

DIVERSIDADE SEXUAL NA PRÁTICA DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS: DA POLÊMICA AO (RE)CONHECIMENTO ESCOLAR

Felipe **Bastos** – PUC-Rio

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Os temas relacionados à sexualidade, principalmente no tocante à diversidade, se constituem como uma temática polêmica no interior da escola, inclusive nas disciplinas tradicionalmente encarregadas de discutir aspectos do funcionamento do corpo humano e do ato sexual: ciências e biologia. Este estudo buscou compreender de que forma professores e professoras de ciências e biologia que discutem a diversidade sexual para além dos padrões hegemônicos da heterossexualidade concebem esta temática em sua prática pedagógica. A partir de uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professores/as de ciências. Verificou-se que estes consideram que suas práticas podem, com efeito, levantar polêmicas e, por vezes, conflitos. Também são apresentados os “caminhos percorridos” pelos professores/as, as relações entre os saberes docentes e suas experiências de vida. Por fim, é proposta uma perspectiva da cidadania científica e intercultural na formação de um espírito cultural plural para o ensino e aprendizagem das ciências da natureza.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Ensino de ciências; Diversidade sexual; Interculturalidade; Saber docente.

DIVERSIDADE SEXUAL NA PRÁTICA DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS: DA POLÊMICA AO (RE)CONHECIMENTO ESCOLAR

INTRODUÇÃO

Para a filósofa Hannah Arendt (1992), pensar a educação que se faz na escola significa, de certa forma, compartilhar uma lógica de existência com os sujeitos recém-chegados ao mundo, que, por isto, ainda não o compartilham. Assim, na perspectiva arendtiana, a ideia de *mundo comum* é fundamental: a filósofa se refere à razão pela qual criamos nossa cultura e confiamos nas crianças a possibilidade paradoxal de manter e ao mesmo tempo renovar este mundo (CÉSAR; DUARTE, 2010). Neste sentido, a escola se

constitui como um campo onde conhecimentos e valores estão em disputa: ali circulam certos saberes que são reconhecidos, tratados e legitimados em detrimento de muitos outros saberes, deliberadamente ocultados na cultura escolar.

Também reconheço que uma educação sem um profundo diálogo sobre a diversidade cultural, sobre a igualdade articulada com a diferença e sobre nossa constante capacidade de mudança das classificações sociais, não pode ser considerada uma educação completa, para todos e todas. Decorre das mudanças nos meios sociais uma necessidade refletida na escola: diante de uma sociedade multicultural, a escola precisa legitimar os conhecimentos que valorizam a pluralidade. Para Perrenoud (2000, p. 147):

Se um jovem sai de uma escola obrigatória, persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente.

Ampliando e atualizando estas disputas, teria a escola falhado para com a diversidade sexual? A cultura escolar, de maneira geral, parece ainda não valorizar as diferenças sexuais, que, tampouco, constituem-se como pauta para o conhecimento escolar. Louro (2000) nos dá indícios de que quando “entra” na escola, os saberes sobre a sexualidade acontecem: (1) através de informações de um mundo à parte das crianças, destinado ao mundo dos adultos; (2) em estreita relação com a noção de família nuclear; (3) é intimamente voltada e praticamente exclusiva para a reprodução humana no viés heteronormativo¹; e (4) cercada pela doença, pela higiene e, portanto, para o cuidado e o controle. Em se tratando de diversidade sexual no contexto escola,

pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. (LOURO, 1999, p. 31, grifo nosso)

¹ A heteronormatividade é definida por práticas que visam a regulação dos indivíduos e a manutenção de uma ordem social na qual a heterossexualidade é a única experiência possível da sexualidade (WARNER, 1991).

A afirmação de que exista com ou sem o consentimento dos sujeitos no interior da escola – diretores/as², professores/as, responsáveis, estudantes – uma *pedagogia da sexualidade* traz reflexões para pensar de que forma a sexualidade é afirmada e silenciada neste espaço. A escola, ao contrário do que possa parecer, está constantemente contribuindo na formação de indivíduos sexuados, porque a sexualidade não está à parte das experiências humanas. Ela está em toda e qualquer vivência humana, o que inclui, sem dúvidas, a experiência escolar.

