuda a reforzar la autoestima, la autoimagen, a sentirnos con más vitalidad y a pensar en la importancia de una vida sexual adecuada para el bienestar y la salud física y psíquica de los individuos. Por lo tanto, la faceta sexual debe estar integrada en la personalidad del individuo ya que le confiere unos valores netamente humanos y, por ello, debe ser parte del currículo escolar (BEJARANO & MATEOS, 2014).

Entonces, es necesaria una buena base educativa y pluridimensional de esta educación para prevenir y abordar las desigualdades de género. Aquí entra en juego una educación que debe atender a lo afectivo y a lo sexual. Ello se complementa con el cuidado, la formación de las personas sexuales, sexuadas y eróticas, con nuestros modos y peculiaridades de ser y estar en un mundo global a la hora de vivir de nuestros cuerpos, nuestros afectos y sentimientos hacia uno mismo y hacia los demás. Por ello, las instituciones educativas, entre ellas los colegios, deben dar respuestas a las demandas de la población escolar desde el currículo y enseñar competencias que interfieran en la diversidad sexual, en las emociones y las redes afectivo sexuales, como forma de entender al otro/a, de respetarlo/a (BEJARANO & MATEOS, 2016).

2. Revisión de modelos sobre sexualidad en educación

Ya Weeks (1999) nos invitaba a reflexionar sobre cuestiones como la posición del sexo en nuestras vidas, la identidad y el placer o la responsabilidad. Basándose en esto, dicho autor distingue tres posiciones sobre la moral sexual: la absolutista, donde el sexo se ve como algo alborotador y peligroso, tomándolo como un tema tabú y con restricciones, la libertaria, totalmente contraria a la absolutista al concebir el sexo como algo benévolo, algo primario, adoptando unos valores que llegan a ser radicales, y, por último, la liberal, un punto intermedio entre las anteriores.

Por otro lado, Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa (2011) hacen una distinción más concreta de modelos sobre la sexualidad en educación:

- Modelo biologista: reduce la sexualidad a aspectos biológicos, tales como la anatomía y el aparato reproductor, de una forma totalmente teórica.
- Modelo biomédico: trata sobre las consecuencias negativas del mal uso de la sexualidad, tales como el VIH y Sida o embarazo.
- Modelo moralizante: aborda las cuestiones del plano ético que apoyan las expresiones de la sexualidad. Destaca la genitalidad como el centro de la sexualidad, instruyendo la abstinencia sexual como modo de control.
- Modelo de la sexología: valora las prácticas sexuales, desmiente las creencias y explora maneras de conocer del cuerpo sexuado. En dicho modelo, la sexualidad es entendida como dimensión de la construcción de la subjetividad que se da durante toda la vida.
- Modelo normativo o judicial: aborda temas desde un punto de vista normativo, teniendo en cuenta los Derechos Humanos, como el acoso o la violencia.

3. Importancia del análisis de materiales curriculares

La actual Ley Educativa (LOMCE, 2013) apuesta por la coeducación, por lo que los materiales didácticos empleados en las aulas y en particular los libros de texto deben seguir una línea coeducativa. Como muestran Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez (2010) los libros de texto son el recurso didáctico dominante a la hora de desarrollar los contenidos en las aulas. Diz y Fernández Rial, (2015), sostienen que los libros de texto son difusores de ideologías y modelos sociales sobre los temas que abordan. A estos libros de texto también se les debe incorporar la modalidad del lenguaje icónico, siendo un complemento educativo fundamental para manifestar las cuestiones de igualdad (BEJARANO & MATEOS, 2014).

Lomas (2007) nos avisa de que los libros de texto reflejan una realidad a partir de los estereotipos y prejuicios, entre ellos, actitudes sobre la mujer y el hombre y que, al ser el recurso didáctico dominante, no permite desarrollar experiencias interdisciplinares o globalizadoras ni otras estrategias y metodologías. La consecuencia de esto es el que el alumnado no desarrolla la capacidad de análisis-crítica, y por tanto interiorizan lo que ven en los libros sin cuestionárselo.

Como dice Blanco (2007):

Cuando utilizamos un libro de texto y otro material, no estamos simplemente enseñando (y aprendiendo) Matemáticas, Historia, Lengua o Música; estamos enseñando (y aprendiendo) cómo es el mundo, cómo ha llegado a ser así, quién ha contribuido a ello y de qué manera, qué vale la pena y que es insignificante... Y también enseñamos (y aprendemos) quiénes somos nosotros y nosotras, qué se espera que hagamos, qué es posible y qué es apropiado, qué expectativas es razonable tener, a quién podemos tomar como modelo, dónde está nuestra genealogía... Esto es así porque –la mayoría de los libros escolares- reflejan y transmiten los modelos dominantes contribuyendo a reproducir sesgos, estereotipos y prejuicios sexistas, clasicistas y racistas (p.108).

Por esto, hay que apostar por analizar los libros que se utilizan y conseguir nuevos modelos que muestren otra perspectiva sobre el mundo y potencien la igualdad. Blanco (2007) afirma que la importancia de analizar los libros radica en poder identificar los materiales sexistas y transformarlos para potenciar una educación que genere libertad en ambos sexos.

Pérez López (2011) advierte que el sexismo aparece en los libros de texto de dos formas distintas: explícita, cuando existe preferencia de un sexo sobre otro, o latente, si aparecen perspectivas estereotipadas, como actitudes y comportamientos. Asimismo, otros autores como Terrón y Cobano (2009)

afirman que tanto el lenguaje icónico como el verbal que aparece en las imágenes son elementos cruciales para propiciar una correcta coeducación.

Como conclusión, debemos apostar por una coeducación en la transmisión de conocimiento tanto a nivel visual como textual, teniendo en cuenta que “coeducar consiste en enseñar y aprender a vivir la vida en libertad física y mental, en vivir sin miedos, en hablar de sueños, en pelear por la justicia” (CARRERAS, SUBIRATS & TOMÉ, 2012, p. 53) y que, para lograr esto, es necesario saber analizar los recursos utilizados para ver si cumplen con los principios coeducativos.

4. Planteamiento metodológico

La investigación recogida en este artículo se plantea desde un enfoque mixto ya que, como afirman Hernández-Sampieri, Fernández Collado, y Baptista (2014), incluye métodos usados para representar un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos e implican la recogida de datos tanto cualitativos como cuantitativos y su posterior análisis con la finalidad de estudiar y comprender el objeto de estudio, en este caso, cómo se representa el modelo de educación en sexualidad y afectividad con perspectiva de género en las imágenes de los libros de texto de Ciencias Sociales y Naturales de la etapa de educación primaria.

También es concebida como una investigación innovadora porque, a partir de incluye un modelo coeducador que mejora las prácticas educativas relacionadas con la Educación en sexualidad e igualdad, produciendo una reflexión en las personas involucradas en la educación. Para innovar es necesario la transformación de las prácticas de aquellas personas que tienen un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente profesores/as y alumnos/as, además de replantear la dinámica y estructura de aquellos procesos y escenarios educativos que están vinculados a dicha innovación (DÍAZ BARRIGA-ARCEO, 2010).

5. Técnica e instrumento

Se ha elegido la técnica basada en el análisis de contenido, una técnica que facilita el estudio de la transmisión de significados de textos escritos y/o imágenes gracias a una interpretación apoyada en una serie de categorías e indicadores preestablecidos (HSIEH & SHANNON, 2005). Asimismo, según indica Bisquerra (2014) esta técnica es una actividad que tiene un carácter planificado y sistemático con la finalidad de recogida de información a través de la revisión de documentos escritos o imágenes pertenecientes, en este caso concreto, a los libros de texto analizados. Para ello, se ha empleado como instrumento de recogida de datos una tabla de análisis² diseñada a partir de las cinco dimensiones que se muestran a continuación, cada dimensión quedada definida a modo de criterios que se van a ir identificando en cada imagen escogida:

1. **Igualdad:** compuesta por varios criterios, tales como la presencia/no presencia de mujeres, hombres u otros, el tamaño de la imagen, protagonismo y roles sexuados.
2. **Educación en salud:** se hace referencia a los estilos de vida (alimentación, actividad física, relación con el entorno, etc.) y la sexualidad ligada a la salud corporal, diferenciando siempre el sexo que lo ejerce.
3. **Relaciones afectivo-sexuales:** ligada a la transmisión de emociones, las interacciones humanas tales como: las actitudes de cariño, el abuso o violencia sexual y las fobias sexuales. Se tiene en cuenta la definición de sexualidad referenciada por la OMS (2006).
4. **Cuerpo/Cambios corporales:** se recogen aspectos ligados a los aspectos físicos, haciendo hincapié en los estereotipados, y a la representación de cambios corporales.
5. **Diversidad familiar:** en dicha categoría hay que indicar si se manifiesta la diversidad familiar en las distintas imágenes analizadas.

Por tanto, la tabla cuenta con cinco dimensiones, cada una de estas está formada por criterios, que servirán de claves identificativas a la hora de analizar la imagen. Además de dichas dimensiones, también la tabla tiene habilitado un espacio para hacer referencia al texto y al pie de la imagen, e indicar si el lenguaje es o no inclusivo y si se corresponde con lo que sucede en la imagen. Asimismo, existe otro espacio que es utilizado para señalar la presencia de las mujeres y de hombres en todas las imágenes del libro analizado.

6. Muestra del estudio

Indicamos que las imágenes escogidas en los libros de texto, constituyen la muestra del estudio. El criterio general para seleccionar los libros fue que estuviesen en vigor actualmente en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha (España). La muestra está constituida por un total de 90 imágenes, recogidas en seis libros de texto de la editorial Savia-SM de las asignaturas: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de los niveles de 2º, 4º y 6º de Educación Primaria. Estas imágenes constituyen la muestra aleatoria, al ser seleccionadas al azar dentro los libros escogidos. De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2014), esta muestra es aquella en la que todos los elementos que pertenezcan al campo donde se inscribe la investigación, tienen la misma posibilidad de ser escogidos a través de una selección totalmente aleatoria.

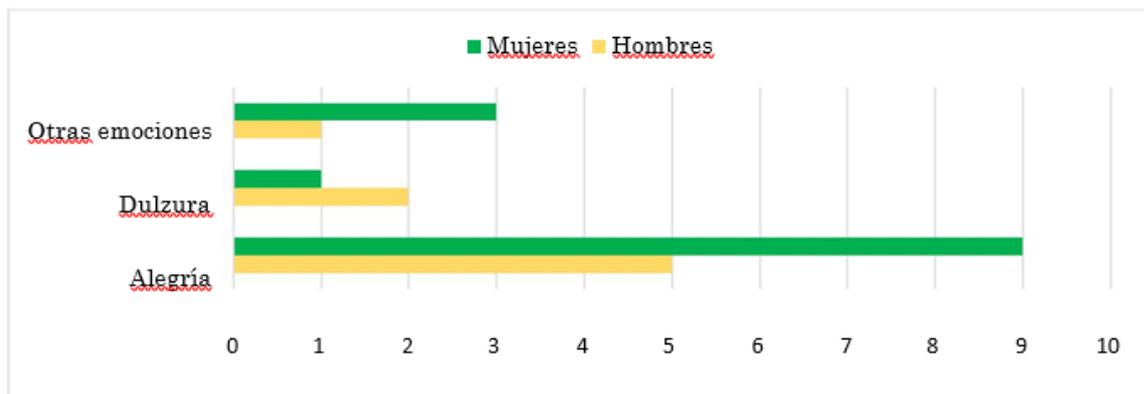
7. Análisis de datos y resultados

El análisis de datos está dividido en cada una de las dimensiones y apartados de los que está compuesta la tabla utilizada para dicho fin. A su vez, cada dimensión abarca por separado los datos analizados según los libros de texto. Los datos han sido trasladados a una hoja excel que recoge toda la información de la que consta la tabla de análisis. El análisis se ha

realizado imagen por imagen. A continuación se muestran los datos en base a la dimensión *Relaciones afectivo-sexual en libros de texto de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*.

En la revisión de las imágenes de los libros de Ciencias Naturales del 2º curso de educación primaria, aparece solamente la trasmisión de las emociones que se expresan en los personajes femeninos y masculinos. Estas emociones quedan recogidas en la gráfica, 1. La emoción más expresada en mujeres es la alegría, siendo la más expresada por los hombres la dulzura. Aparecen otras manifestadas como el asombro y sorpresa en mujeres y el miedo en hombres. En este libro se detecta como las mujeres son las portadoras de las emociones respecto a los hombres ya que mayoritariamente ellas son las que representan más expresiones emotivas.

GRÁFICA 1. Emociones



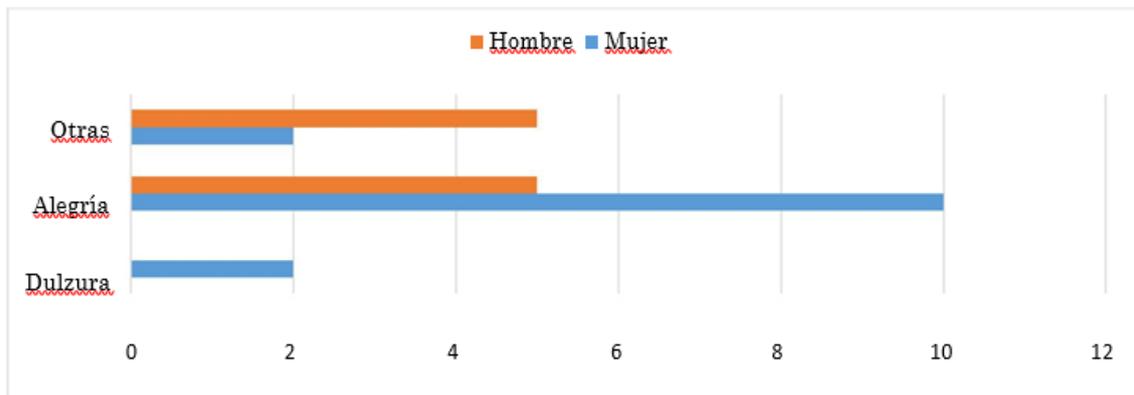
Fuente: Propia, 2017

En lo que tiene que ver con las interacciones humanas encontramos, como bien nos señala la figura 1, que en un elevado número de las imágenes analizadas, aparecen ambos sexos relacionándose. Un total del 47% de las ocasiones.

Por otro lado, se han revisado las actitudes de relación mutua en la que haya manifestación de cariño como un indicador relacionado con esta dimensión. En análisis revela, que en el 47% de las imágenes mujeres y hombres no expresan relación alguna. Un 18% de las imágenes representan a mujeres y hombres en una misma imagen pero sin expresar relación

alguna entre ellos. En un 15 % de las imágenes aparecen hombres solos sin relación. Y el 20% de las imágenes si representa mujeres y hombres en posición de interacción mostrándose en posición de bienestar mutuo.

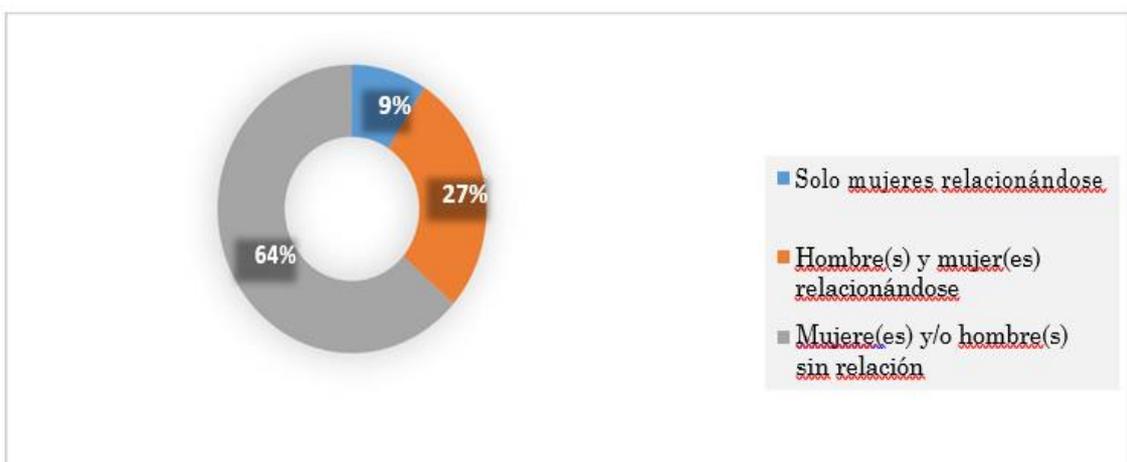
FIGURA 1. Interacciones humanas



Fuente: Propia, 2017

Por otra parte, de la otra categoría de esta dimensión que está relacionada con las interacciones humanas, encontramos los siguientes datos mostrados en la figura 2. Un 64% de las imágenes en las que la(s) mujer(es) o/y hombre(s) no muestran relación alguna, un 27% en las que la relación entre ambos sexos es recíproca y un 9% en las que aparecen solo mujeres relacionándose.

FIGURA 2. Interacciones humanas



Fuente: Propia, 2017

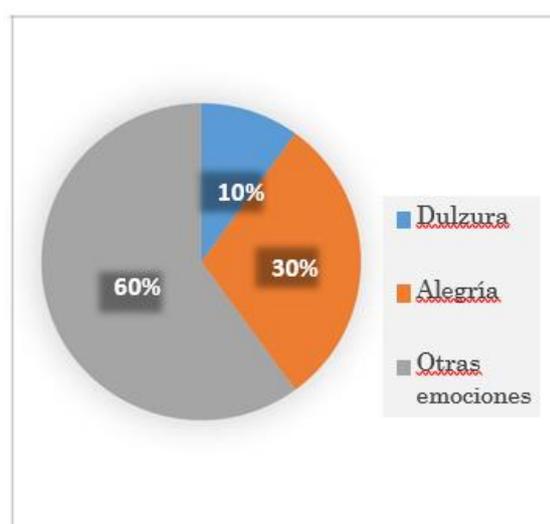
Ciencias Naturales 6º curso de educación primaria. En las imágenes analizadas para este libro de texto, se puede detectar distintas emociones, como bien refleja la Figura 3 y la Figura 4. Se detecta que un 30% de las imágenes protagonizadas por hombres manifiestan alegría y un 42% de las imágenes en las que aparecen mujeres éstas exponen alegría. En un 8% las mujeres expresan dulzura y esta misma emoción aparece en el hombre en un 10%. En el 50% restante de las imágenes en las que aparecen mujeres éstas transmiten otras emociones como satisfacción, asombro, duda, timidez y concentración. Los hombres aparecen representados en el restante 60% de las imágenes expresando las emociones centradas en asombro y esfuerzo.

FIGURA 3. Emociones centradas en la mujer



Fuente: Propia, 2017

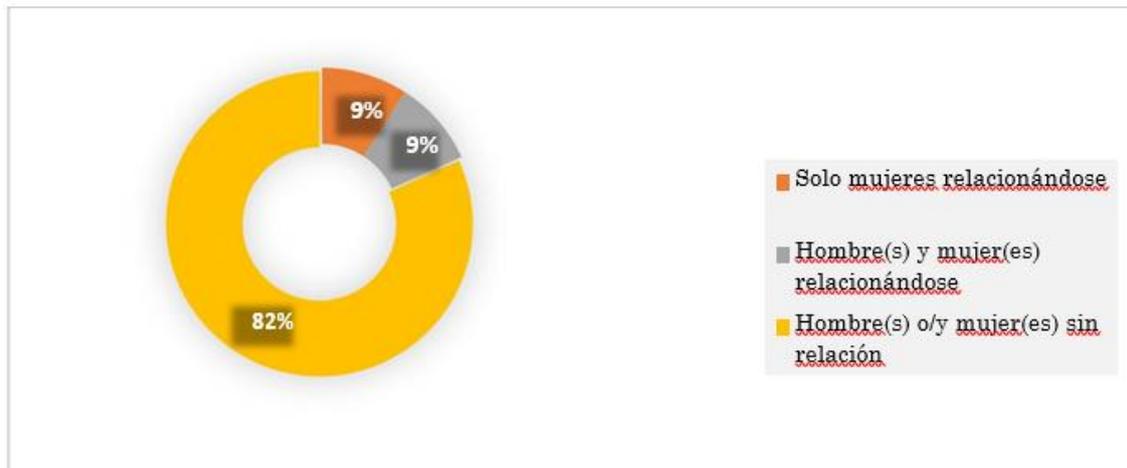
FIGURA 4. Emociones centradas en el hombre



Fuente: Propia, 2017

En cuanto a las interacciones humanas, basándonos en los datos analizados y la Figura 5 destaca notablemente el 82% de las ocasiones en las que no existe relación entre ambos sexos, aunque si se da mutuamente en un 9% de imágenes donde aparecen mujeres relacionándose entre sí. Otro 9% de imágenes donde existe relación entre hombres y mujeres.

FIGURA 5. Interacciones humanas



Fuente: Propia, 2017

Ciencias Sociales 2º curso de educación primaria. Las emociones que se pueden detectar en ambos sexos ilustradas en la figura 6 y la figura 7 remiten a que la emoción de dulzura se representa en el 5% de las imágenes donde aparecen los hombres y en el 9% de las imágenes donde aparecen las mujeres. La emoción de alegría está presente en el 82% de las imágenes donde están presentes las mujeres y en el 79% de las imágenes donde los hombres son protagonistas. Existe un 16% de imágenes donde los hombres expresan otras emociones (orgullo y concentración) y un 9% de imágenes femeninas en las que están expresando otras emociones relacionadas con el bienestar.

FIGURA 6. Emociones mostradas por hombres



Fuente: Propia, 2017

FIGURA 7. Emociones mostradas por mujeres



Fuente: Propia, 2017

Esta dimensión también analiza las interacciones humanas recogidas en la Figura 8. En dicha categoría se advierte el predominio de hombres y mujeres relacionándose en un 49% de los casos. También se observa un 36% en que solo aparecen hombres relacionándose y un 15% de imágenes en las que se aprecian hombres y mujeres sin llevar a cabo relación.

FIGURA 8. Interacciones humanas



Fuente: Propia, 2017

En cuanto a las relaciones de cariño que se pueden extraer de estas imágenes, predominan en un 58% de ocasiones sin relación de cariño, un 25% en las que un hombre muestra cariño hacia otro.

En el libro de Ciencias Sociales. 4º curso de educación primaria, si atendemos a las emociones que transmiten ambos sexos, los datos extraídos en la figura 9 y figura 10 nos apuntan lo siguiente: en el 17% de las imágenes protagonizadas por mujeres, éstas aparecen emitiendo dulzura; el 28% de las imágenes donde los hombres son protagonistas estos manifiestan alegría. La alegría es manifestada por mujeres en el 25% de las imágenes analizadas; el 43% aparecen otras emociones en hombres (concentración, sorpresa y preocupación) y 33% aparecen otras emociones en mujeres (sorpresa, concentración y confusión); y un 25% sin percibir en mujeres y 29% en hombres.

FIGURA 9. Transmisión emociones mujer



Fuente: Propia, 2017

FIGURA 10. Transmisión emociones hombres



Fuente: Propia, 2017

Con respecto a las interacciones humanas, representadas en la Figura 11 en las imágenes se halla un 58 % de mujer(es) y/o hombre(s) sin relación; un 17% de ambos sexos relacionándose, un 17% de hombres relacionándose entre ellos y un 8% de las imágenes donde aparecen solo mujeres sin relación. Por lo cual, lo más abundante es la falta de relación.

En lo que respecta a las actitudes de cariño, solo un 10% de las imágenes muestran cariño entre mujeres, el resto, 90% de las imágenes los hombres y las mujeres no muestran ninguna relación de cariño.

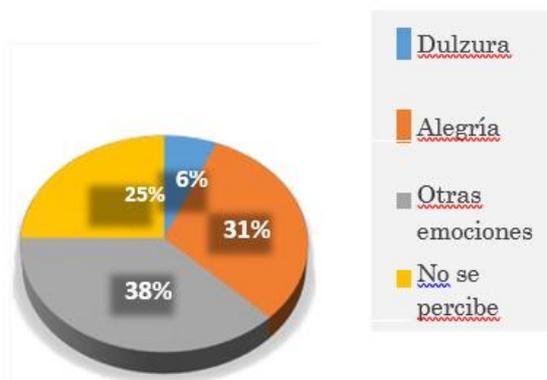
FIGURA 11. Interacciones humanas



Fuente: Propia, 2017

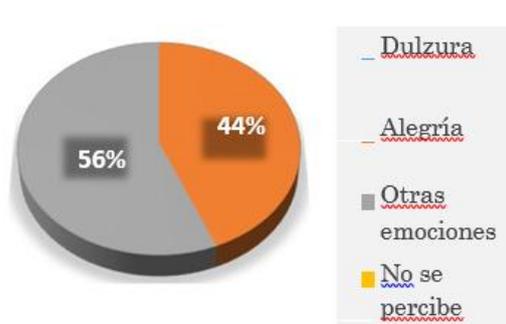
Ciencias Sociales 6º curso de educación primaria. Los datos recogidos acerca de las emociones transmitidas por las personas representadas en las imágenes se encuentran representadas en las figuras 13 y 14. En dichas figuras se muestran los siguientes porcentajes: 44% donde se muestran hombres alegres y 31% en mujeres, 6% donde las mujeres demuestran dulzura, el 25% de las imágenes no se perciben emociones en mujeres. Existe un 56% de imágenes en las cuales los hombres aparecen manifestando de otras emociones (concentración, asombro, desconcierto y de disgusto) y un 38% de imágenes en las cuales las mujeres expresan curiosidad y serenidad. En este libro de texto, se aprecia un predominio de emociones de alegría mostradas por hombres así como una mayor variedad de emociones en ellos, aunque éstas son emociones negativas, que, contrariamente al hombre, la mujer no las trasmite.

FIGURA 13. Emociones representadas mujeres



Fuente: Propia, 2017

FIGURA 14. Emociones representadas varones



Fuente: Propia, 2017

En cuanto a las interacciones humanas manifestadas y expuestas en la Figura 15, encontramos un 11% de imágenes en las que aparecen mujeres relacionándose entre ellas; un 33% de hombre(s) y/o mujer(es) sin relación y un 56% en las que ambos sexos se relacionan. A pesar de estar relacionándose en esas proporciones, las actitudes de cariño solo se dan en un 10% de hombre a hombre, otro 10% recíproca entre ambos sexos y el 80% restante de imágenes se detecta que la relación de cariño no existe.

FIGURA 15. Interacciones humanas



Fuente: Propia, 2017

Antes de concluir este apartado sobre el análisis de imágenes en los seis libros de texto, hay que resaltar que no se ha detectado ninguna expresión relacionada con emociones vinculadas a expresiones de rechazo, abuso / violencia sexual o fobias sexuales. Tampoco ninguna imagen en la que de forma explícita se pueda advertir indicadores que se incluyan en la definición de sexualidad promovida por la OMS (2006).

8. Conclusiones

En los libros de texto analizados de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de la etapa de primaria, se destaca que son los modelos femeninos quienes representan en muchas más ocasiones emociones que los modelos masculinos. Las emociones femeninas que más sobresalen, son la dulzura y la alegría. Los hombres son portadores de emociones ligadas a la toma de decisión, a la concentración, la preocupación, el asombro, el orgullo o el miedo, entre otras. A las mujeres se las sigue ligando a emociones vinculadas con los afectos, la felicidad y las actitudes de bienestar. Aunque la tendencia esté cambiando y las mujeres están más representadas en los libros de texto, hay que señalar que siguen apareciendo bajo estereotipos sexistas que las muestran vinculadas a cualidades centradas en el ámbito

emocional personal pasivo. Mientras que los varones aparecen exponiendo emociones más activas proyectadas al desarrollo profesional. Esta conclusión se relaciona con otros estudios en los que se advierten cómo se proyectan los modelos femeninos respecto a los masculinos en los textos escolares de las diversas áreas de conocimiento y que coinciden en afirmar que aún se difunde una visión segregadora respecto a las expresiones y actitudes personales que se enseñan asociando a las mujeres con los valores estéticos y expresivos (TÁBOAS & REY, 2007; 2011; BLANCO, 2008).

En los seis libros de texto supervisados aparecen las interacciones recíprocas entre ambos sexos con alto porcentaje de representatividad tanto en los textos de Ciencias Naturales como de Ciencias Sociales. Esta situación se advierte de forma más clara en los libros de texto de Ciencias Sociales, donde predominan contenidos curriculares prescriptivos más en consonancia con las relaciones personales y el aprendizaje en grupo. Sin embargo, los porcentajes de imágenes donde no hay relación entre sexos, en forma de interacciones están más presentes tanto en Ciencias Sociales como en Ciencias Naturales. Esto entra en contradicción con lo que ambas áreas deberían potenciar sobre la competencia social y ciudadana recogida junto a otras seis más en la actual Ley Educativa LOMCE (2013). Dicha competencia tiene entre otros los siguientes contenidos.

(...) Las destrezas de esta competencia están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad (...), (...) La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás (LOMCE, 2013).

Asimismo, las muestras de relación entre personajes del mismo sexo se encuentran en cantidades muy bajas e incluso, en muchas ocasiones, son

inexistentes en uno y otro sexo en ambas áreas de conocimiento. Lo recomendable sería potenciar las relaciones de reciprocidad, pero sin anular las interacciones entre sexos iguales. Y representar las interacciones intersexuales sin exclusiones. Existe muy poca representatividad sobre las relaciones de un mismo sexo en los textos escolares lo que sigue potenciado una idea del binarismo en la escuela que representa de manera poco real las relaciones sociales y que aumenta la posibilidad de seguir generando conocimientos desde el paradigma heteropatriarcal.

En estos libros de texto ni se visibilizan las interacciones recíprocas entre hombres y mujeres y tampoco se exponen imágenes donde se vean interacciones protagonizadas por personas del mismo sexo. Estas imágenes expresan fórmulas de relación planas y poco reales en cuanto a lo que se lleva a cabo en la realidad social. Esta expresión de conocimientos relacionada a como se proyectan las relaciones repercutirá bastante en el aprendizaje sobre la socialización en edades de desarrollo temprano. Ya que es en estas edades cuando comienzan a generarse los grupos sociales relacionales y se podría promocionar un conocimiento que remarcará la segregación sexual. Por ello, se debe potenciar desde los libros de texto imágenes equilibradas en términos de porcentajes en las que se visualizaran relaciones entre distintos sexos y también del mismo sexo para romper las posibles relaciones lineales de mismo sexo. Con todo, podemos concluir como Torres (2011) afirmando la existencia, en los libros de texto, de una serie de distorsiones informativas reconocibles de manera simple que dan lugar a diferentes estrategias educativas incorrectas: segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, psicologización, paternalismo-pseudotolerancia, infantilización, como realidad ajena o extraña.

Como aspecto negativo, se advierte que en ninguna imagen analizada hay una clave en las que se represente la sexualidad según el modelo trabajado desde la OMS (2006) lo que viene a reafirmar que contamos con una realidad preocupante en el sistema educativo español: las escasas prácticas existentes asociadas al tema de la educación en sexualidad en las

aulas y los libros de texto en primaria (PELLEJERO & TORRES, 2011). Esto es debido a que el currículo identifica sexualidad con el área disciplinar de la Biología. Resaltamos lo que mantiene López (2005) que afirma que la educación sexual en la escuela ha sido un fracaso. Considera que, entre otros motivos, se debe a que los responsables del Ministerio de Educación temen plantear con claridad y decisión estos temas. Se suma un argumento más y es la falta de preparación que tienen los maestros y maestras de nuevas generaciones, en las cuestiones relacionadas con la igualdad y la sexualidad (AGUILAR, 2015) y por tanto se recoge la necesidad de orientar al profesorado de la formación inicial de maestro/a, en nuevos modelos de relación afectivo– sexual alejados de la violencia, que ha demostrado la transformación de la desigualdad (VALLS & PUIGVERT, 2008).

Por último, como aspecto positivo, que se quiere destacar es que en el 100% de las imágenes analizadas no existen rasgos sobre relaciones que muestren de abusos y / o fobias sexuales. Sin embargo, sería oportuno incrementar las imágenes donde se expongan relaciones de cariño entre sexos para transmitir mensajes donde de respeto y se expongan muestras de relaciones en base a la diversidad afectiva sexual. Estas relaciones de cariño les servirían como ejemplo para enseñar comportamientos pedagógicos basados en la igualdad social.

Referencias

AGUILAR, C. *Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI)*. Temas de educación, v. 21, n. 1, p.77-96.

BEJARANO, M. y MATEOS, A. Género y sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual? *Exedra* (Suplemento de diciembre: Sexualidade, género e educação), p. 127–146. 2014.

_____. Reflexiones y propuestas para mejorar la educación afectivosexual en España. En RIBEIRO, P., SILVA, E. y TEIXEIRA, F. (Eds.) *Atravessamentos de genero, corpos e sexualidades: Linguagens, Apelos, desejos, possibilidades e desafios*. Rio Grande: Universidad Federal Do Rio Grande-FURG. 2016.

BLANCO GARCÍA, N. Análisis de materiales curriculares. En Vega Navarro, A. (Coord.) (2007), *Mujer y educación. Una perspectiva de género*. Málaga: Ediciones Aljibe. 2007.

_____. *Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares*. Revista Investigación en la Escuela, n. 65, p. 11-22, 2008.

BISQUERRA, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. 2014.

CARRERAS, A.; SUBIRATS, M. y TOMÉ, A. La construcción de las identidades de género en la etapa de 0-3. Primeras exploraciones. En GARCÍA MARÍN, J. y Gómez Vázquez, M.B. (Eds.) *Diálogos en la cultura de la paridad. Reflexiones sobre feminismo, socialización y poder*. Santiago de Compostela: USC Publicacións. 2012.

DIZ, M. J. y FERNÁNDEZ RIAL, R. Criterios para el análisis y elaboración de materiales didácticos coeducativos para la educación infantil. *Reladei*, v. 4, n.1, p. 105-124. 2015.

DÍAZ-BARRIGA ARCEO, F. Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, v.1, n. 1, p. 37-57. 2010

HERNÁNDEZ SAMPIERI, S., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. *Metodología de la investigación*. 6ª Ed. México: McGrawHill. 2014.

HSIEH, H. y SHANNON, S. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, v.15, n. 9, p. 1277-1288. 2005.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

LOMAS, C. El sexismo en los libros de texto. En GONZÁLEZ, A. y LOMAS, C. (Coords.), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. 3ª Ed. Barcelona: Graó. 2003.

LÓPEZ, F. *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. y RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ J. (2010). El currículum y el libro de texto escolar. Una dialéctica siempre abierta. En GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Madrid: Morata.

MORGADE, G., BAEZ, J., ZATTARA, S. Y DÍAZ VILLLA, G. Pedagogías, teorías de género y tradiciones en 'educación sexual'. En Morgade, G. (Coord.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía. 2011.

PELLEJERO, L. y TORRES, B. *La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de educación primaria*. Revista de Educación, n.354, p. 399-427, abril, 2011.

PÉREZ LÓPEZ, A. *El sexismo en los manuales escolares de ciencias sociales de la E.S.O.* (T.F.M, Universidad de Salamanca). Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/jspui/handle/10835/1142#.UTIgBTcdX6s>. Consulta: 5/02/2018.

ONUSIDA (2011). *Lograr la salud y los derechos sexuales y reproductivos para las mujeres y las niñas a través de la respuesta al VIH*. Recuperado en: <http://www.unaids.org/es/resources/presscentre/featurestories/2011/july/20110719womenias>. Consulta: 29/01/2018.

Organización Mundial de la Salud (2006). *Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health*. Recuperado de http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf. Consulta: 28/01/2018.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2010). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*. Santiago: Autor. Recuperada de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2014). *Educación Integral de la sexualidad, conceptos enfoques y competencias*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

RAWLS, J. *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós, 2002.

TÁBOAS, M. I., & REY, A. El cuerpo en las imágenes de los libros de texto de educación física: análisis de dos editoriales. *Kronos*, n. 11, p. 10-15. 2007.

_____. Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación*, n. 354, p. 293-322. 2011.

TERRÓN, M. T., Y COBANO, V. (2009). El papel otorgado a la mujer en los textos escolares de educación primaria en Marruecos y España. Estudio comparado. *Educatio Siglo XXI*, v. 27, n. 1, p. 231 -248.

TORRES, J. *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata. 2011.

VALLS, R. y PUIGVERT, L. *Gender Violence Among Teenagers. Socialization and Prevention*. *Violence Against Women*, v.7, n.14, p. 759–785, 2008.

Recebido em julho de 2018.

Aprovado em fevereiro de 2019.

SENTIDOS DE SEXUALIDADE NOS ANAIS DOS ENCONTROS NACIONAIS DE ENSINO DE BIOLOGIA (2005-2016)

*Raquel Pinho*¹

*Felipe Bastos*²

RESUMO

Este artigo objetiva compreender os sentidos de sexualidade atribuídos às produções científicas apresentadas no Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENE BIO). Todos os 2.517 trabalhos apresentados nas seis edições do encontro foram triados através de ferramentas de busca e 107 foram selecionados de acordo como recorte desejado: temas relativos a sexualidade, tais como sexo, gênero, DST, gravidez, entre outros. Concluímos que a sexualidade é uma área emergente e em consolidação nos encontros, visto o aumento de trabalhos relacionados ao longo dos anos. Os artigos foram majoritariamente escritos por autoras mulheres, de universidades públicas. De modo geral, as pesquisas têm como foco estudantes e professoras da educação básica, principalmente do ensino fundamental. Quantitativamente, observamos o predomínio da abordagem sociológica da sexualidade, mas também foram analisadas abordagens biológicas, psicológicas e éticas. Por fim, traçamos algumas considerações sobre a importância de se analisar o campo, tanto para a pesquisa quanto para a docência.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade. Gênero. Evento científico. ENE BIO.

*Meanings of sexuality in annals of Encontros Nacionais de Ensino
de Biologia (2005-2016)*

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora no Colégio Teresiano e na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail:* raquel.aps@gmail.com.

² Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAp/UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* felipe.bastos@ufjf.edu.br.

ABSTRACT

This article aims to perceive the meanings of sexuality attributed to the scientific productions presented at the *Encontro Nacional de Ensino de Biologia* (ENEBIO). All 2,517 papers presented in the six editions of the meeting were screened using search tools and 107 were selected according to the desired scope: sexuality related themes, such as sex, gender, STD, pregnancy, amongst others. We conclude that sexuality is an emergent area under consolidation in the meetings, since its related articles shows a quantitative increase over the years. The articles were written mostly by female authors and from public universities. In general, research focuses on basic education teachers and students, especially elementary education. Quantitatively, there is a predominance of the sociological approach of sexuality, but biological, psychological and ethical approaches were also analyzed. Finally, we draw some considerations on the importance of analyzing the sexuality area, both for research and for teaching.

KEYWORDS: Sexuality. Gender. Scientific meeting. ENEBIO.

* * *

Ao contrário do que se pensa normalmente, educar para a tolerância não é pouco. Educar para a tolerância é uma questão de justiça que visa assegurar, numa sociedade plural, a maior multiplicidade possível de ofertas de vida feliz condizentes com a estatura moral que os tempos atuais exigem.
Marcelo Andrade

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar os diversos sentidos que o tema da sexualidade assume nas produções textuais das seis edições ocorridas do Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO). A escolha por analisar o ENEBIO se dá pela sua importância no campo de divulgação, reflexão e pesquisa sobre o ensino de Biologia. Assim como os Encontros Regionais de Ensino de Biologia (EREBIO), o ENEBIO valoriza a participação não somente de pesquisadoras³ e professoras universitárias,

³ A regra gramatical da língua portuguesa que define o masculino como elemento neutro em substantivos e adjetivos foi deliberadamente invertida para o feminino como referência ao neutro, independentemente do sexo dos sujeitos ao

mas também de professoras da educação básica e estudantes de graduação, fomentando diversos debates sobre o cotidiano escolar. O ENEBIO é, certamente, um dos principais encontros acadêmicos nacionais da área do ensino de Ciências Naturais e Biologia que privilegia a socialização e o debate de pesquisas e de relatos de experiências docentes entre as interlocutoras acima.

O ENEBIO é promovido pela Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)⁴, uma associação civil de caráter científico e cultural, sem fins lucrativos, criada em 1997 no VI Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia (EPEB), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), e atualmente organizada em uma diretoria nacional e seis diretorias regionais. A SBEnBio atua não somente na promoção de eventos acadêmicos, mas também se propõe a atuar como fórum de debate entre profissionais ligadas ao ensino de Biologia, discutir a formulação, execução e avaliação de políticas públicas de educação e apoiar e promover a formação continuada dos profissionais que atuam no ensino de Ciências Naturais e Biologia, dentre outros objetivos, apresentados no art. 2º do estatuto⁵.

Os encontros nacionais promovidos pela SBEnBio acontecem concomitantemente aos regionais, como pode ser observado no Anexo 1⁶. Podemos constatar que existe uma discrepância de produção entre as seis Unidades Regionais que estruturam a associação: as Regionais 2 (RJ/ES), 3 (PR/SC/RS) e 5 (Nordeste) apresentam uma história mais intensa de organizações de encontros sobre o ensino de Biologia nos estados participantes; as Regionais 1 (SP/MS/MT) e 4 (MG/GO/TO/DF) iniciaram a atuação mais recentemente e possuem um hiato mais marcado entre as datas dos encontros; a Regional 6 (Norte) não consta na análise, pois não havia organizado nenhum evento nacional até 2017.

qual o termo se refere. Seguindo esta lógica, os substantivos e adjetivos usados no masculino neste texto ocorrem somente em referência específicas a sujeitos masculinos (Felipe BASTOS, 2015).

⁴ Para mais informações: <<http://www.sbenbio.org.br>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

⁵ Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/estatuto>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

⁶ Esse levantamento foi realizado com base nos eventos que já haviam acontecido até janeiro de 2017. Informações de encontros posteriores a essa data não participam desta análise.

O primeiro EREBIO, organizado pela Regional 2, aconteceu em 2001 na cidade de Niterói (RJ), enquanto que o primeiro ENEBIO, organizado pela mesma regional, foi realizado em 2005, na cidade do Rio de Janeiro. Desde então, os encontros nacionais vêm sendo realizados de forma constante e se expandindo. Assim, tanto pela persistência temporal quanto pela relevância acadêmica, a análise das produções textuais selecionadas por estes encontros pode trazer informações sobre diversos assuntos privilegiados – ou não – por profissionais ligadas ao ensino de Biologia, tal como ocorre com a temática do gênero e da sexualidade.

Ainda que possam ser relacionados, gênero e sexualidade são categorias de análise distintas. Michel Foucault⁷, em *A história da sexualidade I – A vontade de saber*, afirma que “entre o Estado e o indivíduo, o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública” (2009, p. 29). Em concordância ao filósofo, entendemos que a sexualidade como um dispositivo, ou seja, conjunto de discursos, práticas e instituições que se modifica ao longo do tempo e atua no gerenciamento e controle de corpos, de modos de ser e das populações. Os dispositivos organizam “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 2000, p. 246), de modo que a sexualidade está inscrita num jogo de poder, relacionada com certos tipos de saberes, que terá “efeitos produzidos no corpo, nos comportamentos, nas relações sociais” (FOUCAULT, 2009, p. 120). Com isso, consideramos gênero como um efeito do dispositivo da sexualidade: dimensão psicológica e cultural, inscrita nos corpos biológicos, construída social e historicamente, baseada em sentidos de feminino, masculino e seus estereótipos, e que envolve relações de poder nas diversas instituições sociais.

Procedimentos metodológicos e resultados

⁷ Optamos por referenciar autoras e autores com nome e sobrenome. Consideramos esta opção uma tentativa de evidenciar os gêneros de pesquisadoras e pesquisadores e, por consequência, as mulheres na pesquisa, o que pode contribuir com o reconhecimento e a valorização da identidade feminina no campo e de forma mais ampla (PINHO; PULCINO, 2016).

Esta pesquisa surge da vontade de observar a constituição do campo quanti-qualitativamente nos encontros ao longo dos anos. Feita de uma inspiração epistemológica em trabalhos sobre estado da arte na Educação (FERREIRA, 2002), mapeia e discute *uma* história da produção acadêmica nos eventos citados. As estratégias escolhidas e descritas abaixo, indicam a forma como foram selecionados os textos dos encontros, gerando, portanto, uma lente de análise dentre tantas lentes possíveis que poderiam ser estabelecidas. Para cada lente, “uma palavra excluída, substituída ou acrescentada a qualquer um dos resumos pode permitir que cada leitor faça uma apropriação diferente daquele texto” (FERREIRA, 2002, p. 268-9). Assim, assumimos previamente os limites em generalizar os resultados neste tipo de análise, mas afirmamos a importância de traça-los, por isso apresentamos os detalhes metodológicos realizados a fim de expor os caminhos tomados para que outros possam também percorrê-los e construir conosco essa visão generalista de nosso campo.

Nos seis primeiros encontros nacionais (MARANDINO et al., 2005; SELLES et al., 2007; VILELA, 2010; FERNANDES, 2012; FERNANDES, 2014, 2016) foram aprovados ao todo 2.517 trabalhos. Para selecionar as produções interessadas para esta pesquisa, elencamos 37 expressões que indicam palavras-chave ou seus radicais relacionados ao tema da sexualidade, do sexo e do gênero e elaboramos uma busca virtual em títulos, resumos e palavras-chave dos textos. Das palavras que elencamos, apenas 14 apresentaram resultados para esta pesquisa, conforme indicado na Tabela 1. Entretanto, esta estratégia não foi utilizada pra o I ENEBIO na medida em que os anais deste encontro não apresentam um mecanismo para busca de palavras. Nesse caso, todos os 283 textos aprovados para o I ENEBIO foram lidos e triados, resultando na seleção de 7 artigos.

TABELA 1: Termos buscados nas edições do ENEBIO (2007-2016)

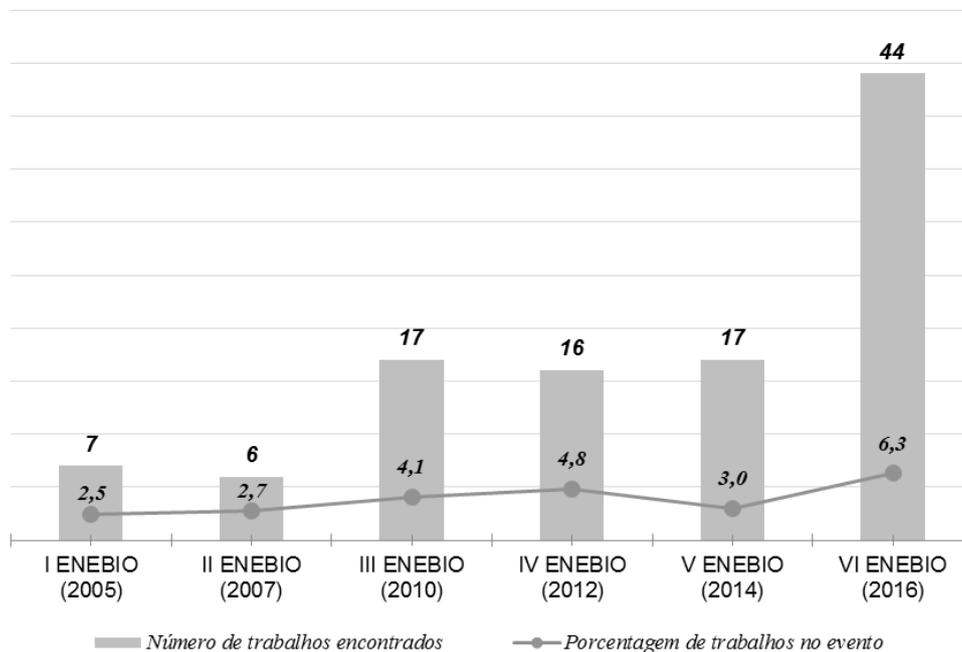
Termos [†]	Edições do ENEBIO					Total	Porcentagem (%)
	II	III	IV	V	VI		
Sex-	4	12	12	12	30	72	56,25
Gênero	1	1	1	4	20	27	21,09
Corpo	0	1	1	4	5	11	8,59
Reprodu-	1	1	0	1	2	5	3,91
Gravidez	1	1	0	0	1	3	2,34
Mulher	0	0	0	1	1	2	1,56
Aborto	0	0	0	0	1	1	0,78
AIDS	0	0	1	0	0	1	0,78
DST	1	0	0	0	0	1	0,78
Gameta	0	0	1	0	0	1	0,78
Homossexual-	0	0	0	1	0	1	0,78
LGBT	0	0	0	0	1	1	0,78
Namoro	0	0	1	0	0	1	0,78
Puberdade	0	0	0	0	1	1	0,78
Total	9	16	17	23	62	128	100,00

Fonte: Elaboração própria.

