



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

DIVERSIDADE DE GÊNEROS E ENSINO DE BIOLOGIA:
CASOS DE PRAZERES E CORPOREIDADE NÃO-BINÁRIOS

Elaborado por
NEILTON DOS REIS GOULARTH

Orientadora
Profa. Ma. RAQUEL PINHO

Coorientadora
Profa. Dra. LANA FONSECA

Seropédica - 2015

NEILTON DOS REIS GOULARTH

RAQUEL PINHO

LANA FONSECA

DIVERSIDADE DE GÊNEROS E ENSINO DE BIOLOGIA:
CASOS DE PRAZERES E CORPOREIDADE NÃO-BINÁRIOS

Monografia apresentada como requisito
parcial para obtenção do grau de Licenciado
em Ciências Biológicas do Instituto de Ciências
Biológicas e da Saúde da Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro

Novembro - 2015


DIVERSIDADE DE GÊNEROS E ENSINO DE BIOLOGIA:
CASOS DE PRAZERES E CORPOREIDADES NÃO-BINÁRIOS

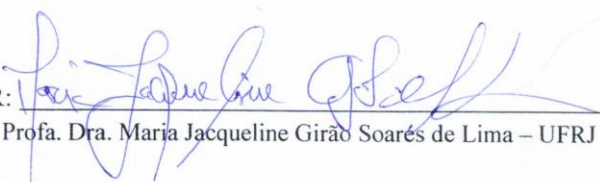
NEILTON DOS REIS GOULARTH


MONOGRAFIA APROVADA EM: 26/11/2015

BANCA EXAMINADORA:

PRESIDENTE/ORIENTADORA: 
Profª. Mra. Raquel Pinho – PUC - Rio

MEMBRO TITULAR: 
Prof. Mr. Felipe Bastos – PUC - Rio

MEMBRO TITULAR: 
Profª. Dra. Maria Jacqueline Girão Soares de Lima – UFRJ

MEMBRO SUPLENTE: 
Profª. Dra. Lana Cláudia de Souza Fonseca – UFRJ

Agradecimentos

Agradeço à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e à Université de Lille 1 pela formação proporcionada e que acarretou na conclusão deste trabalho. Através desses espaços pude não só construir conceitos e relações acadêmicas, mas outros tantos que influenciaram fortemente na minha construção pessoal.

À minha orientadora Raquel Pinho, agradeço pela coragem quando aceitou essa orientação, parceria em outros trabalhos, críticas ao meu desempenho, amizade construída e, principalmente, aos e-mails respondidos rapidamente. À minha coorientadora Lana Fonseca, agradeço também pela coragem e amizade e, ainda, pela parceria em reforçar algumas temáticas no interior da UFRRJ.

Agradeço às pessoas entrevistadas durante a realização dessa pesquisa monográfica, pela disponibilidade, seriedade e grande receptividade com que fui tratado.

Ao longo da minha graduação pude participar de diversos grupos acadêmicos dentro da UFRRJ. Nesse sentido gostaria de agradecer ao grupo de pesquisa da Embrapa Agrobiologia, ao professor de Departamento de Bioquímica, Marcelo Lima, e à equipe do preparatório comunitário para o ENEM – principalmente nas pessoas do professor Benjamin Pinto e de todas as alunas e alunos que pude acompanhar durante o projeto.

Agradeço à minha família pelo apoio, estabilidade e confiança depositadas em mim durante toda a minha trajetória escolar e durante a realização desse trabalho. Em especial agradeço à minha irmã Isabela Goularth por todo o carinho, palavras de incentivo e cafés tomados a dois.

Durante minha formação em Ciências Biológicas pude conviver com amigas de turma que me inspiraram e foram determinantes em diversos momentos ao longo desses 5 anos. Assim agradeço o companheirismo em trabalhos, estudos e festas de Priscyanne Siqueira, Vilela Nathália e Priscila Oliveira.

E, em especial, à Rafaela Gonçalves – sobre a qual sempre me foge comparação melhor que a de Fernando Pessoa: “Vivemos juntos os dois com um acordo íntimo, como a mão direita e a esquerda”; agradeço a verdadeira amizade, carinho e exageros nesses anos de convivência. Muito obrigado! A esse parágrafo proponho um brinde.

Às amigas remanescentes do Ensino Médio e que proporcionaram forte apoio através de conversas, choros e sorrisos, registro também meu agradecimento: Isabelle Pires, Livia Abbade e Paula Tomaz.

Minha incursão europeia, durante meus estudos na Université de Lille 1, foi otimizada pela presença de amigas e amigos que foram como irmãs e irmãos. Agradeço a Morghana Furtado, Fernanda Vieira, Dalila Rocha, Roshany Barreto, Gabriel Moraes e Mariana Fonseca pela paciência, companheirismo e, claro, pelas bières. Merci!

Por fim, agradeço aos meus amores – imaginários ou reais – pela inspiração proporcionada, pela ajuda em ver beleza no caos, pelas conversas apaixonadas e pela força nas resistências cotidianas para amar.

Resumo

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada com estudantes, professoras e professores sobre como o Ensino de Biologia influencia a construção das identidades de gênero e se concentra em responder: Como se configura a educação sexual no Ensino de Biologia, sob uma ótica *queer* de gêneros não-binários? Para tanto, trago uma análise de entrevistas realizadas com estudantes de gêneros não-binários concluintes do Ensino Médio sobre suas vivências na escola, e com docentes do Ensino de Biologia sobre suas práticas pedagógicas concernente à educação sexual, dentro da perspectiva da Teoria *Queer*. As inferências da educação sexual no Ensino de Biologia se mostraram um importante objeto de observação e análise em virtude das possibilidades de reconhecimento das diferenças de gênero e da potencialidade de construção das identidades nos indivíduos. Para concluir, proponho uma discussão em torno de pedagogias e realidades escolares, bem como aponto algumas práticas de ensino-aprendizagem que considerem a não-binaridade de gênero.

Palavras-chave: Ensino de Biologia, Educação Sexual, Gêneros não-binários, Teoria *Queer*

Abstract

This work is a result of a research done with students and teachers about how the Biology teaching influences the construction of gender identity and aims to answer the question: How is the sexual education in Biology teaching setting up, under a Queer view of non-binary genders? Thus, I bring an analysis about the interview that was carried out with non-binary gender students, who were finished the High School, about their school experience, and teachers, who work in Biology teaching, about pedagogical practices concerning sexual education, under the perspective of the Queer Theory. The inferences of sexual education in Biology teaching show an important target of observation and analysis by virtue of the possibilities of acknowledgment of the gender differences and the potential of construction of the identity in each individual. To conclude, I propose a discussion around these pedagogies and school realities, and also point out some practices of education and learning considering the non-binarity of gender.

Key words : Biology educations, Sexual Education, non-binary genders, Queer Theory

Sumário

1. INTRODUÇÃO	10
2. MATERIAIS E MÉTODOS	12
2.1. <i>Levantamento bibliográfico</i>	<i>12</i>
2.2. <i>Entrevistas</i>	<i>15</i>
2.3. <i>Limitações das metodologias</i>	<i>18</i>
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	20
3.1. <i>Levantamento Bibliográfico</i>	<i>20</i>
3.1.1. Seção 1: (Re)Conceituando gênero e sexo	20
3.1.2. Seção 2: Educar para diversidade de gênero	34
3.1.3. Seção 3: Teoria <i>Queer</i> , Teoria Cu	49
3.2. <i>Entrevistas</i>	<i>56</i>
3.2.1. Estudantes com identificação não-binária de gênero	58
3.2.2. Professoras e professores de Biologia	68
3.2.3. Interseções entre as categorias: “ <i>elas sofrem um preconceito horrível</i> ”	76
3.3. <i>Considerações finais</i>	<i>92</i>
4. ANEXOS	96
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100

Índices

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	31
Figura 2	57
Figura 3	57
Figura 4	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	59
Tabela 2	68

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	96
Anexo 2	97
Anexo 3	98

Ofereço neste livro, todo ardor juvenil e tortura, e ambição sem medida, a imagem exata de meus dias de adolescência e juventude, esses dias que enlaçam o instante de hoje com minha própria infância recente.

Nestas páginas desordenadas está o reflexo fiel de meu coração e de meu espírito, tingido do matiz que lhe emprestara, ao possuí-lo, a vida palpitante, em torno, nascida para minha mirada.

Irmanam-se o nascimento de cada uma destas poesias que tens em tuas mãos, leitor, e o próprio nascer de um broto da árvore música de minha vida em flor. Seria perverso menosprezar esta obra que tão enlaçada está com a minha própria vida.

Quanto à sua incorreção, quanto à sua limitação certa, terá este livro a virtude, entre muitas outras que observo, de recordar-me a cada instante de minha infância apaixonada, corricando desnuda pelas pradarias de uma veiga sobre um fundo de serrania.

(Palavras de Justificação, em Livro de Poemas – Federico García Lorca, 1921)

1. Introdução

*Um cantar de manhã que estremeça os remansos quietos do porvir.
E encha de esperança suas ondas e seus lamaçais.*
(Federico García Lorca, 1921)

Imerso pela força e sutileza das palavras de Federico García Lorca, inicio este trabalho fazendo ressaltar os anseios e desenhando os caminhos que me conduziram a realiza-lo. Foi através desse autor o meu primeiro contato com um ativismo escrito, que ultrapassou as barreiras conservadoras e se aliou aos alvos de perseguição em meio ao fascismo espanhol. A luta e o posicionamento político de Lorca me fazem pensar minha atuação social enquanto futuro docente na perpetuação ou transformação das matrizes que regem a sociedade.

A minha trajetória educacional, marcada tanto por idealizações quanto por inquietações, me aproximou das realidades das juventudes por meio de grupos de Educação Popular. Entretanto, durante o processo formativo como licenciando em Ciências Biológicas me vi tentado à reflexão das questões relacionadas à dinâmica escolar, produção de identidades e alteridades, socialização, formação docente, e currículo na perspectiva da diversidade de gêneros. Dessa forma, me instiguei em pensar as (im)possibilidades no tratamento dos gêneros no Ensino de Biologia.

Quando se fala em sexo, acredito ser necessária a observação de seus mais distintos aspectos – biológicos, históricos, culturais –, assim como, as relações construídas entre tais aspectos e diferentes indivíduos. Penso, ainda, que são várias as possibilidades de uma vivência do sexo e essa vai variar de cultura a cultura, dentro dessas de idade a idade, dentre outros aspectos político-sociais. Como outros domínios do conhecimento humano, a sexualidade integra o currículo oficial da Educação Básica – integração essa realizada recentemente, principalmente a partir do final da década de 1990.

Esse trabalho se propõe a uma reflexão, com apontamentos para a prática docente, em relação à educação sexual dentro do Ensino de Biologia. Para isso, apresento como tem sido tal educação e quais as principais contribuições práticas que a Teoria *Queer* pode dar ao sistema escolar visando maior atenção a diferenças, diversidades e inclusão dos gêneros não-binários. Assim, esse trabalho se concentra em responder: Como a Educação Sexual tem sido e/ou pode ser trabalhada no ensino de Biologia, sob uma ótica *queer* de gêneros não-binários? Com isso, espero contribuir com práticas possíveis

à Educação Básica na disciplina escolar de Biologia e impulsionar a discussão no meio acadêmico acerca da inclusão e do combate ao preconceito e à discriminação.

Esta pesquisa justifica-se por (i) perceber o processo educativo como privilegiado para socialização de adolescentes, jovens e adultos, seja para manutenção, seja para (des)(re)construção de signos e significados que permeiam as sexualidades e identidades. Bem como (ii) na potencialidade do Ensino de Biologia para se trabalhar os assuntos da educação sexual para além dos componentes biológicos, encarando o processo de ensino-aprendizagem também em suas dimensões relacionais, sociais, culturais e históricas.

O trabalho está dividido em três partes. A primeira parte concerne a esta introdução, constando os caminhos que me levaram ao desenvolvimento da pesquisa, também a justificativa e os objetivos. Na parte seguinte, descrevo os aportes metodológicos utilizados e, ainda, faço uma breve análise de algumas limitações que os mesmos possam ter apresentado durante o processo de execução. Por fim, apresento os resultados obtidos, bem como minhas reflexões e análises em torno dos mesmos, e concluo com algumas considerações finais e apontamentos para a prática docente de Biologia em assuntos ligados à educação sexual.

2. Materiais e métodos

*Saem alegres os meninos da escola, espalhando no ar túbio de abril canções ternas.
Que alegria no fundo silêncio do beco!
Um silêncio despedaçado por risadas de prata nova.*
(Federico García Lorca, 1921)

Para a condução dessa pesquisa foram escolhidos dois métodos clássicos de pesquisa em Educação: levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas. De maneira geral, os dois visaram ampliar a percepção acerca do desenvolvimento do Ensino de Biologia no que tange às temáticas de sexo, gênero e sexualidade.

2.1. Levantamento bibliográfico

Para a realização do levantamento bibliográfico, inicialmente, foram estabelecidos subtemas, a partir da questão geradora desta pesquisa. Ele foi realizado para cada um desses subtemas objetivando, principalmente, que este trabalho contribua com novas informações e reflexões das questões levantadas. Dessa forma, todos os referenciais analisados foram tomados como base para a reflexão, mas não me fixo em suas definições, pelo contrário, procuro amplia-las e contextualiza-las.

O levantamento buscou conceitos e discussões curriculares, bem como exemplos de práticas docentes sobre prazer, libido, corporeidade e sexualidade. Procurou-se entender questões de heteronormatividade¹ do ensino, bem como cisnormatividade² e outros conceitos que parecem ter se perpetuado na sociedade e que são reiterados de forma acrítica nas escolas.

De acordo com Telma Lima e Regina Miotto³ (2007, p. 40):

¹ Diz-se da matriz, conjunto de normas e regras, social e culturalmente construídas que institucionalizam a heterossexualidade como padrão normal para a sexualidade humana. Essa matriz será explorada na Seção 3.1.1.

² Refere-se à matriz, relacionada à heteronormatividade, que institui como normais indivíduos com as identidades de gênero *cis*, ou seja, pessoas que se identificam com o gênero que lhes foram designados no nascimento – ou antes dele.

³ Assim como Rachel Pulcino *et al.* (2014, p. 128), optei por referenciar autores e autoras com nome e sobrenome e não apenas com sobrenome, como é feito usualmente. Também considero que referenciar apenas o sobrenome seja um reforço à ideia de um suposto sujeito neutro, constantemente subentendido como do gênero masculino. Minha opção é uma forma de evidenciar as mulheres na pesquisa, principalmente no que se refere às lutas de reconhecimento e valorização da identidade feminina.

A pesquisa bibliográfica tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis. A sua indicação para esses estudos relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto ser dada a partir de fontes bibliográficas. Portanto, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

Nesse sentido, a revisão ocorreu com a busca de referências em torno dos subtemas:

- Binário de gênero, e construção de corporeidades e prazeres;
- Sexualidade, em relação aos aspectos biológicos e sociais que a compõe e define;
- Educação Sexual, os programas governamentais a nível nacional, bem como políticas para a sua implementação nas diferentes realidades;
- Ensino de Biologia, e os questionamentos sobre sua instrumentalização e perpetuação de (pre)conceitos;
- Gêneros não-binários, no que se refere a movimentos sociais e a relação com a educação em geral; e
- Teoria *Queer*, buscando um enfoque na América Latina, pelas particularidades que os países do continente dividem entre si, e sua contribuição para uma educação.

Foram utilizados, principalmente, redes digitais de comunicação. Dois sites de busca de artigo acadêmicos foram frequentemente para esse trabalho: o *Google Acadêmico* e o *Scielo*. Nessas plataformas, as buscas aconteceram a partir das palavras-chave: Ensino de Biologia, Educação Sexual, Identidade de Gênero, Sexualidade e Teoria *Queer*. Na maioria das vezes, procurei cruzar essas palavras de forma a obter textos acadêmicos que abordassem mais de um subtema. Nesse sentido, poucos trabalhos foram encontrados, principalmente quando tentei estabelecer relação Ensino de Biologia e Identidade de Gênero.

Em outro momento, a busca foi direcionada aos anais de eventos que têm discutido as temáticas nos últimos anos. Foram averiguadas as mesmas palavras-chave nos anais dos seguintes eventos: Seminário Internacional Desfazendo Gênero, Seminário Internacional de Educação Sexual, Seminário Enlaçando Sexualidades, Seminário Fazendo Gênero, Congresso Internacional da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH), Encontros Regionais (RJ/ES) de Ensino de Biologia, e Encontro Nacional de Ensino de Biologia. Essa busca me possibilitou uma visão geral dos objetos de pesquisa que têm sido ressaltados nesta área, bem como as categorias que têm sido negligenciadas pela mesma. Nesse momento foi ampliada a gama de palavras-

chave utilizadas, para: gênero, sexualidade, educação sexual, ensino de ciências, ensino de biologia, binarismo de gênero, gênero não-binário, construção de identidades, diferenças de sexo e gênero e teoria *queer*.

Nesse trabalho, não procuro uma exploração quantitativa acerca dos referenciais teóricos dos quais me apropriei. Entretanto, algumas informações foram percebidas e devem ser citadas, ainda que superficialmente. Não foi encontrado, por exemplo, nenhum trabalho acadêmico nas fontes consultadas que versem sobre identificações não-binárias de gênero, de forma que em nenhuma das metodologias desenvolvidas nas pesquisas acadêmicas consultadas existiu uma categoria específica para o estudo de tais identidades. Outro dado relevante é quanto ao baixo número de trabalhos que relacionam os estudos de gênero e sexualidade com as realidades do Ensino de Biologia, mesmo em uma escala de tempo mais recente. No Encontro Regional de Ensino de Biologia (RJ/ES) do ano de 2015, por exemplo, apenas 4 pôsteres de trabalho acadêmico foram apresentados com tais temáticas.

Outro local de busca essencial para a elaboração do referencial teórico se constituiu em redes sociais como o Facebook, através de grupos de estudos e compartilhamento de materiais online. Nessa categoria, destaco: *QueeRio*, *Judith Butler e a Teoria Queer*, *ABEH - Associação Brasileira de Estudos da Homocultura*, *Foucault: Subjetividade e Biopoder*. E ainda alguns sites, sendo eles: *Espectrometria não-binária*, *Ensaio de Gênero* e *Revista Geni*.⁴

Nesta etapa, foi notada a participação de membros de movimentos sociais na realização de pesquisas acadêmicas, utilizando as mídias sociais como via de divulgação científica. Nos grupos de compartilhamento acima citados, existem muitas discussões que tomam como referências as discussões acadêmicas e as transpõem para as realidades, nem sempre escolares.

As buscas ocorreram durante todo o caminho da pesquisa, de outubro de 2014 a outubro de 2015. Esse levantamento bibliográfico foi analisado qualitativamente, de forma a gerar discussão e delimitação de conceitos que nortearam o trabalho. Em diversos momentos, as autoras e autores encontradas são convergentes em suas definições, o que facilitou a análise e compreensão do assunto. Em outros, quando as

⁴ Links de acesso para os sites (acesso em 13 de outubro de 2015):

Espectrometria não-binária: <http://espectrometria-nao-binaria.tumblr.com/>

Ensaio de Gênero: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/>

Revista Geni: <http://revistageni.org/>

opiniões foram divergentes, buscou-se uma compreensão dialética do contexto, isto é, procurou-se fazer uma reflexão crítica a respeito dos lugares de fala de cada pesquisadora ou pesquisador. Dessa forma, contraponho, por exemplo, as considerações sobre o corpo feitas por Michel Foucault (1980), sendo ele filósofo e homem, e por Anne Fausto-Sterling (2006), sendo esta bióloga e mulher, como veremos na secção 3.1.1.