No caso brasileiro, a proposta – ainda não plenamente realizada – de uma escola pública aberta para todos e todas, no início do século passado, apresentou nacionalmente uma demanda política que até então não era necessária: um conjunto de acordos que pudesse guiar as instâncias necessárias à construção de um currículo comum. No entanto, tais acordos somente foram realizados nos anos de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A relação entre sexualidade, gênero e escola tornou-se mais sólida no país justamente a partir da criação dos PCN, principalmente nos documentos direcionados a educação infantil e ao ensino fundamental, que apresentam em seu interior o eixo transversal da Orientação Sexual (BRASIL, 1998a). Os PCN das ciências naturais para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental também trazem a discussão sobre sexualidade, quase sempre associados aos temas do corpo e da reprodução humana (BRASIL, 1998b). Por um lado, há uma tentativa em trazer as discussões para o campo da igualdade e da tolerância entre os sujeitos, mas por outro, permanece a relação entre sexualidade e higiene:

Uma constante na abordagem dessas questões é a manutenção da saúde. O desenvolvimento de tema de trabalho ligado à sexualidade e à reprodução é importante a cada ciclo, por ser assunto de grande interesse e relevância social, aprofundando-se diferentes conteúdos em conexão a Orientação Sexual. (BRASIL, 1998b, p. 45-46)

Segundo Altmann (2001), o tema da sexualidade emerge nestes documentos com caráter informativo e descritivo, como um dado da natureza e inerente à biologia humana, sendo deixados de lado aspectos da sua diversidade cultural. A aproximação feita com

² Diante da ocultação dos substantivos plurais das diferenças de gênero, será colocada uma barra (/) ao lado do substantivo com a flexão omitida. No caso da nota, leia-se “diretores e diretoras”.

as temáticas ocorre na simples apresentação do tema da pluralidade, o que representa uma desvalorização e um não reconhecimento do tema das diferenças sexuais enquanto conhecimento escolar.

Considerando estes apontamentos sobre o conhecimento escolar e a emergência da sexualidade como um tema possível para o ensino e aprendizagem das ciências da natureza, entendo que problematizar a diversidade sexual no cotidiano escolar com seus respectivos atores e atrizes é tarefa necessária na reformulação de novas formas de pensar o papel da escola na construção de uma sociedade justa e igualitária, mas que reconheça as diferentes culturas e as diversas possibilidades de experimentar a vida.

Mais especificamente, qual seria o papel dos professores/as diante desta diversidade? Enquanto parte da cultura escolar, professores/as devem ser responsáveis por acolher a diversidade também em suas práticas e isso deve-se em parte às suas competências para mobilizar e ressignificar conhecimentos em seu exercício profissional. Assim, esta pesquisa teve como objetivo central entender como professores e professoras de ciências e biologia que já se preocupam em suas aulas com as diferenças sexuais estabelecem suas práticas docentes visando tal reconhecimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para cumprir os objetivos estabelecidos, esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, na medida em que buscou-se compreender relações, representações pessoais, intencionalidade e subjetividade (MINAYO, 1994). Desta maneira, as intenções da pesquisa reconhecem a complexidade da atividade docente e, por isto, buscou-se identificar possíveis significados para o estabelecimento de práticas pedagógicas encontrados nas falas de um grupo específico de professores/as, sem que os achados da pesquisa fossem generalizados.

Duarte (2004) atenta à importância das entrevistas na necessidade de conhecer questões sociais pouco delimitadas e em compreender lógicas e significados pertencentes ao grupo trabalhado. Desta forma, foi escolhida a entrevista semiestruturada como procedimento específico para a coleta de dados por ser uma estratégia metodológica dialógica e interativa, isto é, corresponde a uma relação social que destaca o papel dos sujeitos envolvidos em sua própria construção de significados.

Como ocorre na maioria das pesquisas qualitativas, os sujeitos selecionados apresentam necessariamente algumas características preestabelecidas. Os sujeitos buscados para esta pesquisa foram docentes de ciências do ensino fundamental ou de biologia do ensino médio que se identificam como realizadores de trabalhos sensíveis à temática das diferenças sexuais, ou seja, professores/as que incorporam o debate sobre a diversidade sexual como currículo das disciplinas escolares de ciências e de biologia.