[†] O hífen ao lado de algumas das palavras indica que estas foram consideradas como radicais e, portanto, englobam outras. Por exemplo, “sex-” se refere tanto a “sexualidade” como “sexual”

Do total de trabalhos publicados nos anais dos demais encontros verificamos 128 pertencentes ao recorte temático sobre sexualidade estabelecido pelas expressões apresentadas na Tabela 1. Uma vez que alguns dos artigos encontrados continham mais de uma das palavras selecionadas, as recorrências foram eliminadas, de modo que o resultado se reduz para 100 artigos encontrados. Ao considerarmos as 7 produções selecionadas do I ENEBIO, chegamos a um recorte total de 107 textos (4,25%) selecionados. O Gráfico 1 apresenta a distribuição desse total por cada ENEBIO, bem como indica a porcentagem relativa ao número total de trabalhos em cada encontro.

GRÁFICO 1: Artigos selecionados nas edições do ENEBIO (2005-2016)



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o Gráfico 1, observamos um aumento de números de trabalhos apresentados ao longo das edições do encontro. Em 2005, no Rio de Janeiro, o encontro aprovou 283 produções, sendo 7 relacionados à sexualidade, o que equivale a 2,5% do total. Em 2007, em Uberlândia, foram aprovados 219 artigos, dos quais 6 nos interessam, o que representa 2,7% do total. Em 2010, em Fortaleza, foram 417 trabalhos, dos quais 17 estão no recorte, isto é, 4,1% do encontro. Em 2012, na edição de Goiânia, das 331 produções aprovadas, 16 se enquadravam no recorte proposto, o que representa 4,8% do total. Entre estes quatro primeiros encontros observamos que a inserção do tema da sexualidade cresceu no percentual de pesquisas aprovadas nos encontros. Em 2014, em São Paulo, foram aprovados 568 textos, sendo 17 selecionados para análise, isto é, 3,0% – uma queda em relação ao aumento gradual do tema no evento. Por fim, em 2016, houve um significativo aumento tanto na quantidade de pesquisas totais quanto no quantitativo voltado ao tema da sexualidade. Nessa edição,

ocorrida na cidade de Maringá, 44 dos 699 trabalhos participantes discutiam sobre sexo, sexualidade e/ou gênero, o que representa 6,3% do total.

Os artigos submetidos são avaliados por um comitê científico formado por diversos pesquisadores, de modo que as dinâmicas de aceitação e rejeição dos trabalhos podem incidir em maiores ou menores percentuais em cada edição. É preciso considerar que os quantitativos de trabalhos aprovados podem refletir diversos processos e mecanismos de disputa no campo que não são claros apenas com tal exposição numérica dos textos selecionados. Entretanto, o crescimento quantitativo dos trabalhos relacionados a gênero e sexualidade aprovados ao longo destes seis encontros dá indícios da preocupação da organização do evento para com estas temáticas.

Para realizar a análise de trabalhos, construímos algumas categorias a partir das informações que o evento disponibiliza e buscamos as recorrências em: (i) gênero das autoras, (ii) instituição das autoras, (iii) objetos de análise, (iv) nível de ensino, e (v) aspectos da sexualidade que apareciam nas produções.

Discussão

A Tabela 2 apresenta as ocorrências para cada categoria analisada.

TABELA 2: Categorias de análise para os trabalhos selecionados

Categorias de análise		Edições do ENEBIO						Total	Porcentagem (%) [†]
		I	II	III	IV	V	VI		
Gênero	Autoras	16	25	35	30	35	78	219	70,42
	Autores	4	6	15	11	13	43	92	29,58
	Total	20	31	50	41	48	121	311	100,00
Instituição	Universidade pública	5	5	13	13	15	83	134	78,36
	Ed. Básica, Téc. e Tecnológica	2	1	2	3	5	9	22	12,87
	Universidade privada	-	1	1	2	1	5	10	5,85
	Instituto de Pesquisa	1	-	2	1	1	-	5	2,92
	Total	8	7	18	19	22	97	171	100,00
Objetos de análise	Estudantes	1	-	6	5	5	13	30	28,04
	Professoras da educação básica	2	1	3	5	6	12	29	27,10
	Documentos	2	2	3	3	3	5	18	16,82
	Licenciandas	1	-	1	3	1	3	9	8,41
	Outros sujeitos	-	-	-	-	1	1	2	1,87
	Professoras universitárias	-	-	-	-	-	1	1	0,93
	Outros	2	3	4	-	2	9	20	18,69
	Total	8	6	17	16	18	44	109	101,87
Nível de Ensino	Ensino Fundamental	3	3	5	6	7	14	38	35,51
	Ensino Médio	1	3	8	5	5	12	34	31,78
	Ensino Superior	1	-	1	4	1	5	12	11,21
	EJA	2	-	-	1	1	-	4	3,74
	Outros	1	2	1	1	5	13	23	21,50
	Total	8	8	15	17	19	44	111	103,74
Sentidos	Sociocultural	4	5	13	14	15	43	94	87,85
	Biológico	7	5	15	13	14	36	90	84,11
	Psicológico	4	5	10	12	13	33	77	71,96
	Ético	3	4	9	10	10	31	67	62,62
	Total	18	19	47	49	52	143	328	-

Fonte: Elaboração própria.

[†] Para as categorias Gênero e Instituição, o percentual foi encontrado pela razão entre a soma total da subcategoria e a soma total nos eventos, por exemplo: para saber a porcentagem de autoras, é a razão entre 219 e 311. Assim, 70,42% das pessoas eram mulheres. Para as categorias Objetos de análise, Nível de Ensino e Aspectos, o percentual foi encontrado pela razão entre a soma total da subcategoria e o total de trabalhos analisados, por exemplo: para saber a porcentagem de trabalhos que realizaram a pesquisa com licenciandas, faz-se a razão entre 9 e 109 totais. Então, 8,41% dos trabalhos investigaram práticas, experiências e saberes de licenciandas. Por essa diferença de cálculo, alguns percentuais ultrapassam 100% quando somados.

No que diz respeito ao gênero dos pesquisadores, verificamos uma predominância autoral feminina (70,42%) em relação à masculina (29,58%). É importante considerar que estes valores foram calculados em função da autoria de cada artigo e, por isso, expressa a participação total nos textos e não no evento. Esta proporção parece se manter se comparada à totalidade de artigos selecionados pelos encontros: verificamos a autoria total – ou seja, não apenas dos textos selecionados para essa pesquisa, mas da totalidade de trabalhos apresentados – dos I e IV encontros⁸ e identificamos valores aproximados (as autorias femininas correspondem a 70,38% e 70,21% respectivamente). Ao passo em que estes valores são aproximados, não podemos inferir correlação entre a maior participação feminina em textos sobre gênero e sexualidade e o tema destes trabalhos. Entendemos que a maior participação das mulheres nas edições deste evento se dá possivelmente em função da ocupação majoritariamente feminina do magistério (DE SÁ; ROSA, 2004) e ao ethos da profissão, isto é, práticas e significados relacionados ao universo feminino (CARVALHO, 1999).

As universidades públicas (78,36%) se configuram como principal locus de produção pesquisas sobre sexualidade para este evento em comparação a unidades privadas (5,85%) e instituições de educação básica (12,87%).

O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. [...]. A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. (NÓVOA, 1992, p. 25)

⁸ Os anais dos outros encontros, disponibilizados online, não apresentam sumário que permita a busca geral pelos autores.

Assim como Nóvoa (1992), Monteiro (2001) aponta a necessidade de repensar a atuação docente, reposicionando as professoras da escola enquanto produtoras de um saber *sui generis* que irá compor o que entendemos como conhecimento escolar, tão legítimo quanto os conhecimentos acadêmicos. Além das universidades ocuparem tradicionalmente o lugar de produção do conhecimento, parece haver um entrave das próprias escolas em incentivar e apoiar as professoras neste percurso. Em geral, o ambiente de trabalho das professoras da educação básica valoriza aspectos da ação em sala de aula, sendo muito comuns as queixas sobre falta de tempo para reflexão e produção dos seus materiais didáticos. Se a carga de trabalho das professoras se concentra dentro da sala de aula, pouco tempo acaba sendo fornecido para, por exemplo, realizarem trocas de experiências em congressos como o ENEBIO.

As universidades são o principal espaço de produção acadêmica, mas as pesquisas se utilizam do ensino básico como foco (67,29%), além de pouco mais da metade ter como objeto de análise as atrizes da escola (55,14%). Esta percepção reitera achados obtidos em pesquisas anteriores (PINHO; BASTOS, 2016, p. 5601), no qual percebemos haver “uma distância entre a pesquisa e a professora da educação básica: quem está no cotidiano escolar não pesquisa e quem pesquisa não está na escola”. Por isso, indicamos novamente que além dos saberes da sala de aula estarem presentes nos encontros através da reflexão sobre dados empíricos, nos parece necessário “que sejam também as professoras em exercício a fazê-lo, ou seja, valorizar o papel das professoras na divulgação de seus conhecimentos e saberes” (PINHO; BASTOS, 2016, p. 5602).

Os trabalhos que apresentam recorte no ensino superior (11,21%) buscam explicar elementos da formação docente através da análise de práticas, experiências e discursos das licenciadas, egressas e professoras da educação básica (8,24%). De todos os textos analisados, apenas um realizou entrevistas com professoras universitárias (0,93%). Este dado indica uma lacuna importante para as pesquisas sobre o ensino de Biologia em

articulação com gênero e sexualidade: carecem pesquisas dos saberes docentes de professoras universitárias. Acreditamos que esta é uma área promissora, na medida em que essas pesquisas podem contribuir diretamente com análises sobre o saber e o fazer das professoras que formam as professoras da educação básica, valorizando observações e experiências relatadas pelas professoras universitárias.

No que diz respeito aos sentidos de sexualidade, optamos por construir quatro grandes categorias analíticas: biológica, sociológica, psicológica e ética. Ao ler os artigos, entendemos por sentido biológico aqueles que abordam corpo, sistema reprodutor, saúde individual, saúde coletiva, doenças e profilaxia, DST/AIDS, menstruação, concepção, gravidez e contracepção. O sentido sociológico é relativo às abordagens de gênero, orientação sexual, movimentos sociais, identidade, diferença, diversidade, interseccionalidade, mídia, família, processos históricos, rituais, casamento e religião. O sentido psicológico é aquele em que consideramos as discussões sobre relacionamentos, emoções, prazer, orgasmo, masturbação, comportamentos e autoestima. Enfim, o sentido ético dá ênfase a valores, diálogo, respeito, solidariedade, preconceito, regras morais, aborto, liberdade sexual, estupro e tabus. Esta diversidade de *sentidos* valorizados pelo ENEBIO já havia sido verificada por Etter e colaboradoras (2014, p. 2090):

É nesse contexto que procuramos compreender os sentidos de ‘sexualidade’ produzidos no conjunto dos textos levantados, considerando a diversidade de influências que constroem as ideias e visões de seus autores, ora tendendo mais para perspectivas do campo da saúde e da Biologia, ora estabelecendo relações com outras perspectivas de caráter mais social e/ou cultural sobre o tema.

Ainda que a diferença seja pequena, observamos mais trabalhos que levantam aspectos sociológicos para compreender a sexualidade (87,85%) do

que para aspectos biológicos (84,11%). A prevalência nos aspectos culturais pode ser fruto de um investimento do campo olhar para si próprio como espaço de produção de conhecimento em meio a disputas com outros conhecimentos, ou seja, pode ser fruto de uma perspectiva pós-positivista que assume a subjetividade do processo de produção científico (PHILLIPS; BURBULES, 2000). O que vimos nesses textos é justamente uma crítica ao campo das Ciências Biológicas, que vem tradicionalmente (re)produzindo uma suposta neutralidade científica, especialmente diante assuntos que envolvem aspectos sociais e culturais.

Em alguns trabalhos não observamos nenhuma perspectiva de análise ancorada ao ensino de biologia. Tais artigos apresentam práticas de ensino de biologia, mas não discutem sobre o *ensinar biologia*. Esta é uma distinção importante de se fazer: há os trabalhos que servem de inspiração para o ensino, mas há aqueles que questionam e problematizam o *ensinar biologia*, que analisam tal ensino à luz das perspectivas das Ciências Sociais (FIGUEIREDO, 2016; RUFATO; BIZERRA, 2014; COELHO e CAMPO, 2012).

Também aparecem de forma significativa elementos da dimensão psicológica (71,96%). O sentido psicológico para a sexualidade nos fornece caminhos para além dos discursos deterministas da sexualidade enquanto resposta unicamente biológica ou social. Trazer a psicologia e suas reflexões sobre a subjetividade humana (CASSAL, GARCIA e BICALHO, 2011) para a biologia contribui na construção multidimensional dos saberes sobre a sexualidade.

Por fim, apontamos a presença de uma reflexão ética em 62,62% dos trabalhos analisados. Pensar a sexualidade enquanto um dispositivo, como nos convida Michel Foucault (2009; 2000), é entendê-la enquanto um conjunto de discursos, práticas e instituições que se modifica ao longo do tempo e atua no gerenciamento e controle de corpos, de modos de ser e das populações. Acreditamos que refletir eticamente sobre o dispositivo da sexualidade convida a interlocutora a pensar o ensino de biologia como um

campo capaz de produzir práticas que combatam preconceitos, discriminações e violências contra aqueles sujeitos que não obedecem aos padrões da heteronormatividade (BENTO, 2006).

Considerações finais

De que forma essas reflexões contribuem para pensar a educação em Ciências e a sexualidade? Primeiro, esta análise nos ajuda a entender de que forma a área de ensino de Biologia se debruça sobre suas questões, sendo útil para pesquisadoras e professoras universitárias que participam da produção acadêmica e da formação docente. Entendemos que esta é uma contribuição para reflexão do campo sobre ele próprio: Que questões estão postas? Que temas estão surgindo e se fortalecendo? E que temas deixam de ser foco de interesse? O que inquieta o campo? Que respostas o campo produz para orientar tais inquietações?

Segundo, nossas análises são igualmente úteis às professoras que atuam diretamente no ensino de Biologia, uma vez que o processo formativo é contínuo. Por isso, observar novas questões do campo que não estiveram presentes na formação destas professoras ou verificar novas respostas para as dinâmicas da sala de aula ao trazer exemplos de práticas ou novo aporte teórico ainda não explorado pode levar a uma maior consciência sobre essa rede de relações de saber e poder que as constitui profissionalmente.

Diante dos achados apresentados, reconhecemos que há uma forte disputa entre as áreas do conhecimento em torno da sexualidade. Tal como verificado em outros encontros acadêmicos de ensino de Ciências e Biologia (BASTOS; PINHO, 2017; PINHO e BASTOS, 2016), os trabalhos apresentados no ENEBIO tendem a valorizar os aspectos biológicos e sociológicos para analisar a relação entre o ensino de Biologia e a sexualidade. Com menos força estão as produções que priorizam aspectos éticos, ou seja, aqueles que entendemos que podem fornecer suportes

didáticos para agir sobre os problemas e conflitos que emergem sobre sexualidade no contexto escolar.

Ao operar com temas afins à sexualidade, estes trabalhos do ensino de Biologia produzem sentidos e disputas epistemológicas no jogo de poder do espaço acadêmico-científico. Propomos então a continuidade da análise do campo sobre o próprio campo e, como nos parece que vem acontecendo nas edições do ENEBIO, um olhar multidimensional para os temas de sexualidade para a formação e capacitação docente, que, ao contrário de uma proposta epistemológica ingênua, é uma aposta de que somente o esforço de conciliação de diversas explicações é possível para dar conta de um tema tão complexo.

Referências

BASTOS, F. “A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula?” Diversidade sexual e ensino de ciências. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

_____.; PINHO, R. Sentidos de sexualidade nos anais dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (1997-2015). *Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XI ENPEC*, UFSC, Florianópolis, 2017.

BENTO, B. Corpos e próteses: dos limites discursivos do dimorfismo. *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceito*, Santa Catarina, 2006. Disponível em: <<http://www.fazendogenero7.ufsc.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

CARVALHO, M. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CASSAL, L.; GARCIA, A.; BICALHO, P. Psicologia e o dispositivo da sexualidade: biopolítica, identidades e processos de criminalização. *PSICO*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, pp. 465-473, 2011.

COELHO, L.; CAMPOS, L. Diversidade sexual e licenciandos em ciências biológicas: que professor formamos? *Revista da SBEnBio*, Niterói, v. 5, p. 1-10, 2012.

DE SÁ, C. M.; ROSA, W. M. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*, PUC-PR: 2004.

ETTER, F.; ALVES, L.; FERREIRA, M. S.; GOMES, M. M. Sentidos de sexualidade em produções acadêmicas: investigando os anais dos encontros nacionais de ensino de biologia (2005-2012). *Revista da SBEnBio*, Niterói, v. 7, 2014.

FERNANDES, J. A. (Org.) Anais do IV ENEBIO, II EREBIO MG/TO/GO/DF. Repensando a experiência e os novos contextos formativos para o Ensino de Biologia, Goiânia, 2012. *Revista da SBEnBio*, Campinas, v. 5, 2012.

_____. (Org.) Anais do V ENEBIO, II EREBIO SP/MT/MS. Entrelaçando histórias, memórias e currículo no Ensino de Biologia, São Paulo, 2014. *Revista da SBEnBio*, Niterói, v. 7, 2014.

_____. (Org.) Anais do VI ENEBIO, III EREBIO PR/SC/RS. Políticas Públicas Educacionais - Impactos e Propostas ao Ensino de Biologia, Maringá, 2016. *Revista da SBEnBio*, Niterói, v. 9, 2016.

FERREIRA, N. S. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, n. 79, p. 257-272, 2002.

FIGUEIREDO, B. A. Delineamentos dos papéis sociais de gênero por estudantes do ensino médio. *Revista da SBEnBio*, Niterói, v. 9, p. 2267-2277, 2016.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

MARANDINO, M. et al. (Org.) *Anais do I ENEBIO, III EREBIO RJ/ES*. Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. Rio de Janeiro: SBEnBio, 2005.

MONTEIRO, A. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 121-142, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 13-33.

PHILLIPS D. C., BURBULES N. C. Can, and Should, Educational Inquiry Be Scientific? In: *Postpositivism and Educational Research*. Rowman & Littlefield Publishers, p. 65-95, 2000.

PINHO, R.; BASTOS, F. Sentidos de sexualidade nos anais dos Encontros Regionais de Ensino de Biologia RJ/ES (2001-2015). *Revista da SBEnBio*, Niterói, v. 9, p. 5594-5606, 2016.

PINHO, R.; PULCINO, R. Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 665-680, 2016.

RUFATO, B. P.; BIZERRA, A. F. Pais e mães em visita a museus de ciências no Brasil: há diferenças? *Revista da SBEnBio*, Niterói, v. 7, p. 962-973, 2014.

SELLES, S. et al. (Org.) *Anais do II ENEBIO, I EREBIO MG/TO/GO/DF*. Os dez anos da SBenBio e o ensino de Biologia no Brasil: história entrelaçadas. Uberlândia: SBenBio, 2007.

VILELA, M. (Org.) *Anais do III ENEBIO, IV EREBIO NE*. Temas polêmicos e ensino de Biologia, Fortaleza, 2005. *Revista da SBenBio*, Campinas, v. 3, 2010.

Recebido em março de 2018.

Aprovado em dezembro de 2018.

Anexo 1: Informações sobre os encontros realizados de 2001 a 2016

Regional	EREBIO	ENEBIO	Ano	Local	Endereço eletrônico†
Regional 1: SP/MT/MS	I		2006	São Paulo	<i>Disponível apenas em CD</i>
	II	V	2014	São Paulo	http://www.sbenbio.org.br/blog/revista-sbenbio-edicao-7/
Regional 2: RJ/ES	I		2001	Niterói	http://www.sbenbio.org.br/regional2/arquivos/anais_I_erebio.pdf
	II		2003	São Gonçalo	http://www.sbenbio.org.br/regional2/arquivos/anais_II_erebio.pdf
	III	I	2005	Rio de Janeiro	https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/anais/anais_I_enebio_III_erebio.pdf
	IV		2007	Seropédica	http://rmoraisconsultoria.com/erebio/arquivos/2007/erebio2007.swf
	V		2010	Vitória	http://rmoraisconsultoria.com/erebio/arquivos/2010/erebio2010.swf
	VI		2012	Rio de Janeiro	http://rmoraisconsultoria.com/erebio/arquivos/2012/erebio2012.swf
	VII		2015	Niterói	http://www.sbenbio.org.br/regional2/arquivos/anais_VII_erebio.pdf
Regional 3: PR/SC/RS	I		2005	Curitiba	<i>Indisponível</i>
	II		2006	Florianópolis	<i>Endereço eletrônico</i> (http://www.erebiosul2.ufsc.br/index.htm) <i>indisponível</i>
	III		2008	Ijuí	http://www.sbenbio3.ufsc.br/wp/sbenbio/III-EREBIO-Unijui-2008.rar
	IV		2010	Chapecó	http://www.sbenbio3.ufsc.br/wp/sbenbio/IV-EREBIO-Unochapeco-2010.rar
	V		2011	Londrina	http://www.uel.br/ccb/biologiageral/ev-entos/erebio/erebio.htm
	VI		2013	Santo Ângelo	http://santoangelo.uri.br/erebiosul2013/anais/
	VII		2015	Criciúma	http://www.unesc.net/portal/capa/index/497
	VIII	VI	2016	Maringá	http://www.sbenbio.org.br/blog/renbio-edicao-9/
Regional 4: MG/GO/TO /DF	I	II	2007	Uberlândia	http://www.sbenbio.org.br/cds/2enebio/index.swf
	II	IV	2012	Goiânia	http://www.sbenbio.org.br/cds/4enebio/index.html
	III		2015	Juiz de Fora	http://www.sbenbio.org.br/blog/anais-do-encontro-regional-de-ensino-de-biologia-regional-4/
Regional 5: Nordeste	I		2003	Feira de Santana	<i>Endereço eletrônico</i> (http://www.sbenbio.org.br/regional5/1erebio.html) <i>indisponível</i>
	II		2006	João Pessoa	<i>Endereço eletrônico</i> (http://www.ce.ufpb.br/ce/erebio/evento.html) <i>indisponível</i>
	III		2008	Pernambuco	http://docplayer.com.br/29860790-Ensino-de-biologia-meio-ambiente-e-cidadania-olhares-que-se-cruzam-2-ed-revista-e-ampliada.html
	IV	III	2010	Fortaleza	http://www.sbenbio.org.br/cds/3enebio/index.html
	V		2013	Natal	http://www.sbenbio.org.br/verebione/
	VI		2015	Vitória da Conquista	https://proceedings.galoa.com.br/erebio-ne/trabalhos?lang=pt-br

Fonte: Elaboração própria.

† Consideramos incluir os links para os anais dos eventos porque nem todos estão disponíveis. Foi necessário usar diferentes combinações de palavras no site de buscas Google e entrar em contato com membros das comissões organizadoras para se chegar a alguns links e/ou ter certeza da indisponibilidade.

Escrevendo cartas: a sexualidade na vida e na formação docente de Biologia

*Marco Antonio Leandro Barzano*¹

*John Erliton Simão dos Santos*²

RESUMO

Trata-se de um artigo-carta ou uma carta-artigo. Uma proposta que temos apostado em nosso grupo de pesquisa – RIZOMA – para tentar insubordinar os modos de pesquisar, pensar, escrever, criar, interpretar, dialogar, experimentar. Desde 2015 nosso grupo tem se debruçado nos estudos sobre Narrativas e uma dissertação foi nossa primeira experiência para divulgação que aqui pretendemos apresentar em forma de artigo-carta-artigo. Inspirados na perspectiva pós-estruturalista, pretendemos expor não apenas o extrato da dissertação, um pedaço de um capítulo. Não! No presente texto trazemos aquilo que movimentou nossos pensamentos durante o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, os rabiscos, os silêncios, as dúvidas, a emoção, o afeto, a dureza, a inconsistência, a potência e por aí vai... O artigo-carta-artigo é o resultado daquilo que dois pesquisadores – orientador e orientando – viveram, (des)construíram por dois anos de trabalho da pesquisa de mestrado, mas também, na continuidade pós-defesa, dois anos depois, durante as reuniões do grupo de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Escritas Narrativas. Cartas. Sexualidade. PIBID.

Writing letters: sexuality in life and in the teaching of Biology

ABSTRACT

It's an article-letter or a letter-article. A proposal that we have placed in our research group - RIZOMA - to try to insubordinate the ways of

¹Doutor. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana. Bahia. Brasil. marco.barzano@gmail.com

² Mestre. Universidade Federal da Bahia. Salvador. Bahia. johnerliton_bio@yahoo.com

researching, thinking, writing, creating, interpreting, dialoguing, experiencing. Since 2015 our group has been studying Narratives and a dissertation was our first experience for dissemination that we intend to present here in the form of article-letter-article. Inspired in the poststructuralist perspective, we intend to expose not only the extract of the dissertation, a piece of a chapter. In the present text we bring what has moved our thoughts during the development of the research, that is, the scribbles, the silences, the doubts, the emotion, the affection, the hardness, the inconsistency, the power and so on ... - Letter-article is the result of what two researchers - guiding and guiding - lived, built for two years of master's research work, but also, in post-defense continuity, two years later, during group meetings of research.

KEYWORDS: Narrative Writings, Letters; Sexuality, PIBID

*A cada leitura uma escrita, uma busca,
um encontro. Um sair de si e estar com
o outro. Escrever é nunca estar só, é
encontrar-se com o outro que lê.*
John Erlinton Simão dos Santos

Iniciando a carta

Feira de Santana, 08 de março de 2018.

Querida/o leitor/a, estamos aqui pretendendo estabelecer um contato dialógico entre a nossa escrita e sua leitura. A carta que te escrevemos é, de certa forma, constituída por um (des)caminho, que realizamos há alguns anos, ao desenvolvermos uma pesquisa de mestrado em que experimentamos o encontro entre cartas de estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas e a leitura delas, subsidiada por um suporte teórico e metodológico.

Digamos, desta maneira, que este “monólogo” diante da tela do computador que se inicia é, de fato, uma conversa com personagens no exercício da leitura, da escrita e da escuta que ultrapassa barreiras físicas e

temporais. Faz parte desta narrativa dissertativa, portanto, os autores desta carta-artigo, você, as/os estudantes que contribuíram como interlocutores/as da pesquisa e as/os autoras/es que nos inspiraram para o suporte teórico. Sendo assim, não é somente nós os remetentes que você lê, mas um conjunto de ideias de pessoas cujas narrativas estão registradas nesta carta.

Iniciamos nossa escrita, primeiramente, para falarmos um pouco sobre quem te escreve, no intuito de trazer provocações e reflexões iniciais acerca da temática a ser discutida e que auxiliarão a nossa relação e na sua compreensão sobre este texto que te convidamos a ler. Passamos a narrar, de maneira breve, o eu dos autores, as implicações e caminhos que trouxeram a composição desta carta.

Um menino que não entendia direito a vida, mas que apesar de criança, percebia ser “diferente” naquele espaço tão igual ou “igualizante” palavra que inventamos para descrever como percebemos o ambiente escolar. Seríamos nós os únicos diferentes? Ou seríamos todas/os iguais por termos nossa particular diferença? Foi a partir destes questionamentos que decidimos embarcar neste trem que nos conduziriam por trilhos (ou encruzilhadas?) e em vagões largos de conhecimento, que resultaram em nossa pesquisa de mestrado.

Na necessidade em entendermos nosso próprio corpo e as pressões que o modelaram desde a infância e ainda o edificam, talvez esteja o ponto de partida desta curiosidade em construir perguntas e buscar respostas.

Vários âmbitos sociais como a igreja, a família, as ruas da cidade, os parques, dentre outros, nos remetem às formas de poder e saber que determinavam/determinam qual comportamento necessitaríamos/necessitamos adotar, qual corpo precisaríamos/precisamos assumir. Diante das esferas modeladoras de nossas identidades trazemos na lembrança o ambiente escolar que hoje entendemos como currículo oculto e é sobre ele que iremos debruçar nossos argumentos.

Ainda na Licenciatura, retornamos à escola, à educação básica, como professores e pudemos constatar no ambiente educacional, forças camufladas,

bastante difíceis de serem superadas e rompidas. Regulamentado pela heteronormatividade e o binarismo de gênero, o currículo escolar domina e determina as vestimentas, os comportamentos, as práticas e os discursos de profissionais da educação e estudantes. Esta se aplica em uma tentativa de uniformização, controle, manipulação das identidades de gênero a serem vivenciadas neste local.

A nossa experiência como profissional docente possivelmente não apresente informações suficientes para uma discussão exaustiva diante da problemática apresentada. Mas, pudemos constatar nas poucas unidades escolares em que estivemos presentes que a nossa prática e de colegas, refletiam/refletem nos imperativos socioculturais que também nos atingem e dominam.

Passamos a entender também, que a universidade, no curso de formação de professores/as, assim como na pós-graduação, tem apresentado dificuldades para trazer para seus currículos as discussões diante da problemática apontada. Diante deste episódio nosso grupo de pesquisa tem buscado uma aproximação da pedagogia decolonial e intercultural crítica e o posicionamento de combate do colonialismo presente nos saberes que modelam as práticas educacionais e os modos pesquisas por meio da insubordinação e do questionamento da modernidade como propagadora das ideias de superioridade de determinados grupos sobre os demais.

Para tanto, acreditamos que diálogos como este que estamos promovendo por meio desta carta é um ponto de partida para potencializar nas discussões que ocorrem no curso de formação de profissionais da educação, além de outros espaços educativos formais e não formais, como locais de questionamento, reflexão e descobertas sobre as questões aqui apresentadas

Pensamos que nossa atuação ainda fragilizada acerca da temática em questão e a ausência da preocupação com a mesma por parte de outros/as profissionais de educação é resposta da nossa vulnerabilidade diante das “verdades” que arquitetam nossos corpos e nossas identidades. Desta forma,

replicamos muitas vezes atitudes de escolarização e domínio, assim como nos fizemos durante nossa longa trajetória nos espaços educacionais.

Percebemos o quanto a “escolarização dos corpos” (LOURO, 2015) reflete tudo o que foi apresentado até agora, direcionando habilidades e comportamentos que expressam a “domesticação” realizada pela escola. Porém, um novo cenário vem sendo construído e anuncia resistência ao rigoroso controle que é exercido, manifestado e sinalizado sobre as sexualidades o que tem apontado para o clamor e para a visibilidade das mesmas por meio de atitudes, vestimentas e de como nos relacionamos socialmente no espaço educacional.

O ato de orientar essa pesquisa sobre o tema gênero e sexualidade trouxe para nós uma desestabilização, pois não bastava orientar aquele mestrando, mas também ser (auto)formado, ou seja, o exercício de orientação exigia de nós uma profunda reflexão acerca do nosso papel de professor, orientador, pesquisador e, sobretudo, gente. Não foram poucas as vezes que saímos das reuniões com mais dúvidas do que certezas. Interessante destacar que tais dúvidas não se referiam, particularmente, a aspectos teóricos ou metodológicos, mas sobre nossas vidas, aquilo que aprendemos naquele instante de (des)orientação e carregamos para nossa vida cotidiana.

Ministrando aulas de Estágio Supervisionado para futuras(os) professoras(es) de Biologia, víamos como necessidade de abordar o tema de gênero e sexualidade, mesmo que esse conteúdo não estivesse explicitamente na ementa da disciplina, mas por conta de estar presente no cotidiano das escolas que os(as) estudantes estagiavam e/ou na própria vida delas(es).

A partir dessa experiência, iniciamos o trabalho empírico de nossa pesquisa de mestrado e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID referente às suas vivências pessoais e acadêmicas relacionadas às questões de gênero.

Entre leitura e escrita: os “eus” de uma história

Realizamos a análise das narrativas oriundas de cartas pessoais de cinco estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública baiana e que também eram bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). Em suas cartas, as/os estudantes registraram suas vivências pessoais e acadêmicas relacionadas às questões de gênero e suas sexualidades.

Adotando as cartas como ferramenta metodológica, nos inspiramos em Savenhago (2010) ao mencionar que ao analisar cartas é necessário fazer movimentos interpretativos e constituir pontos de vista. Nesse sentido, as cartas foram compreendidas como instrumento capaz de revelar identidades, sentimentos, saberes, as relações de poder presentes nos discursos das pessoas envolvidas.

Além disso, prezada/o leitora/or a pesquisa se pautou naquilo que Domingues (2012) e Galvão (2005) nos convidam a pensar, que as narrativas expõem as memórias atreladas a um tempo e espaço histórico e a um caráter social de algo pessoal por meio do conteúdo temático, estilo linguístico e estrutura composicional. Incorporadas ao jeito de pensar e de ser de cada sujeito, estas narrativas possibilitam a compreensão de como o indivíduo se firma e se projeta diante da realidade, o que implica uma negociação de poder e revela como somos construídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos.

Devemos considerar que o contato estabelecido com Savenhago (2010), possibilitou reflexões transgressoras que foram de extrema importância para o amadurecimento e a descoberta das cartas como um promissor caminho metodológico. Este autor, diferente de muitos outros trabalhos que utilizaram cartas como estratégia de acesso às narrativas pessoais, além de usar cartas recentes, se dedicou aos relatos de vida e aos vestígios de experiência revelados presentes nestes documentos.

Deste modo, a carta é considerada um artefato repleto de linguagem e de signos capazes de representar e construir o real, ou seja, uma atividade

social resultante da necessidade do ser humano em comunicar-se, de narrar e trocar suas experiências e se organizar socialmente (WATHIER, 2012).

Os argumentos que aqui são defendidos é que ao escrevermos cartas vamos colocando em evidência nossas identidades, sejam elas reais ou inventadas, para quem escrevemos. Por intermédio da escrita mostramos nossas ideias, modo de vida, crenças, dentre outros imperativos sociais e culturais. As cartas são, desta maneira, um potencial instrumento de estudo quando se busca compreender elementos históricos, culturais e identitários de um determinado grupo. Sendo assim, adotamos as experiências das/os estudantes como elemento central de nossa investigação discussão e problematização.

Convidamos você a pensar a experiência como a relação antagônica entre a (des)subjetivação dos acontecimentos saboreados e revelados pelo sujeito, como construções discursivas do próprio eu de cada indivíduo que experimenta e é experimentado a si mesmo, pelo mundo e pelo outro. A experiência é, portanto, o produto dos sujeitos no exercício de se construírem (FERRARI, 2013), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002 p.21), nos edifica, cria, transforma e nos atravessa ao mesmo instante em que é construída, experimentada e vivida.

A experiência é, então, um evento desafiante que transcende limites, mas também a estrutura histórica dominante de pensamento, ação e sentimento que será desafiada (LEARY, 2012 p. 877), que implica o sujeito desprender-se de si mesmo para sua alta produção, numa ética e estética de existência; é o questionar e refletir de si e do mundo, em relação ao que se é, ao que se pensa, transformando-o em objeto da experiência e que experimenta (FOUCAULT, 2006).

Desse modo cara/o leitora/or, o sentido de experiência que adotamos e mostramos aqui nessa carta-artigo diz respeito à realidade quanto à apreensão subjetiva que (trans)forma os sujeitos. Isso possibilita confirmar o que já é conhecido por meio das verdades e relações de poder que nos indicam o que ver e como ver, mas também ajusta nossas visões diante dos conflitos e

questionamentos do que parecia “óbvio”. Neste local encontra-se o tomar de consciência do processo de mudança e aprendizagem com as experiências que constituem nossas histórias.

Observamos que as/os estudante/s, foram ao mesmo tempo narradoras/es e personagens de suas histórias e isso nos permitiu o contato com suas narrativas e a maneira que entendem e vivem suas sexualidades. Elas/es nos emprestaram seus olhos, seus pensamentos e palavras que revelavam suas histórias. Enquanto pesquisadores fomos apenas os “condutores” que convida os sujeitos adentrarem nesta viagem. Esta situação nos aproxima dos atos e vivências dos indivíduos da pesquisa, porém, aqui expressamos a opinião de que muito vai se perdendo ao longo do caminho, restando como resultado este encontro entre você, a nossa escrita, as cartas das/os estudantes e as cicatrizes deixadas por suas experiências reveladas por intermédio de suas memórias e narrativas.

O posicionamento aqui adotado é que as experiências não podem e aqui não são reveladas e cedidas, elas são apenas vividas. Para tanto, a intenção em demarcar o registro das narrativas das/os pibidianas/os foi promovida pela possibilidade de trazer suas memórias associadas a um tempo e espaço histórico. Com isso buscou-se traços das experiências vividas na infância e ao logo dos caminhos percorridos em sua formação familiar, escolar e acadêmica, com interesse nos fatos do passado, mas também, como estes interferem na maneira como se projetam no presente, de como estas experiências continuam sendo incorporadas na maneira de ser, pensar e fazer das/dos estudantes, de como se lançam diante das questões e desafios da realidade, modelam seus saberes e deixam marcas, sobretudo, em sua identidade profissional (DOMINGUES, 2012).

As/os licenciandas/os puderam narrar o mundo e se colocaram em suas narrativas, estabelecendo uma relação entre o espaço, o tempo histórico e os personagens de suas histórias.

Neste direcionamento, cara/o leitor/a, Domingues (2012) afirma que a narrativa é revelada como a reprodução do mundo na qual a memória é

carregada de representações e linguagens e torna-se parte da identidade e da essência do sujeito, o que requer posicionamento, liberdade e capacidade de refletir e agir sobre o mundo.

Tomando como suporte estes argumentos afirmamos que foi apresentado nas cartas das/os estudantes um mundo real imbricado a uma realidade possível. O que queremos te dizer é que as/os pibidianas/os revelaram vestígios de suas experiências em suas narrativas, mas a estas, associaram suas perspectivas, sonhos e idealizações futuras. Participar desta pesquisa e escrever cartas sobre suas vidas possibilitou a elas/es reviverem fatos ocorridos em suas vidas, sobre as questões de gênero e suas sexualidades, por intermédio da memória.

A partir da próxima parte desta carta-artigo, trazemos para você a maneira que os saberes das/os estudantes acerca da sexualidade são transgredidos, vividos e reafirmados na universidade. As escritas das/dos pibidianas/os apontam como a sexualidade atravessa o chão da escola ou da universidade e divulgam seus saberes, opiniões, visão de mundo e aspirações profissionais referentes à temática em questão.

O ajustar da vida vivida com a vida desenhada sobre a folha de papel

Ao oferecermos a você a desafiadora ação de transformar a si a partir da leitura do que escrevemos nesta carta, procuramos expor as fagulhas de experiência ao entrar em contato com a escrita das/os pibidianas/os, ao fazer movimentos interpretativos e constituir pontos de vista sobre a mesma. Firmamo-nos diante da realidade que se projeta por meio da negociação em construir e revelar o “eu” que leu as cartas transgredido no “eu” que agora escreve para você.

Ao caminhar sem rumo sobre as linhas traçadas de cada carta, fomos acessando o mundo invisível, real/fictício, vivido e (re)construído por cada estudante que escreveu, se (re)inventou em um universo de letras e palavras pintado de cores variadas. Ao trilhar sobre as narrativas das estudantes

podemos acessar os múltiplos sentidos de si e as suas variadas compreensões de suas sexualidades.

As/os estudantes escreveram histórias em suas cartas e as fizeram nelas, ajustaram a vida vivida com a vida desenhada sobre a folha de papel tornando-as uma só, registraram um passeio sobre os fatos com letras bonitas, intensas e cheias de possibilidades, oferecendo caixas transbordadas em encontro com suas memórias, suas perspectivas e suas escritas de si e do mundo.

Atravessadas/os e interpeladas/os pelo inconsciente, as/os remetentes das cartas, confessaram suas existências costurando memórias em uma escrita de si, mapeando e recolhendo os fragmentos de suas histórias presentes nas narrativas e isso possibilitou o exercício da autorreflexão por meio do texto narrado. Caminhos foram traçados em forma de labirintos e deslocamentos identitários expondo os “eus” que nunca foram uno, que ora se reconhece ou se estranha diante de quem escreve e de si ao construírem possibilidades e desejos de identificação (FERREIRA, 2012).

Seguindo esta lógica, nos deparamos com os dizeres de Castro (2014) que aponta que a escrita experiência ao ser produzida transforma a quem escreve pelo que é narrado. Desta maneira, consideramos que as/os autoras/es que fizeram parte da pesquisa foram (re)feitas, transgredidas pelas marcas dadas e causadas pelas experiências de cada escrita, pois consideramos que ao experimentarem e ao lançarem o olhar às memórias explícitas em suas narrativas, ao contar suas histórias, mudaram, porque a própria experiência em repensarem as suas vidas e ao lançarem o olhar sobre o passado e/ou expectativas futuras, passaram pelo processo de transformação.

Prezada/o leitora/or desse artigo-carta, gostaríamos de reiterar que não apenas as/os licenciandas/os que narraram as curvas de suas vidas sobre linhas retas do papel foram (re)inventadas, também nós, os primeiros/as destinatários, fomos e estamos em uma contínua reconstrução de nós mesmos. Você, agora, passa a ser a/o nova/o destinatária/o e, pela leitura dos escritos

narrativos aqui registrados, pretendemos que possa ser te conduzida/o à reflexão e ressignificação dos fatos.

Sob este ponto de vista, as correspondências utilizadas como dados para análise da dissertação e esta carta-artigo que te escrevemos são compreendidas como um texto que transcorre os limites da linguagem. Tem a escrita de cartas o domínio em conduzir tanto quem escreve quanto quem lê a repensarem de maneira cautelosa as suas vivências, recriando-se e transpondo as fronteiras do que são (IONTA, 2011).

Foucault (1992) nos convida a pensar que o texto destinado a alguém dá espaço à exposição pessoal de quem envia e de quem recebe, sobrepondo, o nosso adestramento pelo que escrevemos e lemos. As cartas, construídas pelas/os estudantes, operaram sobre elas mesmas pelos caminhos traçados no gesto da escrita, configurando-se como uma maneira de se arremessarem e fazerem-se presentes de maneira imediata e quase física a quem se dirige.

As cartas ainda atuam sobre quem as recebe por meio da prática de sua leitura e releitura e pelo envolvimento de quem a escreve que oferece seu olhar no que diz de si estabelecendo uma face-a-face, emaranhando o eu de si com o eu do outro.

Desse modo, foram convidadas/os as/os licenciandas/os para escreverem as cartas e nós, pesquisadores, a avaliarmos os fenômenos acerca da sexualidade e das identidades de gênero que permeiam nossas vidas, o que atravessa nossas almas e corpos por meio do que escrevemos e agora, você leitor/a dessa carta-artigo.

Para a escrita dessa carta-artigo misturamos nossas histórias narradas, apresentamos fragmentos de memória incorporados ao nosso jeito de ser, de pensar e se relacionar com a temática da pesquisa. De tal modo, nos dedicamos em problematizar acerca dos possíveis imperativos culturais, religiosos, costumes, hábitos, formas de ser, de agir e sentir, tensões, opiniões, desejos e sentimentos, imbricados nas narrativas das estudantes. Não foram verdades e/ou reconstruções de uma realidade de fatos e acontecimentos que se esperou encontrar nos escritos, mas o aflorar das experiências vividas e a

interpretação de gestos de escritas no processo de subjetivação, que possibilitou a compreensão de como as/os estudantes se firmam e se projetam diante da realidade, de como se revelam, constroem e se editam diante e pelas escritas de si contadas a elas mesmas e aos outros.

Durante a leitura das cartas não identificamos se as/os destinatárias/os eram pessoas reais ou fictícias, criadas para serem interlocutoras/es dos seus desabafos, dúvidas. Para preservarem suas identidades, as/os pibidianos/as escolheram um nome fictício para assinar suas cartas: Lucia escreveu para sua tia Ana; Lucas designou as suas cartas a um querido professor; Suan escreveu para o amigo Lupi; Silvia destinou as cartas para os pesquisadores e Ilka, ao querido primo Lucca.

As cartas escritas ganharam força na pesquisa, transformadas em artefatos importantes do qual pudemos extrair informações necessárias para alcançar os objetivos esperados. Seguimos a nossa viagem trilhando sobre as cartas que tiveram como direcionamento a percepção das/os licenciandas/os sobre gênero e suas sexualidades. Guiados pelos rastros deixados por quem as escreveu fomos direcionados às experiências, memórias, afetos, reflexões e projeção de si sobre a folha de papel escrita, repleta de sentidos e significados. Para tanto, foram derramadas sobre o branco da tela do nosso computador letras coloridas que representaram o híbrido dos eus das/os estudantes entrelaçados aos eus que coloremos este texto produzido em formato de carta-artigo e que seus olhos agora leem.

As/os estudantes utilizaram o momento e a oportunidade de sua escrita para expor os desafios a serem enfrentados e refletiram sobre as posturas a serem tomadas quando se tornarem profissionais de ensino; relataram e reviveram em suas mentes fatos observados e experimentados no dia-a-dia, sejam na universidade ou fora dele, acerca dos gêneros e sexualidades.

Argumentaram também sobre a importância da universidade e do PIBID em suas formações e como o contato com estes locais de formação podem contribuir para possíveis abordagens envolvendo questões ligadas à sexualidade em seus futuros ambientes de trabalho.

Identificarmos nas cartas vestígios de experiências das estudantes investigadas e a maneira que compreendem e constroem seus saberes sobre as identidades de gênero e sua relação com a formação e a prática docente. Percebemos também fortes argumentos sob a necessidade do posicionamento mais efetivo da universidade por meio dos cursos regulares, principalmente as Licenciaturas, e/ou pelo PIBID, na oferta de ações que contribuam para o encorajamento, na busca de saberes que auxiliem suas práticas atendendo às exigências acerca das questões de gênero e sexualidades nos espaços escolares e, do mesmo modo, as cartas registraram que os cursos de formação de professores/as são potentes na problematização destas questões.

Assumimos desta maneira a posição de que ao pensar a sexualidade para ser um tema abordado nas escolas, devemos ponderar a organização e atuação curricular das instituições de ensino superior, pois são lugares predominantes das produções científicas que muitas vezes estabelecem os rumos da sociedade e que profissionalizam os indivíduos que irão cumprir a função de educadores/as e/ou discutirão construirão/reformarão os currículos.

Agora são elas/eles que você lê

Cara/o leitor/a, após trazer uma análise geral do que identificamos nas escritas das/os estudantes, apresentamos a vocês alguns trechos das cartas, possibilitando o contato direto entre você e a escrita das/os futuras/os professoras/es. As/os estudantes falam sobre a infância; período na escola; relações amorosas; questões religiosas, dentre outras, que escolhemos trazer aqui apenas o que está relacionado com a formação e a prática como bolsista do PIBID. Optamos por nos pronunciar pouco, a partir de então, numa tentativa de que a voz das/os estudantes, apareça mais nesta carta-artigo em que elas/es também são escritoras/es. Desta maneira, não trouxemos todas as discussões e análises feitas na dissertação, no intuito de provocar, você leitor/ra, a um diálogo e à transformação de si, a partir do contato com as cartas, bem como convidá-lo/a a ler a dissertação.

Dentre os dizeres nas escritas das/os estudantes chamou-nos a atenção o fato de afirmarem que não se sentem confortáveis em abordarem sobre as questões de gênero e que não saberiam qual atitude tomar diante de situações conflituosas acerca da sexualidade tão presentes no ambiente escolar:

Durante algumas atividades do PIBID vejo muito os estudantes debocharem de um garoto falando que ele parece uma mulherzinha, eu fico sem reação, não sei o que fazer, e o pior que este estudante fica sempre isolado, nunca participa de minhas intervenções.(Lucas)

Em certa aula que ministrava para o ensino médio surgiu a discussão sobre homossexualidade, e um dos garotos de maneira bem agressiva começou a falar “que os gays deveriam morrer e se tivesse algum colega gay ele espancaria”. Fiquei muito assustada e com sentimento de fragilidade. O que fazer em casos como este? Sinceramente eu não sei, mudei de assunto e fingi que não ouvi aquela barbaridade. (Ilka)

Muito pode ser discutido a partir destes dizeres e você possivelmente deve estar agora imaginando as causas destes fatos, pensando em quais medidas tomar para os problemas explícitos. Este é também o objetivo desta carta-artigo, provocar estas sensações.