2.2. Entrevistas

A segunda etapa do procedimento metodológico dessa pesquisa se constituiu na realização de entrevistas e teve como objetivo principal a obtenção de informações concretas e recentes acerca de aulas ligadas à educação sexual e ao Ensino de Biologia. As entrevistas objetivaram, ainda, uma percepção geral do processo educativo, de forma a identificar como as (re)ações de professoras, professores e estudantes afetam não só as práticas pedagógicas no Ensino de Biologia, mas a construção dos sujeitos e das relações entre eles.

A utilização de entrevistas como método de investigação é corrente nas pesquisas em educação, principalmente por propiciar um contato direto com os agentes envolvidos no processo a ser estudado. A utilização dessa metodologia justifica-se pelas palavras de Rosália Duarte (2004, p. 215): “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”.

As entrevistas foram realizadas com duas categorias: (a) Estudantes e ex-estudantes que se declararam não-binários para a identidade gênero; e (b) Professoras e professores de Biologia que já discutiam a diversidade sexual e de gênero em suas aulas.

Tal definição de categorias se estabeleceu com base nos objetivos da pesquisa. Com o primeiro grupo, pensei as entrevistas como possibilidade de ampliação no entendimento das perspectivas de jovens com identificação não-binária em práticas pedagógicas de gênero e sexualidade que lhe foram ou estão sendo aplicadas. Inicialmente busquei estudantes que estivessem cursando o Ensino Médio no ano de 2015. Não obtendo um quantitativo ideal para a realização desse trabalho, ampliei

minha busca para jovens que tivessem a idade entre 18 e 23 anos, ou seja, de maneira que tivessem cursado o Ensino Médio nos últimos 5 anos.

O estabelecimento de entrevistas com o grupo de docentes objetivou um relato das práticas desenvolvidas para discutir a educação sexual e, talvez, que se propunham a desinstrumentalizar⁵ o Ensino de Biologia. Apenas professoras e professores que relataram discutir a temática foram escolhidas para o cumprimento dessa etapa. Tal pré-requisito foi determinado por acreditar, baseado também na literatura, que é baixo o número de profissionais que trabalhem efetivamente a temática dentro de um planejamento curricular, de forma que a escolha de uma amostragem totalmente ao acaso teria fortes possibilidades de não obter nenhum dado destas práticas pedagógicas.

As entrevistas aconteceram entre os meses de maio e julho de 2015 e a escolha das pessoas se deu de forma diferente em cada categoria. Na primeira categoria, o contato para o convite foi realizado através de grupos de discussão de gêneros não-binários no Facebook, ou por indicações de amigas e amigos que trabalham com movimentos sociais estudantis – como o Levante Popular da Juventude – e indicações das próprias pessoas que já haviam sido entrevistadas. Quanto à segunda categoria, o contato foi feito por indicação de um professor da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e de uma professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Ao todo foram entrevistadas nove pessoas, sendo cinco pertencentes à primeira categoria e quatro à segunda, todas residentes no estado do Rio de Janeiro. O número estabelecido no projeto inicial – de quatro pessoas por categoria – foi ampliado na primeira por um imprevisto. Durante a segunda entrevista com estudantes, a pessoa entrevistada revelou que cursou seu Ensino Médio integralmente no estado de Minas Gerais. Entretanto, muito de seus apontamentos foram pertinentes à Educação Básica de forma geral e, desta forma, optei em validar a entrevista e acrescentar uma nova pessoa que, dessa vez, tivesse cursado ou estivesse cursando o Ensino Médio integralmente no estado do Rio de Janeiro.

Oito, das nove entrevistas, foram realizadas pessoalmente, gravadas em mídia digital e transcritas por mim. A primeira da categoria de estudantes, porém, foi realizada em uma conversa de bate-papo, via Facebook. Isso ocorreu por escolha da pessoa

⁵ O termo desinstrumentalização (e verbo associado) é utilizado para definir as práticas que buscam uma ampliação das aulas de Biologia para além dos conteúdos atualmente propostos nos currículos formais, de forma a trazer conceitos e discussões que, muitas vezes, escapam da área de Ciências Naturais.

entrevistada diante de motivos pessoais explicados durante a própria entrevista, como a preferência pela reclusão social, ou seja, a decisão de não sair de casa nem interagir pessoalmente com pessoas que não sejam familiares. Optei, também, por validá-la uma vez que me permitiu o conhecimento de outras realidades além das percebidas com as entrevistas realizadas pessoalmente.

Para este trabalho irei denominar as pessoas que foram entrevistadas na primeira categoria como: *Estudante 1*, *Estudante 2*, *Estudante 3*, *Estudante 4* e *Estudante 5*, obedecendo a ordem cronológica de realização das entrevistas – sendo *Estudante 1* a primeira pessoa que foi entrevistada e *Estudante 5*, a última. Quanto à segunda categoria, das quatro pessoas entrevistadas, três são professoras e um é professor. Dessa forma, seguindo a mesma lógica cronológica da categoria anterior, irei denominar tais pessoas como: *Professora 1*, *Professora 2*, *Professor 3* e *Professora 4*.

Sobre entrevista enquanto pesquisa, é importante ressaltar que

No caso da pesquisa *com* seres humanos, diferentemente da pesquisa *em* seres humanos, o sujeito da pesquisa deixa a condição de paciente/passivo para assumir o papel de ator (ou de sujeito de interlocução), e nesse sentido os “danos” decorrentes de uma pesquisa são radicalmente de outra ordem. (Maria HEILBORN, 2002, p. 74 - *grifos da autora*).

Assim, todas as pessoas participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), através do qual assumiam, de maneira voluntária, livre e esclarecida, os riscos e benefícios da pesquisa e se declaravam cientes dos objetivos e interesses da metodologia em questão. Este termo foi encaminhado, junto com as informações pertinentes ao trabalho, à Comissão de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, para a avaliação geral dos procedimentos a serem utilizados, tendo sido aceito (Anexo 2).

As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada, ou seja, os roteiros foram construídos para a realização das entrevistas, entretanto elas não permaneceram fechadas aos mesmos. Optei pelo tipo semiestruturada por ser orientada, mas flexível, conferindo segurança e dando liberdade para explorar o assunto conforme o conforto do entrevistado.

esta abordagem [de entrevistas semiestruturadas] almeja compreender uma realidade particular e assume um forte compromisso com a transformação social, por meio da autorreflexão e da ação emancipatória que pretende desencadear nos próprios participantes da pesquisa. (Márcia FRASER e Sônia GONDIM 2004, p. 145).

Os roteiros pré-estabelecidos foram diferenciados para cada categoria (Anexo 3). Sendo o do primeiro grupo composto por seis questões principais e o do segundo grupo por oito (Anexo 3). Para cada grupo, foi realizada uma entrevista-teste para analisar a eficiência do roteiro. Nas duas entrevistas-teste, os roteiros foram aprovados sem modificações e, por isso, as informações foram aproveitadas – estando elas entre as nove entrevistas que serão analisadas.

Todas as entrevistas foram realizadas em locais escolhidos pelas pessoas entrevistadas. Duas foram realizadas na Biblioteca Parque no Centro da cidade do Rio de Janeiro, outras duas em uma praça pública no bairro do Méier, uma em um shopping localizado na Baixada Fluminense, uma no Centro Cultural Banco do Brasil e, por fim, duas nas casas das próprias pessoas entrevistadas.

Essa segunda parte da metodologia deste trabalho foi analisada qualitativamente de duas formas. Em um primeiro momento os dados foram tratados através do software *Atlas Ti*. Tal ferramenta foi escolhida por apresentar uma série de recursos que condiziam com as expectativas dessa pesquisa, tais como: amplitude na estruturação de dados quando gerados, apresentação didática das análises, possibilidade de criação de redes com cruzamento de informações e facilidade na exportação de diferentes tipos de arquivos.

O software *Atlas Ti* permite a descoberta de fenômenos complexos, os quais, possivelmente, não seriam detectáveis na simples leitura do texto, principalmente, em relação à técnica tradicional de tratamento dos dados manualmente, com a utilização de lápis, tesoura e cola, porque é possível integrar as unidades hermenêuticas (projetos primários) entre si. (Tania QUEIROZ; Patricia CAVALCANTE, 2011, p. 11777)

No segundo momento, as entrevistas analisadas no *Atlas Ti* foram comparadas entre si e à fundamentação teórica. Após atenta leitura, foram destacados aspectos em comum e casos específicos, a serem discutidos.

2.3. Limitações das metodologias

O tempo disponível para a efetuação da pesquisa impôs quaisquer limitações à sua realização, principalmente no tocante à quantidade de bibliografia a ser lida e analisada e ao tratamento de dados, uma vez que toda abordagem qualitativa está sujeita às interpretações parciais da pesquisadora ou pesquisador. Para diminuir tal situação, busco um tratamento multirreferencial de análise dos dados e bibliografias obtidos, que

consiste em encarar a complexidade e interdisciplinaridade das questões levantadas. Em outras palavras, os dados foram tratados a partir da discussão referencial de diversas áreas do conhecimento e campos de pesquisa.

Por fim, a utilização do software Atlas *Ti* traz suas próprias desvantagens e limitações. Apesar disso, vale ressaltar que, como toda ferramenta tecnológica utilizada, suas atividades foram coordenadas por mim, o que me permitiu controlar suas aplicabilidades e potencialidades.

3. Resultados e discussão

*Porque as rosas buscam em frente uma dura paisagem de osso
e as mãos do homem não têm mais sentido que imitar as raízes sob a terra.
Como me perco no coração de alguns meninos, perdi-me muitas vezes pelo mar.*
(Federico García Lorca, 1936)

Para a apresentação de resultados e discussão dos mesmos, a distribuição das seções a seguir está ordenada em dois blocos – em concordância com os dois métodos utilizados: levantamento bibliográfico e entrevistas. Por fim, apresento algumas considerações derradeiras que concluem esse trabalho.

3.1. Levantamento Bibliográfico

A partir da leitura dos artigos levantados, organizei três seções: (Re)Conceituando gênero e sexo, Educar para diversidade de gênero e Teoria *Queer*.

3.1.1. Seção 1: (Re)Conceituando gênero e sexo

Esta primeira seção é pensada como sendo uma parte introdutória, no qual conceitos fundamentais das análises são apresentados. Os conceitos principais a serem delimitados são: gênero, sexo e sexualidade. Eles serão retomados e desdobrados em cada uma das seções que se seguem. Há dois outros termos articulados a esses três principais, que funcionam como ponte entre os conceitos centrais e como “pano de fundo” das análises: corpo e prazer (desejo).

O percurso histórico de gênero, na forma nominal que o concebemos hoje, tem suas raízes nas Ciências Sociais, mais especificamente no campo etnográfico da Antropologia. Rita Segato (1998, p. 3) apresenta a historicidade desse conceito a partir da constituição de duas vertentes que permanecem até o presente: o relativismo e o universalismo, cada qual com sua contribuição essencial para a construção e entendimento dessa área de conhecimento. Ela apresenta a primeira grande contribuição sendo de Margaret Mead com seu livro *Sexo e Temperamento em três sociedades*

malanésias, datado da década de 1930. Nele, Margaret Mead rejeita o sacramentado determinismo natural – e, por consequência, o essencialismo biológico – e parte da afirmação que *mulher* e *homem* são entidades diferentes construídas culturalmente através do preenchimento com “conteúdos variáveis”.

Margaret Mead foi fundamental para introduzir antropologicamente o gênero nas ciências, pois apontou sua constituição de forma etnográfica. Assim, ela demonstrou o relativismo de *ser mulher* ou *ser homem* numa variação de tempos e culturas, possibilitando a extrapolação desse conteúdo para questionamentos de sexismo e discriminação por gênero quando esses se fundam em colocações de determinismo natural do comportamento humano. Rita Segato (1998, p. 5) analisa essa primeira tomada de consciência antropológica como uma “proposta de relativizar o gênero, colocá-lo dentro de uma perspectiva construtivista”.

Em oposição a essa perspectiva, os estudos feministas publicados por autoras a partir de 1970 trouxeram a corrente universalista para os estudos gêneros, ao observarem um padrão global de dominação/submissão nas relações entre homens e mulheres. Assim, as análises apontaram para uma ocupação de posições inferiores – em diferentes níveis e graus – por mulheres em diversas sociedades. De acordo com Rita Segato (1998, p. 6) importantes autoras, como Gayle Rubin, Sherry Ortner, Nancy Chodorow, Louise Lamphere, Michelle Rosaldo e Rayna Reiter, puderam contribuir nessa observação das hierarquias e das interseccionalidades das relações de gênero.

Em entrevista concedida à Judith Butler em 2003, Gayle Rubin relata suas contribuições à consolidação teórica dos Estudos de Gênero na década de 70. À época, segundo a autora, a comunidade acadêmica percebia a sociedade – e suas relações de dominação/submissão – em uma visão marxista clássica, onde uma reforma operária modificaria todas as estruturas. Entretanto, o movimento do que ficou conhecido como a segunda onda do feminismo aponta criticamente para uma situação particular, uma dominação que se estruturava nas relações de gênero e sexualidade. Segundo a autora “o problema básico era que o marxismo tinha uma compreensão muito precária de sexo e gênero, e tinha limitações intrínsecas como estrutura teórica para o feminismo” (Gayle RUBIN e Judith BUTLER, 2003, p. 5).

Maria Heilborn (2002, p. 76) reforça a importância da crítica feminista dos anos 70 para a constituição conceitual de gênero que foi concebido como “a construção social do sexo e foi produzido com a ideia de discriminar o nível anatomo-fisiológico da esfera social/cultural. Em outras palavras, essa categoria analítica visa, sobretudo, distinguir a dimensão biológica da social”. Dessa forma, a autora indica que a espécie

humana possui indivíduos machos e fêmeas, mas que a qualidade de ser homem e ser mulher vai ser diferenciada pelo contexto sociocultural que o indivíduo se insere. Nesse sentido, esse conceito está atrelado ao campo do relativismo, no qual se busca um entendimento da realidade a partir do contexto de inserção, escapando ao etnocentrismo.

Entretanto, ao se debruçar sobre as duas correntes que fundaram conceitos sobre gênero – e sobre quem constitui essas correntes e conceitos – se chega ao paradoxo de, apesar do relativismo nos estudos etnográficos, a tendência de hierarquização dos gêneros é universal, ainda que dentro das variações de grau. Rita Segato (1998, p. 10) ataca essa situação questionando as possibilidades de uma conciliação ou mesmo de uma sociedade que seja capaz de eliminar essa dimensão estrutural de dominação/submissão.

O campo do gênero ainda não se definiu – se é que um dia irá se definir – como sendo epistemologicamente universalista ou relativista. As duas correntes tem sido importantes para a construção de teorias e práticas que possibilitem o entendimento (e modificações) das relações estabelecidas entre os sujeitos.

Anne Fausto-Sterling (2006, p.18) aponta que em 1972 dois sexólogos, John Money e Anke Ehrhardt, ajudaram a popularizar o gênero como fator separado de um determinismo biológico, à época classificado como *sexo*. Eles argumentaram que o gênero estaria relacionado ao entendimento sociocultural do que é um homem ou uma mulher, suas expressões e condutas sociais e, enfim, o posicionamento e identificação com esses fatores ditos masculinos ou femininos. Enquanto que o sexo seria determinado pelos atributos físicos – as informações anatômicas e fisiológicas do corpo em questão. O termo *identidade de gênero* passou a ser utilizado.

Cabe aqui, no entanto, trazer a reflexão sobre a veracidade de um determinismo natural para a ideia de sexo e a dicotomia polarizada entre sexo e gênero. Todas as definições apresentadas demonstram gênero como uma forma de organização social dos sexos, a partir de uma interpretação, variável em função de tempo e cultura, desses. Entretanto, há que se questionar, como faz Judith Butler (2003, p. 24), essa “descontinuidade radical” entre um dado que seria estruturalmente natural (sexo) e outro socialmente construído (gênero), uma vez que o próprio conceito e entendimento de que há um macho e uma fêmea na espécie humana – o próprio saber biológico formulado para explicar a natureza humana – é um dado culturalmente localizado. Quando contestamos essa característica rígida do sexo podemos chegar à dimensão que o sexo é tão cultural quanto o gênero. Judith Butler (2003, p. 34) provoca 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”. Essa provocação, como será apresentado na próxima seção, se aplicada aos saberes escolares de disciplinas como Biologia, encontrará resistências em diversas etapas de ensino – desde a Educação Infantil à formação docente em uma graduação de Ciências Biológicas.

Sobre essa dicotomia Anne Fauto-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. 38) vai definir como *matriz de normas de 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.

Anne Fauto-Sterling (2006, p. 40) apresenta também algumas concepções da filósofa feminista Elizabeth Grosz, que encara alguns dados biológicos como anteriores à construção do significado. Assim, defende que alguns instintos ou “pulsões biológicas” constituem-se pré-existentes para o desenvolvimento da sexualidade, por exemplo. Porém, esses dados nunca são suficientes quando analisados isolados das construções de significação em torno deles. Em outras palavras, mesmo que esse biológico pré-existente exista, ele ganha contornos muito diferentes em cada cultura porque é fortemente influenciado por ela. Para exemplificar, Elisabeth Grosz traz a história das crianças selvagens, criadas à parte das construções humanas de socialização. Nelas, as pulsões biológicas – ou “matéria prima” – não deixam de existir, mas não são modeladas por um contexto que as deixe reconhecíveis socialmente. Assim, socialização e cultura são aos poucos incorporadas, inscritas no corpo, o que constrói nossa identidade e a projeta socialmente.

A identidade do sujeito vai se produzindo ao longo da vida, num processo de reprodução de outras já estabelecidas, ou de repulsão. O indivíduo se apropria dos comportamentos de sexo e gênero a ele estabelecidos e os ressignifica interiormente, aceitando ou rejeitando-os. Esse processo de aceitação/rejeição vai manter antigos significados, ou mesmo produzir novos. Assim, ler as próprias peças anatômicas, ou *sexo*, é uma das etapas da construção individual, que vai ser regada pela matriz de gênero da cultura de referência.

Baseada em todas essas considerações da relação constitutiva de natureza e cultura, Anne Fauto-Sterling (2006, p. 45) afirma, por fim, que “en la mayoría de

discusiones públicas y científicas, sexo y naturaliza se entienden como reales, mientras que género y cultura se entienden como contruïdos. Pero éstas son falsas dicotomias”.