Após serem buscados através de redes de contatos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com dez professores/as³, a fim de obter declarações personalizadas e idiossincrásicas, guiadas através de um roteiro de perguntas preestabelecido. O roteiro da entrevista foi elaborado a partir da revisão da literatura, dos questionamentos iniciais da pesquisa e dos objetivos pretendidos, mas sua estrutura não ficou engessada em si. Depois de gravadas, as entrevistas foram transcritas para então serem analisadas. Nesta última tarefa, conforme indicado por Duarte (2004), os relatos foram examinados com o auxílio das ferramentas de um software de análise de dados qualitativos, o ATLAS.ti 7.0.

A seguir, são apresentadas algumas percepções e caminhos seguidos relatados pelos professores/as nas entrevistas. Para este trabalho, buscou-se dialogar com referenciais teóricos sobre saberes docentes (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF; RAYMOND, 2000). A perspectiva dos saberes docentes privilegia o protagonismo das interações humanas na construção dos saberes escolares ao mesmo tempo em que se afasta da visão tecnicista da prática educacional. Num cenário no qual a educação constantemente se ausenta do diálogo sobre a diversidade sexual, este quadro teórico permite compreender o papel docente no processo de ensino e aprendizagem para reconhecimento das diferenças sexuais.

O QUE PERCEBEM OS PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS

Observa-se, historicamente, no âmbito da educação escolar brasileira a predominância do viés higienizado do sexo e patológico das diversidades sexuais enquanto objeto de ensino desde o início da década de 1920 (ALTMANN, 2001; CÉSAR, 2010). Oficialmente, a “educação sexual” passa a fazer parte da escola em meados dos anos de

³ Seus nomes foram alterados a fim de garantir-lhes o anonimato previsto em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordado e assinado pelos depoentes.

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

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

A emergência das discussões sobre diversidade sexual na escola foi levantada pelos docentes numa perspectiva que considera relevante as mudanças de pensamento e atitudes ocorridas entre diferentes gerações, normalmente em comparação com a própria experiência como aluno.

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

A questão da diversidade, acho que não tem só a ver com a sexualidade, mas a diversidade do corpo, do cabelo. Então, ah, eu sou gordinho, eu sou muito magra e eu não quero ser sacaneado por causa disso. Eu acho que existe uma possibilidade das pessoas se empoderarem que quando eu era do ensino médio não existia. Eu não via esse tipo de discussão na minha escola. – *Carol*

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

Até a minha geração ainda era um tabu, hoje em dia que tá começando a afrouxar um pouco. – *Renato*

Estes professores/as colocam suas experiências de vida em comparação e relacionam a própria vivência escolar em sua fase de aluno/a com o retorno na qualidade de

professor/a. Estes paralelos traçados demonstram, na perspectiva dos saberes docentes, a importância dos saberes da experiência pessoal de professores/as ao mobilizar os conhecimentos necessários à prática pedagógica. Os sujeitos e seus pensamentos se estabelecem engrenados em função de seu tempo de vida e nas relações de poder de suas experiências. Desta forma, os professores/as se situam criticamente numa época marcada pela emergência e sustentação do reconhecimento das diversidades sexuais.

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

A percepção polêmica da diversidade sexual pode ser percebida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos que solidificam a importância do tema da diversidade sexual na escola através da estruturação da “orientação sexual” enquanto tema transversal a ser trabalhado por todo o ensino fundamental. Os PCN atribuem à sexualidade um duplo viés informativo: ora pelo viés biológico, ora pelo viés histórico; nos dois casos, Altmann (2001) atenta às indicativas normalizadoras da sexualidade. Neste sentido, é curioso notar que das seis ocorrências existentes para a palavra “homossexualidade” no PCN de Orientação sexual, quatro aparecem associadas a temas polêmicos e delicados no ensino.

De antemão, os PCN já delimitam o que é e o que não é polêmico sem, entretanto, discutir o porquê destas questões serem polêmicas e complexas ou onde reside a delicadeza do tema. Reconhecendo que o conhecimento constitui-se como uma construção cultural, social e também histórica, portanto situada no tempo (FORQUIN, 1993; LOPES, 1999), os PCN, ao naturalizar a polêmica de certos conhecimentos – homossexualidade, gravidez na adolescência, masturbação, aborto, entre outros – sem discutir as causas destas naturalizações, materializam preconceitos e normatizam possíveis pressupostos associados a estes temas.

Assim, é preciso relativizar a natureza polêmica da pluralidade sexual, ao passo que não são consensuais as opiniões dos docentes ao serem questionados se este é um tema fácil

ou difícil de ser trabalhado em sala. Valesca e Renato, por exemplo, são dois professores que consideram a dificuldade de se trabalhar o tema.