Talvez você, assim como nós, tenha identificado que estes enunciados mostram uma realidade vivenciada pelo/a pibidiana/o, que se assemelha a de muitas outras/os licenciandas/os. A/o estudante revela o distanciamento como possível mediadora/or nas discussões acerca da sexualidade humana e como agentes de (in)formação das crianças e adolescentes que crescem em uma sociedade com práticas constantes de violência física e simbólica contra as mulheres, gays, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros e várias outras formas de vivermos nossas sexualidades.

Outro fato curioso é que as/os estudantes descreveram em suas cartas demonstrando o interesse em realizar atividade sobre sexualidade no PIBID e/ou em sala de aula quando forem professoras/es e acreditam ser necessária

a realização das mesmas. Contrapondo a esta informação, sinalizaram nunca terem desenvolvidos tais atividades, justificando tais empecilhos:

Olha, eu até gostaria de realizar oficinas sobre a sexualidade no PIBID, mas não faço porque é um tema polêmico. (Silvia)

Eu não saberia lidar com os preconceitos que são construídos pela sociedade, então é melhor não me envolver e piorar as coisas. (Suan)

Tenho medo do que os pais e até mesmo os professores vão achar. Lembro do meu tempo como estudante de ensino médio que a professora de Biologia sempre falava que este assunto ainda é visto como proibido e que tinha muito cuidado no que iria abordar. (Ilka)

Não me sinto motivado e seguro para a promoção de uma reflexão sobre os assuntos, sobre gênero e sexualidade na escola, acho que deveria existir profissionais especializados para isso. (Lucas)

Eu não acho que este tema deva ser discutido no PIBID, nem mesmo na escola. Os estudantes devem aprender conteúdos relevantes para a vida deles, para o vestibular, por exemplo. (Lucia)

Além dos vários motivos mencionados pelas/os estudantes em não trabalhar com sexualidade, elas/es julgam a ausência de uma formação acadêmica com discussões, debates e/ou esclarecimento sobre o tema como um dos impasses. Mas ao mesmo tempo identificam a importância da universidade e da formação para que possam promover atividade que envolva a temática da sexualidade:

Eu não tive uma formação adequada, então eu não trabalho com sexualidade por não ter conhecimento que me dê suporte (...) Seria ideal se a universidade orientasse a gente. (Silvia)

Tenho receio e certo medo de trabalhar com estes assuntos, até porque nunca fui instruída pelos meus pais, escolas ou universidade sobre o assunto, por isso eu sempre

me pergunto por que os professores não pensam em uma disciplina nesse caráter aqui na Universidade. (Ilka)

Não recebi formação adequada que me possibilite trabalhar com sexualidade(...) ainda bem que na disciplina de estágios às vezes o professor fala destas coisas. (Lucas)

Durante o curso em Licenciatura em Biologia não existe uma disciplina apropriada para discutir sobre estes assuntos. (Lucia)

Cara/o leitora/or a partir destes dizeres podemos chegar a várias interpretações e você tem total liberdade para isso. Nós, por exemplo, identificamos nos discursos produzidos pelas/los discentes que o curso de formação investigado, apresenta lacunas quando se trata da abordagem sobre gênero e diversidade sexual. Nos parece que a sexualidade e discussões sobre desigualdade de gênero, por exemplo, encontram-se à “margem” do currículo escolar e da formação de professores/as da instituição dessas/es estudantes, embora não possamos afirmar que esta não esteja presente.

Isso nos leva a imaginar que há também uma falta de interesse de as pessoas procurarem outros meios de informação e aprendizagem, seja em minicursos, leitura de artigos científicos, participação em congressos etc, ou seja, outros espaços formativos.

Outra situação fortemente apresentada nas cartas é a restrição da sexualidade por parte das/os estudantes a aspectos exclusivamente anatômicos. É imerso neste contexto de conhecimento científico, biológico, “descontextualizado” e distante das questões culturais e sociais acerca da sexualidade que estão os escritos das/os estudantes de Biologia apresentados abaixo:

*É necessário um homem e uma mulher para existir uma criança, ou seja, precisa da célula gamética do homem e da mulher, isso é uma relação **normal** (...) Para mim é inexplicável a relação entre pessoas do mesmo sexo, primeiramente como a espécie humana vai se perpetuar? (...) Como gosto muito de zoologia explicaria as diferentes*

maneiras que os animais se desenvolvem desde a fecundação ao nascimento. Acho que falar sobre sexualidade na escola tem que ser sobre estes assuntos. Acho os estudantes gostariam muito de ter aulas deste tipo. (Lucia) (Grifo nosso)

Devido ao alto índice de doenças sexualmente transmissíveis, acho que trabalharia com os estudantes explicando a necessidade de usar preservativos para não adquiri-las e também para não surgir uma gravidez indesejada. Por fim, falaria dos vírus que são causadores destas doenças. (Suan)

Como trabalhamos com um público jovem e muitos deles estão iniciando a vida sexual, outros não, convidaria pessoas para dar palestra sobre virgindade e as mudanças de fase na adolescência; depois discutiria com eles em sala de aula sobre o que aprenderam. (Ilka)

Faria um jogo de memória ou quebra cabeça com as partes anatômicas dos homens e das mulheres. Neste jogo eles teriam que saber os nomes das partes e a quem pertenciam. (Lucas)

Os assuntos mencionados pelo/as futuro/as professor/as são de relevância no ensino de Biologia, porém, o agravante se encontra no caráter da abordagem em uma perspectiva estritamente fisiológica, deixando de lado os elementos culturais, sociais, históricos por trás destes conteúdos e, principalmente, a ausência de discussões diante das pressões que nos inventam homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, por exemplo. Torna-se preocupante a ausência de uma postura crítica diante do cientificismo e de suas “verdades” para compreensão do mundo de maneira descontextualizada.

Uma das estudantes apresenta ainda a ideia negativa sobre a/o professora/or ao desenvolver trabalhos em sala de aula valorizando as diferenças sexuais, como a homossexualidade, estimular as crianças e adolescentes a adotarem tal comportamento:

É um absurdo que um professor fique discutindo sobre homossexualidade em sala de aula e, pior ainda, que deixe evidente que é homossexual. Tudo bem que tenha feito

sua escolha, mas acredito ser antiético sair se expondo no ambiente de trabalho influenciando a mudança de personalidade dos estudantes, estimulando os estudantes serem gay. Isso é digno de demissão por justa causa (Lucia)

Essa postura tomada pela estudante nos convida a sérias reflexões. Possivelmente, assim como nós, você deve estar se fazendo várias perguntas: Qual atitude tomará esta futura professora ao ter um/a estudante homossexual, dentre outras maneiras de expressão das sexualidades? Qual postura será difundida em sua prática em sala de aula? Quantas “Lucias” temos dentro das salas de aula? Estas e muitas outras interrogações que convidamos você a refletir e buscar por um processo de trans(formação).

Em meio aos variados saberes que circundam as identidades de gênero na contemporaneidade e suas múltiplas e inconstantes maneiras de serem vividas, experimentadas, provoca abalos nas estruturas padronizadas que nos fazem homens e mulheres e isso possivelmente mexe com Lucas, com sua maneira de ver e viver o mundo. O estudante refere-se ao professor como um porto que possa ajudá-lo a compreender o novo que se espalha em nossa cultura, identifica alguém com que possa expor suas ideias e compartilhar saberes. Perdido em meio às informações, à inconstância identitária, o romper de padrões e o encurtar das diferenças entre homens e mulheres o estudante parece considerar a luta por igualdade de direitos sociais e culturais desnecessária.

Despedida

Os textos escritos não são fruto apenas do que os escritores querem dizer, mas também do que eles supõem ser de interesse dos leitores. Há um ‘contrato’ implícito entre autor e leitor. Quem escreve imagina um leitor empenhado em compreender o que o texto diz: nenhum texto é suficientemente bom para dispensar o necessário exercício de atribuição de sentido por parte de quem lê. Os leitores, por sua vez, esperam

*que os autores estejam dizendo algo de fato interessante, algo que vale a pena ler.
(Rosaura Soligo)*

Desta maneira buscamos escrever esta carta-artigo no intuito que a escrita de nossas vidas nos possibilitasse acolher nosso estar, inventar modos de ser, descobrir outro(s) eu(s) que coexistem e produzem marcas em nossos corpos (SILVEIRA e FERREIRA, 2013). Chegamos ao fim ou talvez um novo ponto de partida com a sensação que ao escrever para você nos possibilitou sair de nós mesmos para estar em encontro com tantas/os outras/os pessoas em um estado de transformação. Podemos concluir esta carta-artigo que já não somos mais os mesmos quando iniciamos esta escrita e supomos que você já não seja mais a mesma/o ao finalizar esta leitura.

Diante do que apresentamos nessa carta-artigo, queremos mostrar, sobretudo, que defendemos que as estratégias para abordar a sexualidade e gênero nas escolas da rede básica de ensino devem estar atreladas à formação das/os professores/as. Acreditamos que os centros acadêmicos têm condições necessárias, competência e responsabilidade nos encaminhamentos para a formação de docentes conscientes dos confrontos a serem enfrentados em suas práticas cotidianas e capazes de suavizar e/ou abolir os conflitos gerados pela intolerância à diversidade presente na escola e na sociedade por meio do diálogo, do debate e reflexões acerca das situações de discriminação e desigualdade.

Assumimos o posicionamento político de que por meio da formação reflexiva de educadoras/es acerca das sexualidades e gêneros é que possivelmente alcançaremos uma atuação docente que garanta a todas/os os/as alunas/os o direito a uma educação, livre de preconceito e violência e questionadora dos imperativos que padronizam e corrompem nossas identidades através dos processos de normatização de nossos corpos e de nossos comportamentos.

Assim chegamos a nosso destino final e sem dúvida que esta carta-artigo contribuiu para nós e assim esperamos que possibilite a cada leitora/or

importantes momentos de reflexão que motive um novo percurso a ser traçado.

Referências

CASTRO, R. P. Formação docente para as relações de gênero e sexualidades: problematizando a heteronormatividade no Ensino Superior. *Rev. Periódicus*, Salvador, Ba, 2ª ed. v.1, n.2 p. 01-14, 2014.

DOMINGUES, G.S. Cartas ao professor: narrativas discentes sobre o trabalho docente. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012 Campinas. *Anais do 16º Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

FERRARI, A. *A potencialidade do conceito de experiência para a educação*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2013.

FERREIRA, G. G. A Escrita de si como labirinto na construção da identidade profissional docente. *Rev. Travessias*, Florianópolis, SC, v.6, n.1, p. 220-233, 2012.

FOUCAULT, Michel *Ética, Sexualidade, Política. Ditos & Escritos*.v. 5 ed. 2 Org. MOTA, M. B. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2006.

_____. A escrita de si. In: O que é um autor? *Veja Passagens*. Lisboa, p. 129-160, 1992.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Rev. Ciência e Educação*. São Paulo, SP, v.11, n2, p. 327-345,2005.

IONTA, M. A Escrita de si como prática de uma literatura menor: Cartas de Anita Malfatti a Mário de Andrade. *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, Sc, v.19, n.1, p. 91-101, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEARYV, T. O. Foucault, experiência, literature. *Antíteses*, Londrina, PR, n. 5, v. 10, p. 875-896, 2012.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 184.

SAVENHAGO, I. J. S. Análise discursiva de cartas da prisão: uma discussão sobre ciência e saberes. *Linguagens e Diálogos*, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, n. 2, p. 73-89, 2010.

SILVEIRA, M.; FERREIRA, L. H. Escritas de si, escritas do mundo: um olhar clínico em direção à escrita. *Rev. Athenea Digital*, São Leopoldo, Rs, V.13, n.3, p.243-263, 2013.

SOLIGO, S. *Cartas pedagógicas sobre a docência*, SP: GFK, 2016.

Recebido em março de 2018.

Aprovado em dezembro de 2018.

SABERES E (IN)VISIBILIDADES DOS CORPOS TRANS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

Joanalira Corpes Magalhães¹

Paula Regina Costa Ribeiro²

RESUMO

Nesse texto, questionamos os significados e as práticas que vão sendo (re)produzidos acerca dos corpos trans, nos diferentes espaços educativos como a ciência, a mídia e os livros didáticos de Biologia. Para tanto, discutimos os corpos como construções discursivas problematizando e desconstruindo a produção dos corpos-homem e dos corpos-mulher pautada numa visão essencialista e binária. Nas análises, percebemos uma explosão de saberes sobre as questões trans na ciência e nas mídias, porém ao olharmos para o livro didático, observamos um silenciamento e uma invisibilidade da temática trans. Assim, discutir a centralidade da categoria corpo nas experiências, nos trânsitos e nas itinerâncias dos sujeitos trans nos espaços educativos, possibilita-nos perceber o quanto a desconstrução dos binarismos torna-se necessária para que possamos reconhecer a multiplicidade de performances de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Corpos. Transexualidade. Ciência. Binarismo. Artefatos Culturais.

Knowledge and (In)Visibility of Trans Bodies in Educational Spaces

ABSTRACT

In this text, we question the meanings and practices that have been (re)produced around trans bodies, in different educational spaces such as

¹ Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* joanaliramagalhaes@gmail.com

² Pós-doutora em Educação pela Escola Superior de Educação de Coimbra – Instituto Politécnico de Coimbra. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* pribeiro.furg@gmail.com

science, media and Biology textbooks. For that we discuss the bodies as discursive constructions problematizing and deconstructing the production of the man-body and the woman-body based on an essentialist and binary view. In analyzes, we perceived and explosion of knowledge about trans questions in science and media, but as we look to the textbook, we see a silencing and an invisibility of trans thematic. So, discussing the centrality of the body category in experiences, on transits and roaming of trans people in educational spaces, allow us realize how much the deconstructing of binarisms becomes necessary so that we can recognize the multiplicity of genders performances.

KEYWORDS: Bodies. Transsexuality. Science. Binarisms. Cultural Artifacts.

* * *

Pois se o corpo não cessa de ser descoberto, é preciso não perder de vista a provisoriidade de cada conhecimento produzido a seu respeito: constantemente redescoberto, nunca, porém, completamente revelado!
Denise Bernuzzi de Sant'Anna

Introdução

Ao longo do tempo, observar, dissecar e diagnosticar os corpos dos sujeitos é uma prática que despertou e ainda desperta o interesse da sociedade. Produzir verdades sobre os sujeitos, a partir dos saberes construídos sobre seus corpos, emerge no cenário dos diferentes campos de saberes como formas legítimas de produção do conhecimento. Nesse sentido, os corpos são produzidos, reproduzidos, descobertos e redescobertos como os corpos dos/as transexuais, foco de discussão deste artigo.

Um dos campos de saber acionado para olhar para os corpos tem sido o da Biologia, que vem ensinando sobre a anatomia e fisiologia de homens e mulheres, numa lógica binária, pautada na genitalidade. Esses saberes, produzidos nessa racionalidade científica, constituem o currículo escolar, os livros didáticos, bem como, outros materiais didático-pedagógicos, como os modelos anatômicos, silenciando e invisibilizando outros corpos que rompem

com a linearidade sexo, gênero e sexualidade, como os sujeitos transexuais. A transexual, Sofia Favero Ricardo, reitera essa discussão destacando que: “Todas as instituições – inclusive o estado – te ensinam a se odiar a partir do momento que coloca em um livro de biologia que você não existe! ‘Só existe homem com pênis e mulher com vagina, você é um erro da matrix’.” (LUCON, 2014).

A partir da provocação de Sofia Favero Ricardo, passamos a nos questionar sobre os sentidos e significados que vão sendo (re)produzidos acerca dos corpos trans, no campo da ciência, na mídia e nos livros didáticos de Biologia. A fim de discutir a centralidade da categoria corpo nas experiências, nos trânsitos e nas itinerâncias dos sujeitos trans, buscamos problematizar o quanto a desconstrução dos binarismos torna-se necessária para que possamos reconhecer a multiplicidade de performances de gênero. Ou seja, problematizar esse corpo tanto como algo que “temos”, como também algo que “somos” e ainda que desejamos modificar para nos adequar aos ideais de ser que construímos. Com isso, não buscamos indicadores universais para as experiências relacionadas aos corpos e aos gêneros, mas, sim, romper com a lógica social, desfazer as amarras e a forma dicotômica de definir corpos-homem e corpos-mulher, principalmente quando pensamos no debate dessas temáticas, nos diferentes espaços educativos.

Entendemos por espaços educativos todos aqueles locais que ensinam, que possuem uma pedagogia, ou seja, espaços sociais implicados na produção e no intercâmbio de significados. Assim, a educação ocorre em diversos espaços sociais, tais como: universidade, escola, mídia, instituições religiosas, jurídicas, de saúde e de trabalho, entre outras.

Nesse texto, buscaremos focar como alguns desses espaços – ciência, mídia, escola – vêm produzindo significados, através da linguagem e de práticas sobre os corpos trans, a partir dos Estudos Culturais e de Gênero numa perspectiva pós-estruturalista.

Para tanto, num primeiro momento do texto buscamos discutir os corpos como construções discursivas problematizando e desconstruindo a produção

dos corpos-homem e dos corpos-mulher, pautada numa visão essencialista e binária. Após, discorreremos sobre os entendimentos acerca dos corpos trans que têm circulado em alguns espaços educativos como a ciência, a mídia e a escola através dos livros didáticos de Biologia. Finalizamos tecendo algumas considerações a fim de visibilizarmos as experiências trans, seus modos de produção e seus trânsitos em alguns espaços educativos.

Corpos-homem, corpos-mulher: a normalização através da biologia dos sexos

Esses corpos-homem e corpos-mulher podem ser pensados como um dado biológico ou como uma construção discursiva? Estamos entendendo o corpo, não apenas na sua materialidade biológica, mas articulado aos discursos que o interpelam e o produzem: o corpo como um híbrido, entre o biológico e o cultural? Para Michel Foucault, o corpo é

superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca, as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. (2007b, p. 22).

O corpo, superfície de inscrição dos acontecimentos, como aponta Foucault (2007b), foi historicamente marcado, dissecado, esquadrinhado, visualizado e (re)descoberto, a cada instante, a partir de novas técnicas de examiná-lo e explorá-lo que foram produzidas em nossa sociedade.

Souza (2007) possibilita-nos pensar em uma materialidade humana que esteja imersa e constituída nas interações com as práticas discursivas que se encontram no meio social e histórico o qual as precedeu, nomeou e nomeia. Para a autora,

este ser – nomeado humano – desde que nasce é imerso em sistemas

de significação produzidos nas práticas discursivas que, ao instituírem as marcas sociais [...] que o nomeiam, definem e posicionam, dão-lhe um corpo-identidade ou, dito de um outro modo, o tornam sujeito. (Ibid., p. 99).

Por esse viés, não estamos negando a materialidade biológica dos corpos, ou seja, que o pênis e a vagina não sejam marcas biológicas, mas procuramos pensá-las imbricadas às práticas culturais e discursivas que nos ensinam os sentidos que passamos a atribuir aos corpos e as inscrições de gêneros neles expressas. Conforme Louro,

[...] antes de pretender, simplesmente, “ler” os gêneros e as sexualidades com base nos “dados” dos corpos, parece prudente pensar tais dimensões como sendo discursivamente inscritas nos corpos e se expressando através deles; pensar as formas de gêneros e de sexualidade fazendo-se e transformando-se histórica e culturalmente. Não se pretende, com isso, negar a materialidade dos corpos, mas o que se enfatiza são os processos e as práticas discursivas que fazem com que os aspectos dos corpos se convertam em definidores de gênero e de sexualidade e, como consequência, acabem por se converter em definidores dos sujeitos. (2004, p. 80).

Nesse sentido, o corpo por si só, enquanto materialidade biológica pura e simples não expressa o que os sujeitos são, já que produzimos nossos corpos a partir de inscrições culturais, sociais, históricas entre outras marcas. Então, alguns corpos borram as fronteiras naturalizadas entre o que é ser homem e mulher, dentre eles os corpos trans, que provocam fissuras no modelo naturalizado de sexo, gênero e sexualidade que oferecem apenas duas possibilidades de existência: pênis-homem-heterossexual ou vagina- mulher-heterossexual.

Ao longo do tempo, produziram-se diversas pesquisas, fundamentando na biologia dos corpos a construção de conhecimentos acerca das condutas e comportamentos de homens e mulheres, as quais contribuíram para produzir

essa correspondência entre a materialidade do corpo – pênis ou vagina – e a forma como o sujeito deveria se reconhecer – homem ou mulher. Os séculos XVIII e XIX foram marcados pela disseminação de discursos científicos que visavam a comprovar que os comportamentos das diversas ordens, mas, principalmente, os sexuais, tinham uma origem na biologia dos corpos (FOUCAULT, 2007a; BENTO, 2006).

Conforme destaca Bento, a linguagem científica

torna-se uma das mais refinadas tecnologias de produção de corpos-sexuados, à medida que realiza o ato de nomear, de batizar, de dar vida, como se estivesse realizando uma tarefa descritiva, neutra, naturalizando-se. (2006, p. 116).

Assim, ao pensarmos sobre como esses saberes vão construindo os corpos, estamos problematizando a forma como, pela linguagem, nomeamos e damos sentido a essa materialidade biológica. Nesse processo de nomeação e definição dos corpos através da linguagem, ao longo do tempo, foram sendo produzidos corpos binários sexuados e generificados (corpo-homem; corpo-mulher) tendo como base a genitália.

Através da linguagem, demarca-se e “naturaliza-se” as diferenças entre os corpos. Louro destaca que

dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’ [...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (2001, p. 65).

Assim, na e através da linguagem os corpos e o gênero vão sendo

constituídos e marcados, cada sujeito vai sendo posicionado no interior dos diversos grupos sociais.

Para Bento (2010, p. 03), a genitália torna-se um “qualificador para o corpo adentrar à categoria de humano”. Assim, através das tecnologias médicas para produção de imagens sobre os corpos, quando se olha no interior do útero e se diz “é um menino” ou “é uma menina” não se está apenas expondo uma situação daquele bebê, mas, sim, neste ato, se inicia um processo de produção de masculinidades e feminilidades baseados na genitália.

Esse bebê existe, como sujeito de sexo e gênero. A partir disso, se constrói uma série de expectativas, de construções sobre cores, nomes, brincadeiras, profissões... Assim, o gênero é pré-discursivo, pois está dado antes mesmo do nascimento e, dessa forma, a nomeação do sexo e do gênero é um ato performativo. Para Arán e Peixoto (2007, p. 134), “se os atributos de gênero são performativos e não uma identidade pré-existente, a postulação de um ‘verdadeiro sexo’ (FOUCAULT, 1994) ou de uma ‘verdade sobre o gênero’ revela antes uma ficção reguladora”.

Butler, questiona essa base biológica (sexo) como sendo também construída e desestabiliza-nos ao problematizar o conceito de gênero.

O gênero é o mecanismo pelo quais qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas ele poderia ser muito bem o dispositivo pelo qual estes termos são desconstruídos e desnaturalizados. (BUTLER, 2006, p. 59, apud ARÁN, PEIXOTO, 2007, p. 135).

A autora desconstrói a dicotomia entre sexo/gênero em que o primeiro é considerado como natural e o segundo como cultural para designar ambos, construídos sócio-historicamente. Ao criticar a separação entre sexo e gênero, a autora aponta que o processo de diferenciação sexual não se resume ao aspecto material-físico, mas é um conceito marcado pela construção de práticas discursivas.

Para Butler, problematizar essa distinção possibilita compreender que o gênero se torna

um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino. (2013, p. 24-25).

Pensar os corpos trans, é pensar o gênero como “um artifício flutuante”, uma possibilidade de romper com a lógica binária. Assim, nossa proposta é questionar a produção de saberes sobre os corpos desses sujeitos, problematizando como esses corpos foram e são progressivamente “desvelados” com o objetivo de produzir “verdades” sobre seus corpos e seus modos de ser e estar na sociedade. Bento destaca que:

O corpo-sexuado (o corpo-homem e o corpo-mulher), que dá inteligibilidade aos gêneros, encontra nas existências trans seus próprios limites discursivos, uma vez que aqui o gênero significará o corpo, revertendo assim um dos pilares de sustentação das normas de gênero. Ao realizar tal inversão, depara-se com outra “revelação”: a de que o corpo tem sido desde sempre gênero e que, portanto, não existe uma essência interior e anterior aos gêneros. Quando se problematiza a relação dicotômica e determinista entre corpo e gênero, outros níveis constitutivos da identidade também se liberam para comporem arranjos múltiplos fora do referente binário dos corpos. (2014, p. 52).

Nesse processo de produção de identidades e composição de arranjos múltiplos, percebemos o quanto as práticas científicas transformaram esses corpos trans em objeto de conhecimento e acabam por produzir saberes, ou seja, categorias, modos de classificação, conceitos e teorias.

Entender os corpos trans como construção, possibilita-nos perceber o

quanto discursos, pedagogias, práticas sociais, saberes científicos, entre outros, produzem esses corpos e inscrevem determinadas marcas. Os significados produzidos sobre esses corpos deslizam e escapam não apenas porque são alterados, mas porque são objeto de disputas por diferentes saberes e instâncias culturais que falam deles, que afirmam o que eles são, explicam-nos, dizem como são e como devem ser.

Frente a essas questões, destaca-se a importância do debate dessas temáticas e a visibilidade desses sujeitos a fim de desconstruirmos como esses corpos são nomeados de forma binária e discriminados conforme se ajustem, ou não, às normas estabelecidas pela sociedade.

Corpos trans: produção de saberes científicos

Para pensarmos acerca das (in)visibilidades dos corpos trans, buscamos entender de que forma foi se constituindo esse processo de produção de saberes sobre esses sujeitos trans. Nesse processo, além da criação de um método adequado, alguns espaços foram sendo reconhecidos como próprios e autorizados, como, por exemplo, as universidades, as sociedades científicas, o ensino canônico, as escolas, os laboratórios, o jogo das especializações, o jogo das qualificações profissionais, tudo isso sendo uma maneira de organizar, a propósito de uma verdade, posta pelas ciências como universal, a raridade dos que podem ter acesso a ela. (FOUCAULT, 2006).

Ao pensar na história de produção de saberes sobre os corpos, Veiga-Neto (2007) destaca que, para Michel Foucault, as forças, as quais ele nomeou de poder, atuam sobre aquilo que os sujeitos têm de mais concreto e material, ou seja, seus corpos.

Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico. (FOUCAULT, 2007b, p. 148-149).

Nessa história de produção de saberes, os corpos dos sujeitos foram progressivamente sendo “desvelados”. Primeiramente, foi a observação da pele, depois as demais camadas, chegando às vísceras, aos músculos e aos ossos. Com as experiências na área da anatomia, os séculos XIX e XX “são dominados pela teoria celular na biologia e pela patologia celular na medicina. [...] a ciência decifra o código genético, e o século XXI entra [...] nas biotecnologias.” (NOVAES, 2003, p. 08). A tradição anatomofisiológica veio a produzir um corpo-objeto, fragmentado, descontextualizado, sem subjetividade, sendo reconstruído a partir do modelo produzido pela medicina, pelas ciências, pela educação escolarizada, pela mídia, ou seja, um corpo objetivado, sem a dimensão subjetiva, “o corpo como algo que temos e não algo que somos.” (ORTEGA, 2008, p. 148).

Nesse sentido, e tendo como foco os corpos dos/as transexuais, nos questionamos: Que saberes vêm sendo construídos sobre os corpos dos/as sujeitos/as transexuais? Que práticas científicas, por exemplo, transformaram o corpo humano como objeto de conhecimento e acabam por produzir saberes, ou seja, as categorias, modos de classificação, conceitos e teorias, sobre os sujeitos transexuais? Como, nos processos de educação científica e escolar, os saberes produzidos sobre os/as transexuais vão sendo divulgados e acessados?

Não temos como premissa responder a esses questionamentos, mas pensar o quanto uma série de técnicas e procedimentos foi utilizada para a produção de saberes e verdades sobre os sujeitos. Ao longo do tempo, diversas pesquisas foram sendo produzidas, fundamentando na biologia dos corpos a construção de conhecimentos acerca das condutas e comportamentos de homens e mulheres. Como nosso foco, neste estudo, são os/as sujeitos/as transexuais, buscamos conhecer como se deu a produção sobre esses/as sujeitos/as.

Para Bento (2006), no século XX, o dispositivo da sexualidade teve alguns desdobramentos, sendo um desses, a “experiência transexual”.

A partir de 1950, observa-se um saber sendo organizado em torno dessa experiência. A tarefa era construir um dispositivo específico que apontasse os sintomas e formulasse um diagnóstico para os/as transexuais. Como descobrir o “verdadeiro transexual”? Como diferenciá-lo da travesti e/ou do homossexual? (2006, p. 132).

Esse último questionamento nos provoca a olhar para a história a fim de pensar, mesmo que brevemente, as condições que possibilitaram a invenção do sujeito transexual. Até 1949, não existia uma distinção entre travestis, transexuais e homossexuais, mas, somente na década de 50, que ocorreram as primeiras publicações que defendiam a especificidade do que chamaram de “fenômeno transexual”. (BENTO, 2006). Ao longo das décadas de 60 e 70, discursos reguladores dos corpos possibilitaram o surgimento de instituições internacionais que visavam a produzir saberes específicos sobre os/as transexuais e, assim, diferenciá-los/as dos homossexuais masculinos e femininos, bem como de travestis.

Para Bento (2006), na temática da transexualidade encontram-se duas grandes vertentes de produção de saberes: uma relacionada ao funcionamento endócrino do corpo e outra referente às teorias do papel da educação na constituição das identidades de gênero. Contudo, embora dando destaque à visão construtivista, John Money – um de seus defensores – apontava que a transexualidade poderia ser uma anomalia no cérebro, a qual alteraria a imagem sexual do corpo de maneira a torná-la não condizente ao sexo de nascimento.

Em 1973, a transexualidade passou a ser denominada conforme termo criado por John Money, como uma “disforia de gênero”. (BENTO, 2011, p. 91). O endocrinologista Harry Benjamin, em 1966, em seu livro, “El fenómeno transexual”, estabeleceu os parâmetros que deveriam ser utilizados em clínicas e hospitais para avaliar se os sujeitos que solicitavam a cirurgia de mudança de sexo eram “transexuais de verdade”. (BENTO, 2006). Tal

diagnóstico era realizado através de avaliações que incluíam “histórico completo do caso, testes psicológicos e sessões de terapia”. (Id., p. 47). Em 1969, a Harry Benjamin International Gender Dysphoria Association (HBIGDA) tornou-se mundialmente responsável por normatizar o “tratamento” desses sujeitos com a publicação das “Normas de Tratamento (Standards of Care – SOC)” as quais, atualmente, estão em sua sexta edição. (BENTO, 2011).

Além desse documento (SOC), hoje são oficialmente reconhecidos no diagnóstico de transexuais outros dois documentos: o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) – da Associação Psiquiátrica Norte-Americana (APA), hoje, em sua quinta versão (2014) que define a transexualidade como uma doença, sendo nomeada como “disforia de gênero” – e o Código Internacional de Doenças – da organização Mundial de Saúde –, atualmente, na sua décima versão (2008) que classifica a transexualidade como um “transtorno da identidade sexual”.

Dessa forma, entendemos que, ao definir características e classificar a transexualidade como patologia, os saberes científicos naturalizam tal experiência, reforçando as normas que definem os gêneros de maneira distinta e de acordo com o sexo biológico, bem como universaliza o que é ser transexual determinando padrões de verdade sobre esses sujeitos.

Corpos trans: saberes que circulam na mídia

Pensar sobre essa explosão de saberes de ordem científica acerca das questões trans nos desafia a ampliar nossos olhares e problematizações a fim de pensarmos os processos de educação científica e os outros espaços que também nos educam para além do escolar. Nesse processo, há uma espécie de transposição daqueles saberes produzidos e noticiados em determinados meios de divulgação da Ciência – periódicos e revistas científicas especializadas – os quais são destinados e acessados por um público específico (pesquisadores/as, comunidade científica, universidades, etc.) para outras

redes tecnológicas de comunicação (mídia impressa, ondas de rádios e televisão, computadores, etc.) acessadas e destinadas a um público geral.

Nesses processos, ocorre o cambiante movimento de significados e saberes de um texto científico para o texto midiático, da linguagem científica para outro tipo de linguagem. Assim, precisamos entender a mídia como mediadora e (re)produtora desses discursos, como um dos espaços sociais que nos educam, possibilitando-nos problematizar o quanto torna-se relevante percebermos a potencialidade dessa propagação de ideias, significados, conhecimentos e valores, no sentido de discuti-las nos tempos e espaços escolares, promovendo aprendizagens do mundo e sobre o mundo (MELO; TOSTA, 2008). Dessa forma, pensar nas potencialidades para debatermos e incluirmos as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades no currículo de Biologia, nos instiga a estar atentos/as aos processos de mediação de discursos produzidos pela Ciência.

Na contemporaneidade percebemos o quanto essa explosão de saberes sobre as questões trans passa a ser veiculada em diferentes mídias (impressa, digital, televisiva, entre outras). A mídia, entendida como um espaço educativo, ao veicular os saberes produzidos pela ciência, promove, de certa forma, a divulgação científica.

Como exemplo, podemos citar o site G1, em que na sessão Ciência e Saúde, encontramos a reportagem de 03 de março de 2013, intitulada “Transexual pode se descobrir já na primeira infância, dizem especialistas”, a qual destaca que as crianças devem ter avaliação psicológica e que os pais precisam dialogar com a escola. Além disso, apresentam o caso de um garoto de 6 anos que se vê como menina. Abaixo destacamos um dos trechos da reportagem: *Transexual é a pessoa que tem um transtorno mental e de comportamento sobre sua identidade de gênero, ou seja, nasce biologicamente com determinado sexo, mas se vê pertencente a outro e cogita fazer tratamentos hormonais e cirurgia para mudar o corpo físico.* (D’ALAMA, 2013).

Através desse trecho podemos perceber o quanto o discurso científico é colocado em funcionamento na reportagem, a fim de explicar o que seria uma

pessoa transexual. Além disso, mencionar o desejo de enquadrar-se na norma binária de corpo, através de hormônios e cirurgias, é colocado como o “natural” de todas e todos transexuais.

Outro exemplo é a edição do dia 23 de setembro de 2016, do programa de televisão Globo Repórter. No site do programa encontramos a seguinte matéria “Transgênero: origem pode ser biológica e começar na gestação”. Neste trecho do programa, a ênfase está em destacar uma das hipóteses científicas que seria que nas pessoas transgêneras, a identidade que se forma no cérebro (feminina ou masculina) não estaria em sintonia com o órgão sexual devido a um desenvolvimento não coerente no feto entre genitália e cérebro (GLOBO, 2016). Percebemos nessa reportagem, novamente a materialidade biológica dos corpos sendo colocada em destaque para justificar a questão da transexualidade.

No início do ano de 2016, o Comitê Olímpico Internacional (COI) realizou uma mudança na sua resolução com relação aos e às atletas trans. De acordo com o COI, homens poderiam participar dos eventos da entidade sem ter nenhuma restrição e as mulheres, para competir em equipes femininas, deveriam ter a quantidade de testosterona controlada no sangue nos 12 meses anteriores à competição. Nessa resolução, não há necessidade de cirurgia de redesignação genital. Tal resolução causou e ainda causa uma série de comentários relacionados a algumas vantagens que esses e essas atletas, principalmente mulheres trans, teriam em relação aos e às atletas cis, sendo as justificativas pautadas sempre pelo viés biológico e hormonal ao pensar as performances esportivas desses corpos.

Em contraponto a isso, o site NLUCON (<http://www.nlucon.com/2017/03/atletas-trans-levam-vantagens-em.html>) publica em 26 de março de 2017 uma matéria intitulada “Atletas trans levam vantagens em competição? Saiba por que isso é desculpa para ser transfóbico” em que busca trazer argumentações que descontroem a ideia da vantagem biológica dos e das atletas trans, problematizando o quanto a biologia é enfatizada para justificar e determinar os sujeitos e suas posições sociais.

Outra reportagem que possibilitou uma grande repercussão para a questão da transexualidade, nos últimos anos, foi a edição de fevereiro de 2015 da Revista Nova Escola. A capa da revista apresentava a imagem do menino britânico Romeo Clarke, de 5 anos, com roupa de princesa e sua matéria tinha como foco os/as educadores/as, público alvo da revista, e o debate sobre as questões de gênero e sexualidade na escola, sobretudo com relação às situações em que crianças e jovens rompem com as regras socialmente aceitas sobre ser homem ou mulher. Tal reportagem da Revista Nova Escola obteve uma ampla discussão sobre a temática, sendo que a repercussão advinda apresentou milhares de acessos e comentários no website da revista. Mesmo com inúmeras críticas de leitores/as que discordaram da abordagem da revista, a publicação constitui um movimento que, de certa forma, vai adentrando em diferentes espaços e garantindo uma visibilidade das discussões que envolve gênero e sexualidade no espaço escolar, o que dá visibilidade ao tema da transexualidade.

Ainda, suscitando esses acontecimentos que possibilitaram a visibilidade e discussão acerca da questão da transexualidade, na mídia televisiva, temos como exemplos alguns programas da televisão aberta e fechada. Um exemplo é o programa, “Liberdade de Gênero”, do canal por assinatura GNT, exibido em uma série na qual diferentes pessoas narram histórias de vida e de não identificação delas com o gênero que designou-as ao nascerem, o que contribui-nos a pensar em gênero para além da análise dos atributos masculinos e femininos determinados nas sociedades.

Também foi exibida a série, “Quem sou eu?,” produzida pelo programa Fantástico, da Rede Globo, que abordou – a partir da metáfora da história de “Alice no País das Maravilhas”, e da fala de médicos/as e de pessoas trans – aspectos da vida de indivíduos transgêneros em diferentes momentos da vida, como a infância, a adolescência e a fase adulta, período este em que ocorrem os tratamentos hormonais, as cirurgias e a vida pós-transição.

Outros programas da mesma emissora que abordaram a temática trans foram: “Profissão Repórter” que trouxe, no mês de junho de 2016, jovens trans

para falarem sobre o preconceito e a violência que vivem diariamente; o programa “Encontro com Fátima Bernardes”, em fevereiro de 2017, no qual a apresentadora conversa com um psiquiatra sobre crianças transgêneras e com a mãe de uma menina de 10 anos, que nasceu menino, mas nunca se identificou com o gênero de nascimento; e, ainda, no ano de 2017, a novela intitulada, “A Força do Querer”, que tinha uma personagem que transicionava de mulher para homem.

Essas mídias são alguns exemplos das diferentes formas que, em nossa sociedade, os saberes da ciência são postos em funcionamento, acessam e são acessados pelos sujeitos e regulam suas condutas. Essas mídias, ao incorporarem em seus discursos algumas enunciações científicas, colocam em funcionamento a engrenagem saber, poder e corpo. Esses artefatos constroem formas de ver e perceber os corpos, os sujeitos e suas marcas biológicas. Neste sentido, estamos entendendo que as diferentes mídias não apenas apresentam a temática da transexualidade, mas, ao falar sobre, atuam também como “produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e produzir sujeitos, assumindo, nesse sentido, uma função nitidamente pedagógica.” (FISCHER, 1997, p. 61).

Essas pedagogias culturais não podem ser tomadas como neutras, pois produzem e ensinam saberes, condutas e identidades. Ao falar sobre os corpos de homens e mulheres, neste caso, pessoas trans, as mídias acabam instituindo maneiras de perceber, classificar, identificar, esquadrihar, detalhar e entender esses sujeitos.

Contudo, ao passo que percebemos essa explosão de saberes sobre as questões trans em diferentes espaços educativos, como a ciência e as mídias anteriormente citadas, e, ao olharmos para o espaço da escola e os artefatos que ali circulam, como o livro didático, podemos observar um silenciamento. ao centrarmos nosso foco para o ensino de Biologia, já que o que se faz presente é a invisibilidade da temática trans, conforme discussão realizada no próximo tópico que compõe esse artigo.

Corpos trans: silenciamento nos livros didáticos de biologia

Os livros didáticos fazem parte da cultura escolar, das políticas públicas de educação e são um campo discursivo potente no sentido de instituir verdades e produzir subjetividades.

Destacamos que o livro didático não é o único subsídio para a prática pedagógica, mas ele faz parte de uma política governamental – Programa Nacional do Livro Didático – em que alunos/as de escolas públicas recebem gratuitamente esse material. Assim, o livro didático não é o único material que o/a professor/a utiliza, mas ele é um artefato acionado intensamente durante os processos de ensinar e aprender presentes nos espaços formais de educação. Sendo assim, os discursos apresentados nos livros didáticos vão imprimindo algumas marcas nos modos de ser, pensar e agir dos/as estudantes.

Sendo o livro didático um artefato cultural bastante utilizado pelos/as professores/as nas salas de aula, necessita corresponder às atuais exigências de uma educação para o século XXI, às quais o conhecimento, os valores, as capacidades de resolver problemas, aprender a aprender, assim como a alfabetização científica e tecnológica, são elementos essenciais. Assim, o livro didático não pode continuar apenas como fonte de conhecimentos a serem transmitidos pelo/a professor/a e com objetivo de serem memorizados e repetidos pelos/as alunos/as.

O livro didático de Biologia, sendo um artefato cultural, deve dialogar com outros tipos de saberes, como uma obra aberta, problematizadora da realidade. É importante esse material pedagógico estar contextualizado histórica e culturalmente, e não constituir um produto fechado, contendo as ditas “verdades científicas”.

Entendemos que livros didáticos, enquanto produções culturais, apresentam modos particulares de produção de significados e valores sociais e culturais, veiculam formas de organização da vida social e, são endereçados a um público leitor principal – alunos/as e docentes das escolas da Educação

Básica. Nesse sentido, temáticas contemporâneas como a transexualidade que, como já apresentamos, estão em diversos artefatos culturais, como novelas, jornais, programas de TV, livros entre outros, poderiam também estar presentes nos livros didáticos.

A fim de conhecermos se esses saberes são da ciência ou se são aqueles produzidos a partir da ciência presentes nas diferentes mídias sobre os corpos transexuais, apresentados nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio, realizamos um levantamento investigativo, buscando saber se os corpos trans eram mencionados, como eram apresentados, e as enunciações presentes sobre esses. Para tanto, analisamos quinze (15) livros de Biologia para Ensino Médio de 2003 a 2015³. Na análise nenhum desses livros apresentou algum texto ou infográfico sobre os corpos trans. Eles se detêm a reiterar o binarismo rígido de gênero, os corpos que aparecem são de homens e mulheres, onde a genitalidade está marcada, não havendo nenhuma outra possibilidade de corpos. Assim, corpos-homem e corpos-mulher são apresentados com fins de reprodução.

Nesses livros, existe um espaço privilegiado ao conhecimento anátomo-fisiológico dos sistemas genitais, à reprodução, ao uso dos métodos anticoncepcionais, aos mecanismos e à prevenção das infecções sexualmente transmissíveis - IST e AIDS. É importante ressaltar que essas temáticas são abordadas como problemas de saúde sexual e reprodutiva, tratadas através dos discursos médico e biológico sobre o funcionamento dos corpos e das doenças para prescrever um autocuidado e, através dele, controlar o corpo e a sexualidade. Esses artefatos vêm funcionando como estratégias para o controle dos comportamentos dos indivíduos – “use camisinha”, “não transe”, “cuide de seu corpo”, “conheça os métodos anticoncepcionais”... Nessa discursividade, temos a aquisição de conhecimentos científicos (categorizações e descrições) dos sistemas genitais – atributo biológico compartilhado por todos/as, independente de sua história e cultura. Assim, os

³ Os livros didáticos de Biologia analisados compõem o acervo da Biblioteca do Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

discursos científicos engendram os corpos de forma binária, ou seja, como um atributo de natureza biológica, vinculada às características anatômicas, internas e externas, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas aos homens e mulheres.

Ribeiro *et al.* destacam que:

A ferramenta teórico-conceitual de Butler permite-nos pensar sobre o papel e tarefas da Biologia e da Medicina na produção das diferenças anatômico-homonal-biológicas quanto aos comportamentos e condutas esperados e produzidos para os indivíduos. Tal tarefa e procedimento, se tomados pelos livros didáticos, possibilitariam que a escola pudesse apresentar outras racionalidades, inclusive para pensar a identidade de gênero, a identidade sexual e os corpos. (2016, p. 82).

Sendo os livros didáticos artefatos culturais que atuam na construção das identidades dos/as alunos/as, uma vez que representam os corpos de meninos e meninas, esses ensinam modos de ser e de estar no mundo. Assim, com relação à forma como os corpos aparecem nos livros didáticos, desvinculados do ambiente, fragmentados, assexuados, sem mãos e nem pés, com um padrão que se repete independente de classe, raça, etnia, credo, os livros privilegiam um discurso hegemônico e “verdadeiro”, contribuindo, dessa forma, para a produção de sujeitos universais.

Os livros didáticos, sendo um dos materiais mais utilizados pelos/as professores/as para o planejamento de suas aulas, necessitam ser (re)pensados quanto à sua própria utilização, pois deveriam problematizar as questões e imagens neles apresentadas e permitir que sejam feitas contribuições dos/as alunos/as acerca de outros assuntos que eles não trazem como conteúdo, mas que fazem parte do dia a dia de todos/as nós, num contexto referente à beleza, saúde, doença, obesidade, questões de gênero, sexualidade, entre outras. Dessa forma, a escola proporcionará, efetivamente, discussões sobre essas outras abordagens culturais, e possibilitará que as/os

alunas/os saibam lidar com as múltiplas representações de corpos existentes, respeitando as diferenças e contribuindo para a desconstrução de binarismos: gordo/magro, alto/baixo, bonito/feio, negro/branco, homem/mulher, homossexual/heterossexual, cisgênero/transgênero,...

Ao problematizar tais questões, no espaço da escola, estaremos provocando fissuras e abrindo brechas para a construção de outras formas de pensar, discutir e abordar os corpos na escola, buscando o entendimento de que existem múltiplos corpos, múltiplos sujeitos, múltiplas formas de ser e de estar no mundo, afinal, os corpos trans estão e necessitam estar dentro da escola e nos livros didáticos.

Produzindo algumas considerações

Pensarmos a transexualidade, construída na complexa rede que constitui a cultura, possibilita-nos problematizar as formas pelas quais vão sendo produzidos saberes, poderes, conhecimentos, ensinamentos, valores e significados sobre as questões e sujeitos trans no interior de uma cultura e em um determinado tempo histórico.

Atualmente, ainda observamos o quanto a produção de estudos e saberes, ancorados na investigação dos corpos-homens e corpos-mulheres, com o intuito de produzir “verdades” sobre os sujeitos, não apenas apodera-se do corpo, mas, também, da vida, dos desejos, dos prazeres e das escolhas de cada pessoa, instituindo e reforçando alguns binarismos socialmente construídos: homem/mulher, heterossexualidade/homossexualidade, biológico/cultural, normal/anormal, cisgênero/transgêneros, entre outros.

As tecnologias empregadas na produção de saberes científicos acabam por colocar os corpos, os gêneros e as sexualidades presas a uma destinação biológica, ao apontar que os corpos dos sujeitos trans apresentam algo de diferente, ou seja, esse corpo se difere daquilo que se espera, nesses estudos científicos, como desenvolvimento normal da correspondência sexo-gênero-desejo. Nessa direção, tais saberes reforçam uma espécie de “naturalização”

dos sujeitos, conforme destaca Sousa Filho (2009), quando diz que seu principal efeito é a criação da ideia de que as pessoas cis seriam dadas, inatas, sendo assim normais, ao passo que as pessoas trans teriam uma espécie de transtorno, não sendo a transexualidade nem normal e nem da natureza de homens e mulheres.

Assim, esses saberes produzidos pela ciência constroem discursos e “verdades” que passam a ser tomadas e legitimadas como universais. Para tais estudos, todos os sujeitos, independente de questões culturais e sociais, serão “enquadrados” de acordo com que é estabelecido cientificamente, seja para a heterossexualidade, a homossexualidade, a bissexualidade, como, nesse caso, a transexualidade.