Assim, nesse trabalho, identifico sexo como dado cultural estabelecido para designar a natureza dos corpos. Como defende Judith Butler (2003, p. 25) um “efeito do aparato de construção cultural que designamos por *gênero*”. Esse dado, que no senso comum é entendido como algo que antecede ao discurso gênero – que está neutro a ele, aparece aqui desconstruído do que se polarizou como macho e fêmea, entendido como aparato para a manutenção binária do gênero. Não entendo as divergências das combinações cromossômicas XX e XY como patológicas ou afastadas do sistema reprodutivo humano. Ao contrário, acredito que o entendimento delas enquanto patologias reforça a normatização, a higienização e a biologização de um sistema binário. Como explica Nádia Pino,

A experiência *intersex* mostra em níveis extremados a normalização compulsória dos corpos e das identidades, pois evidencia a restrição das identidades de gênero ao binarismo homem-mulher e a das identidades sexuais a uma suposta coerência necessária entre corpo sexuado, práticas e desejos. (Nádia PINO, 2007, p. 152)

Observo como *sexo* o que se localiza no campo genético, caracterizando uma constituição de cariótipo que contenha os cromossomos XX como fêmea (ou sexo feminino) e aquele que contenha XY como macho (ou sexo masculino). Atrelado ao genético, a presença de órgãos urogenitais como vagina, ovário e útero, ou testículo e pênis, respectivamente. Variações genéticas e/ou anato-fisiológicas desse binário enquadrarei na denominação *intersex*, como uma categoria de corpos que são, pelo senso comum e por parte da ciência moderna, marginalizados e patologizados.

Por gênero, devido à complexidade do conceito, vou compreender a multiplicidade de discursos, produtos de cultura, acerca do que seja *ser homem* e *ser mulher*. Por ser discurso, é logicamente impossível localizá-lo num estado pré-discursivo – ou natural – da espécie humana. A identidade de gênero se caracteriza na concepção individual de *sou homem*, *sou mulher* ou *sou um gênero a parte dessas opções*; enquanto que a expressão de gênero é a representação física – incorporada – dessa identificação. Além disso, encaro o gênero como uma categoria de leitura da sociedade, de maneira a constituir um variante de aspectos práticos observáveis, tais como: diferença salarial, posição social e mesmo ocupação geográfica.

O gênero, enquanto matriz, se funda sobre uma percepção abstrata, como aponta Rita Segato (1998, p. 11). Ele vai se travestir de significados que serão perceptíveis, sensíveis, entretanto não vai se resumir, fixar ou ser orientado neles. Judith Butler (2003, p. 12) reforça essa complexidade de observação apontando que o “conceito de

gênero exige um conjunto interdisciplinar e pós-disciplinar de discursos, com vistas a resistir à domesticação acadêmica dos estudos sobre gênero ou dos estudos sobre as mulheres”.

Dentro dessas delimitações da diferença entre sexo e gênero, me alinho a Anne Fauto-Sterling (2006, p. 18) quando, nesse trabalho, encaro que “tener un pene em vez de uma vagina es una diferencia de sexo; que los chicos saquen mejores notas em matemáticas que las chicas es una diferencia de género”. Mas, amplio o olhar, como a mesma autora incita, para além desse binário vagina/pênis e meninas/meninos; bem como rompo com a relação implícita que se estabelece entre vagina/meninas e pênis/meninos, pensando ambos os conceitos (gênero e sexo) dentro de um espectro de expressões.

Nesta perspectiva, sexo e gênero se inscrevem e se manifestam no corpo, cuja compreensão se dá em duas dimensões: como agente construtor e como ser construído – biológica e socialmente (Adriano SENKEVIKS; Juliano POLIDORO, 2012, p. 19). Cada indivíduo vai traduzir as práticas sociais para o corpo, aceitando-as ou rejeitando-as. A partir disso estarão inseridos ou não nessas práticas, de forma a reproduzi-las, transformá-las ou ser agente ativo na criação de outras novas. Por exemplo, a utilização de utensílios caracterizados como femininos (brincos, batom ou saia) por corpos caracterizados também como femininos (silhueta e traços finos, presença de vagina) tendem a manter essa prática social e culturalmente localizada. Podemos tomar como outro exemplo os próprios saberes aprendidos na escola sobre estado dos corpos, através da Biologia escolar: a educação, como prática social, permitirá aos alunos a possibilidade aderir aos conceitos de corpo saudável e corpo patológico, ou ressignificá-los.

Tal pensamento de inscrições culturais nos corpos é bem fundamentado por David Le Breton (2014, p. 19), quando diz que “o corpo torna-se uma realidade pessoal”, ainda que existam pressões sociais. As incorporações à materialidade se revelam instáveis: são realizadas a nível individual e apontam ora para uma convergência, ora para uma divergência. Dessa forma, é incoerente pensar o corpo (materialidade) como identidade; prefiro pensa-lo como a substância onde ela se comporá.

O gênero binário se manifesta quando os corpos são polarizados no binarismo nas diversas áreas e saberes da sociedade. As características secundárias de corpos femininos e corpos masculinos passam a determinar o que é ser homem e ser mulher para cada área. Por exemplo, a mídia vai, através de produções audiovisuais, realçar diferentes características ditas essenciais e específicas para ser homem (como virilidade

e racionalidade) e, assim, construir num campo simbólico o que significa efetivamente *ser homem*. Como aponta Ruth Sabat (2001, p. 16), o que ela chama de currículo cultural (esse conjunto de reforços constituídos e constituidores de relações sociais) “faz parte de uma pedagogia específica, composta por um repertório de significados que, por sua vez, constroem e constituem identidades culturais hegemônicas”.

Assim, essas construções não permanecem no campo simbólico, mas extravasam para a materialidade do corpo. Seguindo o exemplo, os homens poderão frequentar a academia para desenvolver massa muscular, pela questão estética, o que daria forma ao simbólico. Essa incorporação reforça a virilidade como característica masculina e auxilia na produção de outras, como a habilidade em certos esportes ou a maior resistência às atividades físicas se comparado às mulheres. Assim, todo conhecimento produzido nesses campos simbólicos, através de relações de poder, implica em práticas regulatórias concretizadas no corpo.

Judith Butler (2003, p. 27) reforça essa argumentação indicando que não se pode recorrer ao corpo para pensar um estado natural, uma vez que todo ele “já não tenha sido interpretado por meio de significados culturais”. Assim, encara o corpo como instância que assumirá um gênero e que já foi diferenciado socialmente pelo sexo. Maria Heilborn (2002, p. 83) vai ao encontro de tal pensamento dizendo que “é fundamental desconstruir a ideia de um corpo natural [...], pode-se notar que o nosso corpo não é uma entidade natural: ele é uma dimensão produzida pelos imperativos da cultura”.

Uma característica da construção sociocultural dos gêneros que merecem atenção é que tal estrutura se apresenta e se constrói de maneira binária, isto é, tendo como possibilidades o masculino e o feminino. Essa forma de construção advém de um suposto determinismo biológico, no qual os corpos são entendidos no dimorfismo macho-fêmea. A esse dimorfismo, como aponta Rita Segato (1998, p. 8), é que são atribuídas as características da matriz masculino-feminino, a partir da “primeira cena” que o indivíduo é apresentado. Tal cena é, tipicamente, a cena familiar onde os papéis de homem e de mulher emergem em performances e traços secundários característicos dessa dualidade.

Rita Segato (1998, p. 16) criou um esquema estrutural de cinco estratos, no qual a significação binária de gênero se constitui. Esses estratos serão: (1) características corporais, (2) concepção conceitual de gênero, (3) orientação afetivo-sexual, (4) comportamento sexual e (5) identidade de gênero propriamente-dito. Todos eles serão dicotomizados social e culturalmente e irão formar uma matriz de justificação para o

binário de gênero. Dentro de tal esquema, proponho a observação da possibilidade de um trânsito entre as dicotomias estabelecidas – seja um trânsito total, de forma a passar de um polo a *outro*; seja um pequeno trânsito, em que os dois polos se misturam num *limite difuso*. Em outras palavras, os estratos vão se apresentar polarizados e aqui apresento casos de não-binariedade para cada um deles, rompendo a dicotomia final da identidade de gênero.

O primeiro estrato é a própria anatomia acrescida da percepção que os sujeitos terão do seu corpo e do corpo do *outro*. Nele, os polos se constituem, a partir dos órgãos genitais, em *macho* e *fêmea*. Como já discutido, nesse estrato a estrutura binária se quebra quando nos atentamos aos casos de *intersex* e os encaro não como desvios, mas como possibilidades de rearranjos anatômicos que se distanciam de uma suposta regra biológica.

O segundo se trata do “gênero psíquico”, aquele que se estabelecerá na concepção da identidade de gênero do indivíduo e como ele se vê nessa concepção. Fala-se em feminilidade e masculinidade expressas no comportamento e temperamento dos sujeitos. Dessa forma, o binário está, aqui, na sua forma mais subjetiva: aquela que varia na concepção de pessoa a pessoa e desligada de qualquer estrutura anatômica. O trânsito entre os gêneros é materializado nas interações (afetivas), nas quais o estranhamento das diferentes concepções se revelará.

A orientação sexual é o objeto do terceiro estrato. Considerada aqui como referente ao desejo libidinoso entre os sujeitos. Nela, as categorias heterossexualidade e homossexualidade se apresentam como esquemas de alternativas possíveis, entretanto as possibilidades se expandem quando consideramos bissexuais, transexuais, pansexuais, assexuais.

O quarto estrato é apresentado pela autora como a “disposição sexual”. Nela, encara-se a característica comportamental da vida sexual do indivíduo. Assim, analisa-se as possibilidades do sujeito assumir papéis sexuais de ativos ou passivos. Observar o trânsito de gêneros nessa categoria implica em apontar que as vivências sexuais dos indivíduos serão fluidas – variando de acordo com a/o parceira/o sexual, contexto e desejo. Cabe aqui, ainda, o entendimento que nem todos os indivíduos terão sua romanticidade (hetero, bi, homo, trans *etc*) necessariamente expressa no ato sexual; assim sendo, os assexuais não assumirão papéis sexuais, se distanciando da regra dicotômica ativo/passivo e mesmo da regra de uma vida sexual como é entendida socialmente.

Por fim, o último estrato é caracterizado como uma noção mais completa de gênero, com suas “dimensões sociais, psíquicas e sexuais” – envolvendo assim, para legitimá-lo, todos os outros quatro estratos. Nele, os papéis de gênero foram enquadrados historicamente no binário já mencionado: masculino e feminino. Tal estrutura é falida quando observamos a construção de cada estrato acima. Em outras palavras, a quebra da polarização dentro de cada estrato causará rachaduras na instituição do binário no último estrato: o próprio gênero. A falência também ocorre quando compreendemos que existe um trânsito próprio dos papéis, uma “circulação”. Essa circulação é algo comum em qualquer sociedade mas é constantemente ignorada e velada por uma ação ideológica tradicional que apresenta os sujeitos e gêneros engessados em seus polos.

Nesse sentido o binário de gênero se constitui numa relação oposicional, ou seja, em formato de identidade e alteridade. De acordo com Nadja Hermann (2014, p. 479), a formação de binários oposicionais é uma herança metafísica ocidental, onde a dualidade se constitui entre o *eu* (identidade) e o *outro* (alteridade) – sendo este último tudo aquilo que foge do ideal, que ultrapassa o limite da identidade e chega ao estranho. Traduzindo esse conceito para construção binária do gênero, homem e mulher se encontram em posições representadas anatomicamente de maneira estável e socialmente delimitadas em papéis masculinos e papéis femininos. Ser homem implica em não ser mulher, em rejeitar todo e qualquer marcador identitário inscrito no universo feminino.

Rita Segato (1998, p. 4) analisou a relatividade dessas posições através de estudos realizados em conventos e cárceres, chamados instituições totais, ou seja, instituições que têm um regime social e político próprio, restrito ao mundo interior e àqueles que o frequentam. Assim, num convento, por exemplo, onde há apenas mulheres, algumas irão realizar performances ditas masculinas e outras continuarão a cumprir o papel social de mulher – ambas recebendo diferentes tratamentos, de acordo com sua performance estabelecida. Vale ressaltar que, nesses casos, ainda que um binário anatômico não exista necessariamente, o social se mantém – produzindo e reproduzindo características da sociedade que está ao redor de determinada instituição total.

Uma das características observadas a partir do estudo etnográfico dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres em diferentes épocas e sociedades é o estabelecimento de uma relação de dominação e submissão. Rita Segato (1998, p. 5) indica que não há etnografia que observe uma igualdade de gênero; os estudos da área sempre denunciaram uma estrutura hierarquizada, seja em graus de opressão à mulher, de direitos à liberdade, de oportunidades ou mesmo de sofrimentos. Todas essas

observações demonstram que o gênero se apresenta dentro de um domínio de poder, que se revela em diferentes níveis, desde políticas diretas de opressão a sutilezas naturalizadas de dominação. Michel Foucault (1979), em *Microfísicas do Poder*, apresenta uma discussão em torno da constituição de poder que me parece observável nos gêneros:

Rigorosamente falando, o poder não existe; existem práticas de ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E tudo funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas que se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento do poder. (Michel FOUCAULT, 1979, p. 16)

Sobre esses esquemas de poder, Lorenzo Bernini (2011, p. 20) indica que a construção da identidade sexual dos indivíduos é regrada também por um “sistema binário sexual”, no qual os três níveis dessa construção de identidade (sexo, gênero e orientação sexual) são determinados por um jogo de binários. De acordo com o autor, os sujeitos são levados ao enquadramento nos polos sexuais biológicos (macho ou fêmea – tendo por base a constituição genital), nos polos de gênero (papéis sociais de homens ou mulheres) e na orientação sexual (voltar o prazer para o desejo heterossexual ou homossexual). Tais enquadramentos, ainda que em divergência numérica, conversam diretamente com os estratos estabelecidos por Rita Segato (1998, p. 16). Esses esquemas de poder compõem o que chamamos de matriz heteronormativa ou heteronormatividade. Tal matriz pressupõe relacionamentos sexuais (e românticos) entre os dois polos sexuais biológicos e que estes devem acompanhar os polos de gênero, sendo qualquer relação desviante dessa regra uma aberração - mesmo aqueles indivíduos que não se obrigam às relações sexuais ou românticas, isto é, aqueles que assumem identidades assexuais. Ainda dentro dessa matriz, a relação entre os dois polos se situa em um regime de dominação/submissão – na qual o macho, homem e heterossexual supostamente tem direito de dominação sobre a fêmea, a mulher.

Para Rita Segato (1998, p. 8) e Judith Butler (2003, p. 8) a heteronormatividade é a matriz base para o estabelecimento do poder e da naturalização dos corpos, gêneros e desejos. Ela é a primeira inserção do poder na socialização do sujeito e pode ser apresentada como uma grade de símbolos culturais e sociais que se estabelecem de forma cognitiva. Nela, todos os sujeitos são imersos numa repetição ordenada de signos que, como já vimos, começa com aquela primeira cena a que o indivíduo é exposto e continua através de um emaranhado de fatores, como mídia e escolarização e que vão

orientar e classificar esses sujeitos de acordo com um ideal comportamental. Esse ideal nunca será plenamente alcançado, mas aquela ou aquele que não fizer a tentativa ou desviar da performance de representação do papel pagará com sua dignidade e estará exposta ou exposto às violências de todo tipo, desde olhares enviesados até linchamentos fatais.

Destaco também que a caracterização binária do gênero é frequentemente descontextualizada, isto é, encarada como fator único para definir supostas diferenças dicotômicas entre homens e mulheres. O feminino, por exemplo, que nas sociedades em geral ocupam papéis sociais marginalizados é utilizado como forma de análise isolada, quando o ideal é um entendimento político-social da estrutura. Ou seja, considerando as interseccionalidades de gênero, como classe e etnia, bem como superando a ideia de que o gênero se apresenta em polos e passando a pensa-lo como um espectro.

De acordo com Lorenzo Bernini (2011, p. 19), toda essa forma binária de ler o gênero tem raízes no determinismo da ciência moderna, na qual variações da estrutura sexual macho ou fêmea eram existências “contranatureza”. Para ele, essas existências são estabelecidas como desviantes, como minorias, pois são baseadas em modelos padrões quantitativos, o que ele chama de *padrão standard*. Ao separar normal e desviante, inclui os “desvios” desse padrão como limite do que é natural. Nas palavras do autor, “as minorias estão na borda da maioria, delimitam a maioria tanto quanto esta as delimita” (Lorenzo BERNINI, 2011, p. 20).

A visão clássica da ciência entendia como “desvios”, por exemplo, os indivíduos *intersex* – antigamente chamados de hermafroditos (Nádia PINO, 2007, p. 151). Independente de classificações, Lorenzo Bernini (2011, p. 20) aponta que a existência desses seres humanos é uma prova de que a natureza de nossa espécie é também transexual. Assim, a natureza sabotaria a estrutura de significantes que impôs sexos binários “verdadeiros”. A transexualidade ou, se formos traduzir o termo para aproximá-lo nominalmente de gênero, a transgeneridade, dessa forma, não pode ser encarada como desvio do natural, mas sim desvio da imposição social que se estabeleceu dentro de estruturas maiores de poder. Sobre a noção de transgeneridade na sociedade, Lorenzo Bernini (2011, p. 21) diz que “todo ser humano, se seguisse sua verdadeira natureza, não sentiria apenas desejos sexuais voltados para pessoas de sexo masculino ou feminino, mas sentiria também os vestidos sociais seja do homem, seja da mulher, muito apertados”.

Mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário

dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. (Judith BUTLER, 2003, p. 24)

Cabe, aqui, explicar o gênero como um espectro, entendendo que ele pode flutuar na linha entre os polos feminino e masculino – ou mesmo abandonar essa linha (Figura 1). Essas flutuações também são pensadas para as relações afetivas e/ou sexuais dos sujeitos, por vezes também abandonando as delimitações de orientação sexual.

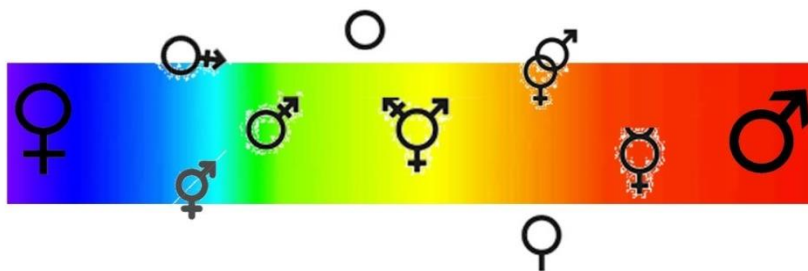


Figura 1: Espectro de gênero. O polo vermelho simboliza a identidade 100% feminina e o azul, 100% masculina. Nas cores do espectro entre os polos e fora da linha se localizam os inúmeros gêneros não-binários – meramente representados por alguns ícones já definidos. (Criação própria).

Retomando o conceito de transgeneridade proposto por Lorenzo Bernini (2011, p. 34) como sendo “as pessoas que se identificam com o gênero oposto ao sexo de nascimento”, podemos ampliar a compreensão para as pessoas que não se enquadram no gênero determinado a elas no nascimento, ou antes dele, uma vez que durante a gestação já existe uma expectativa em torno da criança quanto ao seu gênero.

Nessa perspectiva, estão também todos os gêneros não-binários que, além de transgredirem à imposição social dada no nascimento, ultrapassam os limites dos polos e se fixam ou fluem em diversos pontos da linha que os liga, ou mesmo se distanciam da mesma. Ou seja, indivíduos que não serão exclusiva e totalmente mulher ou exclusiva e totalmente homem, mas que irão permear em diferentes formas de neutralidade, ambiguidade, multiplicidade, parcialidade, ageneridade, outrogeneridade, fluidez em suas identificações.