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

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

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

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

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

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

Desta forma, compreendo que os professores/as entrevistados percebem uma mudança de formas de pensar, formas diferentes de sua época. As análises sobre a virada epistemológica da sexualidade nas últimas décadas nos dão indícios que isso, de fato, vem acontecendo, espelhado principalmente pela reivindicação dos grupos subalternizados. A diversidade sexual possivelmente nunca esteve fora da escola, mas encontram atualmente formas de visibilizar sua luta por reconhecimento e direitos. E isto é percebido por estes professores/as de ciências. Além disso, é preciso relativizar o pressuposto polêmico deste debate no cotidiano escolar. Não afirmo com categoria que este não possa ser um tema polêmico, mas indico que, a depender da disposição do docente, as temáticas sobre a diversidade sexual sejam mais possíveis do que poderíamos pensar num primeiro momento.

QUE CAMINHOS OS PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS INDICAM

Os docentes entrevistados se mostram, assim, sensíveis aos conflitos e às polêmicas que surgem em suas aulas e que podem se refletir em conflito ao trazer consigo preconceito, discriminação e violência contra as diversidades sexuais. Busco, neste momento, verificar os caminhos que estes professores/as seguiram, seguem e pretendem seguir ao discutir sexualidade no ensino de ciências. Uso a metáfora do caminho na intenção em afastar da noção de origem e de categorização que a análise dos saberes mobilizados pelos professores/as podem levar nesta discussão.

Com apoio da discussão sobre os saberes docentes (TARDIF; LESSARD, LAHAYE, 1991; TARDIF; RAYMOND, 2000), tracei inicialmente o papel da formação para a docência como espaço privilegiado para a formação inicial dos professores. Assim, o papel da formação inicial pode ser olhado mais especificamente na construção dos saberes por estes professores/as e identificados outros aspectos para além da formação, nas experiências anteriores e posteriores, momentos de vida repletos de experiências heterogêneas.

Com exceção de Julia, que reconhece o papel da licenciatura na abordagem dos temas multiculturais, mas não deixa claro se discutiu ou não a diversidade sexual em sua formação, a maioria dos entrevistados não encontrou abertura deste tema na formação

inicial. Estes depoentes foram categóricos em negar a presença da temática nas disciplinas da licenciatura em Ciências Biológicas.

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

Carol é uma destas professoras que nega a sexualidade ou a diversidade sexual ter sido discutida como tema em sua formação inicial, mas traz a discussão para além da importância das disciplinas pedagógicas ao problematizar o distanciamento epistemológico entre disciplinas interessadas no conhecimento científico e disciplinas voltadas ao conhecimento cotidiano e social.

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

Diametralmente em oposição aos relatos dos professores/as, Jean é o único que afirma enfaticamente ter discutido diversidade sexual em uma disciplina oferecida pela faculdade de educação e conta como isso aconteceu.

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

Por mais que Jean considere o papel da professora da disciplina de psicologia da educação, é possível questionar se esta é uma preocupação geral da disciplina ou, tal

como acontece com meus entrevistados/as, é uma prática isolada de professores/as interessados em discutir o tema. Para ser mais preciso, precisaria analisar a ementa da disciplina ou acompanhar o andamento da aula, o que não foi a proposta desta pesquisa. Entretanto, através da negação de boa parte dos entrevistados/as, posso inferir que docentes universitários podem levar esta discussão para suas aulas como forma de resistência aos padrões tradicionais de ensino, tal como os professores/as entrevistados fazem.

Desta forma, com exceção da experiência relatada por Jean, os saberes sobre a pluralidade cultural mobilizados em suas aulas, no exercício da profissão, não foram discutidos com mesma propriedade nas disciplinas da graduação. Por outro lado, a formação inicial parece ser um momento relativamente importante para os professores/as na medida em que se constituem um espaço de ampliação das redes de contatos e sociabilidade.