É preciso compreender que ser homem e mulher não está relacionado ao ter um pênis ou uma vagina. Para Butler (2013, p. 24), sendo os gêneros “significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira.” Assim, colocamos sob suspeita a ideia de que a construção de masculinidades esteja atrelada apenas ao corpo-homem, bem como a produção de feminilidades seja apenas possível no corpo-mulher.

Contudo, a noção de humano e a aquisição do status de humano, socialmente, está articulada à categoria gênero. Os atributos e interpelações, direcionadas aos sujeitos desde quando encontram-se no útero, sustentam o campo discursivo e as relações de poder que legitimam o que pode ser considerado como humano. Para Butler (2007, p. 161), evidenciamos isso “mais claramente nos exemplos daqueles seres abjetos que não aparecem apropriadamente generificados; é sua própria humanidade que se torna questionada”. Assim, o sujeito só é reconhecido, ganha vida e adquire inteligibilidade quando segue as normas de gênero, quando segue a ordem compulsória do sexo/gênero/desejo em correspondência ao que se espera para corpos-homens e corpos-mulheres. Isso pode ser evidenciado nos livros didáticos de Biologia analisados neste texto. Eles marcam a inexistência desses outros corpos, que borram e colocam em xeque esse sistema de

ininteligibilidade.

As pessoas trans colocam a norma em evidência, fazem a norma falar, fazem a norma dizer de si e, por isso, produzem desconforto, pois a norma é algo para funcionar no silêncio. Isso está fortemente articulado à noção de coerência e não coerência, sempre uma ficção necessária que inventamos para viver, mas que podemos modificar.

Os corpos trans são produzidos em não obediência da inteligibilidade social, ou seja, em não coerência e continuidade entre sexo/gênero/desejo (BUTLER, 2013). Assim, para os sujeitos que insistem na heterossexualidade como norma e na coerência entre sexo e gênero, os corpos das pessoas trans são tomados como inconformes, abjetos, algo a ser investigado e corrigido. (LONGARAY, 2014).

Preciado (2011), nos aponta que os corpos da multidão queer apresentam-se como centros para a “desterritorialização” da heterossexualidade. Para o autor:

Esse processo de “desterritorialização” do corpo obriga a resistir aos processos do tornar-se “normal”. Que existam tecnologias precisas de produção dos corpos “normais” ou de normalização dos gêneros não resulta um determinismo nem uma impossibilidade de ação política. Pelo contrário, porque porta em si mesma, como fracasso ou resíduo, a história das tecnologias de normalização dos corpos, a multidão queer tem também a possibilidade de intervir nos dispositivos biotecnológicos de produção de subjetividade sexual. (PRECIADO, 2011, p. 14).

Assim, visibilizarmos as experiências trans com relação aos seus corpos, seus modos de produção e seus trânsitos no espaço escolar nos possibilitam movimentos de rupturas e abertura de brechas para se pensar o sistema heteronormativo no qual somos educados/as.

Através das problematizações tecidas neste texto, procuramos contribuir com algumas das discussões acerca da transexualidade nos espaços

educativos. Tomar as mídias citadas e os livros didáticos analisados como artefatos culturais, os quais contêm determinadas pedagogias dos corpos, dos gêneros e das sexualidades (re)produtoras de conhecimentos de natureza científica e de (in)visibilidades, possibilitou-nos discutir o quanto seus ensinamentos estão articulados às diferentes maneiras de representar e posicionar os sujeitos com relação aos corpos, gêneros e sexualidades reconhecidas, possíveis e visíveis. Nessa direção, o que propomos é o reconhecimento dessas pedagogias enquanto um dispositivo cultural que, assim como a escola, está engendrado na construção de determinados ensinamentos que nos educam enquanto sujeitos.

Referências

ARÁN, Márcia; PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 129-147, jan./jun. 2007.

BENTO, Berenice. *A Reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

_____. As tecnologias que fazem os gêneros. In: Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero, 8., 2010, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2010. p. 01-13. Disponível em:
<http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E8_As_Tecnologias_que_Fazem_os_Gêneros.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. Luta globalizada pelo fim do diagnóstico de gênero? In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; RIBEIRO, Paula Regina Costa. *Corpo, gênero e sexualidade: instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida*. Rio Grande: FURG, 2011. p. 89-108.

_____. O que pode uma teoria? Estudos transviados e a despatologização das identidades trans. *Revista Florestan*, São Carlos, n. 2, p. 46-66, nov. 2014. Disponível em:
<http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/64/pdf_25>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 151-172.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

D'ALAMA, Luna. *Transexual pode se descobrir já na primeira infância, dizem especialistas*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2013/03/transexual-pode-se-descobrir-ja-na-primeira-infancia-dizem-especialistas.html>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-80, dez. 1997.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2006. 79 p.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007a. 176 p.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2007b. 295 p.

GLOBO Repórter. *Transgênero: origem pode ser biológica e começar na gestação*. Edição 23 set. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-reporter/noticia/2016/09/transgenero-origem-pode-ser-biologica-e-comecar-na-gestacao.html>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

LONGARAY, Deise Azevedo. *A (Re)Invenção de si: investigando a constituição de sujeitos gays, travestis e transexuais*. 226 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUCON, Neto. *'Não acreditem nos livros de biologia', diz Sofia Favero, criadora da 'Travesti Reflexiva'*. Entrevista 24 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.nlucon.com/2014/08/travesti-reflexiva-sofia-favero-transfobia.html>>. Acesso em: 10 set. 2017.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. *Mídia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 111 p.

NOVAES, Adauto. A ciência no corpo. In: _____. (Org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 07-14.

ORTEGA, Francisco. *O corpo incerto: corporiedade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PRECIADO, Paul (Beatriz). Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 1, jan./abr. 2011, p. 11-20.

RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* O ensino de biologia e suas articulações com as questões de corpos, gêneros e sexualidades. *Revista Bio-Grafia*, Bogotá, v. 8, n.16, p. 77–86, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52190/1/2016-Ribeiro...Vilaca.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

SOUZA, Nádia Geisa S. de. “Fases da vida”: discursos biológicos, religiosos, midiáticos. In: WORTMANN, Maria Lúcia Castagna *et al.* *Ensaio em estudos culturais, educação e ciência*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 19-34.

SOUSA FILHO, Alípio de. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Rogério. D. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 95-124.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Livros didáticos analisados:

FAVERETTO, José Arnaldo e MERCADANTE, Clarinda. *Biologia* - volume único. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

LOPES, Sônia e ROSSO, Sergio. *Biologia* - volume único. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005. 10ª tiragem, 2010.

LINHARES, Sérgio e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *Biologia hoje*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2013. Volume 3: Genética evolução ecologia.

AMABIS, José Mariano e MARTHO, Gilberto Rodrigues. *Biologia em contexto*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2013. Volume 2: Adaptação e continuidade da vida.

SILVA JÚNIOR, César da; SASSON, Sezar; JÚNIOR, Nelson Caldini. 11ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013. Volume 1: Biologia (Ensino médio). LINHARES, Sérgio e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *Biologia hoje*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2013. Volume 2: Os seres vivos.

SÍDIO, Machado. *Biologia: ciência & tecnologia*. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

LINHARES, Sérgio e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *Biologia hoje*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2013. Volume 1: citologia/ reprodução e desenvolvimento/ histologia/ origem da vida.

BRÖCKELMANN, Rita Helena. *Conexões com a Biologia*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2013. Volume: 1.

FAVERETTO, José Arnaldo. *360°: biologia: diálogos com a vida: partes 1, 2 e 3 - volume único*. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2015. Parte 1.

_____. *360°: biologia: diálogos com a vida: partes 1, 2 e 3 - volume único*. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2015. Parte 2.

_____. *360°: biologia: diálogos com a vida: partes 1, 2 e 3 - volume único*. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2015. Parte 3.

_____. *360°: biologia: caderno de revisão*. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2015.

FAVERETTO, José Arnaldo. *360°: biologia: caderno de atividades/ENEM e vestibular*. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2015.

_____. *360°: biologia: caderno de infográficos*. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2015.

Recebido em março de 2018.

Aprovado em dezembro de 2018.

Ensino de Biologia e transsexualidade

*Sandro Prado Santos*¹

*Elenita Pinheiro de Queiroz Silva*²

RESUMO

O artigo, parte de uma tese de doutorado defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, defende que apesar de a disciplina escolar Biologia e de os cursos de formação docente em Ciências Biológicas serem, em geral, demarcados pela ideia da organização, da classificação, das representações anatômo-fisiológicas e genética do que pode ser entendido como masculino e feminino, é possível que outros modos, ideias, demarcações, sejam pensados e vividos nessa disciplina e na realização desses cursos. Neste trabalho, cuja pesquisa inicial está inserida no campo dos estudos que entrelaçam gênero, corpo, transexualidade e ensino de Biologia, apresenta-se análises e um diálogos-entrevista com docente de Biologia da rede pública do Estado de Minas Gerais. Configuramos enfrentamentos e dificuldades para com a ruptura de modelos duros do ensino de Biologia. Ao final, apontamos que outro ensino e outra educação em biologia são possíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Biologia. Transexualidade. Gênero. Educação.

Teaching Biology and Transsexuality

ABSTRACT

The article, part of a thesis of doutorado, defended in 2018 in the Program of After-Graduation in Education of the Federal University of Uberlândia, defends that although disciplines it pertaining to school Biology and of the courses of teaching formation in Biological Sciences to be, in general, demarcated for the idea of the organization, the

¹Doutor em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* sandro.santos@ufu.br.

²Doutora em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* elenita@ufu.br.

classification, the anatomo-physiological representations and genetic of what it can be understood as masculine and feminine, is possible that other ways, ideas, landmarks are thought and lived in this it disciplines and in the accomplishment of these courses. In this article, whose initial research is inserted in the field of the studies that interlace sort, body, transexualidade and education of Biology, presents analyses and an dialogue-interview with professor of Biology of the public net of the State of Minas Gerais. We configure confrontations and difficulties stop with the rupture of hard models of the education of Biology. To the end, we point that another education and another education in biology are possible.

KEYWORDS: Biologies Teaching. Transexuality. Gender. Education.

* * *

Introdução

Em pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação³, Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática, defendemos que, apesar de a disciplina escolar Biologia e de os cursos de formação docente em Ciências Biológicas serem, em geral, demarcados pela ideia da organização, da classificação, das representações anatomo-fisiológicas e genética do que pode ser entendido como masculino e feminino, é possível que outros modos, ideias, demarcações sejam pensados e vividos por essa disciplina, e na organização e realização desses cursos.

Tal defesa sustenta-se no argumento de que as configurações cromossômicas XX ou XY, preponderantes na determinação do sexo e do alinhamento deste com o gênero, é tensionado e colocado em xeque quando, frequentemente, alunas e alunos, no caso da educação escolar e nas salas de aulas de Biologia, insurgem e se apresentam fora do alinhamento sexo-

³ Referimo-nos a tese intitulada *Experiências de pessoas trans-ensino de biologia*, de autoria de Sandro Prado Santos e orientação de Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, defendida em 2018.

gênero. Elas e eles, portanto, anunciam outros modos de existências que desobedecem à normatividade de gênero⁴ e da sexualidade.

Todavia, tais modos de existência ganham o campo das invisibilidades e dos silenciamentos nas discussões em que a disciplina escolar Biologia, ou mesmo a escola, utiliza para demarcar os lugares comuns de gênero e das sexualidades⁵. Isso significa dizer que, tanto em salas de aula de Biologia, quanto em artefatos escolares, como os livros didáticos, a possibilidade da configuração cromossômica XXY (cariótipo 47) só é apresentada quando docentes dessa disciplina se referem às pessoas marcadas pela denominada síndrome de Klinefelter⁶ - em capítulos atrelados a reprodução humana, sexo e herança genética. No entanto, nesse caso, a narrativa da ciência, tomada pela disciplina escolar Biologia, aponta para o modo como cientistas conseguiram no plano do verificável mapear alguns marcadores genéticos e ambiguidades genitais, respectivamente⁷.

Neste artigo, apresentamos o recorte de um dos capítulos da tese de doutorado referida, em que a partir da apresentação de experiências de pessoas trans buscamos dar relevo, por meio de um dos diálogos-entrevista realizados com a professora Carolina⁸, ao deslocamento do que sempre foi considerado como central, nuclear, essencial para se entender o funcionamento da Biologia e por meio de seu ensino dizer dos gêneros e das sexualidades. Buscamos, assim, propor e pensar com uma das viajantes da/nossa pesquisa – uma professora de ensino médio de Biologia, da rede

⁴ A noção de normatividade de gênero é tomada especialmente em Judith Butler na obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2003). Para a autora a questão da linguagem é central para pensarmos e analisarmos o gênero enquanto performatividade. A linguagem nos constitui e define quais vidas valem e podem ser vividas; quais vidas são precárias.

⁵ Utilizamos o plural dada a nossa defesa de que há múltiplas possibilidades de vivência da sexualidade

⁶ O campo da Endocrinologia aponta que esta síndrome resulta da presença de um cromossomo X a mais no cariótipo humano. Ela pode levar ao que se denomina de hipogonadismo hipergonadotrófico, azoospermia e hipodesenvolvimento dos caracteres sexuais secundários. Também indicada como doença de curso crônico com incidências sobre o sistema reprodutor masculino, e apontada como uma das possíveis causas da infertilidade no mundo.

⁷ Estes apontamentos nos são possíveis em detrimento da tese de doutoramento que nos referimos neste texto e na pesquisa intitulada, *Saberes sobre corpo, gênero e sexualidades em manuais escolares/livros didáticos de Biologia – Brasil/Portugal*. Chamada Universal 01/2016 - CNPQ/MCTI, que temos realizado sobre livros didáticos em andamento no âmbito do nosso grupo de pesquisa – GPECS (Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação).

⁸ Nome fictício utilizada para uma das professoras de ensino médio da rede pública estadual na tese de doutoramento à qual este artigo está vinculado.

pública do estado de Minas Gerais – construir outras possibilidades de pensar a Biologia e seu ensino a partir das experiências trans, que, em nosso entendimento, já povoam as escolas. Deste modo, este artigo apresenta e busca defender a ideia de que a Biologia pode dizer mais do que apenas do binarismo de gênero. Efetivamente, ela pode contribuir para a produção de mundos que tornem possíveis experiências humanas múltiplas, plurais e singulares.

A inserção teórico-metodológica da pesquisa

Na pesquisa de doutoramento, nos apropriamos de referenciais pós-estruturalistas do campo dos estudos de gênero e educação, da teoria *queer*, de biólogas feministas para produção do estudo. Tais referências nos foram caras, por entendermos que estes são campos possíveis para a compreensão do que chamamos de *experiências trans*. Encontramos em textos como os de Alípio de Souza-Filho (2009), Berenice Bento (2011), Michel Foucault (1982, 1988, 2001 e 2003), Gilles Deleuze (2013), Gilles Deleuze e Felix Guattari (2011), Flávia do Bonsucesso Teixeira (2013), Luís Henrique Sachi dos Santos (2000), Judith Butler (2003, 2010, 2015) e Sandra Mara Corraza (2007), dentre muitos outros, sustentação para pensar os entrelaçamentos entre a performatividade do gênero, a educação escolar, a transsexualidade e a Biologia.

Do ponto de vista metodológico construímos um estudo cuja inspiração tomou a entrevista como diálogo e assim compomos os diálogos-entrevistas com dez colaboradores/as: quatro professoras de Biologia, sendo duas da rede pública estadual da cidade de Ituiutaba/MG, e duas professoras trans - uma da cidade de Catalão/GO e outra no momento da pesquisa residia em Maringá/PR; uma aluna trans da cidade de Ituiutaba/MG; e quatro professores/as e uma aluna trans da Universidade Federal de Uberlândia,

atuantes no Curso de Ciências Biológicas⁹, além de uma professora da Universidade Federal de Sergipe.

Dessarranjos provocados pela imagem de um homem grávido

Para mobilizar uma das viajantes da nossa pesquisa (uma professora de escola pública da rede estadual de ensino médio da cidade de Ituiutaba – MG), apresentamos a ela a imagem de um homem grávido¹⁰. A professora, a quem nominamos Carolina, assim se referiu a uma experiência em sala de aula:

Pedem-me, mas eu não tenho essa informação. [...] Não sei se existe um gene que tem essa informação. [...] a gente não tem uma certeza, não é igual a uma Síndrome de Down que posso falar que é no cromossomo 21. [...] eles (alunos) perguntam: Então tem algum cromossomo? Eu falo: Não tem [...] os cromossomos são todos iguais, os sexuais são perfeitos, o XX e XY. [...] Então não é ali. [...] Então eu falo a questão do... A gente pensa que pode ser a questão do hormônio, mais ai faz a análise [...] faz exame de sangue tá normal; progesterona, testosterona, colesterol, tudo tá normal. (CAROLINA, diálogo-entrevista, agosto 2016)

Considerando o apresentado pela professora, observamos o quanto ela recorre as verdades biológicas e estas a deixam, não se tornam suficientes para dizer da transexualidade, o que indica que as experiências de pessoas *trans* provocam abalos e permite que outras coisas sejam pensadas a partir da própria Biologia.

No trabalho, recorreremos as críticas produzidas por Richard Lewontin (2000) e Anne Fausto-Sterling (2006) quanto ao que ditam a maneira pela qual, a partir do surgimento da genética e dos genes, temos sido

⁹ O campo de atuação dos/as docentes são: Fisiologia, Genética e Endocrinologia Humanas.

¹⁰ A imagem circulou na rede municipal de computadores (internet) e está disponível em: <<http://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2014/11/americanoconhecido-com-homem-gravido-e-presos-por-perseguido-ex.html>>. Acesso em setembro de 2016.

determinados/as social e culturalmente. Por outro lado, estudiosas indicam a emergência de estudos que buscam isolar os ‘genes’ do gênero. Dentre elas, encontra-se a socióloga Berenice Bento que defende: “[...] os estudos para determinar a biologia dos gêneros são expressões das convenções culturais dominantes que supõem que a verdade mais profunda de nós mesmos estaria em algum lugar mapeável do corpo”. (BENTO, 2015, p. 14). Defendemos, a partir da pesquisadora, que a busca por uma determinação biológica dos gêneros buscam uma verdade no organismo. Uma verdade capaz de explicar a existência trans, àquela que tem causado rupturas no mapa estático, da anatomia e fisiologia humanas, configurado ao longo dos últimos séculos. Como dizer, a partir das lições de Anatomia, Genética e Fisiologia Humanas recebidas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, sobre um homem que engravida, é a pergunta que a professora Carolina fez no diálogo conosco.

As asserções de Carolina carregavam referências aos órgãos e cromossomos que, supostamente, diferenciam os homens e as mulheres. Uma busca de legitimidade instalada nesses referenciais, como verdade presumida de pertencimento ao masculino *ou* ao feminino. Na aula, ao dialogar com os/as alunos/as, ela prescreveu alternativas do masculino e do feminino em uma lógica binária e essencialista de correspondências *corretas* entre o sexo biológico (ser macho ou fêmea a partir da própria dotação genital e genética) e gênero. Esse jogo *forçado* gerou atritos; a professora ficou em situações embaraçosas, borradas e confusas pela desestabilização da bio-lógica que buscava pelos pilares da ciência biológica e não pela busca da pluralidade: “*Como eu iria explicar isso agora que ele está grávido?*” (SANTOS, 2018, p. 210)

Para o diálogo acerca do apresentado por Carolina, recorreremos à antropóloga Laurence Hérault (2015), que demarca a impossibilidade da admissão da gravidez de um homem se ele for pensado pelo mote essencialista que configura o masculino ou o homem a partir de características ditas como próprias para demarcar um homem.

Se considerarmos a identidade sexualizada de T. Beatie em termo essencialista, ou seja, em termos de propriedade, ela é efetivamente contraditória com as definições comuns da masculinidade: sua gravidez é uma negação do seu pertencimento à classe dos homens, **visto que um homem, por definição não engravida**. Frente a essa contradição, o reflexo de muitos [...] é qualificar sua identidade sexual: se ele engravidou, não é homem (ele é mulher, uma mulher tentando fingir que é homem [...] etc.). (HÉRAULT, 2015, p.151)

Contudo, Hérault chama a atenção para o fato de que não é o inventário das características de uma pessoa o elemento suficiente para dizer dela, se torna mister, contar sua história, pensar a sua singularidade.

No entanto [...] definir/descrever uma pessoa não consiste apenas em inventariar suas características, mas, ser capaz de contar sua história [...] que a define efetivamente na sua singularidade [...] dando conta dos nexos múltiplos e variados que a ligam nos demais, fazendo que ela exista dentro de um contexto social particular. [...] ele engravida porque ele é um homem transgênero, quer dizer, não é um homem menos autêntico que os demais mas, simplesmente, um homem com uma história particular que sua constituição corporal rende-nos presente [...] não é nada incompatível com as propriedades orgânicas do seu corpo nem com o uso que ele fez dele: “eu era um homem antes de dar à luz, era um homem durante minha gravidez e sou homem agora [...] não me tornei mulher novamente para engravidar. Eu sou um homem capaz de engravidar e simplesmente fiz isso”. (HÉRAULT, 2015, p. 151-153).

Desse modo, a Escola, seus e suas profissionais, como também todas as outras instituições sociais, está diante de modos de existências que provocam torções, rupturas; produzem fissuras na configuração da vivência

do que é dito como feminino e/ou masculino e desafiam nossos modos de pensar. Elas colocam em xeque o que é um verdadeiro homem, uma verdadeira mulher; o que a experiência da sexualidade e dos gêneros que desmontam a linearidade sexo-gênero provoca e faz pensar o ensino de Biologia na escola. Vemos escorrer por entre os dedos o modelo estabelecido pelo binarismo de gênero, uma vez que os corpos mulheres-útero-XX e homens-XY-sem útero que amarram uma verdade profunda do sexo, da natureza humana e da reprodução ao campo da heterossexualidade são desmontados por experiências mulheres-sem útero-XY ou homens-com útero-XX.

Os afetos gerados pelos hiatos, do homem grávido, nos territórios do Ensino de Biologia e o desvio produzido pela pergunta “*Como eu iria explicar isso agora que ele está grávido?*”, lançaram e instalaram Carolina em lugares de meio nesses territórios. Ao se deslocar com esse meio, a professora recuperou um texto intitulado “*Espermatozoide de mulher*” (**Imagem 2**) do livro didático¹¹ que estava adotando. (SANTOS, 2018, p. 211-212)

A imagem a que a citação referencia, informada pela professora Carolina (participante da pesquisa), integra, como texto complementar, o livro didático de Biologia de autoria de César da Silva-Júnior; Zesar Sasson e Nelson Caldini-Júnior (2010, p.132). O texto complementar é uma reportagem do veículo de comunicação, *O globo, Ciência*, datada de 01 de fevereiro de 2008. Nela, indica-se a aspiração de pesquisadores britânicos, da Universidade de *New Castle*, em obter a autorização da comissão de ética para continuidade de investigações cujo foco é a obtenção de espermatozoide a partir de células-tronco da medula óssea feminina; apresenta as dificuldades reveladas pelos cientistas em criar o espermatozoide a partir de células femininas, “que não tem o cromossomo **Y**, que determina o sexo

¹¹ A imagem está presente no seguinte livro: SILVA-JÚNIOR, César da.; SASSON, Zesar.; CALDINI-JÚNIOR, Nelson. **Biologia 3**: Genética, evolução, ecologia. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2010, p.132.

masculino [...]” e estes “[...] teriam que ser criados em laboratórios com cromossomos artificiais ou obtidos de doadores de espermatozoides masculinos [...]”. Reporta-se também a pesquisa realizada por pesquisadores do Instituto Butantan, no Brasil, divulgada na revista *New Scientist*, em que estes estariam desenvolvendo óvulos e espermatozoides a partir de uma “[...] cultura de células-tronco embrionárias de ratos machos”; e apresenta uma fala da coordenadora da pesquisa sobre o desenvolvimento de experimentos com células-tronco embrionárias humanas para descobrir se “[...] óvulos masculinos poderão ser feitos a partir de outras células [...]”.

O texto complementar do livro didático, referido no parágrafo anterior, apresenta, após a reportagem, uma imagem cuja legenda assim expressa: *Espermatozoides ao redor de óvulo humano vistos ao microscópio eletrônico de varredura. Será possível, um dia, criar, células reprodutivas a partir de células somáticas? (Cores artificiais)* em fundo de cor preta, com representação gráfica de um óvulo, como geralmente figurado em textos de divulgação científica, em formato ovoide, com aspecto esponjoso e cor palha, e os espermatozoides em cor de tom branco provocando a sensação de movimento na superfície do óvulo, seguido de três questões intituladas *“Explorando o texto”*. As questões que seguem a imagem são:

- 1- Por que um “espermatozoide feminino”, desenvolvido a partir de células-tronco retiradas do organismo de uma mulher, não seria capaz de determinar descendentes do sexo masculino?
- 2- Um “óvulo masculino”, desenvolvido por meio das mesmas técnicas, poderia dar origem a uma menina?
- 3- O que poderia ocorrer se um “óvulo masculino” portador de cromossomo Y fosse fecundado por um espermatozoide com outro cromossomo Y? Justifique sua resposta. (SILVA-JÚNIOR; SASSON; CALDINI-JÚNIOR, 2010, p.132).

Se de um lado o livro didático apresenta para a professora uma possível saída para explicar aos/as alunos/as a notícia do homem grávido, de outro, ela recorre às técnicas de reprodução assistida como possibilidades

reprodutivas para pessoas *trans*. As técnicas reprodutivas têm sido divulgadas, pensadas e associadas, por professores/as de Biologia e livros didáticos no Brasil, com relações de gênero que sustentem a heterossexualidade.

Em texto produzido por uma das autoras desse artigo “*Corpo e Sexualidade no Ensino de Ciências: experiências em sala de aula*”, ela apresenta o modo como imagens e sequência de apresentações do conteúdo de reprodução humana em textos didáticos de Ciências e Biologia na maior parte das vezes “[...] ainda refere-se à gravidez ‘clássica’, proveniente da relação sexual, contudo há textos que já assinalam para a reprodução humana assistida. No entanto, elas apontam para a mesma narrativa, qual seja do exercício da heterossexualidade”. (SILVA, 2012, p. 7).

Desse modo, em nossas pesquisas podemos verificar o quanto as imagens e sequências dos conteúdos escolares das ciências biológicas estabelecem uma relação direta entre heterossexual-gravidez-feminino-mulher-mãe; heterossexual-provedor-masculino-homem-pai. Tais sequências terminam sustentando a ideia da experiência da reprodução biológica circunscrita apenas ao campo da heterossexualidade. No entanto, a notícia do homem grávido provoca um borramento nas sequências ensinadas pela Biologia escolar: “*Como [...] ele está grávido?*”. O homem grávido abalou essa relação e a ideia de reprodução biológica instalada pela biologia.

Retomando ao texto de Heráult (2015), ela apresenta a decisão de Nancy e Thomas Beatie de fazer uso do organismo dele como fonte de fornecimento de óvulos. Thomas é um homem com útero, portanto ele poderia desenvolver a gestação e assim o fez. Todavia, a nossa professora Carolina, ao se deparar com a fissura esperma= pai e útero + ovários = mãe, acionou a possibilidade de o homem grávido produzir espermatozoide feminino, pois nessa situação a figura “esperma = pai” foi borrada e a gravidez nos modos da reprodução biológica materializa uma relação sexual com outro homem.

Já que estava grávido, de onde veio o espermatozoide? Desse modo, ela mobilizou o texto do livro didático que lhe apresentou técnicas de manipulações biológicas ainda em caráter experimental que poderá, futuramente, possibilitar a reprodução (não somente) de pessoas *trans*, por meio da obtenção de óvulos e espermatozoides a partir de células-tronco. Entretanto, mesmo que uma possibilidade, a professora afirmou silenciar ou se afastar desses exemplos nas aulas.

Nos lugares de meio que foi lançada, mesmo com a tentativa de ensaiar uma resposta, o texto encontrado e recuperado no livro didático a deixou outros estranhamentos e perguntas. A professora assim narra:

[...] sempre foi vinculado o espermatozoide ao gameta masculino, sempre foi assim!? [...] Estudando em faculdade, qual é o gameta masculino? Espermatozoide. Gameta feminino? Óvulo! Onde eles são produzidos, testículo e útero, pronto! Aí você depara com isso espermatozoide de mulher, de que forma? Como que a mulher? Aí você começa a imaginar, como? Aonde que ela tá produzindo isso? A primeira coisa que veio, em que lugar do corpo que ela tá produzindo espermatozoide, sendo que eu vim com a bagagem aprendendo que o ovário libera o óvulo. Então de onde que tá saindo? Aí lendo a reportagem que eu fui entender! (CAROLINA, diálogo-entrevista, agosto 2016)

Consideramos que o texto do livro didático tomado pela professora provocou, timidamente, as durezas dos territórios da Biologia ao deslocar a inscrição especular do gênero ao óvulo, ao espermatozoide, ao testículo, ao ovário, aos cromossomos XX e XY, fustigando as ilusões de origem. As possibilidades com as células-tronco podem desatar nós do masculino e do feminino que germinam nos territórios. A possibilidade de produção de óvulos por indivíduos XY e espermatozoides por indivíduos XX. Desatam linhas da organicidade e das funções biológicas de um determinismo, trazendo desterritorializações.

O texto, ao anunciar “espermatozoide de mulher” e “óvulos masculinos”, provocou em Carolina um embaralhamento dos arranjos das fronteiras do masculino e feminino, por isso salta o estranhamento dessas fissuras que vibram uma das lições mais difíceis que podemos desconstruir ou roubar da Biologia.

Diante da provocação *Ensino de Biologia-experiências de pessoas trans* e dos questionamentos dos/as alunos/as, que deixaram Carolina em meio a forças caóticas, sem coordenadas, direções e sem imagens definidas, ela reinvestiu nos espaços reguladores que habita os territórios do Ensino de Biologia.

A professora Carolina questiona: “[...] *Se eu herdei XX, por que eu não me comporto como XX? [...] já que os meus hormônios são mais progesterona do que testosterona [...] o que é o erro desse corpo? [...]*”. (CAROLINA, diálogo-entrevista, agosto 2016). E continua: “*A gente fica em uma situação difícil, porque para a Biologia o sexo é masculino ou feminino. Sistema reprodutor masculino e feminino. E aí, a gente não tem como colocar o que aconteceu que ele está transitando? O que é...? São experiências novas? Pode ser experiências novas que eles... Diferentes...*”. (CAROLINA, diálogo-entrevista, agosto 2016)

Aqui, a professora começa a produzir buracos, cambaleiar e ficar em estado de indecisão. Começa pensar os modos de vida das pessoas *trans* como algo em vias de se fazer, enquanto experiências. No entanto, o modelo da Biologia do sexo e do sistema reprodutor não fraqueja, não titubeia e amarra a mobilidade do masculino e do feminino. Desse modo, ela explica que há um erro no corpo das pessoas *trans*. Nesse território recaem as linhas duras de uma lógica, de uma racionalidade que é lembrada por Judith Butler (2015): “As marcas instituídas pela diferença sexual ficam amarradas na lógica dicotômica. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre o gênero e o sexo”. (p. 26).

Com a institucionalização dessa relação mimética “o único lugar habitável para o feminino é em corpos de mulheres, e para o masculino, em corpos de homens”, como bem destacado por Berenice Bento (2008, p. 31). Nesse sentido, o aprisionamento em um corpo errado é a significação das experiências de pessoas *trans*.

No diálogo estabelecido o questionamento de Carolina é provocado “**O que é o erro desse corpo?**”, ela responde:

É como assim, eu nasci num corpo errado. Eu entendo que é assim. O meu cérebro não encaixa nesse corpo. [...] É a questão da mente e de estar em outro corpo. [...] Está no cérebro [...] dali sai todas as ordens de comando [...] lá no encéfalo, no hipotálamo. Algo que está aí [...] tem alguma informação que está sendo mandada e não combina com o que eu tenho. [...] É como se seu cérebro fosse se desenvolvendo e as outras partes fossem geradas, só que houve um erro [...] e como se eu fosse um cérebro feminino e estou com os órgãos masculinos. O meu cérebro sendo feminino, e o fora masculino, ou, por exemplo, eu sou menino tenho os órgãos genitais masculinos, mas não são meus, não quero, eu não aceito eles! (CAROLINA, diálogo-entrevista, agosto 2016).

As explicações da professora deslocam do determinismo genético e cromossômico, ficando com margens de dúvidas (Onde e como reconhecer?). No entanto, ela busca uma causa que estaria em algum lugar do corpo. Desse modo, estabelece-se que a verdade do endereçamento das experiências de pessoas *trans* está na composição do cérebro. Sobre isso, ela reforça:

Se a célula do menino que vai ser trans é igual as nossas, se ele tem a quantidade de cromossomos iguais, se ele tem aquelas fases da mitose e da meiose, tudo normal, durante todo o desenvolvimento embrionário foi igual. Se as células são normais, e desenvolveram todos os órgãos normais, então a gente acaba

colocando que seria na parte do encéfalo. (CAROLINA, diálogo-entrevista, agosto 2016).

Carolina lança linhas de apelo ao imperativo biológico das explicações orgânicas, especialmente cerebrais, de captura e modelação dos corpos. Nesse território, as experiências de pessoas *trans* ficam presas no desenrolar de um *script* que as concebem em termos de negações “órgãos sexuais” e na órbita da contradição da incompatibilidade entre o desenvolvimento cerebral específico do gênero e o desenvolvimento do corpo e genitais. Assim ela entende que:

[...] ele não vai aceitar aquele corpo. É como se o cérebro fosse masculino e o que está fora fosse feminino. Eu entendo assim, porque você sabe que, realmente, a pessoa não está feliz assim com o corpo que está. Então, eu vou tirar isso, vou tirar aquilo. O órgão não me serve. Eu fico pensando que é um sofrimento. [...] O que mais incomoda é a parte anatômica. (CAROLINA, diálogo-entrevista, agosto 2016)

Nessa perspectiva, as experiências das pessoas *trans* foram posicionadas como um ‘problema’ a ser ‘tratado’ que territorializa e endurece a alteração desses corpos para ajustá-los, tanto quanto possível, a normalidade do masculino *ou* do feminino. Com isso, Carolina acionou a cirurgia como prática de correção do sofrimento e menosprezo do corpo que revela, misteriosamente, uma vontade de recusar a materialidade dos órgãos genitais. Sobre isso, ela conta:

[...] a pessoa trans vai ser aquela que, realmente, opta vai ser aquele que, realmente, optar por fazer a cirurgia [...] é como se eu aqui dentro adorasse os vestidos, as roupas, um batom, mas aí me deparo e olho e tenho um órgão masculino [...] não vejo como meu, por isso que eu quero uma cirurgia, porque ele não é meu, eu não quero isso. [...] eu fiz a cirurgia [...] Agora eu estou no corpo certo. (CAROLINA, diálogo-entrevista, agosto 2016).

A territorialização dos órgãos sexuais como erro nos corpos das pessoas *trans* reforça que a verdade última está na biologia dos corpos e a cirurgia teria a responsabilidade de recolocar a harmonia entre o corpo (reduzido à genitália) e as estruturas cerebrais. Desse modo, “[...] toma-se a parte (as genitálias) pelo todo (o corpo). É como se a genitália fosse o corpo [...] em que o sexo define a verdade última dos sujeitos”. (BENTO, 2009, p. 97).

Há uma recuperação do discurso de desqualificação do órgão sexual pelas pessoas *trans*, pois traz uma ameaça do feminino ou masculino reivindicado. Aqui, ele não serve, precisa ser retirado. Um alinhamento universal, para a professora, de sofrimento, de infelicidade e de uma incompletude, pois desaloja a exclusividade do original, do real, do verdadeiro, do essencial, do autêntico e da identidade genuína do ser masculino e feminino no campo do Ensino de Biologia.

Ortega (2008) provoca a pensar que os manejos dessas linhas compõem um território que faz caber os corpos na norma que mantém a divisão de gênero, objetivam produzir corpos normais e a normalização dos gêneros. Um jogo de forças que amarra o estranho e o incerto da corporeidade *trans* em algo familiar e previsível, traduzindo a nitidez, a visibilidade e a certeza; evita a multiplicidade, as fendas, as rachaduras, as dobras, os limiares e os direitos da variação.

No entanto, Carolina fez escorrer algumas durezas do que inicialmente fora estratificado em relação ao endereçamento cerebral e o destino das correções cirúrgicas aos corpos das pessoas *trans*. Nas suas palavras:

[...] não tenho como provar que é assim no cérebro [...] não tenho como falar assim, é aqui. [...] não temos certeza, tem pesquisas, mas não apontam certezas. [...] Fica difícil de dizer. Em relação à cirurgia estou aqui pensando... Por que alguns querem fazer cirurgia outros não? (pausa) eu fiquei agora... [...] Se ele é *trans* por que um aceita, não quer modificar o órgão e não incomoda? Por que para o outro incomoda? Então aí já começa a ficar... (pausa). Por que alguns querem fazer cirurgia e outros convivem com eles

(órgãos genitais)? Essa pergunta que fica para mim (...) por quê? Então não dá para gente definir realmente que é a questão do cérebro. (CAROLINA, diálogo-entrevista, agosto 2016)

A ideia da professora, no endereçamento das experiências em um juízo cerebral, fez atualizar um conjunto de determinações resultantes de taxas hormonais. Segundo ela, os comandos das regiões cerebrais que atuam na regulação das taxas de produção, ou não produção, de hormônios determinam a causalidade das pessoas *trans*. Ela conta:

[...] a comunicação de ordem parte do encéfalo para liberação de hormônios, a menos que essa ordem não esteja sendo dada, e ele libera uma quantidade menor ou não produz [...] pode ser que essa quantidade de hormônio seja diferente, para que ele não tenha os caracteres secundários, ou tendo a mais, por exemplo... menina que tem o jeito mais masculino pode ser que a influência desse hormônio pra que ela seja mais masculina e o feminino fiquem mais inibido, e às vezes do menino também. Que ele tem um jeito mais afeminado que os outros, então eu vejo que pode ser dali que parte o estímulo pra ele estar liberando esse hormônio. (CAROLINA, diálogo-entrevista, agosto 2016)

Nessa esteira, para além da anatomia genital, das gônadas, da configuração genética XX e XY, dos gametas, ela reforça o estrógeno, a progesterona e a testosterona como inscrições especulares do gênero que circulam tranquilamente pelos territórios do Ensino de Biologia, condicionando nossas ideias sobre os corpos masculinos e femininos.

[...] quando você vai dar sistema endócrino, hormônios, já tem uma tabela que diz masculino e feminino, os que estão nas glândulas masculinas e são liberados e os que são produzidos nas glândulas femininas. [...] Não tem como sair disso. Quando pergunto, me de

um exemplo de hormônio feminino e masculino, os/as alunos/as já vem com a resposta. (CAROLINA, diálogo-entrevista, agosto 2016).

A ideia de que os hormônios têm gênero e o modo como eles estão imbricados se fazem presentes no Ensino de Biologia. O gênero está intrincado nos hormônios e glândulas, de modo que a professora não consegue pensar fora dessa rede substâncias químicas e glandulares-gênero. Como então essa rede foi produzida? Para responder a esta questão, recorreremos ao texto *Glândulas, hormonas sexuales y química de gênero* de a Anne Fausto-Sterling (2006), onde ela problematiza o surgimento de uma biologia hormonal estritamente ligada a uma determinada política de gênero e visibiliza o empenho da imposição do gênero nas secreções internas dos ovários e dos testículos humanos.

A autora aponta para o modo como moléculas químicas se converteram em parte do sistema de gênero, na ligação das diferenças de gêneros aos hormônios. Carolina reforça que a feminilidade e masculinidade dependem da atividade das secreções hormonais internas, considerando que o estrógeno é um hormônio feminino e a testosterona um hormônio masculino.

Anne Fausto-Sterling (2006), a partir da problematização “*Existem realmente hormônios sexuais?*”, aponta para pesquisas que sinalizam que ambos os hormônios estão presentes em todos os tipos de corpos e produzem seus efeitos também em outros órgãos. Os estudos por ela apontados, nos permite destacar informações que produzem vazamentos e inquietações nas durezas dos territórios do Ensino de Biologia, tais como: isolamento de hormônios femininos de procedência masculina; a detecção de hormônios femininos ativos nos testículos e na urina de homens ‘normais’; a ação dos estrógenos pode inibir o crescimento, acelerar a degeneração do timo, dentro outras; a presença de hormônios femininos onde se supunham que não deveriam estar; a detecção de hormônios de um sexo nos corpos do outro; a descoberta que diversos órgãos, por exemplo as glândulas suprarrenais, podem sintetizar hormônios esteroides e uma variedade ainda maior pode

responder a sua presença.

Ao retomar as discussões com a professora sobre as possibilidades de fissurar as inscrições especulares do gênero na anatomia genital, das gônadas, da configuração genética XX e XY, dos gametas e dos hormônios nos territórios do Ensino de Biologia. Ela afirma: “Não, o problema é esse, porque desde as células e os órgãos já começam com masculino e feminino, o gênero já está separando a forma de falar [...] para me desvincular eu teria que ter outra forma de abrir espaço, né?” (CAROLINA, diálogo-entrevista, agosto 2016).

Nesse momento de abertura, Carolina retoma o texto do livro didático, mencionado em páginas anteriores, sinalizando alguns nós que podem ser desatados do masculino e do feminino que perduram nos territórios do Ensino de Biologia. Com isso, ela aponta:

[...] essa matéria do livro do “espermatozoide de mulher”. Poderia chegar e falar se realmente através de células-tronco na pesquisa, a mulher tem essa capacidade de produzir esses espermatozoides [...] pela biotecnologia [...] eu poderia desvincular o masculino e o feminino das células (gametas) e dos cromossomos XX e XY [...] daria para desvincular isso (masculino e feminino) [...]. (CAROLINA, diálogo-entrevista, agosto 2016)

Outra abertura mencionada por Carolina na desarticulação das genitálias ao gênero foi recorrida na Biologia, com a utilização de exemplos de animais na aula de Zoologia. Ela narra como seria:

[...] os/as alunos/as tem que fazer um trabalho sobre aves. [...] Questionaria: as espécies que vocês encontraram como sei qual é o macho e qual é a fêmea? Por causa da pelagem, do porte... [...] Não é a genitália [...] Em outras espécies não está vinculado à genitália, está vinculado à cor, ao canto e ao tamanho. (CAROLINA, diálogo-entrevista, agosto 2016)

Talvez a saída da professora, ainda que busque um lugar mapeável do corpo para estabelecer o macho e a fêmea, pode ser potente para problematizar que há outras possibilidades de demarcar o gênero que não apenas as genitálias. Entretanto, mesmo no caso das aves, que ela indica para a pelagem, o porte, o canto, a cor, a delimitação do gênero ainda é concebida no marco de um sistema social de convenções sobre sexo e gênero.

O encontro com Carolina e as provocações do que chamei *Ensino de Biologia-experiências de pessoas trans* possibilitaram aventuras pelos territórios do Ensino de Biologia, perguntas, não saberes e embaralhamentos. No entanto, no encontro, também fui mergulhado nas durezas dos territórios que muito me ensinaram respostas que circulam tranquilamente no Ensino de Biologia. Entre aventuras e durezas, que *ora* possibilitam a criação de discursos potencializadores de corpos, gêneros e sexualidades e *ora* os submetem.

No caminhar, encontrei pelos territórios com as linhas duras que os ocupam. Territórios imbricados pela mimetização entre o sexo e gênero com correspondências especulares em uma codificação (gen)italizante, hormonal e gonadal que acaba por colar sexo e genital, e genital e gênero, imobilizando outras experiências como ininteligível, recorrentemente incompleta e desencaixada em um corpo errado e equivocado.

No entanto, pude vislumbrar vibrações de linhas latejando e vazando entre as segmentaridades duras, dando outros contornos nos territórios e traçando rotas com sentidos outros dos significados estabelecidos pelo Ensino de Biologia. Foi um encontro com microespaços que ensaiam movimentos. As interrogações e as destabilizações que aconteceram deixaram Carolina em meio a forças caóticas, sem coordenadas, direções e sem imagens definidas; abriram brechas, fissuras e possibilidades de escapes no Ensino de Biologia. Fui tentando pulverizar pinceladas de possibilidades de multiplicidades de corpos, gêneros e sexualidades. Pequenas trepidações e abalos ventaram na regulação e nos determinismos

dos significados que circulam nas aulas de Biologia, produzindo zonas de indeterminação e sinalizando possíveis passagens das variações nos corpos, gêneros e sexualidades.

Os territórios do ensino de Biologia se referendam nas Ciências Biológicas que se apropriam “[...] das recorrências observáveis nas relações entre os gêneros para conferir cientificidade aos seus achados [...]”, para fazer circular “[...] a diferença sexual natural, subsumindo nessas ‘verdades’ os aspectos culturais e simbólicos que constituem nossas percepções sobre corpos, gêneros, órgãos e fluídos”. (BENTO; PELÚCIO, 2012, p. 575).

Desse modo, se agarrarmos nessa bio-lógica, os territórios do ensino de Biologia continuarão sendo à morada da verdade, da essência, do significativo. Territórios privilegiados com um solo fértil para toda espécie de determinismo e ensurdecidor para outras possibilidades.

Há, portanto, um modelo de inteligibilidade de gênero que atravessa os territórios do ensino de Biologia. Tal modelo é um marco de um sistema social de convicções sobre o sexo e o gênero que governa a materialização dos corpos e os circunscrevem, como diz Bento (2008), numa coerência entre “[...] vagina-mulher-feminino versus pênis-homem-masculino”. (p. 44). Embora nos territórios do ensino de Biologia esse modelo é a(linha)vado como uma determinação biológica despartada das tramas sócio-culturais e entendido como natural. Raramente circulam nos territórios a consideração dos corpos como faz Fausto-Sterling (2001/02):

[...] são complexos demais para dar respostas claras sobre a diferença sexual. Quanto mais procuramos uma base física simples para o ‘sexo’ mais claro fica que o ‘sexo’ não é uma categoria física pura. Aqueles sinais e funções corporais que definimos como masculinos e femininos já vêm misturados em nossas idéias sobre o gênero. (p. 19).

De outro lado, a bióloga ecologista, mulher *trans*, Joan Roughgarden em sua obra “*Evolução do Gênero e da Sexualidade*” (2005), enfatiza que a

gloriosa diversidade, variações de gênero e sexualidade encontradas no mundo animal é o resultado do benefício da mistura de genes “[...] de ‘comitês de genes’, passando por várias reações bioquímicas”, que “[...] valida biologicamente expressões divergentes de gênero e sexualidade”, não podendo ser encarada como desvio do natural. (ROUGHGARDEN, 2005, p. 6-7). Desse modo, grande parte do seu livro apresenta registros de inúmeras situações relacionadas à diversidade dos vertebrados. Nessa perspectiva, a autora fez uma vasta pesquisa sobre a extensão da variação de gênero e sexualidade, o que ela denominou de “Arco-íris da Evolução”. Com essa catalogação, ela encontra e descreve a existência de variações de gênero e sexualidade nos animais, sinalizando fissuras na Biologia. Joan Roughgarden destaca que a determinação do sexo e as categorias de macho e fêmea não são estáveis, exclusivas e nem abrangentes. Desse modo, ela faz severas críticas a Biologia que enquadra as variações de gênero e sexualidade como um defeito, pensando talvez que o defeito não esteja nos organismos, mas sim na Biologia¹².

Essas questões, para além das espécies de vertebrados, como conta Joan Roughgarden, invadiram a sua (nossa) mente enquanto caminhava na “Parada do Orgulho Gay”, em São Francisco (e a nós enquanto realizávamos a tarefa da tese e da do nosso exercício profissional e pessoal).