Para exemplificar a multiplicidade das identidades não-binárias de gênero, podemos observar casos como (ESPECTOMETRIA não-binária, 2015):

- *bigênero*: pessoas que são totalmente de dois gêneros, sem que haja, entretanto, uma mescla bem delimitada entre os dois; qualquer combinação de gêneros é possível, não apenas a combinação feminino com masculino;
- *agênero*: identidade onde os indivíduos vivenciam ausência de gênero; tem sinônimos como não-gênero ou genderless;

- *demigênero*: termo para vários gêneros onde pessoas leem suas identidades como sendo parcialmente femininas ou masculinas e parcialmente alguma identidade não-binária; ou ainda, parcialmente agênero e parcialmente alguma outra identidade não-binária;
- *pangênero*: identidade que se refere a uma grande gama de gêneros que pode ultrapassar a finitude do que entendemos atualmente sobre gênero; e
- *gênero fluido*: identidade de pessoas que possuirão o espectro de gêneros em constante mudança, não sendo restrito a dois gêneros apenas.

As expressões dessas identidades exemplificadas serão extremamente variadas, divergindo de indivíduo a indivíduo, bem como de contexto a contexto.

Historicamente os gêneros não-binários se aproximaram da população LGBTT⁶ pela luta por equidade de direitos civis e sociais por se enquadrarem socialmente enquanto transgêneros. Tais direitos são alvo de ataques constantes, pois :

Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas. (Judith BUTLER, 2003, p. 38)

Por fim, cabe aqui explorar os saberes sobre sexualidade, imersa em todo esse contexto de sexo, corpo e gênero. No século XVIII, momento em que o mundo trocava as explicações divinas pela ideia de igualdade e legalidade, houve também o aparecimento de mecanismos discursivos de controle de indivíduos, que ia ao encontro de uma exploração da força de trabalho – seja um controle individual de seus corpos, através da medicina, por exemplo; seja um controle populacional maior, através dos registros de natalidade e mortalidade, por exemplo. Esse conjunto de disciplinas, Michel Foucault (1979, p. 132) vai denominar de *biopoder*.

Assim como o gênero, na sexualidade podemos observar seus mais distintos aspectos biológicos, históricos, culturais, assim como as relações construídas entre tais aspectos e diferentes indivíduos. Com isso, também são várias as possibilidades de uma vivência da sexualidade e essa vai variar de cultura a cultura, dentro dessas de gênero a gênero, de idade a idade, dentre outros aspectos político-sociais. Neste sentido, a sexualidade funciona como um dispositivo, isto é,

⁶ Elegi a sigla LGBTT para indicar grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Entendo que existam muitas combinações desses termos no esforço de representar as diferenças sexuais e de gênero. No entanto, acredito que nenhuma combinação dá conta da diversidade de identidades que habitam esses grupos.

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (Michel FOUCAULT, 1980, p. 244)

Então, os sujeitos se estabelecem em posicionamentos, funções e metodologias, num tipo de jogo. Mais que um ato inicial de estímulo ou de repressão, a sociedade se torna peça essencial, histórica e culturalmente localizada, que dará direções aos percursos sexuais – neles contido o desejo – e elabora os seus significados. Como em quase todos os domínios do conhecimento humano, a sexualidade passa a ser um dos temas obrigatórios no Ensino Básico quando é entendida como uma característica humana inerente, e mais, quando seus desdobramentos podem ultrapassar o que é socialmente estabelecido.

Para Helena Altmann (2001, p. 576), a sexualidade é o dispositivo mais íntimo dos indivíduos, é “aquilo que nos reúne globalmente como espécie humana”. A partir dela e através dela serão impostas disciplinas sobre o corpo e os atos sexuais – num sentido mesmo de controle populacional. Assim, a sexualidade se torna assunto corrente de políticas públicas estatais, com forte interesse para a conduta sexual dos sujeitos.

Ao trabalhar a história e constituição das sexualidades, Michel Foucault (1980, p. 80) analisa uma outra dimensão da construção de identidade e socialização humana: o desejo. Associado à falta – àquilo que o indivíduo sente necessidade de possuir ou ser, o desejo está atrelado ao poder em duas diferentes visões. A primeira é a repressão, na qual o desejo se apresenta como algo exterior ao poder, ainda que influenciado por ele. A segunda é a lei, na qual o desejo é constituído plenamente pelo poder, que o instaura a partir de padrões de ser e ter. Segundo Michel Foucault (1984, p. 11, *apud* Oscar CIRINO, 2007, p. 80), o poder gera estruturas de significantes que irá constituir os sujeitos e, ainda, a interpretação de prazeres em forma de desejos. Tais estruturas são como

práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser. (Michel FOUCAULT, 1984, p. 11, *apud* Oscar CIRINO, 2007, p. 83)

Assim, como aponta Gilles Deleuze (1994, p. 60), o desejo não pode ser encarado como um dado unicamente natural, como uma característica espontânea da espécie.

Mas, algo lapidado e reforçado socialmente através das diversas instituições – como religiões ou escolas – e que tem expressa relação com a dinâmica político-econômica da sociedade no qual está inserido.

Gilles Deleuze (1994, p. 63) conta, ainda, que Michel Foucault não era tão adepto da terminologia *desejo*, mas já guiava seus estudos sob o termo prazer:

Na última vez que nos vimos, Michel, com muita gentileza e afeição, disse-me mais ou menos o seguinte: não posso suportar a palavra desejo, mesmo que você a empregue de outro modo, não posso impedir-me de pensar ou de viver que desejo = falta, ou que desejo se diz reprimido. Michel acrescentou: então, para mim o que chamo de “prazer” talvez seja o que você denomina “desejo” de qualquer modo, tenho a necessidade de outra palavra que não desejo.

Nesse trabalho, não farei distinção do que seja desejo ou o que seja prazer, considerando-os sinônimos. Mas, optarei pelo termo *prazer* para minhas análises – como indico no título desse trabalho – e, por este termo, entendo a dimensão natural regulamentada socialmente, acarretando a repressão ou a valorização de determinadas práticas para determinados grupos de indivíduos. O prazer encontra na sexualidade um campo privilegiado para a sua manifestação. A sociedade age sobre as concepções de prazer para reger as sexualidades individuais e essas, em reciprocidade, atuam sobre as experiências de prazer. O sujeito sexual não é um sujeito em busca do prazer natural, mas um prazer localizado historicamente e socialmente.

As identidades sexuais e de gênero também podem ser encaradas como instrumento do campo do prazer, uma vez que podem ser ressignificadas passando da imposição para a possibilidade. Assim, a constituição destas identidades escapa da regulamentação forçada a um gênero binário e é ampliada a uma diversidade de identificações não-binárias.

Na próxima seção, apresento como a educação escolar atua sobre a (re)produção de gêneros e prazeres, mostrando que os conceitos apresentados até agora se inserem de diferentes formas, tanto nas disciplinas curriculares quanto no cotidiano escolar. Como a escola aborda a diversidade sexual e de gênero?

3.1.2. Seção 2: Educar para diversidade de gênero

Por compreender a diversidade de identidades que se apresentam no ambiente escolar, delimito nessa seção uma discussão apenas em relação às construções de identidades não-binárias para o gênero. Após, apresento um breve histórico do percurso

curricular que tem movimentado os temas ligados a gênero e sexualidade nesse ambiente, em especial no que tange ao Ensino de Biologia. Baseio-me em Tomaz da Silva (1999, p. 09) para questionar: Como se dá a construção de identidade no espaço escolar? O que está em jogo na identidade? O que se configura como Educação Sexual e como esta tem sido regulada por meio de políticas públicas nacionais? Quais os compromissos do Ensino de Biologia?

Para Tomaz da Silva (1999, p. 11) a identidade pode ser entendida como um ato performativo, resultado de construções inacabadas. Nesse sentido, ela é algo mutável, pois dependente de uma leitura de si mesmo em relação a um mundo de significantes que se apresentam instáveis. A identidade apresenta, ainda, conexão com as relações de poder estabelecidas na sociedade, seja em nível macro – como os discursos heteronormativos que se instalam em todos os setores sociais, seja em nível micro – de fatos ocorridos “isoladamente” em uma sala de aula, por exemplo.

O processo de construção de identidades está intimamente ligado ao processo de socialização dos indivíduos. De acordo com Maria Heilborn (2002, p. 78) o modo como o indivíduo se torna um sujeito social, através dos diferentes espaços sociais que ele poderá se inserir – ou ser inserido –, é determinante na forma com a qual este enxerga o entorno e a si próprio. Ela afirma que “isto significa dizer, em última instância, que as escolhas e preferências dos indivíduos são socialmente fabricadas”, de modo que escolhas são feitas tendo por base a moral do meio, a qual delimita certas fronteiras entre sujeitos e/ou grupos sociais.

A escola, através de suas diversas práticas, terá forte influência nesse modo como as pessoas se entendem e projetam ações a partir disso. O que se ensina sobre a cultura dos povos indígenas, por exemplo, irá contribuir para a formação de um ideal identitário dessa cultura, o mesmo acontece com as culturas negras e, mais próximo desse trabalho, com os gêneros, o *ser homem* ou *ser mulher*. Além da construção desse ideal, a escola é um espaço de vivência das identidades, um ensaio do que será aceito e incentivado, ou reprovado e reprimido, pelo “mundo lá fora”.

O que fazemos na nossa escola, sem dúvida, interfere na construção da nossa sociedade local, regional e global - e vice-versa. A forma como a ação educativa é pensada e, mais ainda, a forma como se concretiza na sala de aula - e em tantos outros espaços da escola - pode provocar transformações ou (re)produzir uma série de exclusões e desigualdades. (Alexandre BORTOLONI, 2014, p. 132)

Assim como Guacira Louro (2000, p. 13), não tenciono para a escola todo o poder ou toda a responsabilidade na construção de identidades (de gênero). Outros tantos

fatores do chamado currículo cultural geram influências, por vezes até maiores, na constituição do enxergar-se no mundo. A mídia, como apresentado na seção anterior, é um dos fatores mais marcantes do milênio e vários estudos (Kelly SCORALICK, 2009; Ricardo FERREIRA e Amilton CAMARGO, 2001; Ilídio PEREIRA, 2008; Jandira QUEIROZ, 2005) apontam-na como forte responsável pela formação de (pre)conceitos. Sobre a representação de sexualidades marginalizadas, Jandira Queiroz (2005, p. 51) afirma que a mídia brasileira

é uma importante fonte de informação sobre o mundo para muitas pessoas, imagens equivocadas ou pouco realistas das minorias sexuais têm um efeito nocivo, já que promovem uma ilusão de que estas pessoas não experienciam alegrias, problemas cotidianos ou emoções humanas. Muitas vezes os jovens brasileiros (e adultos também) se espelham em personagens de novelas e a partir disso orientam suas ações. Neste sentido, podemos dizer que as telenovelas são uma ferramenta importante na afirmação de identidades heterossexuais.

Entretanto, é difícil negar a importância das vivências escolares na constituição de ideias, saberes, expectativas e histórias dos sujeitos que por ela passaram. A obrigatoriedade em passar pela Educação Básica e os mecanismos legais para que essa se cumpra indicam uma expectativa social depositada na instituição – e, logo, em suas regras, valores e percepções. E mais, ainda que algum indivíduo não passe – por diversos motivos – pelo ambiente escolar, ele será influenciado por ela quando for cobrado por saberes, posturas e incorporações oriundas dela e adquiridas pelos indivíduos escolarizados.

Guacira Louro (2000, p. 14) infere que as incorporações motivadas pela escola são valorizadas pela sociedade. Um exemplo disso é a prática do silêncio na sala de aula, ou o modo como se sentar e ocupar determinado espaço. O que a autora chama de *corpo escolarizado* é o corpo impregnado de características, gestos e indicações que foi adestrado para aquele ambiente – e que será testado fora dele. Esse ambiente de “teste” se configura, ainda, como um reforço (ou repressão) das incorporações. Assim, as posturas corporais aprendidas e assumidas na escola poderão ser potencializadas ou rejeitadas pela ação do currículo cultural aliado às outras instituições, como a família e a religião.

É importante explorar que essas construções de identidades acompanhadas de modificações nos corpos são processos constantes e instáveis, estão a todo momento – em diferentes pedagogias – se recompondo. Essa instabilidade é acompanhada, ainda, de pluralidade. Se pensarmos na Educação Básica carioca, por exemplo, vamos encontrar um cenário extremamente variado: seja por disparidades nas diferentes

localidades e estruturas escolares, seja por crenças e ideais que variam de agente escolar a agente escolar. Assim, cada construção, ainda que acompanhem generalidades, se constitui como única, complexa e inacabada.

A construção de identidade implica, entretanto, na construção de diferença. O entendimento do *eu* implica na delimitação do(s) *outro(s)*. No espaço escolar, retomando Tomaz da Silva (1999, p. 71), se instala um ambiente de interação forçada que deve ser encarado curricular e pedagogicamente. Esse encarar o *outro* na escola implica em pensar ações de trabalho voltadas às identidades e diferenças. Quando ele acontece, podemos repensar a escola como uma das peças-chave na manutenção de uma ordem estabelecida pelas relações de poder.

A matriz de gênero definida por Judith Butler (2003, p. 38) terá sua rede estabelecida e reforçada também na escola, através de práticas reguladoras. Nelas, há o estabelecimento de identidades de gênero coerentes com um binário ideal do que seja masculino e feminino. As práticas escolares servirão de reforço ao currículo cultural hegemônico, de forma a legitimar o binário imposto por ele; e tal currículo servirá, em reciprocidade, como reforço ao gênero aprendido na escola. Judith Butler (2003, p. 45) diz ainda que o sistema binário é oposicional, ou seja, um gênero será aprendido a partir do que não é o outro gênero – na mesma relação estabelecida entre identidade e diferença. Assim, a escola mantém o binário ao definir e trabalhar apenas a realidade um gênero – o feminino, por exemplo, que tem entrado em pauta frequentemente.

A socialização escolar – assim como outros tipos de socialização humana – leva os sujeitos ao desenvolvimento de papéis de gênero de acordo com condições situacionais e com seus corpos e prazeres. As práticas escolares expõem os indivíduos a situações binárias, que favorecem essa matriz – por exemplo, a divisão de fileiras de meninos e meninas para caminharem até a sala de aula. Entretanto, como aponta Rita Radl-Philipp (2014, p. 51), “es especialmente importante tener presente que en el propio proceso primario de socialización y educación es necesario actuar en relación con unos nuevos contenidos identitarios de las personas”. Isso porque,

Por meio do processo educativo, a criança apreende signos e significados, atribui valor às suas atitudes e aprende a distinguir os comportamentos socialmente aceitos. Tanto na família quanto na escola, a criança, ao ser reconhecida como um ser existente, passa a se estabelecer como sujeito. Nessas experiências, por meio de reforços positivos e negativos, o indivíduo aprenderá quais são os sinais e os símbolos a serem manejados de forma a ser aceito no contexto sociocultural no qual ele se insere. (Raquel PINHO, 2011, p. 292)

Rita Radl-Philipp (2014, p. 52) reforça essa concepção chamando à atenção outro ponto do processo: o papel das alunas e alunos nas ações educativas. Não podemos entender esses indivíduos como sujeitos passivos que apenas incorporam conceitos rígidos e pré-estabelecidos. Eles, ao contrário, constituem a socialização escolar ativamente, interferindo na sua dinâmica e dando formatos novos e característicos naquela geração. As atividades desenvolvidas por eles poderão manter padrões antigos sem o questionamento de relações de poder, por exemplo, ou assumir novos significados e significantes. No que concerne ao gênero, as alunas e os alunos reproduzem o esquema binário, mas também podem completá-lo ou ressignificá-lo.

Lorenzo Bernini (2011, p. 20) explora essa ressignificação apontando que gêneros e sexualidades marginalizados têm forçado a entrada no sistema educacional, rompendo com os binarismos. Essas ações abalam o sistema repressivo que impõe uma matriz heteronormativa. Um fator escolar corrente que tem perpassado por toda a discussão de construção de identidades de gênero, políticas educativas e socialização, é a formação e implementação do currículo. De acordo com Helena Altmann (2001, p. 578), o currículo pode servir de análise para as práticas e estratégias educativas que exercem controle sobre os indivíduos e os limita nessa relação de poder do binário de gênero, uma vez que é um dispositivo construtor de ideias e, logo, corpos e sujeitos.

Alexandre Bortolini (2014) apresenta o currículo como um construtor/reprodutor de conhecimentos que promovem as contradições sociais e, ainda, como fator histórico e culturalmente inserido nessas contradições.

Não é que *além* de construir conhecimentos, o currículo acaba também produzindo transformações, exclusões ou desigualdades. Ao contrário, transformações, exclusões e desigualdades são produzidas justamente por o que e como ensinamos nas nossas escolas. (Alexandre BORTOLINI, 2014, p. 14, grifos do autor.)

Concernente à Educação Básica, as identidades de gênero, as sexualidades, a diversidade em relações afetivo-sexuais, entre outros temas relacionados, encontram-se atualmente localizados em currículos e práticas escolares ligadas ao que se denominou educação sexual. Em trabalho anterior, pude realizar um breve panorama do histórico percorrido por essa área de conhecimento (Neilton GOURLATH e Raquel PINHO 2015), como demonstro a seguir.

A inserção da Educação Sexual no ambiente formal de ensino se deu no Brasil a partir da preocupação com questões sociais ligadas à sexualidade divergentes da heteronormatividade. Nas décadas de 1920 e 1930, como aponta Helena Altmann (2001, p. 579), os “desvios” sexuais passam a ser entendidos enquanto patológicos, de modo

que a escola assumiu uma configuração normalizadora dos comportamentos através de conceitos biológicos dentro de uma medicina higienista.

Dos anos 1960 a 1980, idas e vindas marcaram a temática no ambiente escolar. Tal percurso foi regrado por instâncias governamentais como a Comissão Nacional de Moral e Civismo. E foi logo após, entre os anos 1980 e 1990, que ganharam repercussão os casos de SIDA⁷ no Brasil e as gravidezes ditas precoces ou indesejadas, trazendo para a Educação Básica a responsabilidade de transmissão de informações preventivas dentro da saúde reprodutiva. Toda essa trajetória gera, para o Ensino de Biologia, uma carga de responsabilidade na transmissão de conteúdos relacionados à sexualidade.

Destaco, como fez Tatiana Souza (2010, p. 10), duas importantes contribuições ocorridas na década de 1990 para a inserção da temática de sexualidade na Educação Básica no Brasil. A primeira, oriunda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que coloca em seus primeiros artigos preocupações com o exercício da cidadania e desenvolvimento integral do sujeito, correlacionando diversos aspectos da construção individual e social, tais como: saúde, sexualidade, vida familiar e social e ciência. A segunda, que segundo a autora, servirá como instrumento norteador nos anos subsequentes, foi lançada em 1994 e se intitula como *Guia de Orientação Sexual: diretrizes e metodologia* (Marta SUPPLY *et al*, 1994), cuja proposta é a educação em sexualidade nas escolas. O guia aborda diversos assuntos e conceitos, divididos pelas faixas etárias: infância (5-8 anos), puberdade (9-12 anos) e adolescência (16-18 anos).

A entrada da temática nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – (BRASIL, 1998) se deu com o nome de *Orientação Sexual* e foi bastante emblemática, pois significou interesse concreto do Estado na promoção da temática. Nele, são três os eixos principais a partir dos quais o tema deve ser trabalhado: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS”; sendo esse último o de maior enfoque e preocupação nos diversos extratos do sistema educacional. Os PCN trazem uma abordagem privilegiada desse tema a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (antiga quinta série), uma vez que é a partir daí que os conteúdos e espaços específicos podem ser selecionados para o trabalho.