Na época da faculdade? [...] Nós tínhamos um grupo de discussão [...] Era pela época do falecido Orkut, a gente tinha um grupo chamado GD, grupo de discussão. A gente jogava qualquer assunto e lá a gente debatia. Tudo fora do currículo, não tinha nada a ver com a graduação. – *Maria Clara*

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

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

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

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

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

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

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

Para Britzman (1996, p 79-80), a manutenção da heteronormatividade, “isto é, a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” se dá em torno de três mitos sobre a homossexualidade: (1) de que o conhecimento das homossexualidades podem influenciar práticas homossexuais; (2) de que adolescentes são jovens o bastante para serem identificados como homossexuais; (3) de que as identidades sexuais são privadas e incompatíveis. A autora atenta que a congruência dos três mitos estabelece o conjunto de normas heteronormativas vivenciadas não apenas no seio da sociedade e da família, mas também na educação escolar, na medida em que dificulta educadores/as a se afastarem desta lógica regulatória e de se abrirem a possibilidades de experimentação das sexualidades pelos jovens. No caso dos professores/as entrevistados apresentados acima, por outro lado, a convivência com a diversidade sexual faz com que estes consigam projetar o lugar do outro e se afastar do julgamento homofóbico. Apesar da expressividade da fase universitária na construção e conexões de redes de contatos que

influencia na percepção crítica do tema, esta não se restringe aos colegas à época da graduação, mas foram relatados momentos anteriores e posteriores.

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

Como exemplo de rede de contatos estabelecidas posteriormente à formação, os docentes relatam discussões que os próprios alunos levam aos seus professores. Ainda que se encontrem resistências, os depoentes também percebem seus alunos como sujeitos que os incentivam a discutir a diversidade em sala de aula.

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

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

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

De alguma maneira, o tema acaba se relacionando com a vida pessoal dos entrevistados/as, sejam pelos amigos e amigas homossexuais da faculdade ou pelas discussões travadas com a família. Como todos os sujeitos entrevistados apresentam

uma prática que valoriza as diversidades considero apenas que, se tratando sobre rede de contatos, as criadas na e após a faculdade se mostraram mais influentes e reflexivas que as redes familiares. Em todo caso, conforme duas professoras vão resumir abaixo, os diálogos estabelecidos pela rede de contatos influenciam para o pensamento do respeito, da tolerância e da valorização das diversidades sexuais.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões levantadas pelos professores/as entrevistados revelam que as diversidades sexuais, principalmente, as diversidades referentes às ditas “minorias”, tanto na experiência pedagógica quanto na discussão de temáticas do ensino de ciências, estão presentes no cotidiano escolar. Identifico, em primeiro lugar, que já não é mais um assunto, como pode ter sido outrora, de fora da escola, um tema que “está lá fora, na sociedade”. Não que tenham surgido somente na contemporaneidade, mas foram constantemente silenciados pelas instituições tradicionais, tais como a família, a religião e a escola. Em segundo lugar, este momento de transições e de mudanças de paradigmas é ressignificado pelos sujeitos da escola em geral e, especificamente, pelos professores/as, tal como nos informa os depoentes desta pesquisa, que estão constantemente discutindo sobre a temática, seja aceitando as diferenças ou sendo desafiados por elas.

Dessa forma, percebo que os depoentes reconhecem a existência da diversidade sexual em suas aulas. Ao relatar que transformam a diversidade em práticas pedagógicas, não nos pareceu que estes encarceram seus saberes em um conhecimento puramente científico do currículo escolar, mas estão constantemente mobilizando, revisando e ponderando também os conhecimentos da experiência de vida e os integram no cotidiano da escola.

O debate sobre a diversidade sexual ainda é visto, por alguns professores/as, como um momento polêmico tanto em suas aulas quanto no diálogo com outros colegas, professores/as ou funcionários/as da escola. Por outro lado, a maioria dos professores/as entrevistados relatou ter uma convivência positiva sobre isto com a escola em que trabalham. Deste modo, a tensão polêmica não emerge somente pelo debate, mas através do embate dos que negam a diversidade como possibilidade de existência e experiência; ou seja, o conflito não parece existir naturalmente no tema – diversidade sexual –, mas sim nas formas que é tratado, ou melhor, da maneira em que é destrutado, negado e impedido de entrar na escola. O teor polêmico que assunto parece ter não deve ser visto como um pressuposto no diálogo sobre tal, mas como um possível resultado da divergência entre opiniões e posições que estão em disputa na sociedade e, pelo que foi encontrado, também no cotidiano desses professores.