Como a biologia classifica essa população tão imensa, que não se enquadra no padrão que a ciência considera normal? – quis saber. [...] Eu estava intrigado e resolvi investigar mais, se tivesse chance. Nos meses seguintes, planejava me transformar em uma mulher transgênero. Não sabia o que o futuro traria – se perderia meu cargo de professor de biologia, se me tornaria garçonne de uma boate, ou mesmo se ainda estaria vivo. Não podia fazer planos de longo prazo. [...] Como a diversidade se desenvolve à medida que o indivíduo cresce: que papéis exercem os genes, os

¹² Vídeo: A diversidade sexual na natureza. Joan Roughgarden. TEDXAmazônia. Tradutor: Leonardo Silva. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=KJ3lcCa0G4Y>>. Acesso em 09 de outubro de 2016.

hormônios e células do cérebro? [...] onde poderíamos localizar diversidade na expressão de gêneros e orientação sexual em toda a estrutura da diversidade humana. [...] Encontrei mais diversidade do que jamais sonhei em existir. [...] encontrei que, à medida que evoluímos de minúsculos embriões para adultos, nossos genes tomam decisões. Nossa gloriosa diversidade é o resultado dos nossos 'comitês de genes' passando por várias reações bioquímicas. (ROUGHGARDEN, 2005, p. 5-6)

Considerações finais

Ao final do trabalho que realizamos, a perspectiva de que o encontro *Ensino de Biologia-experiências de pessoas trans* produziu linhas de vazamentos nas durezas dos territórios que organizam os órgãos, os cromossomos e os hormônios num sexo-gênero, e operam como significantes universais na interpretação dos corpos, nos invadiu. Linhas que fissuram o masculino e feminino decorrendo do sexo, de órgãos e hormônios; e o privilégio dos homens biologicamente definidos e das mulheres biologicamente definidas, respectivamente. Movimentos para territórios outros que possibilitam pensar os corpos humanos como uma multiplicidade de expressões que não podem se reduzir ao masculino e ao feminino.

Desse modo, o campo do ensino de Biologia trata as existências e os corpos por elas mobilizados, como também o faz hegemonicamente a área de conhecimento biológico, a partir do verificável; do que permite a narrativa binária calcada em genes, em certa fisiologia hormonal e na constituição anatômica. Ou seja, em corpos biologicamente imutáveis e com antecedentes, implicando uma redução abusiva e um empobrecimento da existência a partir das experiências do gênero e da sexualidade.

A partir do diálogo com professoras de Biologia, ao apresentarmos corpos que são demarcados por existências da transexualidade (os XXY ou os que desalinham o entrelaçamento sexo-gênero), nos deparamos com afirmações de que estes são corpos problemáticas e polêmicos, uma vez que

eles esbarram na verdade disseminada na formação em licenciatura – aquela que as atrelam às significações binárias da anatomia e fisiologia do sistema reprodutor humano; aquelas que abalizam, sob o olhar de certa biologia, o que pode ser dito como masculino ou feminino. Nessas circunstâncias, se apresentaram para nós as dificuldades e conflitos que vivem professoras e professores do campo das ciências biológicas com os quais entramos em contato. Eles e elas, em geral, ao serem questionados pela existência da transsexualidade, se mostram diante de um campo do não saber.

Observamos também o quanto as discussões de gênero, por levarem em considerações elos culturais e sociais, são colocadas para fora dos territórios do Ensino de Biologia. Nesse movimento, a Biologia vai sendo reforçada como uma instância despartada da coexistência dos componentes sociais e culturais de sua produção e naturalizada como uma fabricação neutra na procura de orientações, classificações, definições e verdades determinadas. Reiteramos o que temos dito ao longo de nossas produções e que foi, nos anos 2000, impulsionado no campo do ensino de Biologia pelo biólogo Luís Henrique dos Santos com seu texto “*A biologia tem uma história que não é natural*”. Como afirmou este biólogo, o conhecimento biológico “[...] por sua tradição, pelas pessoas que o fazem, pelo método que emprega etc, tem sido entendido como completamente imune a quaisquer idéias, valores, interesses, costumes, crenças, políticas etc”. (SANTOS, 2000, p. 243).

Para afastar dessa concepção precisamos tomá-lo como “[...] um conhecimento inscrito na política cultural” e entender que a biologia é

[...] um *conhecimento interessado* que [...] vem traçando, através de suas novas e atualizadas narrativas, fronteiras muito claras entre os sexos, as diferentes orientações sexuais, o que se entende por raças, entre o que é um corpo saudável e o que um corpo doente, entre o que é natural e o que é naturalizado etc. (SANTOS, 2000, p. 232).

Defendemos, portanto, que a “[...] a biologia precisa ser perguntada quanto àquilo que está produzindo [...]”, questionada “[...] em que narrativa se está imerso para ensinar e aprender biologia” (p. 234-235) e problematizada como uma produção interessada, uma produção que se aliar aos fluxos, multiplicidades, conexões e intensificações de ruptura da ideia d’O corpo. Do modo como operado na tese que produzimos, se torna urgente, para que possamos borrar o ensino de Biologia, o entendimento de que as sexualidades, os sexos e os gêneros “[...] devêm singularizações, experimentações, criações a partir dos movimentos dos corpos que seguem linhas pelos territórios do ensino de Biologia, (des)fazendo formas, organismos, (des)pontencializando forças num princípio rizomático.” (SANTOS, 2018, p. 155)

Referências

- BENTO, Berenice. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BENTO, Berenice. A diferença que faz diferença: corpo e subjetividade na transexualidade. *Bagoas – Estudos Gays: Gêneros e sexualidades*, v.3, n.4, 2009, p. 95- 112.
- BENTO, Berenice. Determinismo biológico revisitado: raça e gênero. *Revista Cult*, ano.18, no. 198, fev. 2015, p. 12-14.
- BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.20, n.2, mai./ago. 2012, p. 569-581.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Barcelona, España: Paidós, 2015.
- CAROLINA, Fulana de tal. Diálogo-entrevista, agosto 2016. Publicado em: SANTOS, Sandro Prado. *Experiências de pessoas trans - ensino de Biologia*. 2018. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CORRAZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 103-128.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismo em duelo. Tradução de Plínio Dentzien. *Cadernos Pagu*, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero, n. 17-18, 2001/02, p. 9-79.

FAUSTO-STERLING, Anne. Glândulas, hormonas sexuais y química de gênero. In: *Cuerpos sexuados: La política de género y la construcción de la sexualidade*. Tradução de Ambrosio García Leal. Barcelona: Melusina, 2006, p. 179-206.

FOUCAULT, Michel. *Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita*. Tradução de Irley Franco. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento - Ditos e Escritos II*. Organizador: Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. 2a. edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HÉRAULT, Laurence. Procriar como mulher, engravidar como homem. In: BENTO, Berenice.; FÉLIX-SILVA, Antônio Vladimir. (Orgs.). *Desafazendo gênero: subjetividade, cidadania, transfeminismo*. Natal, RN: EDUFRN, 2015, p. 145-163.

LEWONTIN, R. C. *Biologia como ideologia: a doutrina do DNA*. Tradução de F.A. Moura Duarte; Francine Muniz e José Tadeu de Sales. Ribeirão Preto: FUNPEC-RP, 2000.

ORTEGA, Francisco. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

ROUGHGARDEN, Joan. *Evolução do gênero e da sexualidade*. Tradução de Maria Edna Tenório Nunes. Londrina: Editora Planta, 2005.

SANTOS, Luís Henrique dos. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 229-256.

SANTOS, Sandro Prado. *Experiências de pessoas trans - ensino de Biologia*. 2018. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Corpo e Sexualidade no Ensino de Ciências: experiências em sala de aula. In: 35ª Reunião Anual da ANPED – Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. 21 a 24 de outubro de 2012. *Anais...* Porto de Galinhas/PE, p. 1-16.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Outras experimentações de corpos, gênero e sexualidades em Ciências e Biologia. In: NORONHA, Claudianny Amorim.; SÁ-JÚNIOR, Lucrécio Araújo de. (Orgs.). *Escola, ensino e linguagens: propostas e reflexões*. Natal: EDUFRN, 2017, p. 251-272.

SOUZA-FILHO, Al'pio de. Teorias sobre a gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 94-123.

TEIXEIRA, Flávia do Bonsucesso. *Dispositivos de dor: saberes-poderes que (con)formam as transexualidades*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2013.

Recebido em abril de 2018.

Aprovado em janeiro de 2019.

Orientação Sexual e Homofobia na Série Televisiva Glee

*Micaela Leite Santos Montezuma de Carvalho*¹

*Filomena Teixeira*²

RESUMO

O projeto que se apresenta pretendeu contribuir para a construção de conhecimentos que apelassem a uma melhor compreensão da violência e da discriminação homofóbicas e perceber as perspectivas dos/as alunos/as relativamente às mensagens discriminatórias e estereotipadas veiculadas pela série televisiva Glee. A intervenção, realizada no âmbito do Mestrado em Educação para a Saúde, envolveu uma turma de 9º ano de escolaridade, constituída por 19 alunos/as. A opção pela metodologia de projeto permitiu-nos sensibilizar os/as estudantes para a necessidade do reconhecimento das diferentes orientações sexuais, tendo ainda possibilitado, a reflexão acerca das manifestações de violência, preconceito e discriminação de que são alvo as pessoas que assumem identidades não heterossexuais.

PALAVRAS-CHAVE: Violência. Discriminação homofóbica. Série televisiva. Educação.

Sexual Orientation and Homophobia in the TV Series Glee

ABSTRACT

The present project aimed to contribute for construction of knowledge that would appeal to a better understanding of homophobic violence and discrimination and to perceive students' perspectives on the discriminatory and stereotyped messages conveyed by the television series Glee. The intervention carried out within the scope of the master's in health education, involved a class of 9th year of schooling, made up of

¹Mestre em Educação para a Saúde. Escola superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal. E-mail: micelamontezuma@gmail.com.

² Doutora em Didática. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra; Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

19 students. The option of the project methodology allowed us to sensitize the students to the need to recognize the different sexual orientations and made possible the reflection about the manifestations of violence, prejudice and discrimination that target people who assume non-heterosexual identities.

KEYWORDS: Violence. Homophobic discrimination. Série televisiva. Education.

* * *

Introdução

Desde meados do século XX, têm sido constantes as lutas pela igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas não subsumíveis aos padrões dominantes do exercício da sexualidade e afetividade. Embora a nossa sociedade pareça, cada vez mais preocupada com os quadros de opressão e desigualdades vivenciados pelos/as jovens e adultos/as LGBT, ainda há muitos desafios e problemas a serem defrontados quando refletimos sobre este tema.

A escola constitui uma parte integrante das histórias pessoais. Edificada em pilares heteronormativos, a escola veicula valores, crenças e reproduz as noções tradicionais sobre sexualidade e papéis que convencionalmente são atribuídos aos géneros. Porém, este carácter estruturante do preconceito e do estereótipo, deixa uma pesada herança aos indivíduos que destabilizam os postulados heteronormativos. Fruto da intolerância e da discriminação homofóbica, a estes sujeitos é-lhes atribuído um lugar marginal e silencioso e uma sexualidade “desviante” e “anormal” (Borrillo, 2009).

Desde 2009, a lei portuguesa prevê o carácter obrigatório da educação sexual nos projetos educativos dos agrupamentos de escolas. Porém, as questões relacionadas com a diversidade de orientações sexuais e a

pluralidade de identidades de gênero continuam remetidas ao silêncio curricular.

Consideramos que a compreensão e o conhecimento relativos às questões relacionadas com a orientação sexual contribui para reduzir os padrões heterossexistas e a visão normativa estigmatizante e discriminatória relativa à vivência da sexualidade e do gênero (Nogueira & Oliveira, 2010). Assim, procurando enfrentar novos desafios educativos, desenvolvemos o trabalho de projeto que agora se apresenta, no âmbito do Mestrado em Educação para a Saúde (Montezuma, 2012). Este projeto visou sensibilizar os/as alunos/as para as diferentes orientações sexuais e possibilitou a reflexão sobre a violência homofóbica exercida contra pessoas que assumem identidades não heterossexuais.

A importância dos media na vida dos/as jovens e a influência que sobre eles é exercida expondo-os/as às suas representações, levou-nos a considerar a utilização da série televisiva *Glee*, enquanto instrumento pedagógico, de relevante importância, possibilitando a desconstrução de posições pré-concebidas. Assente nos elementos da estética *camp* e da performatividade *queer*, *Glee* destaca a visão da “diferença” como padrão de construção social (Dominguez, 2010). Tendo em conta que os métodos educativos mais efetivos para ensinar sobre sexualidade, gênero, igualdade e direitos humanos são os participativos e centrados no/a estudante, elaboraram-se, assim, diversas ferramentas pedagógicas por forma a munir os/as jovens de meios que lhes permitam analisar criticamente os valores veiculados por esta série televisiva (Teixeira, 2010).

Desenvolvimento

O projeto que se apresenta, de natureza qualitativa e cariz exploratório, foi desenvolvido em Coimbra, numa turma do 9º ano de escolaridade constituída por dezenove alunos/as, dos quais doze eram raparigas e sete eram rapazes. A idade dos/as alunos/as compreendia os 13 e os 15 anos.

Os instrumentos pedagógicos que serviram de base a este projeto, foram idealizados e elaborados de acordo com os objetivos do estudo e as características da turma. Dividiram-se em dois grupos: instrumentos de recolha de dados e recursos multimédia.

Nos instrumentos de recolha de dados incluem-se as três fichas de análise da série televisiva Glee, elaboradas exclusivamente para o presente projeto, e que tiveram por base os trabalhos desenvolvidos por Diéz Gutiérrez (2004), Carmo e Ferreira (1998), Domínguez (2010), Junqueira (2009a; 2009b). Dos recursos multimédia fazem parte um PowerPoint sobre “Orientação Sexual e Homofobia”, elaborado com base na revisão do estado da arte, e que serviu de suporte à exploração, em sala de aula, da temática em questão. Constam ainda destes recursos as cenas da série Glee objeto de análise.

A análise das respostas obtidas das três fichas (Theatricality – preenchida individualmente, Duets – preenchida em grupo e Never been kissed – preenchida individualmente), cuja descrição pormenorizada será aqui apresentada, permitiu aferir as formas de pensar, de sentir e as atitudes dos/as alunos/as quanto às situações de discriminação, preconceitos e estereótipos face à orientação sexual veiculadas nas cenas de Glee. Sempre que possível estabeleceu-se ponte entre os resultados obtidos e a fundamentação teórica que serviu de base a este estudo.

Theatricality

Desta cena fazem parte três personagens, Kurt, gay assumido, Finn, heterossexual e colega de Kurt no clube Glee e Burt, pai de Kurt. Na tentativa de fazer as pazes com Finn, Kurt decora o quarto que ambos vão partilhar depois do casamento dos seus pais (a mãe de Finn e o pai de Kurt). Finn argumenta que não se quer vestir à frente de Kurt, nem tão pouco quer aquela decoração, uma vez que sabe que Kurt está apaixonado por ele. Irritado, Kurt afirma que é apenas um quarto e que se Finn o pretender podem voltar a decorá-lo. Finn, de forma cruel, afirma que, nesse caso, as

primeiras coisas a tirar seriam o candeeiro e o cobertor “amaricados”. Burt (pai de Kurt) ouve Finn e questiona se ele também usa a palavra “preto” e “atrasado mental” para insultar pessoas em função da raça ou de deficiência física. Finn tenta defender-se mas Burt, assumindo que o achava incapaz de tais atitudes, pede-lhe para sair de casa.

Relativamente ao género, salienta-se o facto de alguns/umas alunos/as (N=8) considerarem que a personagem Kurt revela normas de comportamento e de aparência estereotipicamente femininos. Todos os/as alunos/as (N=19) são unânimes em considerar que a personagem Finn assume um papel característico do género masculino. Quando questionados sobre o porquê da sua opção, constatou-se que todos os alunos (N=7) e uma aluna perpetuam o julgamento estereotípico no qual todos gays são percebidos como femininos, indicado em expressões como “O Kurt é gay por isso é feminino (...)” (M7), “Kurt (...) gosta de coisas femininas e age como tal. Finn é masculino, gosta de raparigas e age como homem (...)” (F1) ou “(...) o Kurt é gay e o Finn parece normal” (M3). Estes resultados são consistentes com as teorizações que defendem que a homossexualidade é pensada de forma estereotipada, reconhecendo na figura do gay atitudes, gestos e comportamentos femininos ou efeminados. De facto, à luz dos estereótipos as lésbicas são vistas como mais masculinas que as mulheres heterossexuais e os gays como mais femininos que os homens heterossexuais. Nesta perspetiva, o homem heterossexual, constrói a sua masculinidade procurando a diferenciação do feminino, ou seja, as masculinidades hegemónicas assentam no desprezo e na inferiorização em relação a tudo aquilo que possa parecer feminino. O cúmulo da falta de virilidade consiste na aproximação à feminilidade (Borrillo, 2009). Também o discurso de um aluno, referindo-se à “normalidade” de Finn, é exímio a revelar a hierarquização das sexualidades. A heterossexualidade assume uma posição superior e é tida como a única forma “natural” e “normal” de sexualidade, relegando para o desvio, para a anormalidade e perversão

homens e mulheres homossexuais e bissexuais (Weeks, 2000; Vale de Almeida, 2004; Louro, 2000b).

Já no que diz respeito às características dos personagens serem idênticas às das pessoas com que os/as alunos/as normalmente convivem, os resultados foram muito semelhantes: dez alunos/as consideram que são idênticas e nove alunos/as reconhecem que os personagens em nada são semelhantes às pessoas com quem têm algum tipo de relacionamento.

Quando se colocou a questão: Como interpretas a reação de Finn quando diz: Eu não posso viver aqui. Sou um gajo, a maioria dos/as alunos/as (N =10) salienta o facto do Finn adotar uma postura preconceituosa “(...) ele [Finn] acha que o quarto é mais feminino e como não lida bem com a homossexualidade tem uma atitude mais preconceituosa” (F3). Os relatos de duas alunas são bastante claros no que se refere ao preconceito vivenciado pelos homossexuais “(...) ele [Finn] pode estar com medo daquilo que outras pessoas vão pensar quando souberem que ele dorme no mesmo quarto que um rapaz homossexual” (F5) e “Por um lado acho que ele está a ser injusto mas por outro lado acho que tem razão, pois deve ser complicado dormir no mesmo quarto de um homossexual.” (F4). Para um aluno, o Finn tem “Uma reação à homem” (M6). Segundo Borrillo (2009), os elementos modeladores do “jeito de ser homem” são a competição, o medo da fraqueza, o controlo dos sentimentos e a homofobia. Ser homem significa ser rude, competitivo, olhar as mulheres com superioridade e detestar os homossexuais.

Pretendeu-se ainda averiguar se os/as alunos/as acreditavam que a situação visualizada ocorreria da mesma forma se o Kurt fosse heterossexual. A maioria dos/as alunos/as (N=15) considera que a personagem Finn não recusaria partilhar o quarto com o Kurt, se ele fosse heterossexual. Pelo trecho abaixo podemos dar-nos conta do mito existente sobre a promiscuidade dos/as homossexuais “Acho que não pois iria [Finn] sentir-se mais à vontade, sabendo que todas as vezes que tomasse banho não teria receio de o meio-irmão o ver sem roupa”(F3). Estes relatos remetem

para a estereotipia de homossexuais promíscuos, depravados, pedófilos (Leal, 2004), frívolos e solitários, incapazes de estabelecer relações amorosas duradouras, e de preservar uma vida afetiva plena. Já as lésbicas são percebidas como hostis e agressivas com os homens (Costa, Oliveira & Nogueira, 2010; Rodrigues, Nogueira & Oliveira, 2010; Borrillo, 2009). Na mesma linha de pensamento, sujeita-se o homossexual ao papel de pervertido, do outro, do estranho e do diferente e criam-se resistências a assumir qualquer tipo de identificação com os sujeitos homossexuais: “Não, porque assim já não havia motivos para outros pensarem que por dormir num quarto com um rapaz homossexual também ele era homossexual”(F5). A homossexualidade é vista como “contagiosa” e os homossexuais são percebidos como uma ameaça à coesão cultural e moral da sociedade, como tal, a aproximação a este grupo estigmatizado pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (Louro, 2000a; Borrillo, 2009).

Na questão seguinte tentou perceber-se a reação dos/as alunos/as ao discurso de Burt. As questões da igualdade e da discriminação estão muito presentes em alguns discursos:“(...) Burt pretende mostrar que todos somos iguais independentemente das doenças, etnias, religiões, forma de agir, escolhas, gostos, orientações sexuais”(F5), ou “(...) ser homossexual é igual, é uma pessoa igual às outras, que não há diferença”. Porém, na realidade, aos homossexuais é destinado um tratamento diferente do experimentado pelos que não transgridem a norma heterossexual. Os/as homossexuais são vítimas diárias do preconceito e da discriminação. Esta discriminação, consequência da homofobia, envolve distinção, e exclusão que são prejudiciais “ao reconhecimento, ao gozo ou ao exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais” (Rios, 2009, p. 71). A lógica discriminatória alimenta-se da necessidade de tratar os/as homossexuais como inferiores. Numa sociedade em que identidade heterossexual é imposta, persistem as ideias que atribuem à homossexualidade um caráter patológico, aos/às homossexuais é cunhada a libertinagem sexual e a

incapacidade afetiva e insiste-se na procura incessante de uma causa para a homossexualidade.

Seguidamente, solicitámos aos/às alunos/as que identificassem os momentos na cena que consideravam reprováveis. Uma vez que o preenchimento desta ficha de análise ocorreu antes da desconstrução da temática, por parte da formadora, optou-se por utilizar a expressão “comportamentos reprováveis” em vez de “comportamentos homofóbicos”. Alguns alunos e algumas alunas (N=9) identificam como comportamento reprovável a utilização da palavra “amaricado”: “Quando Finn diz que o candeeiro e o cobertor são amaricados” (M3), ou “Quando Finn agride verbalmente Kurt” (F10). Outros/as consideraram reprovável o facto de Finn não querer partilhar o quarto com Kurt “Quando o Finn diz que não pode viver num lugar onde vive um homossexual” (F3). Por sua vez, uma aluna (F6) comenta: “A discussão entre Kurt e Finn porque mostra como é a vida da maior parte dos homossexuais, na vida real” o que nos leva a refletir sobre a discriminação, o desprezo e a opressão a que estão sujeitos inúmeros/as jovens e adultos/as LGBT. Não obstante, um aluno considera como reprovável “Quando Kurt se atira a Finn” (M5). Algumas destas narrativas vão ao encontro do que a literatura nacional e internacional tem vindo a discutir sobre as formas de violência física e não-física que incidem sobre jovens e adultos/as LGBT. De facto, o conceito de homofobia surge muito associado ao de violência. Enquanto a violência física se torna mais brutal e visível, uma vez que atinge a integridade corporal dos sujeitos, a violência não-física, expressa-se sob a forma do não-reconhecimento e do insulto, igualmente penosos e nocivos (Rios, 2009). Conforme observa Sullivan (1996, citado por Junqueira, 2009b, p. 17), desde cedo, as pessoas LGBT confrontam-se com a “pedagogia do insulto”, constituída por piadas, jogos, insinuações, apelidos e expressões que desqualificam e desvalorizam. Importa ainda aduzir as conclusões do estudo de Oliveira, Pereira, Costa e Nogueira (2010) Pessoas LGBT – identidades e discriminação. Num levantamento entre mais de 900 homens e mulheres homossexuais,

bissexuais, queer e pansexuais constatou-se que os/as inquiridos/as foram vítimas de insulto, em função da sua identidade sexual, três ou mais vezes. Os autores concluem, por isso, que em Portugal o insulto é usado como forma de estigmatização das pessoas LGBT, assumindo um caráter banalizado e frequente.

Por fim, onze alunos/as consideram que a cena poderia influenciar a aceitação, por parte dos/as jovens, das diferentes orientações sexuais e oito alunos/as julgam que a cena não exerce qualquer tipo de influência. Um aluno (M7) acredita que a cena não exerce qualquer influência “Porque os jovens já têm opiniões formadas” e uma aluna reforça esta opinião “Porque as pessoas não são capazes de mudar” (F9). Existem, no entanto, opiniões contrárias. Assim nos relata uma aluna “Com esta cena é provável que eles [jovens] percebam que ser-se homossexual é perfeitamente normal, não é nenhuma doença nem é contagioso. São pessoas como as outras...” (F5) outra aluna acredita que a cena pode influenciar negativamente a aceitação da homossexualidade “Porque os jovens já sem verem isto são preconceituosos então com isto ainda são piores” (F4).

Este projeto tem-nos possibilitado a reflexão sobre a influência dos media no desenvolvimento da sexualidade dos/as adolescentes e o estabelecimento, ao mesmo tempo, de uma articulação com o processo pedagógico. No bojo deste debate necessário, emerge a comunidade científica apontando os media como o fator modelador de comportamentos e de atitudes, influenciando a tomada de decisão da maioria dos/as adolescentes. É, por isso, importante desenvolver estratégias didáticas com a finalidade de desconstruir as mensagens de sexualidade e de género veiculadas nos programas dirigidos a este tipo de público, de forma a contribuir não só para a sua consciencialização mas também para a sua análise crítica e reflexiva (Folhas, Pessoa & Teixeira, 2010).

Duets

Desta cena fazem parte duas personagens: Finn e Sam, ambos heterossexuais e colegas de Kurt no Clube Glee. Quando Will Schuester (professor de espanhol que dirige o Clube Glee) propõe que se fizessem duetos no Clube Glee, Kurt escolhe imediatamente Sam para seu par. Sam concorda, porém Finn tenta demovê-lo de fazer o dueto com Kurt. Finn alega que seria o mesmo que assinar uma “sentença de morte”, pois iria ser atormentado por todos/as os/as colegas da escola. Quando Sam pergunta se Finn tem “problemas” com gays, Finn nega mas afirma que todos/as os/as outros/as têm. E como vivem no mundo deles/as têm que seguir as suas regras. A cena acaba com Sam a sair do balneário masculino e a ser surpreendido por alguns membros da equipa de futebol americano que lhe despejam sumo de tomate para cima.

No que toca ao género, todos os grupos (G1 a G5) são unânimes em considerar que ambos os personagens refletem as normas de comportamento e aparência estereotípicas do género masculino. Para os diferentes grupos, “são os dois do sexo masculino, mesmo que fossem homossexuais continuavam a ser homens” (G1), “são ambos masculinos, porque têm genes masculinos” (G2), “os dois têm atributos masculinos” (G3), “(...) são ambos heterossexuais” (G4) e “porque são ambos rapazes” (G5). Por estes discursos, percebemos a dinâmica do processo cultural que reforça o preceito de que o ser humano enquanto macho ou fêmea, e cuja essência se encontra fixada nos cromossomas e nas hormonas, é possuidor de um sexo (genitalizado) que atrela o desejo sexual a um dos dois géneros possíveis – feminino e masculino (Louro, 2009; Sousa Filho, 2009). Esta lógica linear sexo-género-desejo subverte tudo aquilo que é defendido pelos teóricos queer, nomeadamente Judith Butler que foge da relação intrínseca entre sexo, género e sexualidade. Para a filósofa, o género não é natural, não havendo relação entre o corpo que se tem e o género. O género é antes uma ficção cultural, o efeito performativo de atos reiterativos (Vale de Almeida, 2004), sendo os homens e as mulheres fruto do discurso que formatam os seus corpos.

Pelas respostas à questão seguinte compreendemos que, ao contrário do que aconteceu na ficha Theatricallity, todos os grupos (G1 a G5) consideram que os personagens da cena Duets têm características semelhantes às das pessoas com quem têm proximidade. Dado que os dois personagens desta cena são heterossexuais, e um dos personagens da cena Theatricallity é homossexual (Kurt), acreditamos que estes resultados vão ao encontro do “princípio da heterossexualidade presumida” que postula que não existem homossexuais em determinados ambientes. No caso de existirem, deverá ser uma “coisa passageira”, que “se resolverá quando ele/ela encontrar a pessoa certa” (Becker, 2005 citado por Junqueira, 2009a, p. 31).

Quando questionados, os diferentes grupos reconhecem que a opinião “dos outros” – que entendemos aqui como os/as amigos/as, a família e a comunidade - é o que fomenta a atitude de Finn “se fizesse um dueto com Kurt irão ser gozados pelos homofóbicos” (G3) ou “(...) Finn preocupa-se demais com o que as pessoas dizem”(G4).

Quando questionados sobre a possibilidade de Finn reagir de forma diferente se Kurt fosse heterossexual, todos os grupos (G1 a G5) afirmam que sim. O estigma e desvalorização que se instalam em torno das identidades não-heterossexuais voltam a estar patentes nas diferentes respostas: “porque se o Kurt tivesse uma orientação sexual diferente as pessoas iam vê-lo com outros olhos” (G2) ou “(...) se Kurt não fosse homossexual, não estragava a reputação de Finn” (G5).

Ainda quatro grupos (G2, G3, G4 e G5) consideram que Finn não tinha razão em afirmar que fazer um dueto com um homossexual é uma “sentença de morte”. E justificam: “Kurt é uma pessoa normal(...)” (G2), “porque fazer um dueto com um homossexual é como fazer com um heterossexual” (G3). Contrariamente um grupo (G1) sublinha que “naquela escola os alunos adotam uma mentalidade menos avançada e iriam fazer-lhe a vida negra”.

No que respeita aos momentos na cena que consideravam reprováveis, apenas três grupos (G1, G2 e G3) referem como reprovável o facto de Finn

assumir que fazer um dueto com um homossexual é uma sentença de morte. Estas ideias estão presentes em trechos como “Finn diz que cantar com um homossexual não o deixará tornar-se popular (...) e fazer um dueto com Kurt é uma sentença de morte” (G1). No entanto, dois grupos (G4 e G5) identificam unicamente como atitude reprovável “quando atiram o sumo ao Sam” (G4). O facto destes dois últimos grupos não atribuírem ao discurso preconceituoso e discriminatório da personagem Finn um cariz reprovável, denuncia, uma vez mais, o ostracismo social, a indiferença e a invisibilidade a que gays e lésbicas estão sujeitos/as. Esta negação do valor, de um modo de ser ou de viver, cria as condições necessárias ao tratamento indiferente, degradante e insultuoso (Rios, 2009).

Na continuação da análise sobre influência das mensagens veiculadas pelos media na socialização dos/as jovens, questionámos novamente os/as alunos/as sobre a forma como a cena visualizada poderia influenciar a aceitação das diferentes orientações sexuais. Os cinco grupos consideram que a cena pode influenciar a aceitação das diferentes identidades sexuais e argumentam “sim, pois os rapazes, principalmente, são influenciados por outros que normalmente são homofóbicos” (G3), “há pessoas que não acreditam em si mesmas e que agem influenciadas”(G2) e “porque a televisão influencia muito os jovens nos dias de hoje” (G1).

Never been kissed

Desta cena fazem parte dois personagens: Kurt e Karofsky que são colegas na mesma escola. Kurt é gay assumido e aceita perfeitamente a sua sexualidade. Karofsky assume-se como heterossexual e resiste à sua própria identificação como gay. Karofsky, o homofóbico jogador de futebol americano, empurra Kurt contra os cacifos do corredor da escola. Kurt, farto de ser uma vítima nas suas mãos, corre atrás dele até aos balneários onde iniciam uma discussão. E Kurt grita: “o pesadelo de todos os heterossexuais é que, nós gays, queremos converter-vos. Pois adivinha, pernil de porco, tu não és o meu tipo.” E ao mesmo tempo que Kurt afirma que Karofsky é um infeliz e

por mais que o agrida ele nunca deixará de ser gay, Karofsky ameaça bater-lhe. Porém, o inesperado acontece e em vez de o agredir, Karofsky beija Kurt.

Quando solicitámos aos/às alunos/as que revelassem as emoções, sentimentos, ideias, etc. que a cena *Never been kissed* lhes provocou, constatou-se que o discurso da heteronormatividade, dos valores negativos face à homossexualidade e da rejeição parecem estar muito presentes em alguns discursos (N=9): “enjoo” (M1), “nojo” (M2), “é a parte quando eles se beijam, porque é nojento” (M4), “provoca-me nojo, agonia e enjoos” (M7), “provoca-me uma coisa esquisita, porque eu não sou contra a homossexualidade mas não gosto de ver estas coisas” (F10), “choque” (F11). Não por acaso, DiPlacido (1998, citado por Pereira & Leal, 2004, p. 246) nota que a nossa sociedade heterossexista apenas tolera os gays, as lésbicas e os bissexuais se não se assumirem e permanecerem para sempre ‘no armário’. Contudo, algumas alunas (N=5) mencionam o conflito interior vivido por Karofsky, que, reconhecendo o seu sentimento de atração por alguém do mesmo sexo – Kurt -, inicia “um processo psicológico de autorrotulação que não é acompanhado por nenhuma abertura interpessoal das suas próprias emoções e comportamentos” (Pereira & Leal, 2004, p. 246). “(...) Karofsky agride o Kurt, pois tem medo de se assumir como ele” (F2), “(...) acho pena por o Karofsky se tenta esconder por de trás do que realmente sente” (F3). Uma aluna utiliza mesmo a expressão “homofobia internalizada” para enfatizar a sensação de vergonha de Karofsky face à perspectiva de ser identificado como gay, “Eu adoro esta cena, pois o Karofsky é muito mau e odeia gays mas no fundo não passa de um homofóbico internalizado que não consegue viver com o facto de gostar de rapazes” (F9).

Para Ilan Meyer e Laura Dean (1998, citado por Pereira & Leal, 2004, p. 246) a homofobia internalizada é o “direcionamento das atitudes sociais e negativas para o self da pessoa gay, levando à desvalorização desse self e resultantes conflitos internos e uma autoimagem empobrecida”. Estes sujeitos assumem como “defeito” a sua homossexualidade e, como tal, evitam

a exposição pública e contêm-se na expressão dos seus sentimentos e comportamentos (Pereira & Leal, 2004).

Relativamente a Kurt, praticamente todos os/as alunos/as (N=18) consideram que a característica que mais se destaca neste personagem é o facto de ser uma “vítima” nas mãos de Karofsky.

Em relação ao género, deve realçar-se que a maioria dos/as alunos/as (N=17) percebe, uma vez mais, Kurt como feminino e alguns/umas alunos/as (N=4) consideram que Karofsky assenta também no mesmo género. “São os dois gays” (M2), “Kurt apesar de ser do sexo masculino, por vezes comporta-se como uma pessoa do sexo feminino” (F2). É notório, mais uma vez, nestes discursos que, à semelhança do que Louro (2009) destacou, a transgressão da norma heterossexual é representada como uma “perda” do género “original”. Ainda relativamente a Karofsky, dezassete alunos/as consideram que não representa o estereótipo de um homossexual e dois alunos/as consideram que sim. E as narrativas dos/as alunos/as sustentam novamente as crenças e normas associadas às imagens estereotipadas do gay feminino e do “macho” heterossexual, forte, corajoso, agressivo e não efeminado: “porque faz tudo como um heterossexual”(M5), “(...)porque ele tem atitudes masculinas(...)”(F1), “porque tem um comportamento de macho” (F2), “porque foi agressivo (...)”(M2), “porque tem uma postura muito masculina diferente do que se diz dos homossexuais”(F3), “(...) tem um ar forte mas é homossexual”(F6), “porque tem um comportamento de homem”(F7), “porque não tem tiques nem se veste afeminado nem dá a parecer sequer que é homossexual”(F9).

Quisemos ainda perceber se os/as alunos/as identificam como preconceituoso o comportamento de Karofsky. Os resultados quase unânimes (dezoito alunos/as consideram que sim e apenas um aluno considera que não) evidenciam uma homogeneidade discursiva: “porque só pelo Kurt ser gay pensa que ele é má pessoa”(M5), “porque embora seja gay não o aceita e esconde-se por de trás duma personagem forte e fria”(F3),

“porque não queria conviver com Kurt e muito menos admitir que também era homossexual”(F5).

Quando questionámos aos/às alunos/as se concordavam com a afirmação de Kurt “o pesadelo de todos os heterossexuais é que, nós gays, queremos converter-vos”, onze alunos/as responderam que não e oito acreditam que sim. Existe alguma variabilidade no discurso por parte dos/as alunos/as. Alguns discursos remetem-nos para dimensão da homossexualidade enquanto tendência perversa e contagiosa e para o homossexual enquanto predador impiedoso: “porque os gays querem que o mundo seja todo gay”(M3), “porque quando estamos perto de gays temos medo das atitudes que eles podem ter” (M4), “muitas pessoas heterossexuais têm medo de se tornarem gays” (F8). Contrariamente outros discursos valorizam a igualdade de direitos reivindicados pelos indivíduos LGBT e a homossexualidade enquanto variante natural da expressão da atracção sexual e/ou envolvimento emocional ou amoroso (APA, 2008 citado por Nogueira & Oliveira, 2010). “Porque a vontade dos gays não é converter os heterossexuais mas sim serem felizes e defenderem os seus direitos”(F3), “porque a homossexualidade não é contagiosa(...)”(F2) e “Normalmente há, por parte dos heterossexuais, um medo em relação aos homossexuais os poderem converter mas isso é impossível uma vez que cada um nasce já com a sua orientação sexual bem definida”(F5). Neste relato torna-se evidente a construção estanque da identidade, isto é o facto de indivíduos homossexuais e heterossexuais se assumirem de forma clara e consistente, toda a vida. Estes discursos fazem, mais uma vez, tábua rasa às perspetivas queer, que justificam o facto de algumas pessoas acordarem “um dia para uma realidade de orientação sexual diferente daquela que sempre acreditaram ser a sua” (Leal, 2004, p. 233).

Todos/as os/as alunos/as (N=19) concluem também que Karofsky não lida bem com a sua orientação sexual. O “medo” da própria homossexualidade e a interiorização de valores negativos face à homossexualidade continuam muito presente nas narrativas dos/as

alunos/as: “ele quer esconder a sua orientação sexual”(M1), “tem medo”(F4), “Karofsky não quer aceitar que é homossexual e por esse motivo tenta esconder isso do mundo através da atitude de machão e violento” (F5), “(...) ele é homossexual mas não o aceita”(F9) e “tem fobia a gays (...) não quer ser gay” (F11). Esta visão é corroborada por Pereira e Leal (2004) quando afirmam que os homens que resistem à própria identificação como gays internalizam o homonegativismo e uma série de estereótipos, que resultam do facto de viverem numa sociedade que discrimina a sua natureza.

Relativamente aos comportamentos homofóbicos veiculados na cena, a maioria dos/as alunos/as (N=15) identifica a agressão física vivenciada por Kurt como um comportamento manifestamente homofóbico. Outros/as assinalam a discussão entre Kurt e Karofsky no balneário e algumas alunas revelam também que o facto de Karofsky sugerir que Kurt deveria frequentar o balneário feminino é um ato de discriminação de carácter homofóbico: “quando Karofsky agride violentamente Kurt no corredor”(F5), “quando o Karofsky o empurra [Kurt] e o agride verbalmente” (F9), “quando Karofsky empurra Kurt e quando lhe diz para ir para ir para o balneário das meninas” (F11).

Ao serem novamente indagados sobre a influência da cena visualizada na aceitação das diferentes orientações sexuais, os/as alunos/as relatam que a cena “demonstra que não há problema em assumir as orientações sexuais de cada um”(F3), “hoje em dia as pessoas levam a TV muito a sério”(F11), “mostra como a vida é na realidade” (F8), “podem-se ver no papel dos gays e ver o que sofrem”(F12), porém um aluno acrescenta também que “depende das mentalidades de cada um e da educação com que foram criados”(M4).

Conclusão

Os resultados obtidos neste estudo encontram acolhimento nos diversos estudos nacionais e internacionais. Em relação aos estereótipos, os resultados corroboram os dados encontrados na literatura, visto que os

homossexuais são frequentemente identificados como femininos e frágeis e os heterossexuais são retratados como fortes e confiantes. Os alunos/as identificam a resistência em assumir identificações com os sujeitos homossexuais e a violência física e verbal, como as formas mais representativas de discriminação e homofobia retratadas nas cenas visualizadas. Estes discursos são, assim, congruentes com outras investigações que defendem que a heterossexualidade é tida como a única forma natural e “normal” de sexualidade, denunciando a indiferença, invisibilidade e a violência a que homens e mulheres homossexuais estão sujeitos (Rios, 2009; Weeks, 2000). Ainda concordantes com outras investigações, são os resultados obtidos sobre a influência dos media na socialização dos/as adolescentes. A maioria dos/as alunos/as considera que as cenas visualizadas podem influenciar a aceitação, pelos/as jovens, das diferentes orientações sexuais. Podemos, assim, concluir que a série *Glee*, utilizada como instrumento pedagógico, contribuiu para a reflexão efetiva sobre as questões do preconceito, discriminação e homofobia contra quem transgride a norma heterossexual. Porém, convém salientar que continua a prevalecer, em alguns e algumas estudantes, o discurso do preconceito e da estigmatização em relação aos sujeitos homossexuais. Estes resultados poderão estar relacionados com as limitações deste estudo, que se prendem fundamentalmente com o tempo disponível para o desenvolvimento e implementação do projeto. Desta forma, torna-se evidente a necessidade de continuar, no futuro, o desenvolvimento de ações educativas que permitam repensar e desconstruir os preconceitos, instituídos culturalmente, sobre as representações atribuídas à diversidade do desejo sexual e às diferentes identidades de género.

Referências

BORRILLO, D. A homofobia. In Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs). *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 15-46). Brasília: LetrasLivres; EdUnB, 2009.

CARMO, H.; FERREIRA, M. *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 2009.

COSTA, C. G.; OLIVEIRA, J.M.; NOGUEIRA, C. Os discursos das pessoas LGBT. In: OLIVEIRA, J. M.; Nogueira, C. (Org.). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2010, p. 211-242.

DIÉZ GUTIÉRREZ, E.(cord.) *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer, 2004.

DOMÍNGUEZ, B. G. de G. *Glee: el êxito de la diferencia. Sesión no numerada: Revista de letras y ficción audiovisual*. Espanha, nº 1, año 2011, pp. 47-59.

FOLHAS, D.; PESSOA, T.; TEIXEIRA, F. Sexualidade e género na série televisiva *Morangos com Açúcar*. In Teixeira et al (Orgs.). *Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas*. Braga: Edições CIED, 2010, p. 308-312.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: (Org.). *Problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/UNESCO, 2009a, p. 13-51.

_____. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.). *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres; EdUnB, 2009b, p. 161-193.

LEAL, I. Parentalidades. Questões de género e orientação sexual. In: CASCAIS, A. F. (org.). *Indisciplinar a teoria*. Estudos gays, lésbicos e queer. s.l.: Fenda, 2004, p. 215-240.

LOURO, G. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. *Currículo, género e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000b.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In Junqueira,R.D. (org). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/UNESCO, 2009, p. 86-93.

MONTEZUMA, M. *Orientação sexual, homofobia e educação*. Trabalho de projeto [Mestrado em Educação para a Saúde]. Coimbra: ESTeSC/ESEC, 2012.

NOGUEIRA, C.; OLIVEIRA, J.M. Um olhar da psicologia feminista crítica sobre os direitos humanos de pessoas LGBT. In Oliveira, J. M. & Nogueira, C. (Org.). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2010, p. 9-17.

OLIVEIRA, J.M.; PEREIRA, M.; COSTA, C.; NOGUEIRA, C. Pessoas LGBT – identidades e discriminação. In: OLIVEIRA, J. M.; NOGUEIRA, C. (Org.). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2010, p. 149-210.

PEREIRA, H.; LEAL, I. (). A homofobia internalizada e os comportamentos para a saúde numa amostra de homens homossexuais. In: CASCAIS, António Fernando (org.). *Indisciplinar a Teoria*. Estudos Gays, Lésbicos e Queer. s.I: Fenda, 2004, p. 245-260.

RIOS, R. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.) *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/UNESCO, 2009, p. 53-83.

RODRIGUES, L.; NOGUEIRA, C.; OLIVEIRA, J.M. Violência em casais LGBT – Estudo preliminar. In: OLIVEIRA, J. M.; NOGUEIRA, C. (Org.). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2010, p. 243 – 266.

SOUZA FILHO, A. *Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude*. In Junqueira, R. D. (Org.) *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/UNESCO, 2009, p. 95-124.

TEIXEIRA, F. Educação em Sexualidade e Formação de Professores(as). In: TEIXEIRA, F. et al (Orgs.). *Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas*. Braga: Edições CIED, 2010, p. 315-319.

VALE DE ALMEIDA, M. Teoria queer e a contestação da categoria "género". In: CASCAIS, A. F. (org.). *Indisciplinar a teoria*. Estudos gays, lésbicos e queer (pp. 91-98). s.I: Fenda, 2004.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 35-82.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.



Recebido em maio de 2018.

Aprovado em janeiro de 2019.

O Pibid e a dimensão afetiva: perspectivas do professor supervisor

*Luiz Marcelo Darroz¹
Cleci T. Werner da Rosa²
Nathalia Prediger³*

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada junto a um conjunto de supervisores do subprojeto Pibid/Física da Universidade de Passo Fundo, na qual se buscou identificar indícios de mudança na relação afetiva do professor com sua profissão. A hipótese que originou este trabalho é que a realidade docente apresenta dificuldades e os professores se encontram desmotivados com a profissão. A coleta de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas com seis professores de escolas públicas que, na época dessa coleta, possuíam bolsas de supervisão do subprojeto pesquisado. A análise dos dados guiou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD), que teve como categorias a priori cinco dimensões relacionadas ao domínio afetivo. Como resultado, percebeu-se que o Pibid influencia na relação afetiva do professor com sua profissão, uma vez que as falas dos supervisores permitiram identificar componentes dessa dimensão, que se fazem presentes na mudança afetiva após entrarem no programa.

PALAVRAS-CHAVE: Pibid/Física. Domínio afetivo. Afetividade. Supervisores.

The Pibid and the affective dimension: perspectives of the supervisor teacher

¹ Doutor em Educação em Ciências, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil. E-mail: ldarroz@upf.br.

² Doutora em Educação Científica e Tecnológica, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil. E-mail: cwerner@upf.br.

³ Licenciada em Física, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil. E-mail: 145294@upf.br.

ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative research performed along with a group of supervisors of the Institutional Scholarship Program for Teacher Initiation (Pibid)/Physics subproject of the University of Passo Fundo, RS, Brazil, which aimed to identify signs of change in the affective relation between teachers and their professions. The hypothesis that originated this work is that the teacher's reality presents difficulties and teachers find themselves unmotivated with the profession. Data was collected through semi-structured interviews with six public school teachers who, at the time of data collection, had scholarships for supervising the subproject investigated. Data was analyzed with the Discourse Textual Analysis (DTA), which had five dimensions related to the affective domain as a priori categories. As a result, it was observed that the Pibid has an influence on the affective relation between teachers and their professions, considering that the speech of supervisors allowed identifying components of this dimension, which are present in the affective change after entering the program.

KEYWORDS: Pibid/Physics. Affective domain. Affection. Supervisors.

* * *

Introdução

As dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício do magistério têm promovido desmotivação, levando-os a questionar-se se devem permanecer na profissão. Lapo e Bueno (2003), ao realizarem um estudo sobre o desencanto e o abandono do magistério por professores da rede pública de São Paulo, revelam que os baixos salários, as precárias situações laborais, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional estão entre os fatores que mais contribuem para que os professores optem pela mudança de profissão.

A questão salarial tem se apresentado como um dos problemas, contudo, como evidencia o estudo de Jesus (2004), há outras questões que

afetam a autoestima e, por vezes, levam ao abandono do magistério, como o comportamento e o desinteresse dos estudantes. Dentre essas questões está o que Charlot (2008, p. 17) denomina de “contradições que decorrem da contemporaneidade econômica, social e cultural”. Tais contradições, no entendimento do autor, estão relacionadas ao fato de que, ao mesmo tempo em que o professor deve ensinar a todos os alunos, muitos deles não querem aprender ou “vão à escola para tirar boas notas e passar de ano” (CHARLOT, 2008, p. 23).

Essa relação contraditória com a própria finalidade da escola na educação é causadora de desmotivação entre os professores, uma vez que a sua função acaba sendo apenas a de transmitir conhecimentos e aprovar os alunos. Ainda, pautando-se na reflexão proporcionada por Charlot (2008), tem-se que os professores brasileiros, a exemplo da maioria dos docentes no mundo inteiro, são basicamente tradicionais. E esse modo de ser se justifica “porque a escola é organizada para tais práticas e, ainda que seja indiretamente, impõe-nas” (CHARLOT, 2008, p. 24), ou, então, porque muitas vezes os docentes de hoje utilizam os mesmos métodos que eram utilizados pelos seus professores tempos atrás.