Como tema transversal, a *Orientação Sexual* deve ser trabalhada em todos os ciclos do Ensino Básico, seguindo duas metodologias: através dos conteúdos

⁷ Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, popularmente conhecida por sua sigla em inglês, AIDS.

programáticos de cada disciplina, incentivando a transversalização do conhecimento, e em programações extracurriculares, motivando momentos de discussão na dinâmica escolar. Já em 1998, ano de lançamento do documento, a transdisciplinaridade necessária ao tema era evidenciada por autores da área, como Rita Segato (1998, p. 2) que analisou a questão de forma global: “a abertura transdisciplinar atual coloca à mostra, justamente, o limite da capacidade de uma única disciplina para dar conta dos fenômenos sociais”. Entretanto, ainda que estimulada, a transversalização raramente ocorre no contexto escolar, ficando sob responsabilidade, ainda do Ensino de Ciência e Biologia o tratamento de questões da sexualidade – até mesmo por conta da carga histórica herdada das décadas anteriores.

Os PCN, além de formalizarem na Educação Básica a importância da discussão sobre a sexualidade, propiciaram uma expansão de conceitos relacionados à mesma. Se antes podíamos observar um trabalho extremamente biologizante e que associava o sexo à contração de doenças e gravidez precoce e indesejada, agora há espaço também para questionamento das relações entre os gêneros e à inclusão das diversidades (de prazeres e corpos). Como aponta Helena Altmann (2001, p. 582): “através desta explosão discursiva sobre a sexualidade na escola, constitui-se um saber escolar sobre a sexualidade, saber este que constitui sujeitos”. Associada a maior articulação de movimentos da sociedade pró-diversidade, popularização dos conhecimentos pelas mídias digitais e descentralização dos saberes, essa abertura será um dos pontos chave para a continuidade e aprofundamento da temática por meio de outros documentos para o Ensino Básico em nível nacional.

Mesmo que os PCN tenham avançado na discussão conceitual e didática da temática, ainda há espaço para debates e mudanças paradigmáticas. Cláudia Vianna (2015) ataca a definição restritiva de sexualidade, presente em diversos documentos, defendendo essa necessidade em uma ampliação de conceitos e discussões.

A superação da compreensão do sexo que nos funda, reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, à prevenção de doenças e à heterossexualidade, vista como universal e, portanto, a-histórica, é uma das possibilidades de construção de uma educação mais igualitária. O sistema educativo brasileiro segue ignorando a sexualização da infância e a existência das jovens e dos jovens LGBT. (Cláudia VIANNA, 2015, p. 13)

Três anos após o lançamento dos PCN, surge o Plano Nacional de Educação – PNE, nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), em um formato mais conservador no que tange às questões de diversidade e igualdade de sexualidades e gêneros. Localizado em um momento de grande mobilização social e aprofundamento das discussões destas

questões em diversas instâncias políticas e espaços sociais, o documento aborda o tema de forma velada. Em um dos únicos trechos que cita explicitamente, ele o faz em relação à formação docente, mas se omite nas orientações didáticas e pedagógicas para a aplicação desses saberes, dizendo:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. (BRASIL, 2001, p. 35)

A criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁸ possibilitou maior visibilidade e fomento de projetos e documentos no combate à discriminação racial e sexual nos espaços educacionais. A secretaria, ligada ao Ministério da Educação (MEC), é tida como uma conquista dos movimentos de diversidade que ganharam força no início do mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (Claudia VIANNA, 2015, p. 08).

Em uma das suas publicações, o *Caderno nº 4 - Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, a SECADI deixa explícita sua visão inclusiva de uma educação para a diversidade sexual quando diz que:

Da mesma maneira, como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico, onde se formam sujeitos, corpos e identidades, a escola torna-se uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade. Um local de questionamento das relações de poder e de análise dos processos sociais de produção de diferenças e de sua tradução em desigualdades, opressão e sofrimento. (Ricardo HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 09)

Em meio ao avanço observado nas políticas públicas e nos programas geradores de discussão em sexualidade e diversidade, ainda em 2004 é lançado o *Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual (BSH)*. Seu objetivo é centrado no combate às diversas discriminações e violências que a população LBTTT sofre, entretanto grande parte das políticas promove visibilidade apenas aos gays.

Com isso, o MEC estrutura algumas políticas públicas que contemplam a diversidade sexual e a igualdade de gênero. Como exemplos desses posicionamentos e ações voltados para Educação Básica, podemos citar:

⁸ A partir de 2011, esse órgão passa a ser denominado como Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

- *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual*, nos anos de 2005 e 2006, que possibilitou a participação de instituições públicas e privadas sem fins lucrativos de todo o país na discussão;
- *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas*, em 2006 e 2007, que tratou de uma reformulação da Formação dos anos anteriores visando contemplar de forma mais integrada as pautas de gênero e diversidade sexual;
- *Educação e Gravidez na Adolescência*, com edital para projetos de formação e produção de material pedagógico que abordassem o tema da gravidez na adolescência, lançado em 2006;
- *Gênero e Diversidade na Escola*, ainda em 2006, que formou centenas de profissionais em 5 estados do Brasil para o trabalho de diversidade do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental;
- *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres: articulação e monitoramento*, comitê que foi instituído em 2005 com o objetivo de articular e verificar do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres referente ao campo educacional; e
- *Construindo a Igualdade de Gênero: prêmio para redações de estudantes do Ensino Médio*, em funcionamento desde 2005, objetivando a reflexão acerca do tema por alunos da Educação Básica e Superior.

Em 2006, outro avanço político importante se configura quando o MEC e a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) assinam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH – BRASIL, 2006), elaborado pelo Comitê Nacional de Educação e Direitos Humanos. Esse plano traz em sua pauta a inclusão no currículo escolar das temáticas relativas à orientação sexual, raça, etnia, gênero, entre outros, dentro de uma visão de luta contra as discriminações, orientando os profissionais de educação a lidarem de forma crítica com os temas.

Torna-se inevitável falar de uma das perdas mais emblemáticas sofrida pelos fomentadores da discussão pela diversidade, trata-se do kit *Escola sem Homofobia*, que tem suas raízes numa articulação entre o *Projeto Escola sem Homofobia* e o *Programa Brasil Sem Homofobia*. O material era formado de um caderno de atividades para uso de profissionais de educação, boletins de discussão com estudantes e três mídias audiovisuais, com guia, cartaz e cartas de apresentação e foi produzido por ONGs

renomadas, como a *Pathfinder do Brasil*, a *Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais* e a *Global Alliance for LGBT Education*, com supervisão do MEC. Apesar da necessidade do material no ambiente escolar, em 2011, após pressões conservadoras do Congresso Nacional, a presidenta Dilma Rousseff vetou o kit alegando inadequação das mídias audiovisuais à Educação Básica. Entretanto, nem mesmo o restante do material chegou a ser divulgado (Angela CHAGAS, 2013).

Além da influência de diversos grupos sociais na formulação e implementação das políticas públicas em educação, tais como grupos religiosos, outros aspectos tornam limitante o fomento da diversidade na escola. Um dos principais e que merece destaque é a ideia que um único modelo educativo seja capaz de ser bem introduzido em todo o território nacional. Cláudia Vianna (2015, p. 11) vai problematizar exatamente este ponto quando aponta que “nessa incorporação [do produto educativo] estão envolvidas ideias, experiências, significados e interpretações distintas”.

A aplicação de políticas públicas a nível nacional em diversidade no que tange à Educação Básica nos últimos anos tem sido lenta e de precária produção e divulgação de materiais de referência. Outras conquistas de estruturação social e direitos civis foram alcançadas, por exemplo, o reconhecimento legal das uniões homoafetivas, o que, direta ou indiretamente, tem modificado as relações dentro do espaço escolar e possibilitado a criticidade da temática tanto por docentes quanto por estudantes.

O conhecimento produzido nas Universidades também tem estimulado uma maior discussão dos gêneros e sexualidades. E, ainda que na área de Ensino de Biologia esteja se iniciando, tem-se percebido a importância das práticas de professores e professoras de Ciências e Biologia na promoção da temática (Felipe BASTOS, 2015).

Para além de um resgate histórico-documental acerca dos caminhos da Educação Sexual é de extrema importância a utilização da literatura para desvendar como as temáticas relacionadas a gênero e sexualidade têm se inserido de forma prática na Educação Básica. Nesse sentido, é possível elencar alguns temas corriqueiros nas pesquisas da área, como os objetivos de uma educação sexual, sua transversalidade e as violências discriminatórias associadas.

A própria concepção do termo *sexualidade* nos PCN se torna objeto de questão de Helena Altmann, já em 2001. Segundo a autora, o texto se mostra, por vezes, contraditório na construção da relação de natureza e cultura quando discutida em torno do termo.

Ainda que o documento admita manifestações diversificadas da sexualidade, ele não problematiza a categoria sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição

histórica, da mesma forma que em relação a outras categorias, como homossexualidade e heterossexualidade. (Helena ALTMANN, 2001, p. 581)

Mesmo que os PCN se apresentem como um avanço de políticas públicas à época e os três eixos indicados como norteadores sejam de extrema importância e abrangência, os conceitos a eles veiculados me parecem ser reducionistas. E o próprio tratamento dos três eixos não é, muitas vezes, cumprido – geralmente o trabalho em relação à prevenção é realizado, mesmo por conta de uma cobrança social. Entretanto, as discussões relacionadas ao gênero, principalmente, ainda estão incipientes e, por vezes, banalizadas.

O levantamento bibliográfico realizado apontou que existe um enfoque nas pesquisas sobre a discussão das sexualidades na Educação Básica, em primeiro plano, se o trabalho tem sido realizado; ou seja, se as escolas têm assumido a responsabilidade de tratar de temas há décadas velados. Contudo, entendo que a escola nunca deixa de se posicionar frente às temáticas a ela pertinentes, como essa. Seus agentes responderão às questões levantadas em salas de aula, nos corredores ou em debates, seja com diálogo, seja com um ato discriminatório, seja com omissão. O silêncio também ensina.

Concernente às escolas que tratam diretamente do tema, há uma tendência em tratar sexualidade como um problema, uma questão a ser analisada apenas pela saúde pública (Helena ALTMANN, 2001, p. 283). Dessa forma, as perspectivas médicas que ganharam força nas décadas de 1970 e 1980 permanecem nos espaços educacionais, com discursos extremamente parecidos. Como aponta Helena Altmann (2003, p. 283) “ela [a sexualidade] é vista como um problema de saúde pública e a escola desponta como um local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes”. O exemplo mais forte desses discursos é a reiteração do tratamento de gravidezes na adolescência como *precoces* e/ou *indesejadas*, o que nos leva aos questionamentos: Indesejada por quem? Precoce pra quem? E também a invisibilidade de sexualidades divergentes da heteronormatividade e dos gêneros divergentes do binário.

Outro ponto, caro não só à literatura consultada, mas também em constante discussão dentro de movimentos sociais e culturais, é a violência contra membros da população LGBTQTT. Comumente associada ao nome de homofobia (que tem sido encarado como reducionista, pois está diretamente relacionada às identidades homossexuais), essa violência pode ser encarada, na verdade, como violências.

Especificamente na escola identificaremos a LGBTfobia⁹ no seu formato institucionalizado: através de regras e normas, tanto no seu formato explícito, entre discursos e ações de estudantes, professoras e professores; quanto de forma implícita, na linguagem, nos uniformes, no uso dos banheiros, por exemplo. Sobre tais situações, Alexandre Bortolini (2011, p. 03) aponta que “superar a violência e a discriminação das relações interpessoais é apenas uma pequena parte do processo, não é nem de longe o fim, mas talvez seja um urgente começo”.

Para tratar a *diversidade sexual* na escola, precisamos ir para além da discussão da homossexualidade ou da transgressão de gênero como um *capítulo curricular adicional*, como uma exceção à norma a ser tratada com indulgência hipócrita. Afinal, se discutir gênero não significa apenas "discutir mulher", discutir diversidade sexual não se reduz somente a "discutir a homossexualidade ou os homossexuais", pois a heteronormatividade não afeta apenas *quem descumpra o roteiro binário*, mas também produz angústia naqueles que se enquadram (ou tentam) nos modelos (inatingíveis) de masculinidade e feminilidade hegemônicos. (Alexandre BORTOLINI, 2011, p. 36 – *grifos do autor*)

Pensando de forma específica nas discriminações geradas no espaço escolar pela constituição binária de gênero é importante salientar que as categorias da sexualidade (heterossexual, homossexual e bissexual) também foram idealizadas dentro do binarismo. De forma que uma educação para sexualidades e identidades diversas pode, mesmo atenta às sexualidades divergentes, reforçar uma matriz binária e, por isso, se contradizer. Indo além, como aponta Maria Heilborn (2002, p. 88) “de alguma maneira, toda função pedagógica é um pouco criminosa culturalmente, porque valores da pessoa que está sendo educada acabam sendo destruídos”. Como isso, percebe-se a importância de uma pedagogia questionadora da constituição das identidades – uma vez que essas também são formuladas dentro de uma matriz de gênero. Como veremos mais adiante, talvez a opção por uma pedagogia *queer* facilite este caminho.

Maria Heilborn (2002, p. 90) traz outra questão pertinente quando se questiona acerca do “momento certo” de inserção das temáticas de sexualidade e de gênero na Educação Básica. Ela aponta algumas problemáticas – principalmente oriundas das(os) responsáveis de estudantes – quanto a uma suposta antecipação de saberes sobre a vida sexual para crianças que estariam despreparadas. Tal situação gera consequências, pois “a intervenção fica quase que restrita a um modelo de funcionamento do corpo. Embora também seja verdade que a difusão de informações adequadas sobre o funcionamento

⁹ Escolho o termo LGBTfobia como representativo para as diversas violências causadas por discriminação à sexualidade: homofobia, lesbofobia, bifobia, transfobia *etc.*

dos corpos seja uma boa estratégia de natureza mais preventiva” (Maria HEILBORN, 2002, p. 90). 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, é comum observarmos no espaço escolar repressões aos atos de afeto – muitas vezes apenas reproduções teatrais do contexto familiar – entre crianças da Educação Infantil. Contudo, outros atos são estimulados: teatrinhos com casamentos heterossexuais, brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas, e a demonstração de expectativas de gêneros em geral.

Uma dimensão da Educação que vai perpassar todos os pontos apresentados é a formação docente – inicial ou continuada. Ela poderá ser um fator limitante ou potencializará um trabalho mais abrangente. Cláudia Vianna (2015, p. 13) analisa as ampliações da formação docente para as temáticas sensíveis às sexualidades e identidades de gênero, apontando as transgressões e melhorias ocorridas nos últimos anos e relacionando-as com o protagonismo dos movimentos sociais LGBTTT. Dessa forma, também me parece evidente a necessidade de uma inclusão e discussão dessas temáticas nas pautas dos agentes formadores e na diversidade nos materiais utilizados para essa formação.

Um indicativo dessa necessidade de formação docente mais ampla é a quantidade reduzida de disciplinas escolares que têm realizado discussões concernentes à Educação Sexual. Helena Altmann (2003, p. 295) indica que as escolas têm ignorado o caráter transversal da sexualidade, ou seja, tem disposto de um número reduzido de disciplinas que contam com as temáticas em seus conteúdos programáticos. Esse fato se torna prejudicial quando lembramos que nenhuma área de conhecimento é completa o suficiente para abarcar os conceitos e dimensões de um construto social como a sexualidade. Maria Heilborn (2002, p. 77) potencializa essa questão, no tocante ao conceito de gênero, quando afirma que “apropriação que dele [o conceito] se faz, no entanto, atende às especificidades de cada campo”, tendendo a ser trabalhado com reducionismos, o que é compreensível dado as limitações e especificidades dos campos de conhecimento.

O maior exemplo, de acordo com Cassiane Diniz (2014), Adriano Senkevics e Juliano Polidoro (2012) e Guacira Louro (2000), desse reducionismo – e que rege essa pesquisa – é a responsabilidade dada ao Ensino de Biologia de ministrar os conteúdos da educação sexual. Essa situação se concretiza numa educação sexual que explore sexualidade e identidades limitadas a modelos anatômicos e reprodutivos.

Focalizar o ensino sobre sexualidade no sexo-reprodução possibilita conjugar ciência e moralização dos corpos sexuados e púberes das crianças. Informar sobre os malefícios da gravidez sobre os corpos femininos, enfatizando a violência que essa situação causará, é uma maneira de coibir a temida iniciação sexual precoce. (Cassiane DINIZ, 2014, p. 159)

Autoras e autores como John Gagnon (2006), Anne Fausto-Sterling (2006) e Guacira Louro (2000) tem discutido sobre a contribuição da ciência moderna – em específico as Ciências Naturais – para a delimitação de conceitos acerca da sexualidade, sexo biológico e identidade de gênero, além de percepções sobre as normalidades dos corpos e caracterização de prazeres. Todos esses temas, quando abordados pelo Ensino de Biologia, tendem a ser naturalizados em categorias específicas, legitimando o que seria normal ou anormal, saudável ou patológico.

Los científicos (a través de su vida diaria, experimentos y prácticas médicas) crean verdades sobre la sexualidad; cómo nuestros cuerpos incorporan y confirman estas verdades; y cómo estas verdades, esculpidas por el medio social en el que los biólogos ejercen su profesión, remodelan a su vez nuestro entorno cultural. (Anne FAUSTO-STERLING, 2006, p. 20)

De acordo com a pesquisadora citada acima, a Biologia – através dos conceitos que produz e reproduz – está intimamente relacionada com políticas sociais que vão reger as instituições, entre elas, a escola. Políticas sociais, raciais, sexuais, ressaltam-nos que verdades sobre os corpos são (re)criadas no meio científico e poderão potencializar ou remodelar pontos de vistas da sociedade. Entretanto, se observarmos que não há neutralidade – visto que a materialidade já está inserida em códigos e noções de gênero, por exemplo – o Ensino de Biologia assume um caráter decisivo no reforço às noções clássicas de identidades (binárias) de gênero ou a transgressão das mesmas.

Denise Araújo (2014, p. 02) aponta que a ciência foi determinante para a promulgação de um ideal de ser humano, aquele que melhor representaria, não só a espécie, mas todo o ser social: o “homem branco, heterossexual, escolarizado e capitalista”. Tudo que se estereotipa à margem desse ser-ideal ocupa uma posição de subalternidade, são os *outros*. Toda essa construção foi realizada concomitante ao desenvolvimento de outras instituições e poderes na sociedade e serviram de suporte uns aos outros. Dessa forma, o meio científico tende a legitimar e controlar as relações de poder que se estabelecem entre os atores escolares.

Essas formas de controle cotidiano dos corpos humanos podem limitar suas ações, proibir certas formas de amar, sistematizar horários, definir lugares de estar, possibilidades de trabalhar, enfim, essas formas de controle vão subsidiar o direito de algumas pessoas legislarem sobre a vida de outras pessoas, inclusive seus

sonhos e projetos. Especificamente tomando os estudos de gênero e de sexualidade, significa dizer que, autenticar, essencializar e naturalizar é o mesmo que criar e reproduzir o sistema de gênero segundo o pensamento das categorias dominantes. (Denise ARAÚJO, 2014, p. 04)

Relações, conceitos, delimitações e discussões presentes em uma aula de Biologia poderão ter efeitos variados: desde o silenciamento de estudantes que irão divergir de um suposto binário natural até o diálogo verdadeiro numa tentativa de inclusão das diversas realidades à dinâmica escolar, de maneira a repensar algumas verdades estabelecidas nas ciências.