Alguns professores/as também relataram a influência do conflito gerado entre a divergência de opiniões e posições em suas aulas. Entretanto, ao contrário do que naturalizam os PCN, o conflito é percebido no decorrer de suas práticas e não como consequência de uma predisposição à polêmica que o assunto, por si só, teria capacidade de fomentar. O conflito, ao colocar os sujeitos a repensarem suas visões de mundo, é formador para este tipo de prática docente.

O que estou chamando a atenção nestas análises é sobre a influência da materialização das sexualidades, ou seja, que “a diferença sexual é evocada como uma questão referente a diferenças materiais” (BUTLER, 2013, p. 153), predominantemente constituídas nas diferenças entre os corpos na prática dos professores/as. Seria demasiado pretender, com isto, responsabilizar apenas o ensino de ciências – em suas lógicas pedagógicas, seus documentos, livros didáticos ou políticas curriculares – na naturalização das experiências sexuais, mas compreendo a atribuição reforçadora que estes podem assumir na formação dos sujeitos. É evidente o papel formador do ensino de ciências nas reflexões sobre o corpo humano e, tradicionalmente, um corpo normatizado.

Os nossos corpos constituem-se na referência que se apoia, por fim, na identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem

inconstância. Aparentemente deduz-se uma identidade de gênero, sexual ou étnica de “marcas” biológicas. (LOURO, 2000, p. 65, grifo da autora)

O posicionamento dos docentes emerge da reflexão cotidiana, do pensar sobre o papel de suas ações na construção de uma sociedade justa às pluralidades culturais. Desta forma, sensibilizados pela polêmica do tema ao discutir diversidade sexual para além das experiências heteronormativas e ao transformarem o conflito em problemática cotidiana de formação para a cidadania, estes professores/as estão também educando para o pensamento:

Diante da banalidade do mal que hoje vivemos acreditamos que os/as educadores/as encontram-se com um grande desafio: educar para o pensamento; e conseqüentemente para a solidariedade, para a democracia, para a cidadania, para a tolerância e a paz. (ANDRADE, 1999, p. 94)

Proponho que o ensino de ciências deva ser encarado em seu papel formador de uma cidadania científica intercultural (CANDAUI, 2008). Tal proposta corresponde à revisão da concepção de ciência neutra e objetiva, que perdura há dois séculos para o ensino das ciências naturais, visando contribuir para a formação de um espírito científico plural, social e cultural. Esta perspectiva desfragmentaria as fronteiras rígidas do ensino de ciências e o transformaria numa amálgama constituída de culturas diversas: acadêmicas, curriculares, pedagógicas, utilitárias. Neste sentido, as propostas de um ensino de ciências e biologia para a cidadania e a interculturalidade devem estimular o ensino e aprendizagem comprometidos com as dimensões sociais, políticas e econômicas existentes nas discussões sobre ciência, tecnologia, cultura e sociedade.

Por fim, se o ensino de ciências permanece justificado no conhecimento neutro da anatomia e fisiologia humana e vem se mostrando excludente no papel da cultura na constituição dos sujeitos – ao mesmo tempo biológicos e sociais – considero urgente repensar os objetivos de ensino e aprendizagem destas disciplinas. As diferenças sexuais – sejam relativas ao gênero, às formas do corpo ou à afetividade – já não estão silenciadas no cotidiano escolar; caberá aos professores e professoras, intermediários entre os conhecimentos disciplinar e escolar, reconhecê-los como sujeitos e não à margem de sua própria existência. Minha aposta e esperança é que a diferença possa ser um eixo que estruture o conhecimento escolar, socialmente significativo para as

identidades plurais que estão na escola e cotidianamente nos desafiam a aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.
- ANDRADE, M. Educar para o pensamento: uma reflexão a partir de Hannah Arendt. *Perspectiva*, v. 17, n. 32, p. 83-97, 1999.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos, apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC, 1998a.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos, Ciências Naturais*. Brasília: MEC, 1998b.
- BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor - Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-57, 2008.
- CÉSAR, M. R. de A. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. *Instrumento*, v. 12, n. 2, p. 67-73, 2010.
- CÉSAR, M. R. de A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 3, p. 823-837, 2010.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, n. 24, p. 213-225, 2004.
- FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LOPES, A. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- LOURO, G. L. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 44, p. 114-130, 2010.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 53, 1985.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.
- WARNER, M. Introduction: Fear of a queer planet. *Social Text*, n. 29, p. 3-17, 1991.