Na busca por soluções, a literatura e especialmente as pesquisas na área de Educação mostram que as práticas de natureza construtivista poderiam ser uma alternativa para ressignificar e mobilizar a ação pedagógica dos professores. Contudo, Charlot (2008, p. 25) chama a atenção para o fato de que “faz-se claro que a questão fundamental não é saber se a professora é ‘tradicional’ ou ‘construtivista’, mas como ela resolve duas tensões inerentes ao ato de ensino e ao de educar”.

Essas tensões passam pela identificação com o papel de ser professor, que envolve sentimentos e emoções associados a dimensões habitualmente desconsideradas nas pesquisas em Educação. Segundo Lapo e Bueno (2003, p. 84), o professor apresenta um sentimento de acomodação que é entendido como “o distanciamento da atividade docente mediante condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar, ou de um tipo de inércia,

no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino, um não envolvimento com o trabalho e com os problemas cotidianos da escola”.

Esse estado inercial em que muitos professores se encontram imersos e que pode desestabilizá-los é o que se pretende investigar nesta pesquisa. De forma mais específica, o estudo pauta-se na investigação da potencialidade da formação continuada como a ofertada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) para mobilizar os professores e promover um sentimento positivo em relação à profissão. Tal sentimento é traduzido por questões de ordem afetiva como autoestima, confiança em si mesmo, motivação e outras.

O Pibid é um programa do governo federal que concede bolsas a licenciandos com o propósito de promover a sua inserção no cotidiano das escolas públicas durante a formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-metodológicas com a orientação de um docente da licenciatura e a supervisão de um professor da escola de educação básica da rede pública de ensino. Os pibidianos⁴, juntamente com os supervisores, organizam, planejam, elaboram e/ou escolhem as atividades que irão aplicar na escola pública (DARROZ, 2016). Conforme Darroz (2016), o programa proporciona oportunidades de criação e participação de atividades docentes de caráter inovador e interdisciplinar, com a articulação entre a teoria e a prática, necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Essa iniciativa, além de inserir licenciandos no contexto escolar, elevando assim a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e promovendo a integração entre educação superior e educação básica, oportuniza o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica e do próprio magistério. Acrescenta-se a isso o incentivo dado às escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial e continuada (BRASIL).

⁴ Forma como são conhecidos os bolsistas de iniciação à docência do Pibid.

Os supervisores, além de auxiliar os pibidianos na sua formação e na oportunidade de vivenciar o ambiente escolar, devem manter a escola informada acerca das ações e práticas a serem aplicadas no contexto escolar pelo Pibid, elaborando relatórios das atividades desenvolvidas pelos bolsistas, participando de eventos da área na universidade e sendo o vínculo entre esta e a escola (DARROZ; WANNMACHER, 2016).

Frente a esse contexto, muitas vezes marcado pela desmotivação e pelo desinteresse dos docentes na execução de suas atividades profissionais, e à oportunidade de formação continuada proporcionada pelo Pibid, surge a seguinte indagação: de que forma o Pibid mobiliza a renovação da relação afetiva do professor com a sua profissão? Na tentativa de responder a essa pergunta, realizou-se uma investigação voltada a identificar as contribuições do programa para a renovação do sentimento de ser professor, evidenciando a importância desse sentimento tanto para o aprimoramento das práticas pedagógicas quanto para a evolução pessoal relativa à profissão.

Assim, este artigo se estrutura da seguinte forma: na próxima seção, é apresentada uma reflexão sobre o domínio afetivo, em especial as categorias *atribuição, atitude, emoção, confiança em si mesmo e motivação*; na sequência, descreve-se a metodologia da pesquisa desenvolvida; a seguir, divulgam-se os resultados alcançados; e no encerramento, expõem-se as considerações finais.

Fundamentação teórica

Cada vez mais, dentro do meio educacional, tem se dado uma maior abrangência aos aspectos emocionais e afetivos nos processos cognitivos, embora seja recente a consideração da dimensão afetiva como elemento integrante de atividades que envolvem a razão. Até o século XX, acreditava-se que a Ciência, para alcançar o conhecimento verdadeiro, deveria ser racional e livre de sentimentos (PINHEIRO, 2003).

Além disso, esses elementos não são analisados como mediadores das relações humanas e educacionais. Com efeito, Santos (1996, p. 136) salienta que:

A dimensão afetiva como um mecanismo de construção (ou desconstrução) de conhecimentos entre os sujeitos sociais não é abordada. Assim, os afetos e desafetos se manifestam na aproximação com o conhecimento científico, mas não é discutido como a aproximação do conhecimento científico causa afetos e desafetos, ou como eles surgem durante o processo de escolarização.

Na literatura especializada, existe uma imensa divergência sobre a conceituação da afetividade e seus fenômenos, e muitas vezes os termos “afeto”, “emoção” e “sentimento” são empregados como sinônimos (PINHEIRO, 2003). Essa divergência pode ser a causa, conforme Santos (1996) e Pinheiro (2003), do reduzido número de estudos envolvendo o ensino de Ciências e a afetividade.

O fato de a afetividade ser vista como uma área pouco objetiva, que a princípio comprometeria a neutralidade do ensino, talvez seja um dos motivos de receio de se apresentar questões relacionando esses dois campos. Na concepção de Rosa (2014), uma das razões de os aspectos afetivos não serem considerados no processo de ensino-aprendizagem pode ser a dificuldade de conceituar e avaliar o comportamento afetivo. No entanto, para Pinheiro (2003), a preparação de intervenções baseadas no domínio afetivo pode se concretizar de diferentes maneiras (intervenções individuais ou em grupo, intervenções ligadas à dimensão afetiva integradas direta ou indiretamente ao conteúdo teórico, etc.), de acordo com o tipo de estudante, com as características do professor ou com o conteúdo teórico a ser ensinado, e, conseqüentemente, auxiliar no processo de aprendizagem.

Nessa direção, a definição de afeto e domínio afetivo é proposta por Mcleod (1989, p. 245 apud FERREIRA, 2012, p. 42) como uma “extensa categoria de sentimentos e humor que são geralmente considerados como algo diferente da pura cognição”. O marco inicial das pesquisas em ensino que abordam a dimensão afetiva consiste no trabalho de Martin e Briggs (1986 apud LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996). Nele, os autores desenvolveram uma terminologia e conceituaram o domínio afetivo, permitindo maior compreensão de cada uma das categorias que o compõem, que são “as atitudes e os valores, o comportamento moral e ético, o desenvolvimento pessoal, as emoções (entre as quais, a ansiedade) e os sentimentos, o desenvolvimento social, a motivação e, finalmente, a atribuição” (MARTIN; BRIGGS, 1986 apud LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996, p. 25).

A dimensão afetiva abordada neste texto se dá a partir dos estudos de Lafortune e Saint-Pierre (1996), que apresentam algumas definições relativas a ela. Na sua investigação, as autoras propõem um material didático que considera as dimensões afetiva e metacognitiva da aprendizagem, apontando, dessa forma, que os educadores perdem uma excelente oportunidade de evitar os constantes fracassos dos estudantes por não explorarem objetivos do domínio afetivo (PINHEIRO, 2003).

Lafortune e Saint-Pierre (1996) se utilizam das componentes do domínio afetivo conceituadas por Martin e Briggs (1986), nas quais destacam os termos *atitude*, *emoção*, *motivação* e *atribuição* para uma definição mais geral. A essas, acrescentam a componente *confiança em si mesmo*, considerando a importância desse aspecto no processo de aprendizagem. Assim, na continuidade, são detalhadas todas as componentes mencionadas, que servirão de base para a análise dos dados coletados na presente pesquisa.

As *atitudes*, segundo Legendre (1993), estão relacionadas a “um estado de espírito” que o sujeito adquire sobre si e/ou de algum elemento externo, como uma pessoa ou um evento, que incentiva a forma de estar ou de agir

favorável ou desfavorável (LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996). Isto é, trata-se de posturas adotadas diante de uma determinada situação. “Essas ideias influenciam o modo como vemos as coisas, o modo de ser e o comportamento” (PINHEIRO, 2003, p. 58).

De acordo com Lafortune (1992 apud LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996), as atitudes do professor sobre o que ele pensa a respeito de sua disciplina, ou da capacidade de seus alunos, leva-o a buscar meios e métodos que os ajudem a eliminar dificuldades, a estarem atentos ao processo, identificando mais facilmente os erros de raciocínio. Assim, esse professor busca entender as razões dessas falhas, sobretudo se os alunos tiveram empenho para realizar as atividades (LAFORTUNE, 1992 apud LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996, p. 32).

“As atitudes são aprendidas e adquiridas pela experiência, por isso elas devem ser trabalhadas no início da aprendizagem” (WLODKOWSKI, 1985 apud PINHEIRO, 2003, p. 58), pois podem interferir na concepção que os estudantes formarão a respeito da disciplina ou de si mesmos. Além disso, Pinheiro (2003) afirma que um dos motivos de insegurança dos professores está ligado a uma atitude explícita, em que a definição de objetivos relacionados a esse elemento poderia implicar a doutrinação, visto que “as atitudes e as crenças do professor, explicitadas em suas falas e posturas adotadas em sala de aula, exercem influência sobre as metas e motivações, crenças e atitudes dos alunos” (FERREIRA, 2012, p. 45).

Por seu turno, a *atribuição* consiste na interpretação que o sujeito faz das causas de um evento, podendo ser, conforme Lafortune e Saint-Pierre (1996), interna, se depender da pessoa envolvida, e externa se não depender. A atribuição interna ocorre quando o indivíduo interpreta seu comportamento, ou de outra pessoa, considerando a capacidade pessoal, o esforço, a dedicação. Já a atribuição externa é, por exemplo, associada ao nível de dificuldade envolvido na atividade a ser realizada (PINHEIRO, 2003). A atribuição pode determinar a atitude futura de uma pessoa diante de uma situação semelhante, pois “esta percepção, ideia, preconceito sobre si

ou sobre seu entorno, influencia o modo de ser e o comportamento” (PINHEIRO, 2003, p. 58).

Quando um professor atribui o bom desempenho de seus alunos unicamente ao talento que eles têm, ou seja, não considera que esse talento ou mesmo o interesse da turma depende dele próprio, dificilmente trará metodologias diferenciadas para tentar superar as dificuldades de aprendizagem (LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996; PINHEIRO, 2003). Em contrapartida, “um aluno que atribui um bom desempenho escolar exclusivamente ao comportamento do professor dificilmente se sentirá capaz de realizar uma tarefa por conta própria” (LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1998 apud PINHEIRO, 2003, p. 58).

Lafortune e Saint-Pierre (1996) utilizam a definição proposta por Sillamy (1980) e Martin e Briggs (1986) para estabelecer o conceito da categoria *emoção*. No entendimento das autoras, as *emoções* são uma reação afetiva que se manifesta de diferentes maneiras, como medo, raiva, alegria, tristeza, desgosto, angústia, prazer, ansiedade, as quais podem ser identificadas diante de algumas atividades de aprendizagem.

Nas palavras de Reeve (2015, p. 191),

as emoções, fenômenos expressivos e propositivos, de curta duração, que envolvem estados de sentimento e ativação e nos auxiliam na adaptação às oportunidades e aos desafios que enfrentamos durante eventos importantes da vida, [...] são sistemas sincronizados que coordenam sentimento, ativação, propósito e expressão.

Santos (2001), ao analisar a complexidade das dinâmicas das interações nas aulas de Química, investiga os aspectos emocionais e conclui que as emoções e os sentimentos desempenham um papel importante na construção de significados, porque estão relacionados aos impulsos, aos interesses e às motivações dos alunos e do professor no trabalho com o conhecimento. A autora cita que, no processo de ensino e aprendizagem, as

emoções se dão por estados de prazer e dor, paixão por aprender, ansiedade e medo diante de uma disciplina. “Alguns destes se vinculam mais diretamente com o ensino, pois estão relacionados aos processos de comunicação necessários à aprendizagem e dependem do comportamento do professor” (PINHEIRO, 2003, p. 56).

Damásio (1996) afirma que as emoções têm a função de comunicar significados a terceiros e podem cumprir um papel de orientação cognitiva. Isso porque algumas delas são desencadeadas após um processo mental voluntário de avaliação da situação, e não por algum instinto (PINHEIRO, 2003). O autor ainda discute três níveis de emoção: primário, secundário e de fundo. O primeiro nível é considerado como de emoções básicas, reações em situações emergenciais ou sensações de emoção que permitem antecipar ações, fazer generalizações. É a manifestação do que o indivíduo sente diante de uma situação ou objeto e compreende os sentimentos de alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e repugnância (MARTIN; BRIGGS, 1986 apud DAMÁSIO, 1996, 2000; LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996; REEVE, 2015).

As emoções secundárias surgem, também, com os primeiros sentimentos, assim que se inicia a formação de relações entre categorias de objetos e/ou situações e emoções primárias. Embaraço, ciúme, culpa, orgulho são emoções desse tipo (DAMÁSIO, 1996, 2000). As reações dependem de experiências pessoais semelhantes vividas anteriormente, apresentando características próprias a cada pessoa, e podem ser percebidas por mudanças no estado do corpo, como, por exemplo, alteração cardíaca e contrações musculares (PINHEIRO, 2003).

Por fim, as emoções de fundo são reações internas, manifestadas na maior parte do tempo e nem sempre associadas a grandes estados de alteração no organismo. Dessas, surgem os sentimentos de fundo, dos quais se destacam calma, fadiga, energia, excitação, bem-estar, mal-estar, tensão, descontração, arrebatamento, desinteresse, estabilidade, instabilidade, equilíbrio, desequilíbrio, harmonia e discórdia (DAMÁSIO, 1996).

No ensino, as manifestações de emoções do professor, tais como alegria, decepção ou raiva, resultam no modo como os estudantes participam e/ou no seu desempenho nas atividades propostas (LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996). Assim, quando o professor se apresenta animado, a tendência é que os estudantes se envolvam mais nas atividades propostas (PINHEIRO, 2003). Além disso, Lafortune e Saint-Pierre (1996, p. 34) afirmam que “o professor que experimenta mal-estar relativamente à utilização de atividades, incidindo sobre a dimensão afetiva no seu curso, utiliza as atividades com prudência, sem grande convicção; ele é facilmente tentado a modificar alguns dos seus elementos”. Assim, uma vez que o medo é a emoção provocada diante de uma ameaça, o professor, com receio de utilizar tais metodologias, as evita o tanto quanto possível.

Dessa forma, as emoções estão intensamente ligadas às próximas categorias, a *confiança em si mesmo* e a *motivação*, sendo um importante componente no processo de ensino-aprendizagem, tanto na atuação do aluno como na atuação do professor (LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996; DAMÁSIO, 2000; PINHEIRO, 2003).

“Quem se conhece melhor (reconhece seus avanços e dificuldades), em relação as suas capacidades, consegue se sair melhor nas atividades propostas, mesmo não sendo melhor que os outros” (PINHEIRO, 2003, p. 60). A *confiança em si mesmo* é um conceito relacionado à autoestima, em que o indivíduo cria uma representação de si próprio acerca da sua capacidade de executar uma tarefa, ou quando compara suas capacidades com as dos outros. Ou seja, ela pode ser entendida como uma crença sobre a própria competência e capacidade para alcançar determinado objetivo (FERREIRA, 2012). Lafortune e Saint-Pierre (1996) afirmam que uma experiência de sucesso pode ajudar a sustentar ou aumentar a autoconfiança, ao passo que “a falta de confiança pode desencorajar a pessoa diante da mínima dificuldade” (PINHEIRO, 2003, p. 59).

Assim, a confiança em si mesmo interfere no trabalho do professor. Pinheiro (2003) refere que, se um professor apresenta habilidade em

ministrar aulas expositivas, é possível que tenha preferência por esse método e acabe utilizando-o mais que outros, pois se sente mais confiante. Por outro lado, se ele se sente pouco seguro em relação a algum conteúdo ou metodologia, possivelmente tende a evitá-los, consciente de suas capacidades e limitações na execução de tarefas (BARROS; LABURÚ, 2017). Diante disso, a confiança em si mesmo interfere no planejamento das atividades que serão oferecidas, afetando também o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e o julgamento que farão sobre sua própria capacidade (FERREIRA, 2012). Que fique claro que não se trata de possuir capacidades, mas de acreditar que as possui, como resultante da interação das crenças, atitudes e ações do professor. E isso explica por que muitos professores se sentem motivados e confiantes em algumas situações e em outras, não (BARROS; LABURÚ, 2017).

No ensino de Ciências, Pinheiro (2003) apresenta como exemplo as atividades experimentais. Apesar de concordarem que a experimentação é importante, o autor adverte que na maioria das vezes os docentes dão “n” motivos para não as desenvolver, sendo um deles a falta de confiança em aplicá-las no ensino.

A *motivação* talvez seja a categoria da dimensão afetiva mais conhecida e utilizada pelos professores e pesquisadores do processo de ensino-aprendizagem (PINHEIRO, 2003). Na concepção de Legendre (1993 apud LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996), a motivação consiste em um conjunto de aspirações que uma pessoa possui para atingir um objetivo ou cumprir uma atividade, correspondente a suas necessidades ou seus interesses. A motivação é o elemento da afetividade que mais pode ser explorado, pois geralmente influencia o modo de agir da pessoa diante de determinadas situações. As pesquisas sobre motivação no meio educacional têm crescido nos últimos anos e recebido diversos enfoques teóricos, o que se deve, segundo Ferreira (2012), à sua complexidade e à preocupação de entender os aspectos relacionados a ela dentro do contexto escolar.

Lafortune e Saint-Pierre (1996) salientam que a motivação pode ser separada em intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca depende da própria pessoa, mas também pode ser estimulada por fatores externos, reconhecida pelo interesse e pela satisfação na atividade em si. Provoca, em longo prazo, resultados mais profundos e mais duradouros. Ela ocorre quando a pessoa faz algo de que gosta, quando sente satisfação ao realizar uma atividade, quando vê significado na atividade por ela mesma, e não por algo que lhe servirá no futuro (LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996; PINHEIRO, 2003). Por sua vez, a motivação extrínseca é relacionada a ações realizadas em resposta a fatores externos ao sujeito, que visa objetivos desejáveis, produzindo resultados imediatos mais impressionantes do que a motivação intrínseca, porque envolve a busca por recompensas (LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996).

Lafortune e Saint-Pierre (1996) ressaltam que um professor motivado é capaz de encontrar meios pedagógicos que estimulem os alunos, ajudando-os a suprimir as dificuldades e desenvolver atitudes positivas durante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é capaz de torná-los igualmente motivados diante das atividades escolares. Ao contrário, a falta de motivação, tanto do professor quanto dos estudantes, gera apenas desinteresse perante as atividades de sala de aula. Assim, de acordo com as autoras, sem motivação não ocorre a aprendizagem, isto é, a motivação é um aspecto central quando se trata de aprender.

Dentro dos objetivos do Pibid, os supervisores são os sujeitos que acompanham diretamente a ação dos acadêmicos no ambiente escolar, auxiliando no planejamento das ações, na elaboração das propostas, na discussão teórica, entre outras ações que subsidiam a implementação das atividades relativas ao programa, e dessa forma acabam participando de uma formação continuada. A hipótese é que, ao participarem desse espaço de formação, os aspectos emocionais e afetivos sejam fortalecidos. É no sentido de evidenciar esses aspectos que o presente trabalho se orienta. Para

tanto, na próxima seção, é descrita a metodologia utilizada nesta investigação.

A pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, projetou-se um estudo de natureza qualitativa, nos termos anunciados por Gil (1994), que considera a existência de uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida em números; ou seja, a pesquisa é descritiva, e o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente. Além da abordagem qualitativa, elaborou-se um estudo exploratório que, conforme Gil (2002), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, aprimorando ideias, e, por ser bastante flexível, possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Para a obtenção dos dados que compuseram o corpus, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com professores que ministram aulas de Física em escolas públicas do Rio Grande do Sul e que participaram, até então, do Pibid – subprojeto Física desenvolvido na Universidade de Passo Fundo (UPF), na condição de bolsistas supervisores. O subprojeto Física da UPF foi implementado no ano de 2010, e até o momento da coleta de dados oito professores da educação básica haviam feito parte do programa na condição de bolsistas supervisores. Desse grupo, seis aceitaram participar do estudo, e quatro permanecem atuando como bolsistas do programa. Esses professores ministram aulas de Física na educação básica há um período que corresponde entre cinco e quarenta anos e, em média, participam do programa há cinco anos.

A opção pela entrevista semiestruturada deve-se ao fato de que esse instrumento se mostra flexível e possibilita uma grande interlocução do entrevistador com o entrevistado (LUDKE; ANDRÉ, 1986). As entrevistas

foram orientadas por um conjunto de questões⁵, mas, quando necessário, foram feitas outras perguntas, visando obter informações adicionais e esclarecimentos a respeito do objeto de pesquisa. A fim de evitar a identificação dos entrevistados, ao longo do texto, todos são mencionados no gênero masculino e nominados por E1 a E6.

As entrevistas foram transcritas e submetidas aos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), um instrumento analítico que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES; GALIAZZI, 2006), em que o material de análise é denominado de corpus. Esse material pode ser produzido especificamente para a pesquisa, como é o caso das entrevistas com os supervisores, ou pode se referir a materiais já existentes na literatura (MORAES; GALIAZZI, 2011). Moraes e Galiazzi (2006) descrevem que a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Esse processo todo cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nesses diversificados elementos, especialmente a compreensão da produção de significados sobre os fenômenos investigados e a transformação do pesquisador.

A ATD compõe-se por três etapas: unitarização, categorização e comunicação. Na unitarização, o texto analisado é desmontado/fragmentado em unidades de significado. A unitarização ganha sentido dentro da pesquisa quando encaminha o texto para a categorização, em que as unidades de significado são agrupadas de acordo com compreensões

⁵ Por que escolheu a profissão de professor? Por que optou pela Física?
Como é/foi sua participação no programa? Quais as principais atividades que desenvolveu?
Como era o planejamento de suas aulas antes da participação no Pibid? E como é agora junto com acadêmicos?
Quais os métodos que utilizava em suas aulas? E depois de ingressar no Pibid, ainda leva as mesmas coisas?
O trabalho com os pibidianos mudou sua postura em sala de aula? Como?
Como você trabalhava com os estudantes com dificuldades? E o que você acha que pode ser a causa dessas dificuldades? O Pibid te ajudou a contornar essas dificuldades? De que forma?
E com os alunos que demonstravam interesse e facilidade, como era o trabalho? Como se sentia em relação a isso?
Como o programa ajuda nesse despertar de interesses?
Já pensou em desistir da profissão? O Pibid ajudou a mudar essa ideia? Por quê?
Quais as principais aprendizagens que teve durante sua participação no programa?
Qual é seu papel em relação aos pibidianos?
O que o Pibid representa para você e para sua profissão?

semelhantes. Logo, a categorização apresenta uma função classificatória. As categorias constituem elementos de organização do novo texto que se pretende escrever, ou seja, é a partir delas que se descreverá e interpretará o material analisado (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2011).

De acordo com os pressupostos da ATD, as categorias podem ter um caráter amplo (MORAES, 2003). Nesse tipo de análise, admite-se a utilização de três tipos de categorias, a saber: as categorias a priori, as emergentes e as mistas. As categorias a priori são as já existentes na literatura e às quais o pesquisador recorre para enquadrar os dados. As categorias emergentes são aquelas que surgem a partir da análise do corpus, isto é, o pesquisador as constrói a partir da análise dos dados recolhidos durante a pesquisa. As mistas, como o próprio nome indica, mesclam as duas categorias anteriormente mencionadas (MORAES, 2003).

As categorias apresentadas neste texto são a priori, uma vez que se reuniram os fragmentos oriundos da desconstrução do corpus de acordo com as características enunciadas por Lafortune e Saint-Pierre (1996) em seus estudos sobre a dimensão afetiva. Isto é, observaram-se os fragmentos das falas e procurou-se verificar as semelhanças entre eles e as categorias.

A última etapa da ATD corresponde à comunicação, em que são construídos os metatextos interpretativos e/ou descritivos. É nessa etapa que o pesquisador realiza reflexões, anuncia pontos de vista devidamente fundamentados e opõe-se a outros, expressa sua voz no texto, além de possibilitar um novo modo de compreender as informações submetidas à análise (MORAES; GALIAZZI, 2011). Cabe destacar que, na ATD, o pesquisador assume-se como autor das interpretações que constrói, o que contribui para enfatizar a ideia de não neutralidade teórica na pesquisa realizada. Em linhas gerais, a ATD é um exercício de produzir e expressar sentidos (MORAES; GALIAZZI, 2011).

De acordo com a descrição acima, a pesquisa aqui apresentada desenvolveu-se mediante a leitura, a desconstrução e a unitarização dos dados recolhidos pelas entrevistas, bem como por meio da categorização das

falas dos supervisores segundo a afetividade vinculada ao sentimento de ser professor, proporcionando as interpretações e as conclusões registradas na próxima seção.

Apresentação e discussão dos resultados

A análise dos dados obtidos evidencia, na fala dos pesquisados, a presença dos elementos que contemplam as cinco componentes do domínio afetivo abordadas neste estudo: *atitude, atribuição, emoção, confiança em si mesmo e motivação*. Apesar de tais categorias terem sido elaboradas para a aprendizagem, a sua utilização nesta investigação deve-se à compreensão de que elas apresentam potencialidades para a análise da identificação do sentimento de ser professor e da renovação na prática docente dos sujeitos pesquisados.

Em todas as entrevistas realizadas, foi possível observar características que demonstram a influência do Pibid/Física na relação afetiva do supervisor com a profissão docente. Na sequência, apresentam-se e comentam-se fragmentos dos depoimentos que revelam a identificação mencionada.

Atitude

O primeiro elemento buscado foi a *atitude* do profissional, que, em âmbito de ensino, é relacionada às posturas que o professor adota ao deparar-se com situações específicas. Ou seja, o educador está atento às dificuldades e procura meios para exprimi-las, principalmente quando percebe o esforço dos estudantes (LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996). Tais características foram percebidas no seguinte trecho da fala de E1: “*Olha, a gente sempre faz uma reflexão [...] o que que a gente está fazendo? O que que tá faltando? [...]. Nós temos que trabalhar nos recursos que nós temos [...] então eu sempre procurava refletir e, após essa reflexão, quando for*

preciso, buscar outras formas de ensinar”. Essa fala é corroborada pelos demais supervisores, como se pode perceber nos trechos das entrevistas transcritas no Quadro 1:

Quadro 1 – Trechos das entrevistas que demonstram elementos da categoria *atitude* presentes na fala dos supervisores pesquisados

Eu tentava, eu sempre tentei, mas é difícil porque a gente tem muitas turmas, mas sempre tentei me aproximar, conversar, uma coisa que eu acho importante é que, se o aluno não gosta, “ai, eu não gosto, detesto”. Muitos diziam que me detestavam. Depois de um tempo que o que tu tem que ter é o manejo [...], o manejo com o aluno, bater de frente não resolve, tu tem que tentar, tem que conversar, procurar por outros meios, porque o aluno tem que criar uma afetividade contigo, pra gostar também da matéria. Estar no Pibid me fez perceber o quanto importante é ir atrás do aluno, de tentar trazer ele para a matéria (E3).

A forma como [a Física no ensino fundamental] é apresentada pra eles, é como se ela fosse muito difícil, e muito cálculo, então quando eles chegavam no primeiro ano do ensino médio, que que é, a Física é difícil. Então, uma das coisas que foi tentado quebrar no primeiro ano que eu tava no Pibid é quebrar essa, como que eu posso dizer, quebrar esse conceito que eles têm de que a Física era difícil (E4).

Eu sempre trabalhei com os alunos com dificuldade [...]. [Essa dificuldade] de um modo geral é a falta de atenção, distração. Porque o mesmo aluno que disse que não entendeu nada, e eu fico brava, porque alguma coisa tem que ter entendido. Daí eu digo pra ele ir me procurar no recreio, porque no programa buscamos muito perceber as dificuldades de cada um e tentar saná-las [...], vamos a uma sala pra atendimento individual aos alunos, e explico pra ele, ele entende. Então não é um aluno que tem maiores dificuldades, mas se é um aluno que tem maiores dificuldades, por outros motivos, ele dá trabalho, mas, como conversávamos num encontro do Pibid aqui na universidade, todos têm direito a aprender (E5).

Fonte: dados da pesquisa, 2017.

Quando questionados sobre a importância do programa nessa alteração de atitude, os professores revelaram que trabalhar com professores em formação em idade próxima à dos estudantes do ensino médio contribuiu muito no desenvolvimento das aulas, pois eles compartilham gírias que muitas vezes permitem uma aproximação maior com os alunos da escola. Ainda, segundo os pesquisados, a possibilidade de trabalhar em grupos tornou as aulas diferenciadas. Isto é, na concepção dos supervisores, planejar, ministrar, refletir em conjunto – supervisor e bolsista de iniciação

– oportuniza que as aulas sejam mais contextualizadas e que as dificuldades sejam detectadas mais facilmente, elementos que podem ser percebidos nos trechos das entrevistas contidos no Quadro 2.

Quadro 2 – Trechos das entrevistas que demonstram alteração de *atitude* dos supervisores pesquisados ao participar do Pibid/Física

Bom, o sistema melhorou um pouco, porque daí tem os acadêmicos, que eles pensam mais como os alunos que estão lá na educação básica, por se tratar de terceiro ano, então acho que eles estão pensando mais em exercícios que estão mais ligados ao seu cotidiano. Então nós estamos até fugindo do livro didático e trazendo mais exercícios que, assim, estejam no dia a dia, estejam mais frequentes no seu dia a dia. E eu acredito que essas duas turmas que o Pibid engloba, que são duas turmas do terceiro ano, são as que mais tiveram desempenho melhor, depois que o Pibid entrou na escola. Então eles têm uma relação melhor com a Física, até eu vejo que eles estão mais motivados, talvez com a presença e apoio dos acadêmicos, talvez por essa diversidade de atividades [...] que não é mais só a parte mecânica. Eu acho que houve evolução significativa (E1).

Antes era mais difícil de detectar que aluno tinha dificuldade, porque na maioria das vezes eles não nos chamam [...], eles ficam quietos, e aparentemente todo mundo entendeu. Agora com os pibidianos é mais fácil, a gente vai passando, a gente tem um contato maior com os alunos, por ter mais pessoas pra ajudar. Ai a gente tenta sentar com aquele aluno, mostrar de uma maneira diferente. Às vezes eu explico, depois vai o pibidiano e explica do jeito dele (E2).

Com o Pibid tinha mais apoio, sim. Normalmente a gente fazia umas aulas diferenciadas, levava um vídeo, fazia um lançamento de foguetes, sempre tentava concretizar mais e mostrar o lado prático relacionado com o dia a dia (E6).

Fonte: dados da pesquisa, 2017.

Os dados encontrados indicam que participar do Pibid/Física auxiliou na alteração das atitudes dos supervisores em suas aulas. De acordo com os resultados, tanto a ajuda dos bolsistas de iniciação à docência quanto a percepção de que outros métodos podem chamar mais atenção e diminuir as dúvidas dos estudantes levaram a que esse grupo de sujeitos buscassem outras formas de ministrar aulas de Física. Portanto, a situação proporcionada pelo programa vai ao encontro da concepção de Pinheiro (2003), ao salientar que novas ideias influenciam o modo como o sujeito vê as coisas, tornando-o capaz de mudar o jeito de ser, o comportamento, ou seja, sua atitude diante da mesma situação.

Atribuição

A segunda categoria buscada foi a *atribuição*, a qual, conforme Lafortune e Saint-Pierre (1996), está relacionada à interpretação das causas dos acontecimentos, como atribuir sucesso à qualidade e à eficácia das estratégias utilizadas. Assim, agruparam-se, nesta categoria, trechos das entrevistas dos supervisores do Pibid/Física que demonstram as aprendizagens que, em sua opinião, originaram-se a partir da sua participação no programa. Sobre isso, transcreve-se a fala de E1:

*Olha, eu sempre tive essa postura, apesar de que no começo eu era bem rígido e mecânico, avaliava muito essa questão de ver que o aluno sabe e não me importava com a maneira com que ele aprendia, e em cada individualidade, eu pensava no coletivo e todo mundo tem que ir bem e pronto, mas eu percebo que mudou. Com o Pibid a gente foi mudando, [...] nos últimos anos me tornei mais extrovertido. E vejo que deu certo, os alunos aprendem mais facilmente. **Os bolsistas [pibidianos] que me acompanham sabem que às vezes eu chamo atenção, mas levo o trabalho a sério, extrovertido, mas, quando tem que puxar, eu cobro** (E1).*

Os demais supervisores pesquisados atribuem ao Pibid/Física a possibilidade de estarem em contato com outras metodologias de ensino e a melhora no desenvolvimento de suas aulas. Para esses sujeitos, como se pode perceber nos trechos das entrevistas transcritos no Quadro 3, o programa proporcionou-lhes estar em contato com outras situações que diversificaram seu fazer pedagógico na direção de um ensino que atinja individualmente todos os estudantes.

Quadro 3 – Trechos das entrevistas que demonstram a *atribuição* dos supervisores pesquisados às novas metodologias empregadas no seu fazer pedagógico

*Na verdade, eu sempre fui muito metida, sempre gostei de fazer coisas diferentes. No entanto, sempre tive várias turmas de ensino médio e ficava limitada [...]. **Com o Pibid tive a oportunidade de realizar então uma feira de ciências, mostra do conhecimento, atividades experimentais [...], fazer trabalhos assim. Claro que isso não ocorre diariamente, mas agora eu sempre busco desenvolver atividades assim. Porque cada aluno aprende de um jeito, e a gente tem que buscar coisas e atividades que atendam***

todos (E1).

Com o Pibid, como *gosto muito da prática, seja o que for, seja eletricidade, ótica, mecânica, todos os segmentos, eu uso bastante a prática. Comecei a levar para a sala de aula muita atividade prática, pois essas sempre ajudam a individualidade de aprendizagem de cada aluno* (E5).

Eu sempre tentava conversar com eles, principalmente nos primeiros períodos, falar como a Física pode ser interessante, mas não conseguia muito motivar meus alunos. Com os estudos que fizemos nos encontros aqui na universidade, fui compreendendo melhor não só os conceitos de Física, mas também a história desta ciência. Assim, ficou mais fácil de comentar com os estudantes como tu pode ver a Física olhando pra fora, como tu pode ver as cores, como pode medir a temperatura [...] e relacionando assim com o dia a dia. Isto é, levar eles a entenderem a Física como uma ciência que a gente vivencia diariamente, cada um vai ver o conteúdo diferente, e dando exemplos do dia a dia, do mundo lá fora, eles conseguem aprender melhor (E6).

Fonte: dados da pesquisa, 2017.

Para os professores pesquisados, participar do Pibid/Física proporcionou-lhes a vivência de novas situações e o contato com metodologias de ensino diversas, que foram responsáveis pela melhoria da qualidade de suas aulas. Nesse sentido, os resultados indicam que os professores atribuem ao programa a possibilidade de alterar a dinâmica do processo de ensinar e aprender Física. Essa ideia corrobora as concepções de Lafortune e Saint-Pierre (1996) e de Pinheiro (2003), ao afirmarem que, quando o professor considera que o talento ou até mesmo o interesse dos alunos dependem dele, deve desenvolver novas metodologias buscando superar as dificuldades de aprendizagem.

Emoção

As *emoções* estão relacionadas às reações afetivas que são manifestadas de diferentes maneiras, como felicidade, amor, medo, desgosto, tristeza, raiva, entre outros, sendo elas os elementos buscados para compor esta categoria. Assim, arrolaram-se nesta seção trechos das entrevistas que revelam a exteriorização de um sentimento desencadeado no decorrer da participação no Pibid/Física.

Segundo Santos (2001), as emoções e os sentimentos desempenham um papel importante na construção de significados, porque estão relacionados aos impulsos, aos interesses e às motivações dos alunos e do professor no trabalho com o conhecimento. Essa característica foi muito evidenciada na fala dos supervisores. O principal sentimento observado no decorrer das entrevistas foi o orgulho de ser professor. Para E3, ser professor é *“pensar que pra alguém tu vai fazer a diferença”*. No mesmo sentido, E5 e E6 expressam que *“esse trabalho de despertar do aluno, levar pra ele uma ciência e fazer com que ele se apaixone por essa ciência é empolgante”* (E5); *“Então quando tu consegue despertar o interesse no aluno é bem legal, [...] eles vão pesquisar e montar e ver outras coisas, buscar na internet outras coisas, dá para sentir um entusiasmo neles, e o professor também se motiva e se sente orgulhoso de ser professor”* (E6).

Outro sentimento evidenciado na investigação foi a felicidade de estar participando do processo de formação de futuros colegas. Nessa perspectiva, E1 salienta: *“quando eu fiz a minha graduação tive contato com a sala de aula somente no estágio. Esses pibidianos vão para a escola desde cedo, isso faz com que eles tenham mais oportunidades. Eu fico muito feliz em contar minhas experiências de professora”*. O mesmo sentimento é manifestado por E6: *“a felicidade é saber que tudo o que eu vivi dentro de uma sala de aula pode ser aproveitado pelos acadêmicos. Assim, é muito bom de perceber que nos buscam como apoio”*.

Verifica-se, no trecho da entrevista do supervisor E6, o entusiasmo em despertar nos acadêmicos interesse em seguir a profissão de docente de Física, sentimento também presente na fala de E5: *“É fantástico trabalhar com pessoas que querem ser professor, eu adoro. Gosto muito, [...] o programa possibilita a troca de experiências. Então eu ajudo os bolsistas, e a minha aula enriqueceu com a presença deles. Me atualizaram”*.

Em relação ao programa, o sentimento evidenciado foi o de esperança quanto à possibilidade de mudança do cenário educacional atual. Nesse sentido, E4 assim expressa: *“eu vejo o Pibid como uma esperança de que*

pode dar certo, e eu acredito no ser humano [...] e que programas assim podem fazer com que os professores se formem melhor e melhorem a educação deste país”. E5, por sua vez, destaca:

*Cada experiência [...] cria, muda alguma coisa, e vocês mudaram, do ano passado pra cá, é claro. Agora, vou falar uma coisa, vou cuidar pra não chorar. **Vocês mudaram a minha vida. Então eu tava muito desanimada no ano passado, já tava quase querendo me aposentar, e, com a vinda de vocês, parece que colocaram fogo na gasolina, parece que eu cresci, criei uma garra, uma força, uma vontade. Então é essa convivência com vocês. Então, se vocês modificaram alguma coisa? Totalmente. E eu me sinto e eu penso no caso de ano que vem não ter, eu penso "ah, eu não acredito", não é a questão da bolsa [...]. Mudou bastante, e, pessoalmente pra mim, a minha vida ficou muito mais encantadora junto com os bolsistas. Não sei se eles notam, mas eu tenho um carinho por eles, meus filhinhos e “pupulinhos”, e que com certeza vão se fazendo professores, e bons professores!** (E5).*

Os dados obtidos nas entrevistas remetem às concepções de Lafortune e Saint-Pierre (1996), indicando que o docente que desenvolve a emoção é capaz de realizar suas atividades com maior chance de acerto. Assim, constata-se, através dos resultados, que a participação no Pibid/Física possibilitou aos supervisores desenvolver sentimentos emotivos capazes de contribuir significativamente para sua prática pedagógica.

Confiança em si mesmo

A *confiança em si mesmo* é um conceito relacionado à autoestima e pode ser entendida como uma crença sobre a própria competência e capacidade para alcançar determinado objetivo (FERREIRA, 2012), ou seja,

não diz respeito às capacidades reais do sujeito, mas sim ao que ele acredita ser capaz de fazer. Durante as entrevistas, notou-se que os supervisores, ao iniciar na carreira, não se sentiam capazes de ministrar aulas sem o planejamento completo, e, muitas vezes, necessitavam de resumos da atividade a ser desenvolvida, como nos revela a fala de E1: *“Quando eu comecei a lecionar, eu fazia um planejamento mais detalhado, e tal, nessa questão, às vezes até um resumo em forma de esquema pra trabalhar a parte do conteúdo, e depois uma lista de exercício e depois seguia o livro didático [...] que a escola sempre adotou”*.

A mesma estratégia era adotada por todos os participantes da pesquisa. No entanto, eles salientam que, a partir de certo momento, sentiram-se mais confiantes em relação ao conteúdo, deixando de lado esse planejamento detalhado, apenas organizando a aula de acordo com o rendimento dos alunos, especialmente porque, com o número de turmas em que são titulares, dedicam esse tempo de planejamento para analisar trabalhos e preparar provas.

Os pesquisados salientam, também, que, ao participar do programa, observaram a progressão da confiança em si mesmos. Para eles, além de um momento destinado exclusivamente ao planejamento das aulas, às trocas de ideias com os “pibidianos” e com a coordenação de área, bem como aos estudos, obtém-se um trabalho mais organizado e detalhado, com métodos e instrumentos diferenciados que proporcionam maior segurança no desenvolvimento das atividades. Esses elementos são evidenciados na fala de E1, que assim refere:

com o Pibid agora a gente pensa, a gente planeja, “aqui, oh, vamos começar trabalhando através de vídeos, ou vamos explorar uma parte dos conceitos então através de mapas conceituais”. [O mapa conceitual] é uma coisa que eu já tinha lido um pouco na minha formação e tinha deixado um pouquinho de lado. E também a parte experimental. Estamos sempre tentando fazer

essa parte de reflexão com o aluno, fazer o resgate dos conhecimentos prévios, pra depois aprofundar a parte do conteúdo e depois fazer uma aula experimental, e a lista de exercícios, tudo isso nos faz sermos melhores professores e desenvolvermos boas aulas (E1).

Como salienta Pinheiro (2003), além do planejamento, a confiança em si mesmo, no ensino de Ciências, influencia nos métodos do professor. Um exemplo consiste nas atividades experimentais, pois, apesar de concordar que a experimentação é importante, a maioria dos docentes resiste ao seu desenvolvimento, tendo em vista diversos motivos, dentre os quais, a falta de confiança em aplicá-las. Todos os supervisores afirmaram que, apesar de já terem utilizado as atividades experimentais em sua prática, antes de participarem do programa, pouco as empregavam. A partir das atividades planejadas, conseguiram explorá-las com mais segurança e em mais ocasiões. Sobre isso, E5 ressalta: *“as atividades experimentais ficaram mais diversificadas, tanto pelos materiais quanto pela proposta de aplicação, pois, com a ajuda dos pibidianos, ficava mais viável essa aplicação”*. Na mesma linha, apresenta-se a fala de E1:

Sempre procurei trabalhar a parte experimental, mas a gente sabe as dificuldades que as escolas públicas enfrentam em trabalhar [...], a parte do laboratório, mas na minha escola eu consegui resgatar nos últimos quatro anos, tanto que o laboratório antes era um depósito e agora é um dos laboratórios [...] de escola pública que mais tá equipado [...]. E trabalhei então essa parte experimental quando dá, que a gente sabe que, devido à falta de professores, a gente não consegue fazer o cronograma correto como a gente prepara, mas a gente, ultimamente, antes de ingressar no Pibid, eu seguia o livro didático e quando dava pra trabalhar a parte experimental, trabalhava essa parte, e seguia mais a parte do livro

didático mesmo. Agora com o Pibid isso mudou, agora a gente tem essa tarde, a gente sabe que nós temos esse tempo para preparação de aula, e a parte experimental, estamos sempre tentando fazer essa parte de reflexão com o aluno, fazer o resgate dos conhecimentos prévios, pra depois aprofundar a parte do conteúdo e depois fazer uma aula experimental (E1).

Segundo Pinheiro (2003), se reconhecemos nossos avanços, nossas dificuldades e capacidades, temos mais chance de obter sucesso nas atividades propostas. Um professor que não sente confiança em si mesmo, ou seja, que pensa não ter capacidade ou competência para realizar determinada atividade, se desencoraja diante da mínima dificuldade (LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996). Assim, a confiança em si interfere no trabalho do professor desde o planejamento (FERREIRA, 2012).

Um professor que se sente incapaz nunca mudará seus métodos, pois sempre reproduzirá as mesmas metodologias, por se sentir mais confiante diante delas (PINHEIRO, 2003). Do mesmo modo, como destacam Barros e Laburú (2017), ao se sentir pouco seguro em relação a certo conteúdo, irá evitá-lo ao máximo, por julgar-se com pouca capacidade ou limitação para a execução. Pelos resultados obtidos na análise dos dados desta investigação, infere-se que a confiança na própria capacidade aumentou nos supervisores ao desenvolverem atividades no Pibid/Física.

Motivação

De acordo com Lafortune e Saint-Pierre (1996), *motivação* compreende um conjunto de aspirações que uma pessoa possui para atingir um objetivo ou cumprir uma atividade, correspondente a suas necessidades ou seus interesses. A motivação pode estar relacionada a ações realizadas em resposta a fatores externos, em que o sujeito busca objetivos desejáveis, ou

pode depender da própria pessoa, sendo estimulada por fatores internos, como interesse e satisfação na atividade em si (LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996; PINHEIRO, 2003). Dessa forma, agruparam-se nesta categoria fragmentos das entrevistas que demonstram elementos relacionados à motivação decorrida da participação das atividades do programa.

Nos trechos das entrevistas transcritos no Quadro 4, os supervisores demonstram que as atividades desenvolvidas pelo programa são renovadoras de autoestima e motivação em relação à profissão.

Quadro 4 – Trechos das entrevistas que demonstram elementos de motivação dos supervisores pesquisados

*No começo da profissão eu estava empolgada com a profissão, com pegar uma turma sozinha e tal, e no decorrer do caminho acabei me desmotivando pela situação que o Estado está, que não tem incentivo. No decorrer do tempo tu acaba perdendo um pouquinho do ânimo em função das condições, e além de que a gente não tem muito apoio. **Aí, quando fui convidada a participar do Pibid veio uma nova motivação, veio uma renovação assim, de que se pode fazer uma coisa diferente, de que se pode mudar [...], que pode ser melhor, que pode ser bom** (E2).*

*O Pibid é o marco, foi um marco pra mim como profissional, porque eu tava um pouco desanimada, sabe? Que você não tem um apoio. O professor de sala de aula, difícil de trabalhar, ainda mais a Física, cada vez a gente tava mais se sentindo mais num beco sem saída, sem apoio, sem estrutura, e o Pibid chegou, e no início eu fui bem relutante, [...] é que eu não entendia muito bem o que era, não sabia bem o que era, [...] daí eu fui meio que forçada, e cheguei lá e me deparei com outra situação. **Foi pra mim, renovou muito a minha vontade de trabalhar, criei vínculos, e renovou, me deu um upgrade, me deu um estímulo muito grande. O Pibid foi muito bom [...], porque daí a gente começa a fazer projetos, aquilo tudo que eu gostaria de ter quando professora, o Pibid me forneceu. [...] aquilo te impulsiona, e isso te renova no sentido também de que tu ganha, tanto tu passa a tua experiência quanto tu recebe essa experiência mais jovem, que daí a gente já tá um pouquinho acomodada, daí vêm as ideias, então é um conjunto. Eu acho que assim, afetivamente, renova, dá uma outra energia, e tu começa a trabalhar, se envolve com os projetos, com as ideias [...], e te abre muitas portas pra estudar e se renovar** (E3).*

*Nossa, o Pibid representa muita coisa, o Pibid tá trazendo jovens pra trabalhar junto comigo no planejamento, então o Pibid, pra mim, me permitiu fazer essa ponte entre o próprio relacionamento com os alunos e pibidianos e a questão da renovação, atualização, procurar aperfeiçoar aquilo que tu tá levando, não ficar sempre naquela aula só tradicional. Então o Pibid é muito importante. **Acho que bom seria se todos os professores tivessem essa oportunidade** (E4).*

Fonte: dados da pesquisa, 2017.