Alexandre Bortolini *et al.* (2014) apontam algumas carências, como a falta de problematização do que é o *natural*. O próprio corpo é apresentado nas disciplinas escolares de Ciências e Biologia de forma fragmentada em sistemas e órgãos, isolado de qualquer cultura ou ação social, de forma a ser constituído apenas por materialidades. É “um corpo universal, representado de forma estereotipada, muito diferente dos corpos de meninas e meninos para os quais deve se tornar objeto de estudo” (Alexandre BORTOLINI *et al.*, 2014, p. 71).

Mesmo apostando na ampliação da formação docente em Biologia como um fator de impacto para as práticas escolares, me parece inocente acreditar que apenas uma reformulação na formação seria capaz de provocar uma mudança no Ensino de Biologia, mesmo se observarmos em longo prazo. Uma verdadeira transformação deve ser realizada não só na escola, mas em diversos setores da sociedade para que esses discursos possam deixar de ser aceitos como verdades absolutas. Como indica Denise Araújo (2014, p. 08),

o caminhar dos movimentos sociais em suas conquistas, as mudanças na expressão da arte, a valorização e projeção de pessoas reconhecidamente fora da norma, a autoidentificação de pessoas da mídia, a maior visibilidade de discussões sobre banheiros separados por sexo, os nomes sociais, o casamento civil e a adoção de crianças por casais do mesmo sexo, entre outras coisas que certamente surgirão, serão capazes de abalar as estruturas da sociedade heteronormativa.

Claro que transportar todos esses questionamentos para a realidade de professoras e professores de Biologia não é simples. A aplicação de conceitos socioantropológicos ao Ensino de Biologia é complexa, como, por exemplo, o entendimento que o sexo não é apenas biológico, tem também um caráter cultural e histórico. Entretanto, a utilização de conceitos antropológicos não nega a materialidade estudada na Biologia, mas vai torná-la complexa, próxima à realidade das alunas e dos

alunos. As generalidades serão reconhecidas, mas as particularidades não serão tratadas enquanto patologias.

A revisão bibliográfica sobre educação sexual apontou para questionamentos de pedagogias que reforçam um regime heteronormativo e binário – nos seus variados sentidos: homem/mulher, moral/imoral, saudável/patológico. O Ensino de Biologia parece ainda funcionar como uma das bases de tais reforços. Assim, para educar na/para diversidade, há de se escapar a essas armadilhas, contornando as rigidezes estabelecidas. Como apontarei da próxima seção, a Teoria *Queer* tem dado importantes contribuições para essas proposições pedagógicas transgressoras.

3.1.3. Seção 3: Teoria *Queer*, Teoria Cu

Nesta última seção do levantamento bibliográfico, discuto algumas reflexões e apontamentos apresentados pela Teoria *Queer*, voltando o olhar para a Educação Básica. Inicialmente apresento um breve aporte histórico do desenvolvimento dessa Teoria e suas aproximações no Brasil. Em seguida relaciono-a com alguns conceitos já discutidos nessa revisão e, por fim, com questões do sistema escolar.

Richard Miskolci (2014a, p. 01) aponta que a Teoria *Queer* só pode ser entendida dentro de uma análise tempo-espaço de suas raízes. Enquanto conhecimentos emergentes de grupos historicamente marginalizados, é necessário compreender os porquês da marginalização, da necessidade de construção de novas formas de produção e, ainda, das demandas político-sociais desses grupos.

A origem do que hoje se entende por Teoria *Queer* é intimamente relacionada com a história da homossexualidade na segunda metade do século XX, da SIDA e do que se configurou como novos movimentos sociais – todos esses três no contexto geográfico EUA-Europa.

A luta desses novos movimentos sociais – entre os quais podemos citar o movimento negro, o movimento feminista e o movimento gay – tem seu surgimento na década de 1960 na busca identitária pela asseguarção de direitos civis. O movimento gay, por exemplo, buscava a despatologização da homossexualidade, enquadrada como doença mental pela Organização Mundial da Saúde até 1973.

A década de 1970 é marcada, de acordo com Juan Sutherland (2014, p. 02), por um momento de fortalecimento dos Estudos Culturais. Esse fortalecimento levou ao

questionamento das regras e formas de socialização, a uma “crise disciplinar das humanidades”. Na década de 1980, os estudos de gênero, com suas perspectivas binárias, passaram a ser questionados pelos movimentos feminista e LGBTTT, de modo a abrir espaço para um novo tipo de ativismo, considerado por Denise Araújo (2014, p. 02) como pós-LGBTTT: o ativismo *queer*, um campo de instabilidade, de sujeitos que não se enquadravam em nenhuma das classificações existentes.

Nesse mesmo momento o mundo vivenciava, ainda, um pânico na saúde sexual que ultrapassou a dimensão do privado e atingiu o público. A epidemia trouxe uma reviravolta no modo como a sociedade encarava a homossexualidade. Se, em 1973, ela foi retirada do quadro de doenças mentais, na década seguinte, passa a ser repatologizada por ser associada à SIDA – que chegou a ser chamada de câncer ou peste gay (Richard MISKOLCI, 2014b, p. 09). Em outras palavras, a homossexualidade continuou sendo encarada como um perigo à sociedade dos “indivíduos de bem”.

Com isso, nos anos 80, a epidemia da SIDA transformou o ativismo LGBTTT, principalmente nos Estados Unidos, onde o governo federal recusava o reconhecimento do problema como uma questão de saúde pública. Nesse sentido, podemos citar os novos grupos ativistas que lutavam contra a SIDA: *ACT UP*, originário de Paris e Nova Iorque; e o *Queer Nation* (datado da década de 1990), também estadunidense.

Em meio a tudo isso, o *queer* é ressignificado e se apresenta como um ativismo social, que penetra no debate acadêmico, problematizando os sistemas de organização que estabeleciam (e estabelecem) a normatividade heterossexual. Como aponta Richard Miskolci (2014b, p. 09-10) “autodenominar-se *queer* era fazer de um termo negativo e que deveria causar vergonha uma forma de combate às forças normalizadoras cujo intuito de exclusão e até mesmo eliminação de dissidentes sexuais e de gênero era patente”.

O *queer* poder ser uma nova ferramenta teórica aos movimentos sociais, porque a identidade precisa ser defendida, mas não no sentido da fixidez ou da estratégia via generalizações a-históricas e essencialistas, tampouco no sentido de legitimar expectativas conservadoras em termos de práticas afetivo-sexuais ou até mesmo de construção corporais. (Tiago DUQUE, 2014, p. 79)

Guacira Louro (2001, p. 543) aponta que o processo de afirmação de identidade do movimento LGBTTT buscava dissociar os homossexuais das imagens homofóbicas que circulavam nas mídias estadunidenses e europeias, apresentando uma representação “positiva” da homossexualidade. A Teoria *Queer* passou a questionar tal representação, uma vez que “o discurso político e teórico que produz a representação ‘positiva’ da homossexualidade também exerce, é claro, um efeito regulador e disciplinador”

(Guacira LOURO, 2001, p. 544). Se existe uma representação positiva, é em contraste a uma representação negativa. Dessa forma, a Teoria *Queer* se estabelece como uma corrente pós-identitária. Porém, não anula de todo as identidades, surge como uma crítica à normalização, do que é o normal, para qualquer dimensão do gênero ou da sexualidade.

Olhar de forma *queer* nos permite redirecionar a discussão das identidades para o regime sociocultural de normas. Com isso, como aponta Richard Miskolci (2012, p. 31), a teoria vai expandir as concepções feministas para além do entendimento biológico de ser mulher e, ainda, enriquecer o movimento LGBTTT ao inserir perspectivas feministas para a conceituação de sexualidade e, principalmente, gênero. As sexualidades eram entendidas em algumas rigidezes identitárias que acabavam por limitá-las. Para Denise Araújo (2014, p. 02), “é uma tentativa de compor uma teoria pós-identitária, na qual as sexualidades são entendidas em livre trânsito”.

A crítica *queer* vai além do domínio da sexualidade e do gênero, ela se expande a qualquer norma social que define e separa normalidade e anormalidade. Para Richard Miskolci (2012, p. 29), num sentido geral, “o *queer* busca tornar visíveis as injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das conversões culturais, violências e injustiças”. Assim, algumas características centrais desta Teoria são: a problematização dos regimes de normas e do próprio sujeito, como agente produtor e produto da norma; e a metodologia da desconstrução e o aspecto inacabado, de algo em constante (re)construção.

Dessa forma, o *queer* é o diferente que se recusa a ser suportado, mas assume uma resistência mais transgressora numa busca da implosão da regra. Para Pedro Pereira (2008, p. 500), a semântica da teoria *queer* é provocante, que caminha rumo à subversão, deslocamento e reconfiguração. Os textos *queer* trazem o inusitado num tom de exagero e iluminador das diferenças.

Um termo-chave para o entendimento da teoria é a abjeção – termo ressignificado dos estudos da psicanálise. A abjeção representa tudo aquilo que horroriza, que causa repulsa, asco. E pior, aquilo que, se em contato, pode contaminar o meio. Assim, a personificação da abjeção – o ser abjeto – tem significado de perigo, por ser um temido contaminante, mas também pelo poder, uma vez que tem a capacidade de ameaçar os esquemas estruturais já estabelecidos e consagrados.

O abjeto é, antes de tudo, o que incomoda a ordem, coloca em xeque sua aspiração à pureza e, portanto, a ameaça com os contatos e as trocas, por isso é possível compreender um saber *queer* como o que problematiza tanto a economia-política

do conhecimento vigente quanto as pressões disciplinadoras. (Richard MISKOLCI, 2014a, p. 23).

Logo, a Teoria *Queer* parte do abjeto para problematizar as forças normalizadoras que o colocam nesse espaço. E se posiciona, ainda, criticamente à necessidade da constituição de uma hierarquia dos sujeitos, de forma a resistir e se potencializar nessa conjuntura. Em outras palavras, a crítica se direciona à matriz estabelecida e às instituições que trabalham pela sua perpetuação – inclusive ao gênero, questionando os porquês da criação de uma categoria social de um suposto sexo imutável, bem como quem ganharia com essa estrutura que privilegia uns e marginaliza outros.

No ano de 2013, o professor Fábio Henrique Lopes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em palestra ministrada durante a Semana Acadêmica do Curso de História, apontou que “nada seria menos *queer* que definir a Teoria *Queer*”. Foi minha primeira aproximação com campo teórico. Juan Sutherland (2014, p. 03) recorre às ferramentas epistemológicas de Judith Butler e Michel Foucault para afirmar que a Teoria *Queer* “pode ser entendida como uma *teoria da ação performativa*, que tem efeitos políticos nos corpos”. Assim, essa teoria interroga a heteronormatividade para discutir um regime político-social que vai normatizar a vida em sociedade – desde as relações populacionais até seus entendimentos do *eu*, do indivíduo de si mesmo. O regime heteronormativo não é um dado biológico, natural, mas tem bases políticas que visam a perpetuação de valores morais hegemônicos. A Teoria *Queer* problematiza o sistema, os binarismos, as impossibilidades de ser.

O foco teórico-metodológico não é mais para a noção de opressão das diferenças (numa interpretação estrutural de poder), nem mesmo de somatória de opressões - como muitos setores de diferentes movimentos sociais anunciam, mas para como elas são geradas, reiteradas, disciplinadas, controladas. (Tiago DUQUE, 2014, p. 72-73)

Pensar o corpo dentro de uma perspectiva *queer* é deixar de compreender a autonomia do sujeito como total, mas também não enquadrá-lo dentro de um determinismo cultural. Como argumenta Tiago Duque (2014, p. 70), o corpo é o “sujeito de dinâmicas sociais, como lócus de articulação de relações e legitimador de princípios sobre a sociedade”. Em outras palavras, ele é agente determinante na manutenção de um regime, mas também se torna administrado por ela. É por conta disso que os corpos *queer* são símbolo da sua própria resistência: são trans, dragqueens, ciborgues *etc.*

As teóricas e teóricos *queer* buscam a desconstrução do binário oposicional atacando os polos que o constitui - seja o homem/mulher no caso do gênero, seja o heterossexual/homossexual, no caso da sexualidade.

A teoria segue trabalhando para mostrar que cada polo contém o outro, de forma desviada ou negada, a desconstrução indica que cada polo carrega vestígios do outro e depende desse outro para adquirir sentido. A operação sugere também o quanto cada polo é, em si mesmo, fragmentado e plural. (Guacira LOURO, 2001, p. 548)

O termo *queer*, como indicado anteriormente, está intimamente ligado ao estranhamento. Contudo, me parece que o estranho não será estranho de maneira uniforme em todas as culturas, é necessário contextualizá-lo. Assim, o *queer* desenvolvido nos Estados Unidos na década de 1980 não será o mesmo *queer* de 2015 e, na mesma lógica, estará reconfigurado em outras partes do planeta. Como aponta Larissa Pelúcio (2014, p. 03), “não há uma natureza humana exatamente igual no mundo inteiro e as interpretações dos dramas humanos só fazem sentido em contexto”.

Se nas décadas de 1970 e 1980, os Estados Unidos viviam um momento de expansão dos movimentos sociais ligados às sexualidades marginalizadas, e a América Latina viviam os retrocessos de ditaduras militares (Juan SUTHERLAND, 2014, p. 02). Dessa forma, as ressonâncias do *queer* não foram sentidas aqui da mesma maneira. O processo de entrada dos estudos *queer* no Brasil não ocorreu por meio do movimento social de bases, mas pelas universidades. Richard Miskolci (2014b, p. 20) aponta que foi pelo campo teórico da educação que essa introdução acontece, ainda que não exclusivamente. Guacira Louro (2001, p. 543) ressalta, além disso, alguns grupos organizados que se inteiraram do debate, como o Movimento de Libertação Homossexual no Brasil, originado em 1975.

A entrada da Teoria *Queer* no Brasil suscita alguns questionamentos quanto à validade de sua adoção. O principal questionamento é concernente à importação e incorporação de teorias do Norte imperialista no Sul, historicamente subalternizado e colonizado, sem o mínimo de criticidade. Um contorno a esse fato seria o diálogo com os países vizinhos na América Latina, até mesmo por compartilharem histórias em comum. Entretanto,

ainda nos mantemos bastante reverentes a produções teóricas europeias e norte-americanas, enquanto guardamos relativa ignorância a respeito das contribuições de nossos vizinhos continentais, com os quais compartilhamos, muitas vezes, cenários sociais, políticos, econômicos e culturais bastante próximos. Sintomaticamente, dialogamos muito pouco com o resto da América Latina. (Larissa PELÚCIO, 2014, p. 07)

Desde o início dos anos 2000, a perspectiva *queer* vem sofrendo melhores apropriações no campo teórico brasileiro em consonância com os estudos pós-coloniais e culturais. Richard Miskolci (2014a, p. 22) evidencia que a grande aproximação da teoria na academia brasileira se deu em contextos interdisciplinares, onde membros de departamentos diversos se percebem críticos da ordem e comprometidos politicamente com os abjetos. Dessa maneira, a produção é potencializada e ganha força e representação, ainda que em meio às resistências institucionais.

Todavia, o termo *queer* permanece distante da realidade social, acadêmica e escolar. Larissa Pelúcio (2014, p. 04) constrói uma importante reflexão em torno desse distanciamento linguístico, uma vez que nas origens da Teoria nos Estados Unidos isso não ocorre. Não há vergonha, embargos ou rubores ao pronunciar *queer* no meio acadêmico brasileiro, em suas palavras “soa suave (cuier), quase um afago, nunca uma ofensa”. Dessa forma, uma das peças-chave para a plena vivência da teoria, o fato do termo ressignificado ter o poder de ferir os “bons costumes”, perde seu efeito nas línguas latinas.

Para resgatar essa significação poderíamos pensar em termos que tem subjogado a população LGBTT, trazendo-os como palavras de ordem de militâncias e academicismos. Assim, alguns nomes eminentemente brasileiros surgem ao vocabulário *queer*, dentre alguns possíveis destaque: Teoria Traveco, Teoria Bixa pão-com-ovo, Teoria Francha, Teoria Aberração. Apesar dessas provocações, nenhuma delas me parece adequada para a representação que se objetiva, por dois fatores. Primeiro, por não partir de uma ressignificação do próprio movimento LGBTT; depois, por nenhuma ser realmente representativa de todas as nuances do movimento.

Larissa Pelúcio (2014, p. 06) continua sua provocação ao sugerir a aderência nominal da teoria como sendo uma “Teoria Cu”. Em sua defesa é apresentado que o cu (quando encarado como um orifício sexual) gera excitação, mas também repele por ser considerado o sexo sujo, dos abjetos. Nessa dimensão, ele é mais *queer* que o termo *queer* no Brasil.

Seja talvez o cu a região mais *queer* do corpo. Quer dizer, dentro de uma concepção do corpo como elemento do imaginário cultural, o ânus seria a região intocada, do qual imaginativamente apenas coisas abjetas e excedentes são ejetadas, nunca nada excedente, nunca nada que lhe confira prazer pode nele ser injetado. (Júnior RATTTS, 2014, p. 5)

Dessa forma, para além de uma simples tradução da Teoria *Queer*, a Teoria Cu de Larissa Pelúcio provoca o contexto acadêmico num sentido de pensar as questões

próprias de nossa latinidade em termos nossos. O cu marginalizado, o cu do sexo sujo e impuro, o cu abjeto, todos são postos em evidência.

Mesmo que a aproximação *queer* no Brasil tenha se dado em grande parte por meio do campo da educação (Richard Miskolci, 2014b, p. 20), ainda não é comum a produção bibliográfica que relacione as duas áreas – principalmente se analisarmos o Ensino de Biologia. Entretanto, como aponta Raquel Pinho (2011, p. 296), “refletir sobre a epistemologia *queer* pode trazer ganhos importantes para a educação, principalmente no campo da ética, da didática, do discurso, do currículo e da convivência com a diferença”.

Tomaz da Silva (1999, p. 108), em seu livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, traz ainda no final do século passado a Teoria *Queer* aplicada ao currículo. Segundo o autor, a partir da teoria nasce o que se designou como pedagogia *queer*. Guacira Louro (2001, p. 550), em sintonia, indica que o *queer* “sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação”.

Em um currículo e uma pedagogia *queer*, procura-se incluir as questões de gêneros e sexualidades como legítimos sempre tornando evidente e questionando o regime heteronormativo e suas regras de incorporação e relação social. Quanto às marginalizações de gêneros e sexualidades, a pedagogia *queer* não se limita ao estímulo de respeito e tolerância, por acreditar que tais abordagens deixam intocadas as problematizações em torno das construções histórico-culturais dessas categorias marginais. Como aponta Tomaz da Silva (1999, p. 108), uma abordagem que tem como objetivo final a tolerância e o respeito irá produzir um novo binário: o heterossexual tolerante e o homossexual (e aqui expando para todas as sexualidades e gêneros postos à margem) tolerado. Neste sentido, Marcelo Andrade (2014, p. 03) nos aponta a tolerância e o respeito como valores éticos mínimos, o ponto de partida, o primeiro passo, sem os quais não há convivência democrática e plural possível.

Para o *queer* não basta a simples inserção de conteúdos relacionados à educação sexual em currículos da Educação Básica e na formação de professoras e professores. Essa pedagogia faz o questionamento dos processos institucionais e discursivos que definiram o que é certo e o que é errado, o que é moralmente ensinável e o que é imoral, o que é saudável e o que é patológico.

Uma pedagogia e um currículo *queer* ‘falam’ a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àqueles que se reconhecem nessa posição-de-sujeito, isto é, como sujeitos *queer*. Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. (Guacira LOURO, 2001, p. 552)

Assim, o foco não estará exclusivamente na informação que será transmitida, mas nos processos de construção dos conhecimentos, das identidades e dos sujeitos que as re(produzem), o que se volta para a produção das diferenças (seja de gênero, sexuais, de classe, étnicas *etc*) e suas consequências. Nesta perspectiva, o *outro* seria encarado como agente constituinte do *eu*, pois a diferença seria peça-chave para a identidade e tornaria este *outro* pensável. Pedagogias associadas à Teoria *Queer* vão transgredir os limites dominantes, se arriscando na exploração do que está moralmente tido como inexplorável, lançando luz a essas construções.

Como todo processo educativo, a pedagogia *queer* também terá o objetivo de formação de sujeitos e, com isso, produção de um determinado tipo de indivíduo (Guacira LOURO, 2001, p. 552). Como o *queer* não visa um modelo ideal, mas assume uma intenção em aberto, inconclusa, pedagogias e currículos *queer* se propõem a causar provocações, estranhamentos e perturbações no contexto escolar.

Ainda que se demonstrem necessários, currículos *queer* não são de fácil visualização. Como aponta Guacira Louro (2001, p. 552), “faltam-lhes as proposições e os objetivos definidos, as indicações precisas do modo de agir, as sugestões sobre as formas adequadas para ‘conduzir’ os/as estudantes, a determinação do que ‘transmitir’”. Entretanto, talvez essa seja a maior provocação *queer* na área educacional: transgredir a forma de transmissão de conhecimento, repensando o educar em seus formatos.

3.2. Entrevistas

As próximas seções foram desenvolvidas a partir das entrevistas realizadas com as categorias *Estudantes com identificação não-binária de gênero* e *Professoras e Professores de Biologia*.

Como citado no capítulo 2, as respostas às perguntas das entrevistas deram origem a um material que foi tratado através do software *Atlas Ti*. O software permitiu a criação de três figuras. Nas três figuras, podemos ver quais tópicos surgiram nas entrevistas, além daqueles já estavam previstos nos roteiros. Então, por exemplo, Teoria *Queer* não aparece na figura porque já estava previsto. A Figura 2 se refere às entrevistas com estudantes. A Figura 3 se refere às entrevistas com docentes. E, na Figura 4, todos os pontos são apresentados, permitindo uma visualização geral do processo de entrevistas.

A seguir, primeiro, tratei do que aparece apenas nas entrevistas com estudantes. Depois, do que aparece apenas com docentes. Para, por fim, apresentar as intersecções entre as duas categorias. Como podemos verificar observando as figuras, as intersecções das entrevistas se dão principalmente no tópico Preconceitos/Discriminações.

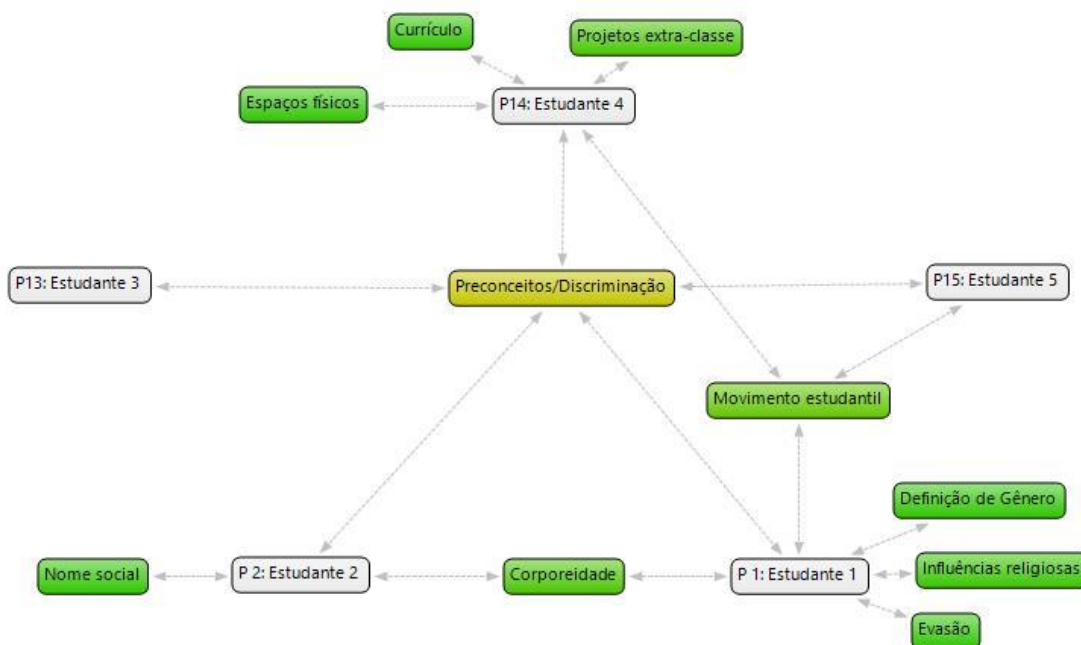


Figura 2: Rede gerada pelo software Atlas TI que evidencia as relações entre Estudantes com identidades não-binárias de gênero e pontos levantados por essa categoria.

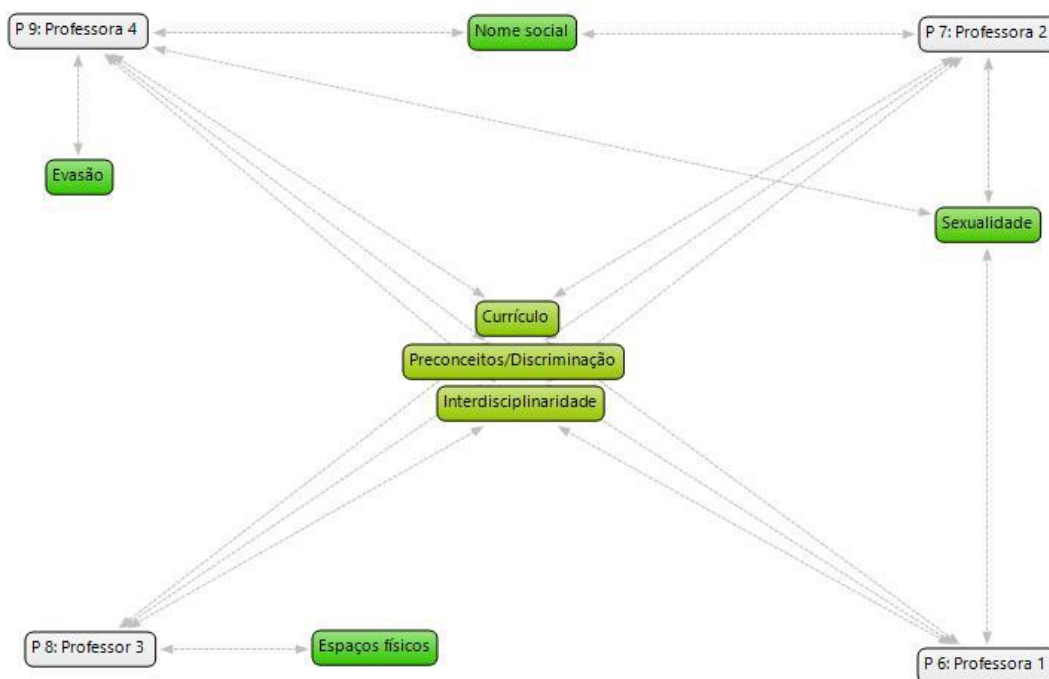


Figura 3: Rede gerada pelo software Atlas TI que evidencia as relações entre Professoras e Professores e pontos levantados por essa categoria.

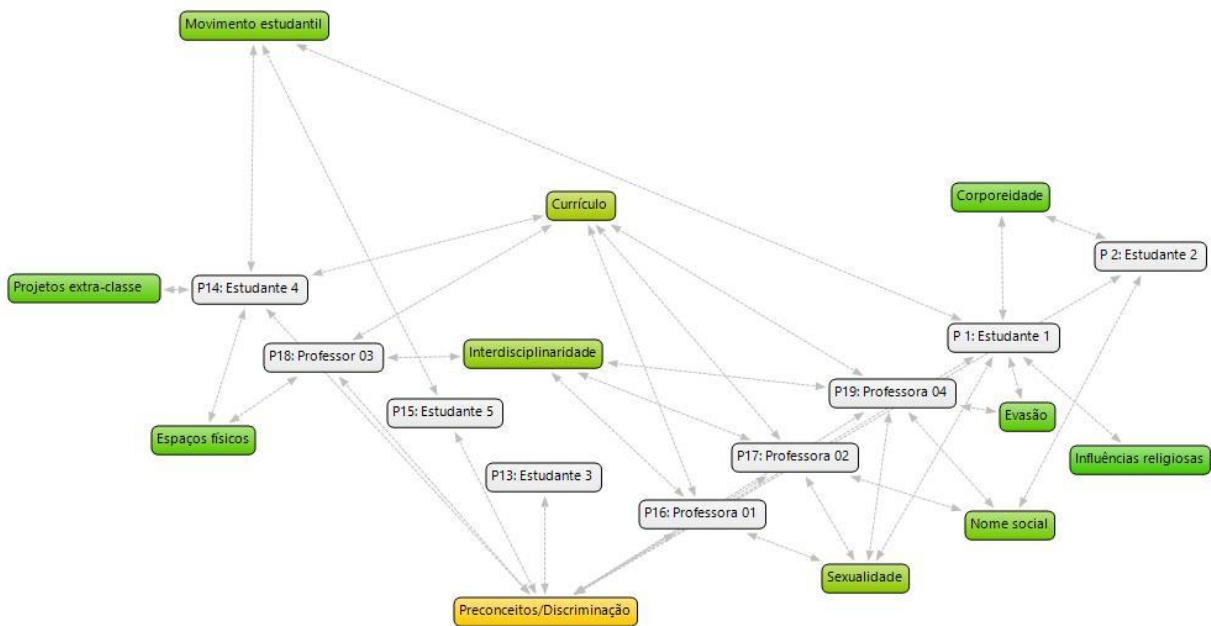


Figura 4: Rede gerada pelo software Atlas TI que evidencia as relações entre Estudantes, Professoras e Professores e pontos levantados por essas categorias.

3.2.1. Estudantes com identificação não-binária de gênero

A tabela 1 apresenta um resumo das características das cinco pessoas entrevistadas nesta categoria.

De forma geral, as trajetórias escolares perpassam por vários colégios e turnos. As mudanças de turnos e colégios foram motivadas por diversos fatores: grupo de amizades, influências familiares na busca de um ensino melhor ou sentimento de exclusão da dinâmica escolar. Nesse sentido, o relato de Estudante 1 é bem explícito:

Estudante 1: Passei para uma Escola ¹⁰, mas desisti por inúmeras razões. Repeti o primeiro ano uma segunda vez na rede estadual de ensino, fui trocado de turno para a noite por ausência, e passei de ano no turno da noite. Desisti do colégio estadual no começo do segundo ano, e desde então tenho pensado em formas, em como posso reerguer minha formação educacional na rede privada.

Estudante 1 não chegou a concluir o Ensino Médio, mas reconhece a importância de fazê-lo. Para todas as outras pessoas entrevistadas, a educação é reconhecida e nenhuma delas se sente ou se sentiriam satisfeitas em abandonar o sistema escolar. A

¹⁰ Por questões de ética da pesquisa, os nomes das escolas serão ocultados – sendo referenciadas como Escola 1, Escola 2, e assim por diante.

necessidade de mudanças neste sistema é evidenciada, mas o processo educativo em geral é defendido por elas¹¹ e corroborado por essa insistência de permanência.

Tabela 1: características de estudantes

	Idade	Gênero declarado	Onde cursou o Ensino Médio	Quando concluiu o Ensino Médio	Tipo de colégios que frequentou
Estudante 1	20 anos	Blurfluximprigênero de cadoneutrois e pangênero	Rio de Janeiro	Evadido em 2012	Colégio público
Estudante 2	23 anos	Trans masculino não-binário	Minas Gerais	2010	Colégio particular
Estudante 3	19 anos	Agênero	Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro	2012	Colégio particular
Estudante 4	18 anos	Gênero fluido	Rio de Janeiro	2015	Colégio público
Estudante 5	20 anos	Bisher e Trans masculino afeminado	Rio de Janeiro	2013	Colégios particulares e Colégio público

Algumas pessoas entrevistadas frequentaram tanto a rede pública quanto redes privadas de ensino, entre elas, Estudante 5, que priorizou a rede pública em função das amigas, mas também por conta dos profissionais com os quais teve que lidar na rede privada. De acordo com tal estudante, a coordenação do colégio privado em questão “*era bem hard*” – gíria utilizada (duro, em inglês), o que evidencia as dificuldades enfrentadas e nos faz pensar os empecilhos impostos a estudantes, sejam burocráticos, sejam estruturais, sejam curriculares.

Outro relato relacionado às instâncias administrativas escolares atuando conflituosamente como estudantes foi descrito por Estudante 4, que ainda cursa o Ensino Médio em um Colégio Federal. No referido colégio a atuação de estudantes em movimentos organizados é, em relação aos outros, bem firme. No relato, é exposto:

Estudante 4: A gente tem um apoio lá. A gente dialoga pra marcar as coisas e aí eles ajudam. Tudo bem, se vocês conversarem. Apesar de agora ter mudado a coordenação, ela ficou meio, um pouco mais barrando as coisas. Eu achei até engraçado que ela foi tão autoritária que a gente não falou nada.

¹¹ *Elas*, nesta seção, é referente a *pessoas*.

O caso de autoritarismo acima aconteceu diante de um evento realizado pela Frente Negra da escola. O grupo, ligado ao Grêmio Estudantil e em comunhão com outros grupos organizados (como o Feminista e LGBTT), criou um evento na rede social Facebook onde convidava os membros do corpo estudantil e profissional da escola para um sarau. Entretanto, o evento não foi comunicado anteriormente à direção, que os chamou para uma conversa e disse ter ficado com um mal estar ao ler aquilo. O evento aconteceu, de qualquer forma, mas os posicionamentos de estudantes que se envolveram foram:

Estudante 4: E a diretora branca lá falando que aquilo deu um mal estar nela, de ter lido uma parte. Daí eu fiquei tipo “que bom cara, foda-se que você ficou incomodada”. Sabe, é pra incomodar mesmo, pra eles terem espaço. E ela não deu espaço pra que a gente falasse, falou que incomodou e tipo assim “podem ir”. Tem coisas que eles ainda acham que é exagero. Só por a gente estar ocupando os espaços. Então eu vejo isso lá dentro, bastante.

Nesse sentido, percebo os movimentos estudantis de identidades marginalizadas, entre eles o LGBTT, como uma ocupação de espaços antes negados. Um rompimento do silenciamento imposto pela cultura escolar, indo ao encontro de Rita Radl-Philipp (2014, p. 52), que evidenciou o papel transformador de estudantes nessa dinâmica.

Ainda que, num plano geral da escola os movimentos estudantis compreendam uma minoria de estudantes, eles são encarados como espaços de encontro e acolhimento de identidades. De acordo com Estudante 4, foi por conta dessa aproximação com os movimentos que o colégio passou a ser encarado com outros olhos. Ainda que nem todo movimento tenha ligação com identidades não-binárias de gênero, a maior parte é envolvida com correntes do feminismo e causas LGBTT.

Estudante 4: Mas, é uma minoria assim, que é a única que está interessada em fazer as coisas. Porque a grande massa é preguiçosa. Então eles não querem fazer nada. Se tiver um evento rolando eles vão participar, mas é um colégio cheio de burocracia, cheio de defasagem. Ainda mais que é educação pública, que teve os cortes agora. As pessoas tão começando a abrir um pouco mais o olho agora, se mobilizar mais porque já estão cansados de tanta greve e tal. Mas, sobre essa questão de minoria e tal as pessoas não são interessadas não.

Outro tipo de movimento citado por Estudante 1 foi sobre experiências de universitárias e universitários que desenvolveram projetos em um dos colégios onde estudara. Esse era organizado por estudantes de uma universidade localizada no bairro de Vila Isabel, no município do Rio de Janeiro, e trabalhava, em específico, sexualidade e afetos. Também sobre projetos extracurriculares realizados em ambiente escolar

acerca das temáticas de sexualidades e identidades de gênero, Estudante 4 relata uma experiência considerada de sucesso pelo colégio: a Semana da Diversidade.

Estudante 4: Mas, também, como tem muita palestra lá, uma vez no ano tem a Semana de Diversidade. E aí vem pessoas lá falar de todas as diversidades: sexuais, étnicas, culturais, religiosas. Então, isso é legal, porque o pessoal aprende pra caramba. Porque vem cada representante de cada espaço e é uma semana de debates, atividades e palestras.

A atividade é obrigatória para algumas séries do colégio, de forma que, como diz Estudante 4, “*ela é forte*” – diferente de alguns projetos desenvolvimentos exclusivamente por estudantes. Entretanto, ainda que exista uma Semana da Diversidade, não é suficiente para o bom entendimento das questões de gênero:

Estudante 4: A questão de gênero não é muito discutida, eu acho que não é muito discutida. Só uma vez, teve uma única vez que teve uma palestra e foi uma mulher trans lá. Aí deu um pouco mais de visibilidade. E todo mundo adorou ela e eu achei aquilo demais, porque eles chegaram já cheio de, não sei se eles estavam desconfiados, e acabaram sendo seduzidos porque ela é muito legal.

Tendo por base todas as entrevistas, podemos perceber que avanços e inserções da temática de diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar ocorrem por meio de projetos extraclasses e movimentos estudantis – como apontou Cláudia Vianna (2015, p. 11).

Todas as pessoas entrevistadas nessa categoria se identificam de forma não-binária com o gênero, entretanto nem todas se identificavam dessa forma quando cursaram o Ensino Médio. Além disso, nem todas possuem as mesmas interseccionalidades, a mesma concepção da matriz de gênero ou ainda como expressar a não-binaridade. Tal fato era esperado, uma vez que, de acordo com a bibliografia consultada, o espectro que separa gênero feminino de gênero masculino é extremamente amplo – e ainda maior quando observamos gêneros que não se enquadram nessa linha – como indicado na Figura 1.

O processo de identificação com algum gênero não-binário ocorreu, em todas as pessoas entrevistadas de forma gradativa. Em um primeiro momento, todas se identificavam com alguma sexualidade divergente da heterossexualidade, seja gay, lésbica, bissexual. Para depois se conhecer na não-binaridade de gênero.

Estudante 1: Me identifico como bi desde 2007 (me assumi em 2008), como trans não-binário em julho de 2013 e como pan e neutrois¹² desde agosto de 2014. O sentimento de gênero dominante pra mim é neutralidade, e posso resumir meu gênero como neutrois, o que tenho feito desde agosto de 2014. O nome completo atual do meu gênero, que pude formar em março de 2015, é blurfluximprigênero de cadoneutrois e pangênero¹³. Essa é provavelmente entre a décima e a vigésima designação que invento para explicar meu próprio gênero não-binário.