Além disso, todos os entrevistados atribuem essa renovação e motivação à oportunidade de voltar à universidade, de conviver com

acadêmicos em processo de formação, trocando experiências, ensinando e aprendendo ao mesmo tempo, como complementa E2:

*pra profissão, ele representa uma esperança, de que venham mais professores com vontade, com dedicação, que os alunos enxerguem a Física de uma outra forma, não só como aprendiam antigamente, que era só resolução de problemas, caderno e livro [...]. **Que o Pibid, na verdade ele traz uma aula diferente [...], só pelo fato de ter mais pessoas na aula, com visões diferentes daquele conteúdo, fica uma aula diferenciada, então é uma esperança de renovação, que venham coisas diferentes e que os alunos comecem a gostar mais da disciplina** (E2).*

Um professor motivado, de acordo com Lafortune e Saint-Pierre (1996), é capaz de encontrar meios pedagógicos que estimulem os alunos e desenvolvam atitudes positivas durante o processo de ensino-aprendizagem, tornando-os também motivados diante das atividades escolares. As autoras, concordando com muitos de seus pares, acrescentam que sem motivação não ocorre a aprendizagem, isto é, a motivação é um aspecto central quando se trata de aprender. Dessa forma, participar das atividades do Pibid/Física pode contribuir não somente para a formação inicial e continuada, mas principalmente para a melhoria da qualidade das aulas em nível médio e da compreensão dos conceitos físicos por parte dos estudantes da educação básica.

Considerações finais

O Pibid/Física visa, sobretudo, oferecer um espaço de formação inicial para acadêmicos de licenciatura no contexto de sua futura atuação profissional. No entanto, tem se mostrado um espaço capaz de mudar também a formação continuada dos supervisores, tornando-os protagonistas, enquanto participam da coformação de jovens futuros professores. Através

da interação entre os docentes com experiência e os licenciandos, pode-se obter um ambiente cheio de confiança e motivação.

Os dados coletados nesta pesquisa demonstram que o Pibid/Física influencia a formação de elementos do domínio afetivo na relação do professor com sua profissão. Ao interpretá-los, evidenciou-se que o programa ajudou na renovação e motivação dos supervisores, aumentando seu interesse pela docência, a ponto de, ao trabalhar novas atividades e projetos, se sentirem mais animados, tanto pela presença dos pibidianos como pela oportunidade de descobrir novas estratégias didáticas. Essa motivação possibilitou-lhes refletir, buscar aprimoramento, mudar sua postura perante os estudantes de ensino básico, tentando suprimir as dificuldades existentes. Além disso, constatou-se que, ao ingressar no programa, os supervisores se sentiram mais confiantes, passaram a usar novos métodos, mais atividades experimentais em suas aulas, alterando, assim, suas atribuições e atitudes.

Por fim, a pesquisa evidenciou a dificuldade que os supervisores encontraram na execução do programa em inserir colegas nas atividades desenvolvidas. Segundo os entrevistados a falta de colaboração dos colegas de outras áreas limitou a implementação de algumas propostas. Mesmo assim, os supervisores acreditam que o Pibid/Física representa uma esperança, dando condições aos futuros professores para que saiam da graduação mais motivados, com vontade de mudar o contexto atual da profissão e capazes de promover um ensino que leve os estudantes à compreensão dos conteúdos físicos desenvolvidos nos bancos escolares de nível médio. Ainda, cabe ressaltar que os resultados indicam “inovação e aproximação” da universidade com a rede de ensino básico, contemplando os estudos dos supervisores e fortalecendo a renovação do sentimento de ser professor.

Referências bibliográficas

BARROS, M. A.; LABURÚ, C. E. O papel das crenças de autoeficácia na formação de professores de Física do Ensino Médio. *Ensino e Tecnologia em Revista*, Londrina, v. 1, n. 1, p.124-138, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal. *Pibid* – Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 31 maio 2017.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

DAMÁSIO, A. *O erro de Descartes: emoção razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções do conhecimento em si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DARROZ, L. M. *Os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes) na formação do professor de Física do Rio Grande do Sul*. Tese de doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Instituto de Ciências Básicas da Saúde – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

_____; WANNMACHER, C. M. D. Aprendizagem docente no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Física: o que dizem os supervisores. *Imagens da Educação*, v. 6, n. 1, p. 38-49, 2016.

FERREIRA, G. K. *Investigando a influência do domínio afetivo em atividades didáticas de resolução de problemas de Física no ensino médio*. Dissertação de mestrado em Educação Científica e Tecnológica – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Katálisis*, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, jul./dez. 2004.

LA FORTUNE, L.; SAINT-PIERRE, L. *A afetividade e a metacognição na sala de aula*. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 65-88, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

_____; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

_____; _____. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

PINHEIRO, T. F. *Sentimento de realidade, afetividade e cognição no ensino de ciências*. Tese de doutorado em Educação: Ensino de Ciências Naturais – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

REEVE, J. *Motivação & emoção*. Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes e Stella Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

ROSA, C. T. W. *Metacognição no Ensino de Física: da concepção à aplicação*. Passo Fundo: UPF Editora, 2014.

SANTOS, F. M. T. *Do ensino de Ciências como mudança conceitual à fronteira de uma abordagem afetiva*. Dissertação de mestrado em Educação: Educação e Ciências – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

_____. *Múltiplas dimensões das interações em sala de aula*. Tese de doutorado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2001.

Recebido em junho de 2018.

Aprovado em dezembro de 2018.

Reflexões acerca da estrutura curricular para a educação infantil¹

*Myrtes Dias da Cunha*²

*Cecilia Rezende Silva*³

RESUMO

Este artigo buscar refletir sobre a função da escola, em especial, da Educação Infantil. Como seus currículos podem favorecer ou dificultar uma formação integral enquanto cidadãos críticos e ativos numa sociedade cada vez mais consumista. Sabemos que o currículo possui um caráter político e histórico, indo muito além de um simples processo de transmissão de conteúdo. Assim, refletimos sobre o papel docente enquanto agente de reprodução ou emancipação. A partir de uma breve análise da Base Nacional Curricular Comum e outros documentos legais questionamos como as culturas podem ser valorizadas e trabalhadas no contexto escolar, de que forma pode-se favorecer a construção das identidades. Uma reflexão importante deve ser feita em relação ao direito de ser criança, em contrapartida ao processo de escolarização precoce.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Infância; Escolarização precoce; Emancipação.

Reflections on the curricular structure for child education

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the role of the school, especially in Early Childhood Education. How their curricula can favor or hinder an integral formation as critical and active citizens in an increasingly consumerist

¹ O artigo foi produzido no âmbito do curso de mestrado acadêmico em andamento.

² Doutora em Educação, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: myrtesufu@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial. Estudante do Ppged da Universidade Federal de Uberlândia no nível de mestrado. Professora na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG. E-mail: ceciliarezende@ufu.br

society. We know that the curriculum has a political and historical character, going far beyond a simple process of content transmission. Thus, we reflect on the teaching role as agent of reproduction or emancipation. From a brief analysis of the National Curricular Base and other legal documents, we questioned how cultures can be valued and worked in the school context, in what way it can favor the construction of identities. An important consideration should be made regarding the right to be a child, in exchange for the process of early literacy.

KEYWORDS: Curriculum; Childhood; Early schooling; Emancipation.

Introdução

A Educação Infantil (EI), primeira etapa da educação básica, é hoje valorizada por ser um campo riquíssimo de desenvolvimentos diversos. Era e continua sendo reconhecida como o período em que os educandos estão sendo preparados para o ensino fundamental, entretanto, há que se considerar que a antecipação de saberes, próprios das etapas posteriores, pode gerar efeitos negativos pois as crianças precisam vivenciar a infância de maneira livre e saudável.

O cenário que se tem hoje é resultado de grandes mudanças ao longo da história da EI. De acordo com Oliveira (2017), a educação brasileira teve forte influência católica, desde a invasão portuguesa em 1500 cujo objetivo era colonizar os povos nativos, com um sistema baseado na repetição, ou seja, a mera transmissão e memorização dos conteúdos, além da disciplinarização dos corpos que ainda é bastante presente em nossas escolas. A primeira Constituição Federal, de 1824, e a primeira Lei Geral de Educação do país, de 15 de outubro de 1827, não previam o atendimento escolar infantil.

De acordo com Oliveira (2017) “a vinda dos imigrantes, nos anos de 1920 e 1930, trouxe consigo estrangeiros mais politizados da Europa que

iniciaram movimento de reivindicações, dentre elas, pela educação, inclusive, a infantil” (p. 25). Na sequência, o autor cita:

Kuhlmann Jr. (2000) declara que mesmo que o século XX tenha sido chamado de "século da criança", as políticas educacionais do Brasil só começaram a realmente valorizar a criança pequena, tida como pré-escolar, após a adoção da Declaração dos Direitos da Criança, em 1959 (p. 27).

Entretanto, após anos de luta em prol da valorização da EI, ainda não se tem claro o significado de ser criança nas diferentes culturas, conforme aponta Kramer (2000), que questiona qual o papel social da infância na sociedade moderna. Um de seus principais questionamentos se refere a função social da educação frente à heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade. De acordo com a Resolução nº 05/ 2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE):

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Não podemos afirmar que as diversas culturas produzidas nas escolas são valorizadas. Tampouco considerar que a heterogeneidade cultural presente no contexto escolar seja a base para a elaboração dos planejamentos pedagógicos. Após anos de luta para o reconhecimento da EI enquanto modalidade primordial para o desenvolvimento do cidadão, ainda se faz presente um ensino tradicional onde a cultura dominante impede a manifestação do diverso. O que observamos é uma corrida em busca da

alfabetização, onde as crianças estão sendo apressadas a crescer (CORAZZA, 2015), comumente é o processo de disciplinarização, como um tipo de adestramento para a formação do modelo de aluno ideal. Cada vez mais são exigidas das crianças posturas comportamentais e saberes cognitivos impróprios para a suas idades, sendo o currículo o agente principal de manutenção desta ordem.

Assim, refletir sobre o currículo destinado à infância não é tarefa simples. Sabemos que o campo curricular tem sido investigado sob diversas óticas teóricas e políticas. De acordo com Apple (1995) o currículo não se resume um conjunto neutro de conhecimentos. Existe uma tradição seletiva de um grupo de pessoas, que definem qual é o conhecimento legítimo. Para Veiga-Neto (2002) o currículo é um “artefato”, é muito mais que uma ordenação de saberes escolarizados. Assim:

A invenção e a propagação do currículo não devem ser entendidas de forma reduzida, isto é, não devem ser entendidas como resultado de inteligentes *operações mentais* levadas a cabo por educadores e pedagogos preocupados em organizar, da melhor maneira, a educação escolarizada” (VEIGA-NETO, 2002, p. 168, grifo do autor).

A quem os currículos se propõem? Como bem questiona Sacristan (2003) e Young (2007) qual é a função da escola? É claro que todo o planejamento do trabalho escolar está pautado em seus objetivos formativos, que pouco se voltam para o bem estar social.

As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de

desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos (YOUNG, 2007, p. 1291).

Os currículos determinados pelo governo, que seguem uma ordem de dominação internacional (CHIZZOTTI; PONCE, 2012) visam a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, custe o que custar (MOREIRA; SILVA, 1994). Infâncias são massacradas na corrida pela alfabetização com imposições disciplinadoras, o que chamamos de processo de escolarização precoce. Sabemos que o currículo possui um caráter político e histórico, indo muito além de um simples processo de transmissão de conteúdo. Segundo Silva (1995) o currículo, o conhecimento e a cultura são produzidos no contexto das relações sociais e de poder.

De acordo com Gomes (2007) diversos conhecimentos produzidos pela humanidade ainda são excluídos dos currículos e das formações docentes. O autor cita:

[...] o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. É urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade. Para tal, todos nós precisaremos passar por um processo de reeducação do olhar. O reconhecimento e a realização dessa mudança do olhar sobre o “outro” e sobre nós mesmos a partir das diferenças deve superar o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola (GOMES, 2007, p. 25-26).

Mas como trabalhar estes conhecimentos marginalizados num cenário dominado por documentos oficiais que determinam o que deve ser ensinado? Esta tarefa complexa implica romper paradigmas, revestir-se de um empoderamento que muitas vezes não é acessível a maioria dos docentes, seja por sua condição de trabalho, seja pelas avaliações a que são submetidos (avaliações externas para “medir” o nível de qualidade do trabalho ou avaliação de desempenho profissional do próprio professor), e até mesmo pela sociedade (pais e comunidade escolar cobrando por bons resultados). Apesar das dificuldades, esta prática libertadora não é impossível. “Quem abandona as engrenagens da máquina social, tem a sorte de fazer circular a energia elétrica da emancipação” (RANCIÈRE, 2015, p. 151). Assim, cada educador, dentro de suas possibilidades, tem o compromisso de favorecer a liberdade de expressão, o diálogo, o exercício da empatia, o questionamento das estruturas organizacionais, as pequenas rupturas cotidianas (FOUCAULT, 2000) contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Diante do exposto, o presente artigo pretende refletir sobre a estrutura curricular prescrita, em outras palavras, o que está definido nos documentos oficiais, a forma como este tem sido aplicado e suas implicações no campo das infâncias.

Ser criança no século XXI

De acordo com Corazza (2015) a infância nunca foi verdadeiramente assumida. As práticas sociais e culturais não respeitam os anseios dos pequenos cidadão que, imersos numa gama de atividades diárias, pouco tempo conseguem para simplesmente serem crianças. Existem duas realidades: das classes média e alta, onde os pais sobrecarregam seus filhos com atividades de esportes, língua estrangeira, cursos de informática, reforço escolar, dentre outras; a contrapartida é a classe baixa, onde crianças pobres precisam trabalhar para ajudar no sustento da família. E como a escola se posiciona diante destas distintas realidades? Considerar o

contexto social, cultural e econômico dos alunos deve ser o ponto de partida. Como afirma Sacristan (1995) raramente os conteúdos curriculares terão para os alunos o mesmo significado. Diante de realidades tão distintas, é mesmo impossível que um único planejamento escolar seja capaz de atender as especificidades de cada um dos educandos.

A falta de “representatividade” cultural do currículo escolar repercute, imediatamente, na desigualdade de oportunidades e na incapacidade da cultura da escola para dotar os alunos de instrumentos que os permitam compreender melhor o mundo e a sociedade que os rodeia (SACRISTÁN, 1995, p. 97, grifo do autor).

Assim, nos acrescenta Arroyo (2007) “os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos” (p. 21). Então nos questionamos: de que forma então estes são reconhecidos? Enquanto os currículos são trabalhados a partir de uma visão homogênea de aluno ele continua sendo excludente. É preciso enxergar que os educandos são os sujeitos centrais no processo de ensino aprendizagem. Assim, somos desafiados diariamente em nossa prática: o que pretendemos alcançar com determinadas ações? Que tipo de formação deve ser favorecida? Como estabelecer padrões que garantam a inclusão e a formação crítica? Apple (1995) nos faz outro questionamento importante: faz sentido um currículo nacional, generalizado para todos os sujeitos tão diversos? São estas e outras que nos inquietam e nos colocam no caminho das reflexões e das buscas por mudanças.

Entre o prescrito e o realizado

Sabemos que existe uma grande distância entre o dito e o feito, entre o planejado e o praticado, como determina Vinão (2008): “uma coisa era o programa ou esquema ideal a seguir, e outra acomodá-lo às circunstâncias [...]” (p. 199). Vamos então refletir sobre os documentos que regem a

educação básica, especificamente que tratam da EI, o que está prescrito e quais as condições peculiares de sua implementação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, em seu artigo 29, a finalidade da EI é “o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2017). Anteriormente a EI abrangia a faixa etária de 0 aos 6 anos de idade, a partir da Lei nº 12796/2013 houve um ano de redução. Um primeiro questionamento pode ser feito: por que abreviar a duração do ensino destinado às infâncias? O objetivo seria encurtar o processo formativo? Pretende-se assim acelerar a formação de mão de obra para o mercado de trabalho? Acreditamos que sim, apressando a formação dos cidadãos atende-se aos interesses mercadológicos, em detrimento do bem estar das crianças e do seu livre desenvolvimento. Outro fator que merece reflexão: na EI a frequência mínima exigida é de 60%, enquanto para os ensinos fundamental e médio é de 75%. Seria a primeira etapa da educação básica menos importante?

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento de caráter normativo que visa definir as aprendizagens essenciais da educação básica (educação infantil e ensino fundamental), indica conhecimentos e competências que, teoricamente, encaminham o ensino brasileiro para uma “formação humana e integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 7). Foi aprovada em sua terceira versão, pelo CNE para se estabelecer definitivamente como um currículo nacional.

O artigo 26 da LDBEN nº 9394/96, que é um dos fundamentos legais da BNCC, determina que os currículos devem ter uma base comum nacional (60%) que será complementada, em cada sistema de ensino e em cada escola, por uma parte diversificada (40%), ou seja, pelas características regionais e locais da sociedade, considerando suas peculiaridades culturais e econômicas. Na prática, as escolas optam por dois caminhos distintos:

trabalhar a partir desta perspectiva de formação crítica e humanista de cidadão, ou, reduzir seu currículo aos conhecimentos básicos nacionais, treinando seus alunos para as avaliações. O professor Freitas (2017) alerta que tudo o que é diverso não “cai na prova”, ou seja, são cobrados apenas os conteúdos obrigatórios. Assim, a parte diversificada tende a ser suprimida, prejudicando os conhecimentos regionais. Eis a importância do comprometimento emancipatório dos docentes.

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 1299, grifo nosso).

Esta pode ser uma das respostas ao questionamento que Sacristan (2003) e Young (2007) nos fazem: para quê servem as escolas? O ponto de partida pode ser: a partir do conhecimento local o aluno ser capaz de ampliar e adquirir novos conceitos que se enquadram na denominada base comum. Assim, a escola não pode se limitar a treinar os estudantes para as avaliações. Favorecer o estudo dos conhecimentos regionais é um meio para construção de identidades, de senso crítico e de participantes ativos de nossa sociedade. Os docentes não podem negar esse movimento a seus educandos. Nesse processo, o conhecimento que é dinâmico, vai se construindo, se incorporando de valores próprios, a partir da mais acertada ideia de Freire (2001): não existe ensinar sem aprender. É um processo de cooperação onde não existem saberes privilegiados. No cotidiano escolar não há estabilidade, ao contrário:

Às escolas chegam os conflitos e, como espaço social que são, elas são também cenários das relações interculturais entre grupos de diferentes classes sociais, religiões ou etnias. Nos casos de choque cultural, o multiculturalismo é um desafio a ser abordado, em caráter de urgência (SACRISTAN, 2003, p. 74).

Privilegiar o multiculturalismo representa valorizar o diverso, na tessitura de um trabalho pedagógico reflexivo construtor de identidades. De acordo com Apple (1995) existe uma falsa ideia de “cultura comum”, de caráter neoconservadora ocidental. Esta, não considera a heterogeneidade de uma sociedade. O autor alerta: “entretanto, uma coisa está perfeitamente clara: o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento” (APPLE, 1995, p. 80). Sendo assim, não é provável que uma proposta curricular multicultural sobreviva a esse sistema controlador.

Uma simples análise pode ser feita quanto ao espaço concebido aos conhecimentos locais e regionais dentro da BNCC. Esta não foi uma conquista natural. De acordo com Gomes (2007) os movimentos sociais tiveram e continuam tendo papel fundamental, colocando “em xeque a escola uniformizadora que tanto imperou em nosso sistema de ensino” (GOMES, 2007, p. 26). A partir dos questionamentos dos currículos, tais movimentos geraram mudanças pedagógicas que interferiram nas políticas educacionais, e portanto, em suas diretrizes. Silvério (2006) também aponta que, na segunda metade do século XX, os movimentos sociais identitários foram decisivos nesse processo. Não podemos deixar este espaço que já é limitado (40%) ser suprimido pelo majoritário. Devemos assumir uma prática docente libertadora e humanista, abraçando a lógica do diálogo, da reflexão, da empatia, entre outros (FREIRE, 1996).

É necessário entender que seguir as determinações dos documentos oficiais, de forma automática, linear e pontual, significa anular as diferenças, homogeneizar os alunos tornando-os meros receptores de uma educação excludente. É imprescindível compreender que a formação

humana não se dá fora de um contexto político, cultural, histórico e social. Valores são construídos, identidades e diferenças também. É preciso refletir: “será que nos relacionamos com os “outros” presentes na escola, considerando-os como sujeitos sociais e de direitos?” (GOMES, 2007, p. 32, grifo do autor).

É inconcebível que a escola trate a todos da mesma forma. Os discursos em prol da igualdade muitas vezes acarretam efeito contrário, pois, ao igualar, anula as diferenças. É urgente que haja uma reorientação, um novo fazer pedagógico no sentido de oportunizar o desenvolvimento pleno dos indivíduos de acordo com suas peculiaridades.

Entram em discussão, particularmente, as muitas exclusões operadas quando os currículos estão respaldados por um entendimento de cultura universal, “maior”, e, portanto, substrato dos conhecimentos que serão abordados nas diferentes instituições educativas. (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 527).

O movimento em prol da diversidade é histórico, e nesse sentido, a escola não pode se omitir. É preciso desconstruir a ideia de que existam grupos inferiores e grupos superiores. Devemos acreditar que toda pessoa é capaz de aprender. Como afirma Rancière (2015) “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar” (p. 11). Dessa forma, quem se compromete com o ofício docente, deve se comprometer com a busca constante de práticas libertadoras e emancipatórias. Faz-se necessário que os currículos e, principalmente, as ações cotidianas se abram para a reflexão, analisando quais os conhecimentos são privilegiados, o que é considerado certo ou errado, o que é moral, quais são as vozes ouvidas, entre outros (SILVA, 1995).

Na Educação Infantil, a BNCC (2017) prevê seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar,

expressar, conhecer-se. Determina cinco campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Mas como tem sido realizado este trabalho nas escolas? Desde 2006 temos o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) que orienta as práticas pedagógicas a partir das interações sociais: “embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê” (PNQEI, 2006, p. 14). Na sequência, determina que tais interações devem ser ampliadas, em contextos coletivos de qualidade, independente de origem social, étnica, religiosa ou política.

A resolução nº 5/ 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Neste documento já estava estabelecida a interação social, bem como a brincadeira, como fontes de desenvolvimento, reconhecendo a criança como sujeito histórico e central no planejamento educacional.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Diante do exposto, fica clara a necessidade de liberdade, ou seja, as crianças precisam se movimentar, questionar, observar, crescer em seu coletivo e individualmente. Mas como isso é possível numa rotina onde a maior parte do tempo é destinada a atividades de leitura, cálculo, caligrafia, e principalmente, disciplinamento autoritário? Não é difícil encontrarmos em instituições de EI cadernos repletos de tarefas mecânicas e repetitivas, onde é explícita a preocupação em preparar esses alunos para o ensino

fundamental, ou seja, acelerar o seu desenvolvimento. O artigo nº 11 do documento DCNEI (2010) determina que devem ser respeitadas as especificidades etárias, e assim, a proposta pedagógica deve favorecer a continuidade do processo de aprendizagem iniciado na primeira etapa da educação básica e continuado na segunda. Em outras palavras, não deve ser uma ruptura.

Oliveira (2017) apresenta em sua dissertação de mestrado uma pesquisa referente a escolarização precoce e a corporeidade na educação infantil. O pesquisador destaca:

A escolarização precoce, aqui, é vista como um processo pedagógico que antecipa formas de ensino e aprendizagem típicas das etapas posteriores, centralizando a ação educacional nos aspectos cognitivos em detrimento das demais dimensões do desenvolvimento, como a corpórea. A corporeidade, por sua vez, é crucial para a constituição integral dos sujeitos e está relacionada e influencia os demais fatores da formação humana (psíquico, emocional e intelectual). (OLIVEIRA, 2017, p. 8).

São muitos os casos de crianças encaminhadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) por dificuldades de aprendizagem, mas que, ao serem cuidadosamente avaliadas, apresentam na verdade defasagens oriundas da EI. Sabemos que brincadeiras e interações favorecem a coordenação motora, a imaginação, o raciocínio lógico, a ampliação vocabular, dentre outros. Infelizmente, o tempo livre para a criança se desenvolver com alegria e prazer tem sido cada vez mais reduzido. Vigotsky (1991) afirma que ao brincar a zona de desenvolvimento proximal atinge o seu grau máximo. Assim, a brincadeira não pode ser uma ação aleatória ou compensatória. Deve ser uma atividade planejada, reconhecida como fonte de aprendizado e portanto legitimada pelos agentes escolares.

De acordo com Freire (2001) se houvesse alegria e prazer em estudar certamente os índices da qualidade da nossa educação estariam melhores. Vale destacar que:

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato se chama embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2015, p. 11-12).

Estamos nós favorecendo este processo de emancipação? Esta é uma reflexão fundamental a todo educador comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

No que se refere à EI, faz-se necessário um trabalho de conscientização docente quanto ao que vem a ser esta etapa, quais as habilidades e conhecimentos devem nortear o trabalho pedagógico com as crianças. Em nenhum documento oficial está prescrito que o letramento, a alfabetização ou conhecimentos cálculos matemáticos devem ser ensinados na EI. Sabemos que a escola muitas vezes age em função da cobrança da sociedade. Assim, pais e familiares também precisam ser conscientizados afim de que não exijam da escola resultados impróprios, saberes que são próprios do ensino fundamental. Desrespeitar os tempos determinados provoca o chamado processo de escolarização precoce que, valorizando certos objetivos em detrimentos de outros, acarreta defasagens que a médio ou curto prazo poderão prejudicar o desenvolvimento global dos educandos.

Considerações finais

Trabalhar numa perspectiva emancipatória requer uma análise do que é possível fazer frente a todas as dificuldades impostas por um sistema

centralizador. Hoje existem ações pedagógicas comprometidas com a efetivação de um sistema educacional inclusivo, assim, gradativamente este cenário tem se ampliado. Não é possível afirmar, ainda, se esta nova configuração tem se consolidado a partir de uma formação profissional voltada para a questão da inclusão, ou, se estes profissionais estão agindo meramente porque está preconizado na legislação vigente. O que sabemos é que existe uma abertura para o “fazer diferente”, ou seja, para a construção de uma escola mais democrática. Os entraves são muitos, haja vista, por exemplo, a questão da diversidade cultural. Porém, estes desafios só vão imperar se os educadores deixarem anular seu direito de fazer um trabalho emancipatório.

Uma das direções para as quais a atenção dos pesquisadores está voltada é a que poderíamos chamar de perspectiva desconstrutiva, na qual se interroga sobre as formas como estas culturas “menores” vêm sendo representadas nos currículos, nos materiais didáticos, nos livros, nas imagens que circulam na escola, nas falas de alunos e professores, mas também em produções cinematográficas, publicitárias, televisivas, literárias, artísticas, jornalísticas, nas quais frequentemente se essencializam e se naturalizam as diferenças (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 528, grifo nosso).

Trabalhar nesta perspectiva “desconstrutiva” pode ser o caminho: rompendo paradigmas, favorecendo o novo, nos questionando sempre sobre “qual o papel dos elementos da dinâmica educacional e curricular envolvidos nesse processo? Qual o nosso papel, como trabalhadores culturais da educação nesse processo?” (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 30). Sabemos que esta tarefa é complexa. Como bem esclarece Paraíso (2016):

É claro que resistir sempre implica medos e riscos. [...] A resistência possui um potencial de crescimento, florescimento e

transformação que necessitamos para habitar a terra, para operar no campo curricular e para impedir o controle dos currículos e o silenciamento das questões de gênero e sexualidade na escola. Ela possibilita criar espaços de combates, de lutas, de insubordinação, de insurreição. A resistência é a criação de possíveis. Ela é força agenciadora que transforma e funda outras e novas relações. É esse seu potencial de criação que precisamos acionar para impedir que os desejos sejam codificados pelos poderes. (PARAÍSO, 2016, p. 408).

O professor, comprometido com o dever da emancipação, deve buscar a reflexão, a auto avaliação, a formação continuada, tendo claro seu papel, não de mestre explicador (RANCIÈRE, 2015), mas de facilitador, promotor de um ambiente propício à aprendizagem. Para Kant, citado por Streck (2012) não basta treinar as crianças, é preciso que elas aprendam a pensar.

Alves (2011) faz um questionamento que merece reflexão: “suspeito que nossas escolas ensinem com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas tenho sérias dúvidas de que elas ensinem os alunos a arte de ver enquanto viajam” (p. 61). Consideramos que este “ver” representa a capacidade crítica de enxergar o implícito, a partir desta visão, elaborar questionamentos, levantar hipóteses, enfim, construir novos conhecimentos. É disso que as escolas de EI precisam, não sendo possível este trabalho numa estrutura física planejada para a homogeneização: carteiras enfileiradas, todas alinhadas, um aluno atrás do outros, todos virados para a frente da sala de aula onde o foco é o professor e o quadro negro; brincadeira somente ao final do horário, condicionada ao cumprimento de todas as tarefas e o bom comportamento durante toda a jornada. Neste cenário não há espaço para o movimento, o contato físico, a troca de experiências e o compartilhamento de materiais, as interações infantis são suprimidas por um disciplinamento autoritário que impede o desenvolvimento de saberes próprios da infância: coordenação motora, lateralidade, imaginação, criatividade, entre outros.

De acordo com Corazza (2015) “qualquer criança tem o direito de ser criança. Mas, em todo o mundo, elas estão sendo apressadas a crescer, forçadas a amadurecer cada vez mais rápido, e a assumir responsabilidades, cada vez com menos idade (p. 257). Precisamos respeitar a infância e EI; seja em casa ou na escola, as crianças não podem ser pressionadas num processo de opressão e violência. Pais e familiares devem compreender que não é vantagem que seu filho aprenda a ler primeiro que o filho do vizinho; o proveito está no aprendizado saudável, prazeroso, fruto de interações onde a criança se torna capaz de desenvolver sua própria leitura de mundo e isso só é possível respeitando o tempo próprio da infância.

Não é nosso objetivo defender uma escola sem conteúdo, como bem afirma Streck (2012). Nossa reflexão parte do quê, ou seja, da seleção dos conhecimentos eleitos como legítimos para a escola, do como, do onde e, principalmente, para quê. Assim, deve-se “reconhecer a diversidade de situações em que eles são transmitidos e produzidos. Uma diretriz que evita transformar o ensino num “metodologismo” vazio é tomar a realidade de vida e a prática que a constitui como referência para a ação pedagógica” (STRECK, 2012, p. 20, grifo do autor). Como é vasto o campo de atuação da escola... Quantas possibilidades, quantos desafios... Não podemos, nós educadores, nos eximir da tarefa de reflexão quanto aos nossos objetivos educacionais, tendo claras as metas de acordo com nossa concepção de educação.

Na escola portanto o trabalho com o conhecimento não pode cingir-se à apreensão de conteúdos, como significativos em si mesmos, por mais que isso possa interessar também. Os conteúdos têm de ser experimentados na sua potência transformadora como disparadores da experiência de um processo de subjetivação. Dizendo de maneira figurada, os conteúdos não são pratos feitos a serem consumidos. Têm, pelo contrário, algo de “receita”, convidando os alunos à feitura do próprio alimento (LARA, 2016, p. 10, grifo do autor).

Que nossas escolas sejam “cozinhas” de preparação do alimento saber! Comprometidos com o ensino dos conteúdos, que não podem ser desprezados, e valorizando o lúdico, vamos articulando fazeres que se somam como ingredientes de uma formação saudável e prazerosa.

Dessa forma, esperamos que a EI cumpra sua missão: muito mais que preparar os alunos para o ensino fundamental, que os saberes infantis possam ser construídos de maneira harmoniosa, favorecendo a formação de cidadão críticos e construtores de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

ALVES, R. *Palavra para desatar nós*. Campinas, SP: Papirus, 2011. 176 p.

APPLE, M. W. A política do currículo oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Org.) *Currículo, cultura e sociedade*. 2 ed. Revista. São Paulo: Cortez, 1995.

ARROYO, M. G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (Org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>> Acesso em 30 de novembro 2017.

BRASIL. *Lei 9394* – 24 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2017. 58 p.

_____. *Lei 12796* – 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em 30 novembro 2017.

_____, Ministério da Educação. *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: educação é base*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 07 agosto 2017.

_____, Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvoll1.pdf>> Acesso em 01 novembro 2017.

_____, Ministério da Educação. *Resolução CNE/ CEB nº5 de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:r3FdmkVW78wJ:portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 02 de dezembro 2017

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J.; O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012 ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org 25. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>. Acesso em 07 agosto 2017

CORAZZA, S. M. Infância: desafios de todos, todos os dias. In: SANTOS, B. P.; OLIVEIRA, C. C.; MENDES, O. M. (Org.) *Educação e culturas populares em diferentes contextos educativos: pesquisas e intervenções*. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 257-272.

COSTA, M. V.; WORTMANN, M. L.; BONIN, I. T. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS ÀS PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO – uma revisão. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf> Acesso em 16 setembro 2017.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 201-222.

FREITAS, L. C. BNCC: primeiros impactos nos materiais didáticos. *Avaliação educacional – Blog do Freitas*. 14 jun. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/14/bncc-primeiros-impactos-nos-materiais-didaticos/>. Acesso em 07 agosto 2017.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*. Vol.15. Nº42. São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013 Acesso em 05 dezembro 2017.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 166 p.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do; (Org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> Acesso em 30 de novembro 2017.

KRAMER, S. *Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a barbárie*. 2000. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>> Acesso em 26 janeiro 2018.

LARA, T. A. *Educação: conflitos, tarefa, desafio, perguntação, ética, subjetivação, vida, cultura, aprendizagem, alegria*. Juiz de Fora: Gryphon, 2016.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, T. V. *Lápis na mão ou rolar no chão? Olhares sobre a escolarização precoce e a corporeidade na educação infantil*. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1659>> Acesso em 20 de julho 2017.

PARAÍSO, M. A. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>> Acesso em 09 dezembro 2017.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 192 p.

SACRISTAN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-80.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVÉRIO, V. R. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p. 5-19.

STRECK, D. Qual o conhecimento que importa? *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf>> Acesso em 20 agosto 2017.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300009&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 11 novembro 2017.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIÑAO, A. História das Disciplinas Escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 18, p.174-216, 2008. Disponível em:

<<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/93/102>>. Acesso em 09 setembro 2017.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação Sociedade*, v.28, n.101, Campinas, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400002&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 20 agosto 2017.

Recebido em fevereiro de 2018.

Aprovado em setembro de 2018.

Presença negra no material didático de História adotado pelo Estado de São Paulo: 2014-2017

*Neide Cristina da Silva*¹

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto a análise dos efeitos da aplicação da Lei n.º 10.639/03 nos livros didáticos de História para o Ensino Médio. Pretendeu-se verificar se os componentes históricos das matrizes curriculares carregados de denotações ou de conotações racistas foram reformulados, alterados ou até mesmo banidos após a implantação da referida lei. O problema central é que, apesar da mudança nos conteúdos curriculares, a História do Brasil continua a ser narrada com a imposição da visão de mundo da classe dominante. Para a realização desta pesquisa foram trabalhadas, como categorias principais, conscientização/alienação e colonialidade/racialidade tendo como aportes teóricos Paulo Freire e Aníbal Quijano. A análise demonstrou que apesar dos avanços no ensino de história e cultura afro-brasileira, a partir da promulgação da Lei n.º 10.639/03, a racialidade do saber, presente na historiografia didática, não permite superar a perspectiva temporal da história que situa o negro como inferior.

PALAVRAS-CHAVE: Material didático. História. Racionalidade. Povo negro. Lei n.º 10.639/03.

*Black presence in the didactic material of History adopted by the
State of São Paulo: 2014-2017*

¹ Doutora em Educação. UNIDRUMMOND; UNINOVE. São Paulo, SP, Brasil.
neidesilva87@hotmail.com

ABSTRACT

The present research aims to analyze the effects of the application of the Law 10.639/03 in textbooks of History for High School. The aim was to verify if the historical components of the curricular matrices loaded with denotations or racist connotations were reformulated, altered or even banned after the implementation of the said law. The central problem is that, despite the change in curricular content, the History of Brazil continues to be narrated with the imposition of the worldview of the ruling class. For the accomplishment of this research were worked, like main categories, awareness / alienation and coloniality / raciality having as theoretical contributions Paulo Freire and Aníbal Quijano. The analysis showed that despite the advances in the teaching of Afro-Brazilian history and culture, since the promulgation of the law 10.639/03, the raciality of knowledge, present in didactic historiography, does not allow to overcome the temporal perspective of the history that situates the black people as inferior.

KEY WORDS: Didactic material. History. Rationality. Black people. Law No. 10.639 / 03.

Introdução

A educação é dever da família e do Estado e tem por principal objetivo o pleno desenvolvimento do educando. O sistema educacional brasileiro é dividido em educação básica e ensino superior. A presente pesquisa tem como objeto a análise do material didático destinado à educação básica, portanto, não abarcará reflexões acerca do ensino superior.

De acordo com o artigo 4.º, inciso VIII, da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Tendo como base essa diretriz, o governo do Estado de São Paulo, em parceria com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), realiza anualmente, por meio de professores e gestores das escolas públicas, a escolha dos livros didáticos que serão utilizados nos anos subsequentes. Os livros são utilizados por três anos e as escolhas ocorrem alternadamente (do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, do 6.º ao 9.º ano do mesmo ensino e das três séries do Ensino Médio). No ano de 2014, houve a escolha dos livros didáticos da 1.ª, 2.ª e 3.ª série do Ensino Médio, que foram adotados em 2015 e utilizados até 2017, quando ocorreu uma nova escolha.

Considerando que os livros didáticos são grandes aliados dos dominadores, na medida em que, salvo exceções, contam a história do povo brasileiro a partir da chegada do colonizador “branco”, é necessário saber a favor de quem está o ensino e os materiais didáticos.

Nesta pesquisa, os livros didáticos analisados constituem uma das coleções selecionadas pelos(as) professores(as) do Estado de São Paulo no ano de 2014. São três volumes do livro *História Global: Brasil e Geral*, da editora Saraiva, de autoria de Cotrim (2013), que apresenta o manual do professor como anexo de cada volume. Também serão objeto de análise os *Cadernos do professor e do aluno* da Secretaria Estadual de Ensino, destinados ao ensino médio na disciplina de História.

Para a análise destes materiais didáticos, partiu-se da premissa que a História do Brasil deve ser contada com a inclusão das vozes silenciadas dos negros, ameríndios e marginalizados da sociedade, a partir da visão de mundo dos “vencidos”, desconstruindo estereótipos do(a) negro(a) como escravizado(a) subalterno(a) e resignado(a); ameríndios(as) como um único povo “índio”, retratado como no período da primeira invasão portuguesa e os marginalizados, como bandidos e miseráveis, tanto na América Latina como no continente Africano.

Em virtude dessa posição optou-se considerar a periodização da história do Brasil a partir dos estudos de Décio Saes (1985) que na obra *A formação do estado Burguês no Brasil (1888-1891)*, referenciado no Materialismo

Histórico, considera o modo de produção dominante como o fundamento de toda a história superestrutural, e considerando que o Escravismo Moderno, que Gorender (1985) chama de “Escravidão Colonial”, dominou a infraestrutura brasileira de 1532 até o final do século XIX, propõe uma cronologia política fundamentada nas fases desse escravismo, a saber: Estado Escravocrata Moderno Colonial (1549-1808); Estado Escravocrata Moderno Semicolonial (1808-1831); Estado Burguês (1888-atual).

Apesar do presente estudo ter como objeto a História do Brasil e não a História Geral, devido à periodização do material avaliado ser eurocêntrica julgou-se necessário analisar, além da História do Brasil, conceitos do que é História e da própria periodização da História.

O estudo do material está subdividido em sete unidades de análises que correspondem a perspectiva da periodização da História do Brasil adotada pela autora da presente pesquisa.

1. Unidade de Análise: Refletindo sobre História

O que é história? Quando esta ciência surgiu? Quais são os povos que têm história? Como a história está dividida? Quem realizou essa periodização?

Estas e outras questões devem ser tratadas com os estudantes principiantes. No entanto, no ensino médio, imagina-se que os discentes já tiveram tempo para refletir sobre estes temas e, nesse momento da vida escolar, terão a oportunidade de abordar com mais experiência e, portanto, com maior criticidade, diferentes períodos da história. E o material didático será mais um recurso para guiá-los, proporcionando-lhes ampliar conhecimentos sobre a diversidade étnica, de gênero, religiosa, política etc.

Contudo algumas questões perduram: Será essa a realidade? Qual a visão de mundo presente no material disponibilizado a estes estudantes? A população negra e ameríndia estará contemplada nestes manuais?

Para tentar responder a tantos questionamentos, buscou-se primeiramente o caderno do aluno e do professor destinados ao ensino médio. A resposta foi o silêncio, uma vez que não há nenhuma situação de aprendizagem que discuta o conceito de história e a sua periodização atual.

No livro didático adotado por algumas escolas públicas estaduais, Cotrim (2013a) aborda os temas históricos com uma visão eurocêntrica e colonizada, reproduzindo a obra *Três idades*, de Jules Scalbert, com três gerações de mulheres brancas, propondo uma reflexão sobre o passado, presente e futuro. Na página seguinte do livro, tem-se a pintura intitulada *Tempo*, de Pieter Cornelis Wonder, retratando um homem branco idoso e alado, com a proposta de pensar sobre as mudanças e as permanências históricas.

Figura 1: *As três idades*, de Jules Scalbert



AllPosters

Disponível em: http://www.allposters.com.br/-sp/The-Three-Ages-posters_i4044753_.htm

Após a exibição das duas figuras, o autor propõe a exploração dos sentidos da palavra história, que, por ser polissêmica, “[...] possui diversos significados como ficção, vivência e memória e área de conhecimento” (COTRIM, 2013a, p. 11).

As primeiras menções à população negra referem-se às fontes escritas e não escritas. Como exemplo da primeira, tem-se um recibo de compra e venda de um escravizado, datado de 1858. Para exemplificar uma fonte não escrita, o autor apresenta a obra *Uma senhora de algumas posses em sua casa*, de Debret, de 1823.

Figura 2: *Uma senhora de algumas posses*. Debret 1823.



Disponível em: <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/contrastes-sociais-brasil-colonia-debret/>

Com relação à medição do tempo, tem-se apenas o calendário cristão, a representação de um relógio mecânico da Europa ocidental e a reprodução de um manuscrito francês extraído do *Manual agrícola*, de Pietro de Crescenzi, representando diversas atividades agrícolas, de acordo com os meses do ano.

No item seguinte, periodizações históricas, o autor explica que é possível realizar distintas periodizações da história, com enfoque econômico, político, tecnológico, ideológico, cultural etc. Prossegue apresentando a periodização tradicional, explicitando que esta foi elaborada por historiadores europeus, que estabeleceram como marco divisório das “idades” acontecimentos ocorridos na Europa, desconsiderando a história das outras sociedades. Apesar do autor citar a possibilidade de outras periodizações da história, a única explicitada é a tradicional: i) Pré-história (até 4000 a.C.); ii) Idade antiga (4000 a 476 d.C.); iii) Idade média (476 d.C - 1453 d.C.); iv) Idade

moderna: da tomada de Constantinopla até a Revolução Francesa (1789); v) Idade contemporânea até os dias atuais.

Com a descrição da primeira unidade de análise, é possível observar a opção do autor por representar o tempo e a história com um enfoque eurocêntrico, em que o homem branco é tido como representante da espécie humana. Das onze figuras reproduzidas na unidade, sete são pessoas brancas, duas aludem ao negro (como escravizado) e duas a povos ameríndios sem distinções étnicas.

Nesta primeira etapa da análise do material didático de história, têm-se dois temas que merecem maior atenção: primeiro, o material didático faz referência à periodização eurocêntrica da história, dando a entender que irá problematizar a questão, apresentando outras perspectivas; contudo, essa problematização não ocorre e repete-se a periodicidade tradicional, reforçando a colonialidade do poder e do saber, tanto nos textos como nas imagens. Deste modo, não existe uma revelação dos motivos sombrios dessa organização da história. O tempo continua sendo apresentado de maneira linear e abstrata e a Europa é o “centro”, com uma história oficial organizada a partir da memória e feitos dos opressores coloniais, com a hegemonia do eurocentrismo como perspectiva de conhecimento (TAVARES, 2014).

O segundo tema é a sub-representação da população negra; as duas menções ao negro são como escravizados. O negro é representado como empregado doméstico e animal de estimação, servil, dócil e conformado.

2. Unidade de Análise: Primeiros Povos da América

A unidade tem início explicitando as duas hipóteses sobre a chegada dos primeiros seres humanos à América: o estreito de Bering e o Oceano Pacífico. Em seguida, a exposição aborda que os fósseis mais antigos da América foram encontrados no Brasil, sendo a Luzia, com aproximadamente 11,5 mil anos, “a mulher mais velha do continente”. O texto também cita as pesquisas

arqueológicas em São Raimundo Nonato (PI), que indicam que homens e mulheres habitaram a região há aproximadamente 50 mil anos.

Este seria um momento oportuno para a unidade de leitura apresentar uma imagem da Luzia e problematizar a hipótese dos nossos antepassados serem africanos; ou seja, o negro não chegou ao Brasil apenas a partir do processo de escravização, mas muito antes dos europeus migrarem para o continente, contribuindo para a formação do povo brasileiro. No entanto, não há nenhuma imagem de Luzia e a problematização não ocorre.

3. Unidade de Análise: Invasão Europeia

Nessa unidade, Cotrim (2013a) discute se o continente americano foi “conquistado” ou “descoberto”. Explica que o uso das palavras “conquista” e “conquistadores” foi proibido pelos espanhóis, sendo substituídas pelas palavras “descobrimento” e “colonos”. O autor procura demonstrar que existia e existe no Brasil uma diversidade de povos nativos que foram classificados pelos europeus como “índios”, sem respeito às suas particularidades culturais e biológicas.

O caderno do aluno, na situação de aprendizagem VIII “A vida na América antes da conquista europeia: as sociedades maias, inca e asteca”, como o título sugere, não trata da vida no Brasil antes da primeira invasão portuguesa, ficando circunscrito ao território vitimado pelos espanhóis.

Desse modo, ao tratar a invasão europeia, o livro analisado é mais progressista que o caderno do aluno, porque o primeiro problematiza o uso da linguagem pelos colonizadores, que proibiam o uso das palavras “conquista” e “conquistadores”; o caderno do aluno, mais uma vez se silencia sobre a discussão e aborda somente a vida na que foi posteriormente denominada “América espanhola”, deixando uma lacuna a respeito do território brasileiro antes da chegada dos invasores europeus. Novamente será necessário refletir sobre o silêncio, o não dito, que pode ser traduzido como a manutenção do mito de que antes da chegada dos europeus, o Brasil era uma terra de selvagens,

de grupos que não produziam qualquer cultura, de um bando de canibais sem religião ou temor a Deus e, que, portanto, a colonização trouxe o progresso a esta terra de ninguém.

O não dito do caderno do aluno e do professor, acrescido à discussão superficial a respeito da situação objetiva de opressão imposta aos povos nativos é simbólico da conquista, que rouba as palavras dos oprimidos.

E por estar a serviço do sistema opressor, a escola é grande aliada, mantendo vivo o mito da inferioridade ontológica dos oprimidos e o da superioridade dos opressores. A superação da manutenção da situação de opressão a partir dos mitos exige sua problematização com os oprimidos.

Essa problematização poderia ser realizada no ambiente escolar, tendo o material didático como aliado. Entretanto, se se considerar que a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento (BORDIEU, 1999), a escola continua transmitindo o consenso cultural de lugares-comuns e o currículo de História permanece com uma abordagem linear e superficial, no caso em tela, da história da América antes da invasão europeia.

4. Unidade de Análise: Estado Escravocrata Moderno Colonial (1549-1808)

A fase colonial do escravismo brasileiro é apresentada no segundo volume do livro da coleção analisada. Este período é exposto de forma linear. Seguem os principais pontos abordados: i) Primeiro Governo-Geral; ii) Segundo Governo-Geral; iii) Terceiro Governo-Geral.

Os dois capítulos subsequentes são particularmente interessantes para a presente pesquisa pois têm como temas: a economia colonial, escravização e resistência. Primeiramente, o autor explica porque a cana-de-açúcar era um negócio lucrativo e que a sociedade açucareira era composta por “[...] senhores, escravos e pessoas de diversas ocupações: feitores, mestres de açúcar, purgadores, agregados, padres e alguns funcionários do rei e profissionais

liberais” (COTRIM, 2013b, p. 32). Em seguida, há uma referência ao livro *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre, acompanhado da explicação que:

A casa-grande era o casarão onde moravam o senhor de engenho [...], a senzala era a construção onde viviam os escravos africanos e seus descendentes [...]. As senzalas consistiam geralmente de cabanas separadas, de paredes de barro e telhado de sapé, ou, mais caracteristicamente, de construções enfileiradas divididas em compartimentos, cada um ocupado por uma família ou unidade residencial (*id.*, *ib.*, p. 33).

Logo depois, têm-se as explicações dos motivos que levaram à adoção da mão de obra escravizada dos africanos. Encerrando o capítulo “Economia colonial: o açúcar”, consta um texto de Schwartz, intitulado “Cotidiano dos escravos nos engenhos”, que se refere aos castigos, vestuário, alimentação e à teoria dos três P (na qual o escravizado precisava de pão, pano e pau) de Antonil. Citando Stuart Schwartz, o texto informa que os africanos não eram mais predispostos ao cativeiro do que os índios ou outros povos, mas as “[...] semelhanças de sua herança cultural com as tradições europeias valorizavam-nos aos olhos europeus”(COTRIM, 2013b *apud* SCHWARTZ, 1988, p.36).

A leitura do capítulo “Economia colonial: o açúcar” possibilita a reflexão sobre importantes temas. Primeiramente, considerando que várias fontes, incluindo relato de viajantes, descrevem as senzalas como: “[...] alojamento dos escravos, que ficava numa comprida e suja construção de um só piso que exteriormente tinha uma grande semelhança com uma cavalaria [...]. Nos quartos dormem seis até oito juntos” (ADALBERTO, 2002, p. 130); “as senzalas – habitações coletivas dos negros escravos – eram construções bastante longas, sem janelas, dotadas de orifícios junto ao teto para efeito de ventilação e iluminação” (PINSKY, 1998, p. 38); por que o material didático apresenta as senzalas como constituídas “[...] geralmente de cabanas separadas [...] cada uma ocupada por uma família” (COTRIM, 2013b, p. 33)?

Qual a intencionalidade em reproduzir essa versão pouco recorrente das senzalas?

Em segundo lugar, ao tratar os motivos que contribuíram para adoção do trabalhador escravizado africano em detrimento do nativo, tem-se a explicação de que o “[...] indígena masculino não se acostumou ao trabalho na lavoura, que era incumbência das mulheres” (*id.*, *ib.*, p.35). Seria o africano mais adaptado ao trabalho (escravizado) na lavoura que o nativo? Se o trabalho nas lavouras era incumbência das mulheres, teria o escravizador se compadecido das mulheres nativas, não as submetendo ao trabalho escravizado?

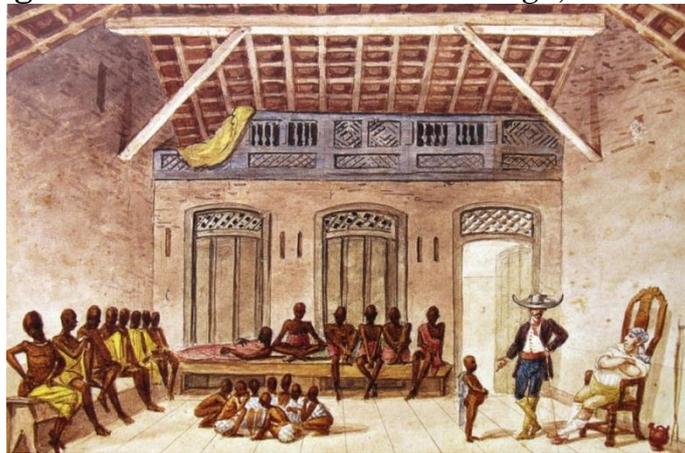
Em contrapartida, o texto também informa que o tráfico de africanos escravizados era muito lucrativo e que os africanos detinham conhecimentos que interessavam ao processo de produção do colonizador.

A unidade analisada, por um lado, mais progressista, traz informações pouco discutidas anteriormente à Lei n.º 10.639/03, como a lucratividade do tráfico de africanos e os conhecimentos prévios desses como uma vantagem comparativa à mão-de-obra indígena; mas, por outro, continua apoiando o mito da passividade do escravizado africano e utiliza-se do discurso que deveria ser positivo (os africanos terem conhecimentos valorizados pelos europeus) para justificar a substituição da escravização dos nativos por africanos. Além disso, prossegue com uma visão mais humanizadora da escravização, com famílias de escravizados que têm sua privacidade preservada, vivendo em cômodos separados. Este tipo de afirmação é tendenciosa e, possivelmente, refere-se a alguns casos isolados e não à realidade generalizada no Brasil escravocrata, em que as famílias eram separadas no momento da venda, os filhos e filhas eram arrancados dos braços das mães, que deveriam servir de ama-de-leite para os ioiôs e iaiás, as meninas eram estupradas pelos escravizadores e agregados etc. Considerando essa realidade, é risível se afirmar, no livro didático, que as “[...] senzalas eram cômodos separados em que viviam as famílias”!

Mais uma vez, o material didático mostra-se favorável a uma História Oficial do Brasil que repete estereótipos, que não problematiza os processos de opressão, não alude à dicotomia da escravização, em que os escravizados (negro e autóctone) são responsáveis pela produção de riqueza que, além de manter a economia colonial, financiou o desenvolvimento do capitalismo europeu; mas, na condição de escravizados, foram totalmente excluídos dos direitos de usufruírem do fruto do seu trabalho.

O capítulo subsequente, intitulado “Escravidão e resistência”, principia com uma reprodução da obra *Mercado da Rua do Valongo*, de Debret (fig. 3).

Figura 3: *Mercado da Rua do Valongo*, de Debret



Fonte: https://outrora.info/index.php?title=Mercado_da_Rua_do_Valongo/Debret

A cena captada pelo pincel retratista do pintor francês é de uma sala ampla com africanos sem correntes, adultos sentados ou deitados em bancos, de pernas cruzadas, alguns em posição de descontração. Quase no centro da cena, crianças agachadas em roda, como se realizassem algum jogo; no canto direito, dois brancos, supostamente o mercador de seres humanos escravizados e um possível comprador analisando uma criança. Apesar de se tratar de uma cena que retrata o comércio de seres humanos, o mercado é de cor clara, de certa forma, acolhedor; os africanos estão em posições que os retratam tranquilos; não há instrumentos de tortura ou humilhações e as crianças até parecem brincar. Ora, o estudante que observe esta cena não achará que o comércio de seres humanos era algo tão terrível. Afinal a cena é

até harmônica. Mais uma vez, Debret realiza um “registro” atenuante da escravização no Brasil e os livros didáticos continuam copiando suas obras sem nenhum questionamento dessas reproduções.

No mesmo capítulo (“Escravidão e resistência”), pode-se encontrar: a) texto sobre o “tráfico negreiro”, explicando que, muito antes dos europeus, os árabes já realizavam o comércio escravista de africanos; b) texto “Número do comércio de escravos”, informando que se estima que quatro milhões de africanos foram traficados para o Brasil; c) texto “A diversidade étnica”, em que os africanos sequestrados e traficados para o Brasil, eram em sua maioria bantus e sudaneses; d) texto “Distinções entre africanos escravizados”, que alude às atividades laborais dos trabalhadores escravizados – “escravo” de ganho, negro do eito, “escravos” domésticos.

Encerrando o capítulo, há três laudas dedicadas às diversas formas de resistência à escravidão, com ênfase à prática da capoeira e ao Quilombo dos Palmares; há ainda um parágrafo sobre Ganga Zumba, um a respeito de Zumbi e dois destinados à destruição de Palmares.

Deste modo, as dez laudas destinadas à escravização e à resistência negra pouco contribuem para a valorização da ancestralidade do descendente africano, além de ser tendenciosa, ao informar que “[...] a escravidão foi uma prática tão antiga quanto perversa e [...] no caso do comércio escravista de africanos, sabe-se que os árabes, muito antes dos europeus, já adquiriam africanos no centro-sul da África” (COTRIM, 2013b, p. 39).

Essas afirmações sugerem que a escravização dos africanos pelos portugueses foi apenas continuidade de uma atividade “comercial” que já era frequente; os portugueses apenas implementaram o sistema, com o tráfico Atlântico.

No que diz respeito à diversidade étnica dos cativos, o autor ainda segue as teorias ultrapassadas de Sílvio Romero (século XIX) e Nina Rodrigues (década 1930), que apontavam para um exclusivismo bantu, no caso do primeiro, e sudanês, no do segundo, desconsiderando estudos como de Artur Ramos (1979, p. 49), da década de 1930, que informa que os negros

escravizados provinham de todas as partes da África, uma vez “[...] que eram capturados em qualquer região, sem discriminação de procedência e embarcados em portos da costa”.

O livro didático analisado não se aprofunda na discussão sobre a diversidade étnica e cultural dos africanos escravizados e reduz as atividades laborais a três, ignorando estudos como de Gorender (1985) que demonstrou a presença do(a) negro(a) escravizado(a) em todos os setores de atividades, sendo que o escravismo constituiu o modo de produção dominante durante grande parte dos séculos XVIII e XIX.

A respeito da resistência à escravidão, o material didático reproduz a foto de dois capoeiristas, acompanhada de texto sobre a resistência dos africanos e descendentes, que explica que os negros não ficaram passivos à condição de escravizados(as), exercendo várias formas de resistência, como violência contra si mesmos, fugas individuais e coletivas, confrontação, boicote, sabotagem e negociações. Esta parte do texto é um avanço, por, finalmente, abordar a escravização como condição histórica e por ressaltar que os(as) escravizados(as) exerceram várias formas de resistência.

Contudo, ao apresentar a resistência quilombola, o texto é superficial, se atém apenas ao Quilombo dos Palmares e subestima o fato de que houve cerca de 20 mil habitantes: “[...] o número provavelmente era menor; acredita-se que tenha sido aumentado pelo governador para justificar o fracasso das primeiras expedições militares” (COTRIM, 2013b, p. 46). Afora isso, a atuação de Ganga Zumba e Zumbi são minimizadas e, no único parágrafo dedicado a Ganga Zumba, dois terços é para descrever o acordo que Zumba firmou com o governador, que não beneficiava os negros recém-chegados ao quilombo. O capítulo encerra-se com um box sobre o dia da Consciência Negra.

Evidencia-se que o livro didático, além de subestimar o número de quilombolas (afirmando que a informação de 20 mil habitantes é um exagero do governador da época), reduz o tempo de luta e resistência de Palmares, informando que “[...] o quilombo resistiu por 65 anos” (COTRIM, 2013b, p. 46) e se cala frente às centenas de outros quilombos que existiram em todo o país,

como Kalunga (GO), Ambrósio (MG), Campo Grande (SP), Urubu (BA), Preto Cosme (MA) e tantos outros que ainda hoje têm remanescentes quilombolas e que continuam lutando para ter o direito à terra e a manter suas tradições.

O que se pode perceber é que se, por um lado, o material didático procura atender aos dispositivos da Lei n.º 10.639/03, resgatando a contribuição do povo negro, assim como sua história de resistência, por outro, a abordagem é, em geral, insuficiente pois diminui a importância dos quilombos e não propõe uma discussão sobre as comunidades quilombolas e, por consequência, desconhece olímpicamente a situação dos negros no Brasil contemporâneo. Trata-se de um conteúdo progressista, mas, ainda com um viés racista.

No capítulo “Economia colonial: mineração”, a exemplo do capítulo anterior (“Escravidão e resistência”) o protagonismo negro não é evidenciado. Não há destaque ao papel exercido pelos negros escravizados, livres e libertos no desenvolvimento da economia e da cultura mineira no século XVIII e, apesar de citar Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, e Manuel Costa Ataíde, o mestre Ataíde (artista plástico), assim como os compositores Américo Lobo Mesquita e Francisco Gomes da Rocha, em nenhum momento, o texto informa que esses artistas eram negros. Igualmente, não faz referência ao tipo de escravização perversa realizada nas minas, nem sobre a luta antirracista protagonizada pelos negros escravizados e libertos, que negavam a ordem escravocrata com organização de quilombos, buscando a dignidade e a compra de alforrias, a partir das ordens religiosas como da Irmandade da Senhora do Rosário dos homens pretos.

Observa-se que o capítulo destinado à mineração, não destaca que o desenvolvimento desta atividade econômica financiou o desenvolvimento do Estado de Minas Gerais, a riqueza de Portugal e, por conseguinte, da Inglaterra; que teve o trabalho escravizado como propulsor e o trabalhador negro escravizado é representado como coadjuvante, enquanto deveria ser apontado como categoria social formadora da sociedade mineradora.

5. Unidade de Análise: Estado Escravocrata Moderno Semicolonial (1808-1831)

Neste período da história do Brasil em que o país foi invadido novamente pelos portugueses, os destaques do livro didático são: i) Chegada da corte portuguesa ao Brasil; ii) Governo de Dom João; iii) Elevação do Brasil a Reino Unido, iv) Revolução Pernambucana; v) Retorno da corte a Portugal; vi) Independência do Brasil; vii) Primeiro Reinado; viii) Primeira Constituição; ix) Confederação do Equador; x) Guerra da Cisplatina e xi) Abdicação do trono.

Em todos esses episódios, a participação dos negros é explicitada apenas no processo de independência:

[...] os escravos foram recrutados para lutar a favor da Independência [...]. A voz dos escravos quase não aparece na vasta documentação sobre o recrutamento e a libertação pós-guerra. Mas eles viam a Independência e as lutas como meios de conquistar a liberdade (KRAAY, 2009 *apud* COTRIM, 2013b, p. 227).

Na Revolução Pernambucana não há menção à luta dos negros, que compunham a parcela empobrecida da população e que apoiaram a revolução. Portanto, nesta fase da história, o livro didático invisibiliza a população negra e não propõe a discussão do porquê essa população não ser contemplada com liberdade e igualdade aludida na primeira Constituição do país, resultado da pessoa negra ser tida, pela lei, como bem semovente, na mesma categoria de um animal de carga.

Perde-se, aí uma oportunidade de discutir o racismo e os motivos que o justificaram ao longo dos séculos, como reduzir os negros a coisas, desumanizando-os.

No momento histórico em que a corte portuguesa se refugia no Brasil, aumentando impostos e ampliando ainda mais a exploração do povo, o aparato

burocrático e jurídico serve ao Estado e mantém a escravização e a redução da população negra à condição de escravizado e, o que é pior, à condição de “não-humano”.

6. Unidade de Análise: Estado Escravocrata Moderno Nacional (1831-1888)

A fase histórica que compreende o período nacional é marcada pela insatisfação de diferentes camadas da população, o que resultou em revoltas e movimentos de e por reformas. Os primeiros envolviam diferentes setores da população e reivindicavam mudanças sociais, como o fim da escravização dos africanos e afro-brasileiros; os segundos buscavam satisfazer demandas de determinados grupos sem modificar a estrutura social do país.

O livro didático em análise discorre sobre os seguintes movimentos: Cabanagem, Farroupilha, Balaiada, Praieira e por fim, a Revolta dos Malês, que ocorreu em Salvador, em 1835.

De acordo com Gomes e Munanga (2016) várias revoltas populares tiveram a presença negra como protagonista central, dentre as quais podem ser destacadas: a revolta dos Alfaiates (Bahia, 1798), a Cabanagem (Pará, 1835-1840), a Sabinada (Bahia, 1837-1838), a Balaiada (Maranhão, 1838-1841), a dos Malês (Bahia, 1835). Nessas revoltas, os escravizados realizaram formas superiores de luta a favor da liberdade e da destruição do modo de produção escravista moderno.

No livro didático, apenas na Revolta dos Malês, o componente negro tem destaque, ainda assim de forma equivocada. O autor simplifica a abordagem, informando que se tratava de uma “[...] revolta de escravos africanos conhecidos como malês [...], o nome malê era a designação dada na Bahia aos africanos de origem ou formação muçulmana” (COTRIM, 2013b, p. 247). Apesar de o material didático ser da década de 2010, o autor ignora estudos realizados anteriormente, como o de Freitas, que contesta essa teoria e informa que, ao contrário do que o nome da revolução sugere (malês), ela tinha

como maioria os insurgentes negros, que contaram com elementos de muitas outras nações. Houve uma aliança entre muçulmanos e animistas e “[...] a arregimentação dos insurretos se fez a (*sic*) nível político e não religioso” (FREITAS, 1976, p. 73).

Como se pode observar, o negro escravizado não é apresentado no material didático como agente coletivo, como contestador do sistema de construção da riqueza; ao contrário, os textos sobre os movimentos de revoltas na fase nacional repetem estereótipos e não problematizam a contradição entre escravizados e escravizadores, que resultaram em movimentos contínuos de contestação.

7. Unidade de Análise: Estado Burguês (1888-atual)

A última etapa da história do Brasil compreende a fase do Estado Burguês e é apresentada na 3.^a série do ensino médio. O volume III do livro de Cotrim (2013c) trata o período a partir da instituição da República.

Iniciando a unidade dois, denominada *Da República à era Vargas*, há uma reprodução do óleo sobre tela, *Alegoria à proclamação da República e à partida da família imperial*, de autor desconhecido.

Nessa obra, Deodoro da Fonseca e líderes republicanos são representados entregando a bandeira da República a uma figura feminina. A República é representada por uma mulher branca, com vestimenta greco-romana. Os republicanos são todos homens brancos com feições de portugueses. No lado esquerdo da imagem, há duas mulheres negras com vestimentas simples, que se mostram alheias ao acontecimento.

De acordo com Cotrim (2013c, p. 73), “[...] a queda do regime monárquico e a proclamação da República ocorreram num clima de ordem e concordância entre as elites”. Prossegue com o relato de Aristides da Silva Lobo, que teria dito: “[...] o povo assistiu a tudo bestializado”. A forma como a mudança do regime monárquico para a República é exposta, além de tratar da mudança,

e, não da natureza do Estado, corrobora o mito da passividade do povo brasileiro.

O tema subsequente da segunda unidade de ensino é a primeira Constituição da República. O texto explica que, no Brasil, adotou-se a forma de governo republicana, com sistema presidencialista, divisão de poderes e direito ao voto garantido aos brasileiros maiores de 21 anos, excetuando-se “[...] analfabetos, mendigos, soldados e religiosos sujeitos à obediência eclesiástica. As mulheres também não podiam votar” (COTRIM, 2013c, p. 75). Ou seja, mantinha-se o mecanismo de exclusão, no qual os negros, de forma indireta, eram também excluídos, uma vez que a maioria era analfabeta, sem emprego e sujeita à mendicância.

Prosseguindo, tem-se, cronologicamente: o governo de Deodoro da Fonseca e o governo de Floriano Peixoto, classificados como “República da Espada”. Vem, em seguida, o governo de Prudente de Moraes, dando início à “República Oligárquica”, com influência dos grandes coronéis no processo político e eleitoral. Finalmente, emerge a “República café-com-leite”.

O negro é representado nesse período por duas ilustrações: a primeira, uma fotografia de Marc Ferrez, que registrou o trabalho de escravizados em 1882 e a segunda é uma ilustração do movimento no porto de Santos, com três negros estivadores, carregando pesados sacos de café nas costas.

Ao tratar da sociedade brasileira, Cotrim (2013c, p. 90) destaca que “[...] o período da primeira República também foi marcado pela grande imigração, principalmente europeia e pelo avanço industrial no país”. Sobre o movimento operário, a única alusão aos trabalhadores negros refere-se ao fato de que 31% das indústrias brasileiras concentravam-se em São Paulo, local onde “[...] havia um grande número de ex-escravos e seus descendentes” (*id., ib.*, p. 92).

O capítulo intitulado *As revoltas na primeira república* traz: a) Guerra dos Canudos; b) Guerra do Contestado; c) Cangaço; d) Revolta da Vacina; e) Revolta da Chibata; f) Tenentismo. Seguindo a tendência do silenciamento da participação da população negra na história do Brasil, o referido capítulo não menciona a participação de Manuel Ciríaco e Antônio Pajeú, dois negros

estrategistas que, junto a outros, defenderam Canudos das tropas militares da República (KORNIJESUK, 2012). Tão pouco aponta a participação de negros nas duas partes do conflito do Contestado, revolta que explodiu na região sul do país (RAMOS, 2016). Igualmente, não faz referência à população negra no Cangaço, nem na Revolta da Vacina. O texto prossegue tratando da Revolta da Chibata, com uma única menção aos negros. Ao fim de duas páginas, o autor diz que João Cândido “[...] passou para a história como o Almirante Negro”.

Os períodos seguintes discutidos no livro *História Global* são intitulados: “Era Vargas e o Brasil nos dias atuais”. Os textos descrevem o processo que levou Getúlio ao poder em 1930; o movimento constitucionalista de 1932; a Constituição de 1934; o governo ditatorial e a instituição do Estado Novo; a supressão de partidos políticos com a clandestinidade do Partido Comunista, avançando até leis trabalhistas e o Populismo.

Finalizando o livro didático, os textos versam sobre a Constituição de 1946, o governo de Eurico Gaspar Dutra (1950-1954) e a política anticomunista e autoritarismo; o retorno de Vargas ao poder; a morte de Vargas; o desenvolvimentismo da era Juscelino Kubitschek; a governo Jânio Quadros; o governo João Goulart e reformas de base; o golpe militar de 1964 e atos institucionais, com os movimentos de protesto, a luta armada, a transição do regime militar para a democracia; a redemocratização, com a Constituição Federal de 1988, governo Fernando Collor de Mello, a presença indígena, o governo Itamar Franco, o governo Fernando Henrique Cardoso; lutas dos povos indígenas no século XXI e, finalmente os governos Luís Inácio Lula e o governo Dilma Rouseff.

O caderno do aluno e o do professor não fazem nenhuma referência à luta negra em todo esse período. Mais uma vez, o silêncio, o não dito no currículo de história demonstra o caráter racista do material didático, que sequer cita as revoltas populares do início do século XX, não discute a resistência negra durante a ditadura de Vargas e ditadura militar de 1964-

1985, não se refere aos artistas negros que também se opuseram às torturas e sistemas ditatoriais etc.

E considerando que o período estudado é posterior ao Estado Escravocrata Moderno, o que justifica a foto de negros escravizados em 1882, se o autor está tratando da produção de café no século XX? Por qual razão o(a) negro(a) só foi representado como escravizado(a) e seminu(a) com sacas de café às costas? Por que, quando o objeto de estudos são os operários, a população negra é denominada de “ex-escrava e seus descendentes”? E qual a intenção do autor ao associar a imigração europeia ao desenvolvimento industrial do país?

As respostas a estes questionamentos explicita o racismo oculto, implícito em todo material didático, que coisifica a população negra, trata-a como ex-escrava e não como trabalhadora; associa essa população ao trabalho braçal e continua a representá-la como escravizada, mesmo após a abolição desse perverso modo de produção. Em contrapartida, existe um enaltecimento do imigrante europeu, que substituiu a mão de obra negra e colaborou para o desenvolvimento econômico do país, reforçando as ideias de que o negro é que atrasava o País. Apesar de subentendido, existe um viés racista que reforça a ideologia do branqueamento.

É impressionante como os textos do material didático analisado incorporam essa ideologia e são negligentes ao não relatarem os exemplos de resistência negra após abolição, reforçando a ideia de que, após a assinatura da Lei Áurea, a situação do negro no Brasil ficou harmoniosa, sem demonstrar que a população negra continuou a viver em situação de desigualdade no Estado Burguês.

No que diz respeito ao período de 1930 a 2012, não há nenhuma referência às reivindicações da população negra; ao desenvolvimento da imprensa negra na década de 1930; à transformação da Frente Negra em partido político; ao teatro experimental do negro (TEN) na década de 1940; à participação de Marighela em oposição à ditadura do Estado Novo de Getúlio. Aliás há uma única referência a Marighela no item “Luta armada”, na

ditadura da década de 1960, mas sem citar que era um líder negro e sem versar sobre a resistência negra na ditadura militar.

Silêncio completo sobre a luta dos negros para se inserirem na indústria que se estabelecia na região sudeste do país; nenhuma frase a respeito da manifestação de vários grupos negros, em 1978, em frente ao teatro municipal de São Paulo que resultou na criação do Movimento Negro Unificado. Igualmente, o material analisado não aludiu à Marcha para Zumbi, em 1995, nem às reivindicações do movimento negro, não atendidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Em alguns momentos, o texto menciona a luta dos indígenas, suas conquistas etc., mas não há referência ao movimento quilombola, à violência urbana e à miséria a que a população negra é submetida.

Deste modo, a análise da presença/ausência da população negra no material didático no Estado Burguês revelou que não há nenhuma citação relativa à luta desta população por melhores condições de vida. Os autores praticamente não discutem a resistência dos negros no período entre 1889 e 2012 e, quando se referem à população negra, ela é denominada de “escravos e seus descendentes” (COTRIM, 2013c, p. 92).

As ilustrações do capítulo que alude ao período de 1889 a 1930 continuam retratando os negros escravizados, apesar de versar sobre a economia no período pós-abolição.

Considerações Finais

A análise do material didático de história revelou uma posição retrógrada de autores considerados “progressistas”. Ao observar o silenciamento com relação à resistência negra desde o início da escravização até os dias atuais; o tratamento superficial ao abordar as revoltas populares que ocorreram e tiveram a presença do povo negro como protagonistas e as alusões ao progresso associado ao imigrante branco europeu, é possível entender porque um material didático desenvolvido à luz da Lei n.º 10.639/03,

apresentando tópicos que teoricamente atendem às determinações da norma, mostrou-se progressista na forma, mas mantendo-se racista em seu conteúdo ocultado pelo silêncio ou pelo não-dito.

Deste modo, ao término da análise do material didático do ensino médio do Estado de São Paulo, pode-se entender que a questão negra é apresentada como periférica. Contudo, considerando a questão econômica como última instância, tem-se o negro, no período do Escravismo Moderno (1532-1888) e no Capitalismo (1888-atual), como elemento central e, portanto, faz-se necessário a elaboração e discussão de uma teoria dialógica e revolucionária, que se contraponha à teoria antidialógica e opressora, que continua em vigor na sociedade brasileira, tendo as instituições escolares como aliados no processo de alienação e opressão da população negra e periférica, proibindo os seres humanos de serem mais e de realizarem a síntese cultural que supere a cultura alienada e alienante que é imposta.

Referências

ADALBERTO, Príncipe da Prússia. *Brasil: Amazonas-Xingu*. Tradução de Eduardo de Lima e Castro. Brasília, DF: Conselho Editoria, 2002. (O Brasil visto por estrangeiros).

BRASIL. *Lei n.º 10.639 de 09 de janeiro de 2003*: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 24 jun. 2014.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

COTRIM, G. *História Global: Brasil e geral*. 2. ed. Saraiva: São Paulo: 2013a. v. 1.

_____. *História Global: Brasil e geral*. 2. ed. Saraiva: São Paulo: 2013b. v. 2.

_____. *História Global: Brasil e geral*. 2. ed. Saraiva: São Paulo: 2013c. v. 3.

DEBRET, J.-B. Mercado da Rua do Valongo. In: _____. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. 3. ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1954. (Biblioteca Histórica Brasileira, v. IV). p. 188-190. Disponível em:

<https://outrora.info/index.php?title=Mercado_da_Rua_do_Valongo/Debret>. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. *Uma senhora de algumas posses*. Aquarela sobre papel, 16,2 x 26 cm. Rio de Janeiro, 1823. Disponível em: <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/contrastes-sociais-brasil-colonia-debret/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, D. *Palmares: a guerra dos escravos*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

GORENDER, J. *O escravismo colonial*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1985.

KORNIJESUK, N. *A Guerra de Canudos e suas verdades*. 31 ago. 2012. Disponível em: <<http://guerradecanudos1896.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

PINSKY, J. *A escravidão no Brasil*. 16. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Eduardo (Org.). *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, set. 2005. p. 227-278. (Colección Sur Sur).

RAMOS, A. *As culturas negras no novo mundo*. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

RAMOS, W. R. *A representação dos negros na Guerra do Contestado no museu paranaense*. Trabalho apresentado no XV Encontro Regional de História: 100 anos da Guerra do Contestado, Curitiba, 26 a 29 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1467942565_ARQUIVO_artigoanpuhRenewRamos.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SAES, D. *A formação do estado burguês (1888-1891)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SCALBERT, J. *As três idades*. Disponível em: <http://www.allposters.com.br/sp/The-Three-Ages-posters_i4044753_.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016.

TAVARES, M. História, Memória e esquecimento: identidades silenciadas. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; TAVARES, Manuel. *Culturas, identidades e narrativas*. São Paulo: Big Time, 2014. p. 73-113.

Recebido em julho de 2018.

Aprovado em dezembro de 2018.

ETHNO-CULTURAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF CONNECTION TO DECORATIVE-APPLIED ART

*Chernobrovkin Vladimir Alexandrovich*¹

*Bianca Carvalho Ferola*²

ABSTRACT

The article updates and substantiates the role of ethno-cultural education of Russian children of senior preschool age in the process of acquaintance with arts and crafts. The theoretical and methodological foundations of the ethno-cultural education of children of the senior preschool age are studied in the process of acquaintance with arts and crafts, the ethno-cultural education of preschool children as a social and psychological and pedagogical phenomenon is described, the state of program and methodical support for the realization of ethno-cultural education of preschool children in modern conditions of development of preschool education is analysed, the role of arts and crafts in ethno-cultural education of children of senior preschool age in Russia is defined. The article suggests a set of measures, including a special program "We are wizards", aimed at the ethno-cultural education of senior preschoolers, which can be recommended to the mass practice of teachers of pre-school general educational institutions and teachers of additional education for children.

KEYWORDS: Ethno-culture. Ethno-cultural education. Folk culture. Arts and crafts. Ethno-cultural skill.

Desenvolvimento etno-cultural de crianças da idade pré-escolar no processo de ligação à arte decorativa aplicada

¹PhD in Philosophy. Nosov's Magnitogorsk State Tehnology University, Magnitogorsk, Rússia. *E-mail:* chernobrov.vl@mail.ru.

² Graduated in Biological Sciences.Federal Univesity of Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* bcferola@gmail.com.

RESUMO

O artigo atualiza e substancia o papel da educação etno-cultural de crianças russas de idade pré-escolar no processo de familiarização com artes e artesanatos. Os fundamentos teóricos e metodológicos da educação etno-cultural de crianças da idade pré-escolar são estudados no processo de familiarização com artes e artesanatos, a educação etno-cultural de pré-escolares como um fenômeno social, psicológico e pedagógico é descrito, o estado do programa e apoio metódico para a realização de educação etno-cultural de crianças em idade pré-escolar em modernas condições de desenvolvimento da educação pré-escolar é analisado, o papel das artes e artesanatos na educação etno-cultural de crianças de idade pré-escolar na Rússia é definido. O artigo sugere um conjunto de medidas, incluindo um programa especial "Somos feiticeiros", voltado para a educação etno-cultural de pré-escolares, que pode ser recomendado para a prática em massa de professores de instituições de educação geral pré-escolar e professores de educação complementar para crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Etno-cultural. Educação etno-cultural. Cultura popular. Artes e artesanatos. Habilidade etno-cultural.

* * *

In modern conditions, the importance of processes related to the child's social development is actively growing in Russia. Accordingly, the role of preschool education as a factor in the child's successful development also increases. Preschool education in Russia, being the first independent level in the general education system, becomes particularly responsible in the implementation of educational activities in this age period. As modern educators note, at the present stage it is necessary to strengthen the direction of modern state policy in the field of preschool education to create conditions for ensuring accessibility and quality of preschool education (STEPANOVA et al, 2017).

The relevance of ethno-cultural education is conditioned by the socio-political and cultural situation that has developed in Europe and the world, connected with the intensification of negative phenomena in the spiritual and moral direction, the tendencies towards disunity, national intolerance, the aggravation of the problem of adaptation in an inocultural environment, which places serious responsibility on pre-school education, childhood is the most important and favorable for the formation of ethno-cultural awareness and education of a preschool child.

Ethno-cultural traditions are of great importance in preserving the cultural heritage, the transfer of which is most significant in the period of pre-school childhood. In order to make the introduction of preschoolers to ethno-cultural traditions more successful, it is necessary to organize it in such a way that it creates a maximum of conditions that enable it to realize its potential. The goal of modern ethno-cultural education is the harmonization of the development of the personality of preschool children in the unity of spiritual, moral, socio-cultural, psychological criteria and constituent elements of such development: preservation of the native language, the richness of the ethno-cultural and spiritual heritage, inclusion in civil and state integrity by mastering the Russian language, state, legal basis of the Russian Federation, respect for the individual's right to cultural identity. As noted by modern researchers, a preschool child should receive timely professional help in order to gain social experience, take a worthy place in society, successfully develop as an individual (BABUNOVA et al., 8, 2015).

The main components of the formation of ethno-cultural education of a preschool child include:

- creation of conditions for the integral development of the child's personality through familiarization with the traditional folk culture;
- fostering respect for the culture of interethnic communication, tolerance, the ability to interact with the surrounding world;

- creation of pedagogical conditions for the formation of ethno-cultural competences in preschool children.

Due to the fact that throughout their history people have tried to show their attitude to life, love of nature, their knowledge of beauty precisely in artistic form, decorative and applied art has great significance in ethno-cultural education and development. In Russia, world renown received: the unique art of the Vologda lace-makers, the wonderful painting of Khokhloma, the folk art of Dymkovskaya, Gorodetsky toys, amazing with its bright, colorful colors. In all this, the giftedness of the Russian people, of its inexhaustible creative powers and talents is manifested. The beauty of the surrounding nature, the peculiarities of the people's way of life, its multifaceted talent, diligence, optimism appear before the preschoolers lively and directly in the works of folk craftsmen and masters. Acquaintance of preschool children with folk decorative and applied art contributes to the solution of the problem of moral, patriotic and artistic upbringing.

At present, the ideas of ethno-cultural education have been widely introduced into the practice of Russian pre-school institutions. But, nevertheless, special programs on the ethno-cultural education of preschool children through decorative and applied art are clearly not enough. There is no systematic approach to the use of ethno-cultural education and development in the pre-school educational process. The state of program and methodological support for the implementation of the introduction of children to ethno-cultural traditions is characterized by fragmentation and the absence of a single integrated approach. Existing modern programs on pre-school education only occasionally contain material on the ethno-cultural education of preschool children at the regional level. Unique and unique in its kind to date, is the well-known in the South Urals of Russia and beyond its program-methodical complex "Our Home - South Ural", developed by the author's team of teachers from Magnitogorsk and Chelyabinsk under the scientific supervision of Professor E.S. Babunova

(CHELYABINSK REGIONAL DEPARTMENT OF THE RUSSIAN CHILDREN'S FUND, 2014).

The system of Russian education at all times has been the main repository and translator of folk culture, influencing the formation of the mentality of the individual, in the education of patriotism and the culture of interethnic communication. The development of ethno-cultural experience contributes to the realization that the culture of a particular people is one of the forms of the cultural diversity of the world as a whole.

The concept of "ethno-culture" was constituted at the turn of the 20th and 21st centuries and began to be used as a speech reduction of the concept of "ethnic-culture", without having an exact definition. Modern researchers note that "ethno-culture", being a complex and internally contradictory hierarchy of sacred standards, socializes people, consolidates their cumulative activities, representing a single whole. "Ethno-culture" develops the individual not only as an intelligent and skilful being, but also as a bearer of religious, ethnic and interethnic experience. Modern researchers define this concept as a set of traditional values, attitudes and behavioral features embodied in the material, spiritual, social life of an ethnos formed in the past, developing in historical sociodynamics and constantly enriching ethnic specifics in various forms of people's self-realization (AFANASYEVA, 2009).

The researchers E.F. Vertyakova, A.P. Eliseeva, V.B. Mandzhieva, N.A. Minulina, V.V. Fashion ethno-culture is treated as the culture of an ethnos, which finds its expression in a certain ethnic identity of material and spiritual values that are manifested in moral and ethical norms, style of life, social facilities, kitchen, clothing, housing, etiquette, religion, language, folklore and psychological warehouse (ZENKOVA, 2012).

Thus, ethno-culture can be interpreted as the culture of a certain ethnos, where the storage of ethnic material and spiritual values is directly occurring. Personality as a subject of ethno-cultural is not only its consumer, but also the bearer and creator of cultural values that determine in their

development the qualitative characteristics of the reproduction of ethnic experience.

Based on modern scientific approaches to the definition of the concept of "ethno-culture", it can be said that it is invariable in its manifestations, since its basis is tradition, not subject to the various changes that occur in the modern community, and is a stable form with established values, folk wisdom.

The concept of "ethno-cultural education and development" is closely connected with the concept of "ethno-cultural". The analysis of scientific works has shown that over the last decades this concept has actively become part of the everyday life of scientists and educators, but a single definition of this phenomenon has not yet been created. Ethno-cultural education is a complex social and pedagogical phenomenon, the basis of ethno-cultural education is the fundamental foundations of popular pedagogy, the theory of ethnos, ethno-psychology, philosophy, culture, social and cultural activities and other frontier branches of scientific knowledge. Ethno-cultural education is determined by introducing the knowledge of native folk culture, social norms of behavior, spiritual and moral values into the educational process; acquaintance with the cultural achievements of other nations; using the experience of popular education in order to develop children's interest in popular culture, the development of friendly relations with people of different nationalities (ZAKHAROVA, 2010).

Based on the views of modern researchers, "ethno-cultural education" can be determined:

- as a historically formed and developing activity of the ethnos on the creation, development and preservation of its own culture (ethnic holidays, traditions, customs, rituals, creations of national artistic creativity), in which ethnic self-awareness, ethnic stereotypes and the people's ethos are embodied;

- as the activities of various socio-cultural institutions, state and non-state structures, which is aimed at researching, storing and developing

traditional folk culture, translating its works and values into a modern socio-cultural space.

The methodological basis for the ethno-cultural education of preschool children in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries was the well-founded K.D. Ushinsky, the idea of a nationality. The principle of the nationality defined as the base of education the native language, the study of the native history, customs and traditions of the people. A big role in the ethno-cultural education of children was played by a toy. Educational potential of toys was revealed by the well-known work "Toy - the joy of children", published under the editorship of N.D. Bartram, in which were collected and summarized materials on the multinational composition of the inhabitants of the Russian state. It contains illustrations with images of dolls in national costumes, ethnographic texts. Games with dolls that embodied the features characteristic of the peoples of the Russian state, developed the interest of children in the peculiarities of their life, work, national costumes, fun, brought invaluable benefits in the educational development of children.

Among the types of art and artistic creativity, one of the most vividly reflecting the folk culture, is applied arts. It always had and has deep folk roots. This is its distinctive feature. Modern researchers define it as an art form aimed at creating art products that have a practical purpose in public and private life, and artistic processing of utilitarian objects (utensils, furniture, textiles, clothes, toys, tools) (POGODINA, 2012).

Folk art as an expression of the creativity of the people is consonant in nature to the creativity of the child (simplicity, completeness of form, generalization of the image), and therefore it is easily perceived by him, it is clear to him. In connection with this, folk decorative and applied art is one of the most favorable and accessible means of ethno-cultural education of preschool children. It carries a huge spiritual charge, aesthetic and moral ideals, promotes the development of artistic taste, teaches to see and understand the beautiful in the surrounding life and in art. The reality

surrounding the child is distinguished by a variety of social reference points, the contradictoriness of certain representations and knowledge that are formed as a result of a continuous flow of information. In search of integrity, in an effort to streamline this knowledge, teachers turn to history, seek to comprehend the pedagogical process in complex connections not only with the present, but also with the past. Particular importance is attached to this, which gives rise to a sense of imperishable values.

Speaking about the involvement of preschool children in decorative and applied art, first of all they pay attention to products of traditional kinds of folk art. In fact, works of folk craftsmen: carving and painting on wood, lacquer miniature and chasing, woven, lace and embroidered products, folk toy, glass and ceramics are evidences of talent, inexhaustible skill of artists from the people's environment. Fine examples of arts and crafts allow to educate preschoolers respect and love for the culture of their people, their native land.

Ethnic and cultural inclusion of preschoolers is possible in the integration of several educational areas. One of the most favorable in this respect for conducting classes in the visual arts is the artistic and aesthetic educational field. As noted by modern researchers, one of the important psychological and pedagogical conditions contributing to the achievement of the main targets of the Federal State Educational Standard of the preschool education standard in Russia is the atmosphere of high artistic and aesthetic development in the implementation of forms of communication between the child and the educator (CHERNOBROVKIN, 2016).

Decorative and applied art with its rich possibilities can significantly expand the knowledge and ideas of children about the culture of different peoples. Today, many pre-school organizations are aware of mini-museums; corners with mock-ups of household items, household utensils; specialized rooms, decorated in the traditions of different cultures; ethno-pedagogical centers on the formation of positive socialization of preschool children are being opened; various projects on intercultural issues are being

implemented; Integrative approaches to the interaction of various modern cultures are used. However, in the real educational process of preschool children, there are many such organizations where there are not enough specialists and materials, and attention is not always paid to raising children in this direction.

In order to improve and optimize the ethno-cultural education of the children of the senior preschool age, which is the most acceptable and prepared, in one of the pre-school organizations of the Chelyabinsk region of Russia: MDOU No. 70 in Magnitogorsk, a study was conducted to identify the level of knowledge, as well as the formation of emotionally-valued judgments of children about the national arts and crafts. Twenty children of senior preschool age took part in the study. Determination of the level of knowledge of children of the senior preschool age about folk decorative and applied art was carried out with the help of the technique "Vernissage" O.A. Solomennikova (SOLOMENNIKOVA, 2000).

Diagnostic data showed that the knowledge of the majority of senior preschoolers about folk arts and crafts is at an average and low level, which indicates the need for focused work on the ethno-cultural education of children. The results were the basis for the development and testing of a special program, which was called "We are wizards", and is aimed at the ethno-cultural education of children of senior preschool age through arts and crafts.

The developed program on the ethno-cultural education of senior preschool children through arts and crafts contains methods and techniques for organizing activities on the use of works of decorative and applied art in ethno-cultural education. When creating the program, the recommendations of ES teachers were used E.S. Babunova, O.L. Knyazeva, M.D. Makhaneva, M.Yu. Novitskaya and others.

"We are wizards" - a partial (local) program of ethno-cultural education, designed to design the part formed by participants in educational

relations. The program allows to realize and integrate the development of such educational areas as:

- cognitive development (familiarization with the history of folk crafts);
- speech development (a variety of folklore material, nursery rhymes, proverbs, fairy tales, etc.);
- social and communicative development (assimilation of social norms and values, development of communication and interaction of the preschool child with adults and peers);
- artistic and aesthetic development (assimilation of the characteristic features inherent in this or that kind of arts and crafts: composition, elements of the pattern, coloring of the painting, etc.).

The purpose of the implemented Program is the ethno-cultural education and development of children of the senior preschool age by means of arts and crafts. During the implementation of the main goal of the program, the following tasks were accomplished:

1. to create psychological conditions for the ethno-cultural development of older preschool children through decorative and applied art;
2. to develop in children a sense of color, form, composition, aesthetic perception;
3. to stimulate the development of the creative abilities of children.

As target targets after the implementation of the developed Program, it was assumed that the preschooler should:

- be able to distinguish and call the works of arts and crafts, their characteristics;
- to learn the distinctive features characterizing this or that kind of decorative and applied art: composition, elements of the pattern, rhythm, basic combinations, coloring of the painting, alternation of color spots in the pattern;
- master the skills, determine the sequence of painting, select and transfer the color of the desired painting.

As conditions for the implementation of the program, the age of children (6-7 years) was determined, the period of implementation: 1 year; Thematic planning of the proposed program, which includes 18 general themes of classes (2 lessons per month) on four main topics: Dymkovo, Gorodets, Gzhel paintings and Polhov-Maidan, as well as goals for each lesson.

The work on the implementation of the program was organized according to a prospective plan. Dosage sessions - twice a month, for 30 minutes on certain days, which corresponds to the age characteristics of children of senior preschool age.

The following principles were based on the development of the developed Program:

- the principle of pedagogy of cooperation, as well as developmental learning, centered on: problem, dialogic, individualized;
- integration of educational areas;
- a complex thematic principle of building a general educational process;
- the principle of solving educational problems through joint, partner activities of the adult and children, as well as the independent activity of children.

For more optimal implementation of the proposed program, methodological recommendations were also developed, which are presented in the following provisions:

1. Including in the process of ethno-cultural education classes on decorative drawing, it must be remembered that for the successful mastery of children skills and skills in the implementation of a certain painting should take into account the age and individual characteristics of older preschoolers.

2. When working with preschool children, works of decorative and applied art with a floral design (Dymkovo and Gorodets painting, Gzhel painting, etc.) are applied. The teacher's task is to reveal to the preschoolers

the variety and characteristic features of folk painting, the originality of the pattern, the composition, the combination of colors.

3. Work on the ethno-cultural education of preschool children with the means of arts and crafts is organized in three main directions:

- familiarization of preschool children with the product of arts and crafts. At the same time, the task of emotional education of preschool children is solved: the ability to see and express their feelings caused by objects of folk art using folklore material;

- teaching decorative drawing should be carried out on the basis of genuine objects of arts and crafts;

- it is necessary to learn how to distinguish the characteristic features of a certain type of folk art, to find similarities and differences in products, to develop the ability to create patterns based on decorative and applied art.

Among the basic forms of training, group and individual classes were offered using methods and techniques, such as: classes in decorative drawing; conversation; the examination of genuine works of arts and crafts; exhibitions of arts and crafts; exhibitions of children's works in kindergarten and participation in city exhibitions of artistic creativity of children; collective and teamwork.

As a necessary equipment, children were offered visual material (illustrations, pictures, photos, video films), equipment and tools used for decorative drawing, as well as available folk artifacts and handicrafts that were inspected during the visit to the museum and exhibition hall.

The results of the re-diagnosis showed that purposeful work on the ethno-cultural education of preschool children through familiarization with arts and crafts made it possible to improve the knowledge of older preschool children about works of folk decorative and applied art. The level of emotional-value judgments also increased. This confirmed the effectiveness of a specially developed program and improved the knowledge of senior preschoolers about arts and crafts and its significance in the ethno-cultural education of children.

Thus, similar programs and activities for their implementation aimed at the ethno-cultural education of preschool children can be recommended to the mass practice of teachers of pre-school educational institutions, as well as teachers of additional education organizations for children in Russia and other modern countries. As a result, the inclusion in the process of education and upbringing of children of preschool age classes on familiarization with folk decorative and applied art will be able to have a significant positive impact on raising the level of ethno-cultural education and development of preschool children.

Referências

AFANASYEVA, A.B. Azevedo de. *Ethno-cultural education in Russia: theory, history, conceptual basis*. 2009. Monograph. University Educational District of St. Petersburg and the Leningrad Region, St. Petersburg, 2009.

BABUNOVA, E.S. Et al. 3. *Teoretiko-applied bases of socially-communicative development of preschool children*. Magnitogorsk: 2015.

CHELYABINSK REGIONAL DEPARTMENT OF THE RUSSIAN CHILDREN'S FUND. 4. *Our home is the Southern Urals: a program-methodical complex for organizations implementing educational programs for preschool education*. 2014.

CHERNOBROVKIN, V. A. Artistic and aesthetic development in the system of preschool education. *International Scientific and Research Journal*, Yekaterinburg, No. 9 (51), p. 103-105, 2016. Available in: <http://research-journal.org/wp-content/uploads/2016/09/9-4-51.pdf> . Access in: 05/16/2019.

POGODINA, S.V. *Theory and methods of development of children's fine arts*. Moscow: Publishing Center "Academy", 2012.

SOLOMENNIKOVA, O.A. *Programs of preschool educational institutions: methodical recommendations for employees of pre-school educational institutions*. Moscow: Arcti, 2000.

STEPANOVA, N.A. Et al. Parental evaluation of preschool education quality: is it a problem or an opportunity? *Man in India*, T.97. № 5., p. 171-185, 2017.

ZAKHAROVA, L.M. *Ethno-cultural education of children of preschool age in domestic pedagogy*. Available in: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/18926/1/iurp-2010-85%282%29-05.pdf>. Access in: 05/16/201.

ZENKOVA, L.G. Ethno-cultural environment as a psychological and pedagogical condition for the ethno-cultural education of preschool children in the children's art school. Bulletin of Tomsk Pedagogical University. n. 4, p. 195-197. 2012.

Recebido em janeiro de 2019.

Aprovado em abril de 2019.