A relação entre sexo biológico e gênero é quase nula no entendimento de Estudante 1, que busca formas de identificação que contemplem, o mais plenamente possível, o desajuste com a matriz de gênero binária. Assim, a fala de Estudante 1 me parece bem representativa quando aponta as fortes divergências da heteronormatividade. Segundo tal, não é a primeira nem a segunda vez que a nomenclatura de gênero se adapta de forma a torna-se mais próxima de sua identificação. Vemos que os estratos de significação binária estudados por Rita Segato (1998, p. 16) se mostram mais e mais desconstruídos – estrato por estrato – até que todo o entendimento de gênero se transforma.

Estudante 1 afirma, ainda, que começou a sentir “*incongruência social com relação ao gênero designado em 2005, aos 10 anos de idade*”; algo parecido ocorre com Estudante 5, que se identifica como uma pessoa transexual desde que possuía 14 anos. Entretanto, ainda que as identificações possam começar no início da juventude, ou mesmo ainda na infância, as entrevistas indicam que são raros os casos de crianças ou adolescentes que possuem condições (sociais, física, psicológicas) para vivenciarem identidades diferentes aos padrões.

Estudante 5: Desde que eu me assumi com 18, já foi depois do Ensino Médio. Eu me assumia como um cara trans e só depois de entrar em contato com outras pessoas que não tinham gêneros binários, eu fui percebendo que tinha alguma coisa que era, não era assim. Sei lá, tem eu acho que menos de um ano que eu me senti mal com as pessoas me chamando de homem, assim como eu sentia com as pessoas me chamando de mulher. Mas, tem pouco tempo.

O caso de Estudante 5 revela que muitos casos podem passar velados durante o Ensino Médio, por diferentes fatores que vão da ordem individual – ainda não entender o que está acontecendo com a própria identidade de gênero, à ordem coletiva – quando

¹² Como abordei na seção 3.1.1, *pan* se refere a uma aglomeração de grande gama de gêneros em uma só identidade. Já *neutrois* se refere a identidade na qual a sensação é de neutralidade ou balanceamento de gênero, foi o que indiquei como *demigênero*.

¹³ A denominação dada por Estudante 1 pode ser entendida como uma identidade de gênero que tende a conciliação de uma infinidade de gêneros e, ainda assim, pouco representativa para a *eu*. É uma identidade de intensas e inconstantes mudanças de gênero.

o meio ou instituição social no qual a pessoa está inserida (família, escola, grupos de amigos) geram forte influência e normatização para o binário. É importante notar que esses dois fatores não estão dissociados, as questões de ordem individual serão fortemente afetadas pelas de ordem coletiva, e vice-versa – como indicou Maria Heilborn (2002, p. 78).

Estudante 2 também relata essa experiência de identificação como uma pessoa transexual:

Estudante 2: Eu vim para o Rio em 2010 pra fazer engenharia e eu me descobri uma pessoa trans-masculina não-binária em, acho que uns, acho que não tem nem um ano, mais ou menos. Comecei a estudar, pelo feminismo eu descobri a transexualidade e comecei a estudar e me identifiquei bastante. Aí você começa a entrar naquela fase de negação: “Eu não sou trans.” Não é uma categoria que você quer estar. Mas aí como as identificações eram muitas e eu acabei me identificando como trans: “Não, eu sou mesmo isso, porque tudo o que as pessoas viveram e tudo o que elas passaram eu me via na história das pessoas”.

No trecho acima, percebemos que as identificações acontecem por comparação de histórias de vida. Dessa forma, a socialização se torna peça-chave para um melhor entendimento da própria identidade de gênero e enquadramento social, como apontou Anne Fauto-Sterling (2006, p. 40). O relato de Estudante 2 continua para uma explicação do porquê sua identidade é trans-masculina não-binária:

Estudante 2: Já tem bastantes meninos tomando este tipo de nomenclatura pra si: “sou homem trans não-binário”, porque a gente quer se hormonizar¹⁴, a gente quer passar por tudo, então tem alguma coisa ali que a gente acha que não é certo, então a gente não concorda com binários de gênero então a gente vai contra isso. Tipo, eu sou um homem trans e posso usar batom, por que eu não posso usar batom?! Posso usar sim. Eu posso pintar minhas unhas e se eu quiser comprar roupas femininas, por que que eu não vou comprar?! Vou continuar sendo um homem da mesma forma, usando batom ou não, usando salto ou não, usando maquiagem ou não, usando cabelo grande ou não, então é isso.

Assim, para Estudante 2, a forma de identificação é também uma forma de resistências e combate a uma matriz na qual essas pessoas não estão contempladas – ou pior, que lhe causam violências. A problematização vai além quando ocorre o rompimento dentro de um dos polos do binário. Estudante 2, que rompeu com o polo feminino se identificando como transexual masculino, acaba por romper também com o

¹⁴ *Hormonizar*: expressão popular entre pessoas transexuais, transgêneros e de gênero não-binários que se refere ao tratamento hormonal destinado à modificação corporal para que o aproxime da real identidade de gênero.

polo masculino ao propor questionamentos de expressão de gênero, como o uso de maquiagem ou saltos-altos.

Há, no entanto, quaisquer complicações quando algumas expressões de gênero são idealizadas visando a desconstrução de um polo do binário. A utilização de acessórios e vestimentas socialmente construídos enquanto femininos por homens pode caminhar em dois objetivos: o primeiro, como forma de resistência, de transmitir que homens podem sim usar saias, batons ou espartilhos, já que esses são objetos comuns; o segundo, num sentido de aproximação com o outro polo, uma vez que espartilhos são construídos socialmente como femininos, um homem pode utilizá-los para expressar uma identidade de aproximação com o polo feminino. As duas formas por vezes se confundem e podem anular a outra.

Colocar-se enquanto trans-masculino não-binário permite a Estudante 2 contemplar os dois objetivos, de resistência e de aproximação. Indo ao encontro de Judith Butler (2003, p. 38), tal estudante rejeita que os acessórios e vestimentas devam possuir gênero definido (ao se identificar enquanto trans-masculino), mas também critica socialmente como outras pessoas passam interpretar sua expressão (quando se identifica enquanto não-binário).

Ainda tratando de identidades de gênero, Estudante 4 problematiza um ponto pertinente: a linguagem de definição para as identidades não-binárias.

Estudante 4: E eu não acho necessário ficar explicando como eu me sinto em tal momento. Porque, não sei, ainda sou meio confusa quanto à isso tudo. Porque é complicado você explicar como eu me sinto dentro da não-binaridade. Não vão ser coisas binárias que vão significar como eu me sinto, sabe?! Me sinto tipo, “sabe um homem...” não é desse jeito. Não é “como uma mulher...” não é. Então, é complicado pra caraca. Eu acho estranho.

Estando também a linguagem resumida a uma significação binária em torno da matriz de gênero explicada por Rita Segato (1998, p. 8) e Judith Butler (2003, p. 8), também ela assume formas binárias de expressão – seja nas construções sociais em torno da linguagem corporal, seja na construção da língua portuguesa que prevê adjetivos e substantivos femininos ou masculinos. Assim, como utilizar uma estrutura da matriz binária para explicar a não-binaridade? Faltam palavras. Sem contar a dificuldade de construir palavras para não-binários dentro de um sistema binário. Poderia dizer que falta sistema. De acordo com Estudante 4, essas complicações se agravam ao ponto de se banalizar a não-binaridade por não se compreender quaisquer termos próprios, questionando mesmo a existência dessas identidades de gênero.

Associada às questões de identidades de gênero, a corporeidade apareceu em algumas entrevistas como casos que fogem ao binário estipulado pelo sexo: homem ou mulher. Estudante 1 se identifica como “*possivelmente invisivelmente intersexo, no lado testicular do espectro de corporalidade gamética*”, isto é, entende que sua corporeidade, ainda que invisível às outras pessoas é intersexual no que se refere ao testículo e produção de gametas – indicando sua divergência em relação às corporeidades binárias. Tal estudante acrescenta:

Estudante 1: Eu não gosto da associação de gênero a corporalidade gamética (seja testicular, ovariana ou intersexo) por crer que tal noção é inerentemente cissexista e diadista, e estou disposto a ajudar outras pessoas trans nessa jornada, sem, obviamente, colonizar a narrativa de quem luta contra o cissexismo e a disforia de gênero.

Nesse sentido de dissociação entre estruturas anatômicas e gênero, Estudante 1 se alinha a Anne Fauto-Sterling (2006, p. 45). Ambos reiteram as concepções adotadas nesse trabalho para sexo e gênero e ainda ampliam a discussão ao encarar que, nas palavras de Estudante 1, “*a luta contra o binarismo, contra o patriarcado e contra o cissexismo, estão todas conectadas*”. Nesse sentido, indica que uma mudança de paradigmas de corporeidade não toma como protagonistas os sujeitos de corporeidades adequadas e “bem sucedidas”, pelo contrário são as “monstruosidades”, as disforias e as estranhezas que buscam legitimidade e se distanciam do enquadramento enquanto patologias. Com estas entrevistas, entendo que é uma mudança em curso.

As questões de corporeidade, entretanto, podem ir além das associadas ao sexo ou gênero. Estudante 1 apresenta uma série delas e explica como as mesmas implicam na construção de sua identidade e de sua socialização.

Estudante 1: Entre 2008, aos 13 anos de idade, e 2014, aos 19 anos de idade, eu possuí disforia física, manifestada por crises de ansiedade e falta de esperança com relação ao formato do meu rosto, que comunicariam algo que julgo incorreto sobre meu verdadeiro ser com base na minha estrutura facial. Isso tem a ver com gordofobia internalizada e certa noção de que não sou esteticamente agradável, e não apenas com meu gênero. Recentemente, vi que o meu rosto de adulto não é nada do que eu temia, e mudou pouco em comparação com o começo da adolescência. Esses sentimentos passaram.

Assim, através de uma parte do histórico de corporeidade de Estudante 1 podemos entender de forma prática o que diz David Le Breton (2014, p. 19) quanto à realidade pessoal do corpo. A identidade e a materialidade foram resultantes de socialização, mas de maneira recíproca a influenciaram – dando-lhe novos contornos e definições.

Estudante 1 continua com explorações sobre sua corporeidade, fazendo uma aproximação com as implicações em questões escolares, explicitando se sentir em desvantagem em comparação a outras pessoas ao fazer uma prova ou participar de um processo seletivo.

Estudante 1: Tenho uma neurodivergência no espectro autista, auto-diagnosticada mas certamente existente, e sérias deficiências no aprendizado de Matemática, Física e Química, que me prejudicariam na competição com outros concorrentes a vestibulares, ao ENEM e a concursos públicos. Eu sou recluso social absoluto desde 2012, sedentário crônico e é bem possível que sofra com depressão atípica.

Essa aproximação volta nosso olhar para as questões de inclusão no processo educativo e as percepções de pessoas de gêneros não-binários sobre todo o contexto escolar. Um dos questionamentos durante a entrevista era, justamente, qual o sentimento de estudantes diante de práticas educativas que envolviam discussões sobre sexualidade ou gênero, bem como sobre a escola como um todo.

Estudante 1: A Escola 1 era boa e completa, mas não inclusiva, e sim competitiva. As outras, ou não eram inclusivas, ou não davam uma base boa, ou ambas as coisas.

Estudante 2: Assim, muitos professores deixavam a desejar no ensino. Tanto que quando eu saí de lá e fui estudar em outra cidade eu percebi que eu não tinha aprendido nada.

Estudante 3: É, eu nunca me sentia tão representado, porque eu sempre senti atração tanto por homens como por mulheres e eu não me sentia muito representado porque se falava só de sexo heterossexual cisnormativo. Então, eu me sentia meio estranho quanto àquilo.

Estudante 4: Eu gosto agora da Escola 2, mas das outras que eu estudei eu não gostei muito não, porque eu não me sentia muito parte da escola, sabe?! E agora eu gosto um pouco mais de lá porque eu me sinto parte de lá. No início, eu não tive uma boa recepção. E teve aquela parada do bullying e tal. Aí eu mudei de turno e foi no turno da manhã que eu consegui me entrosar mais com essa galera assim, sabe?! E me senti inclusa em algum espaço assim. Porque há grupos e eu não me sentia em nenhum deles, e agora eu me sinto fazendo parte de alguma coisa. E construindo alguma coisa lá dentro. A gente faz muitas atividades culturais, então agora eu gosto de lá.

Estudante 5: O que eu gostei mais mesmo foi a Escola 3. Mas, pelas pessoas mesmo. Mas, a Escola 4 foi bem tranquilo, assim. A Escola 5 não era nem um pouco tranquila. Os alunos no Ensino Médio como tinha muita gente que entrava de fora do colégio público foi muita gente de fora mesmo que não estudava lá desde pequeno. E aí eu me encontrei mais com umas amigadas, mas o resto das pessoas era bem complicado.

A partir da fala de cada estudante podemos observar sentimentos de satisfação e de insatisfação com os colégios nos quais estudaram. Estudante 1, por exemplo, era insatisfeito com o nível de competitividade entre os estudantes – insatisfação agravada pelo sentimento de desajuste, tanto de sua corporeidade como sexualidade e gênero.

O mesmo acontece com Estudante 3, principalmente em relação à sua sexualidade. O espaço escolar, nesse caso, se demonstrou binário e heteronormativo quando deixou de incluir sujeitos que divergem da heterossexual. Assim, os apontamentos apresentados por Jandira Queiroz (2005, p. 51) quanto à necessidade de representatividade no espaço escolar entram em dissonância com a realidade vivida por tal estudante. A não-representatividade pode acarretar situações diversas na socialização e na própria construção da identidade: não se entender enquanto um sujeito com particularidades e sociabilidades, alegrias e tristezas, sonhos e frustrações. Em outras palavras, a falta de representatividade torna os sujeitos nulos, sem expectativas futuras.

Para Estudantes 4 e 5, a inclusão e a representatividade aparecem quando encontram pares parecidos ou dispostos ao diálogo. Nesse momento, o colégio assume uma nova configuração, muito mais acolhedor e atrativo. Isso corrobora como estudantes não são meros sujeitos passivos, sem interação e que estão simplesmente à espera de informações para serem testados futuramente. A escola potencializadora da exclusão pode também ser a agente da inclusão. Que escola queremos?

Especificamente sobre as aulas relacionadas à sexualidade e identidade de gênero, 3 estudantes relataram que elas não aconteceram. Quando aconteceram, a falta de representatividade esteve presente. Estudante 4 indica um trabalho feito nas aulas de Educação Física:

Estudante 4: Ainda acho que há um despreparo nos profissionais para poder abordar esse tipo de assunto. Aí eu fico meio na dúvida se vai ajudar ou atrapalhar. Se só vai alimentar mais ainda o senso comum, alimentar mais ainda o preconceito. Porque aí as pessoas já começaram a se manifestar e eu já olhava tipo assim: “Não! Não começa... Não é por aí que você tem que começar. Não passa vergonha”.

Dessa forma, na visão deste estudante, o despreparo de profissionais da educação para trabalharem com as temáticas de identidade é perceptível. O que venho observando em minha trajetória é que estudantes com engajamento em movimentos sociais LGTBTT, feministas ou raciais têm contato muito maior e mais atualizado com tais temáticas do que a maioria de profissionais da educação. Com isso, me parece necessário considerar

os conhecimentos trazidos por estudantes, numa operação de educação recíproca: tanto aprendem tais estudantes, quanto aprendem as professoras e professores.

A partir de tudo que foi discutido nesta seção, afirmo a distância entre os documentos nacionais, que regulam a Educação Básica e que buscam por inclusão e apoio às diversidades dentro do ambiente escolar, e o que tem sido percebido e vivido por estudantes de gêneros não-binários. A falta de representatividade das identidades e sexualidades divergentes da heteronormatividade me parece clara e inegável, bem como a importância de estudantes que buscam romper com esses silenciamentos provocados por visões normatizadoras da Educação Básica. Como apontou Raquel Pinho (2011, p. 292), os signos e significados regradados pela escola vão influenciar na construção dos sujeitos sociais, dessa forma para a essencial mudança proposta pelas políticas inclusivas escolares é necessária a mudança no que todas as instâncias que regulam o processo educativo entendem por sexualidade, identidade de gênero, corpo e papéis de estudantes e docentes.

3.2.2. Professoras e professores de Biologia

Três professoras e um professor foram entrevistadas¹⁵ na segunda categoria. Na tabela 2, podemos conhecer um pouco mais das entrevistadas.

Tabela 2: Características das professoras entrevistadas

	Gênero	Formação	Ano de formação	Nível de ensino em que leciona	Tipo de instituição na qual leciona
Professora 1	Feminino	Licenciada em Biologia com mestrado em Educação Ambiental	2005	Ensino Médio	Pública
Professora 2	Feminino	Licenciada em Biologia	1985	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Pública
Professor 3	Masculino	Licenciado em Biologia e Bacharel em Veterinária	1993	Ensino Médio	Pública e privada
Professora 4	Feminino	Licenciada em Biologia	2008	Ensino Médio (EJA)	Pública

¹⁵ Sendo maioria feminina, quando tratadas no plural, usei o feminino: *as entrevistadas*.

Das quatro entrevistadas, a Professora 2 foi a única que relatou um trabalho diretamente relacionado à educação sexual, promovido pelo Estado, em sua escola.

Professora 2: Então eu fiz parte de um grupo que foi capacitado pelo município pra atuar como multiplicadores, para trabalhar com adolescentes multiplicando essa questão da prevenção da gravidez e o uso e abuso de drogas, que era muito complicado. Na época, a questão do tráfico [estava] muito estalada.

Tal atuação, baseada na multiplicação da formação recebida em torno de prevenção, utilizava como metodologia palestras, oficinas, semanas temáticas e cursos. Apesar de ampliar o olhar sobre gravidez na adolescência, o projeto coloca a prevenção ao uso de drogas ilícitas ao lado de prevenção à gravidez, como se tais processos pudessem ser entendidos como igualmente maléficos a adolescentes e jovens.

Professora 2: Eu trabalhei com um grupo de grávidas. Eu tava grávida também na época, e eu fiquei surpresa em saber que elas engravidavam. [...] Não engravidavam como a gente imagina que não quer engravidar não, elas engravidavam por causa de várias situações: por achar que aquilo seguraria o namorado, ou aquilo dava status dentro do grupo – você sair da sua casa pra ter um puxadinho na casa da sogra ou na casa dos pais. Então quer dizer, esse trabalho no município também foi muito interessante.

A Professora 2 vivencia o que Helena Altmann (2003, p. 383) já apontava como problemático em 2003: “encarar a sexualidade apenas como um problema de saúde pública que deve ser controlada por meios de programas de prevenção”. Os processos de socialização e os significados de estar grávida naquele meio social e naquela época (início da década de 2000) influenciavam fortemente a vida de adolescentes e jovens. E acredito ser equivocado tratar os casos de gravidez na adolescência, utilizando os termos *gravidezes precoces* ou *gravidezes indesejadas* e sem a percepção do é que ser mãe e ser pai no olhar de tais adolescentes (Felipe BASTOS *et al.*, 2015, p. 58).

A Professora 4 relata estar em processo de formação de um grupo de professoras feministas na rede estadual de ensino. Isso nos mostra que movimentos de articulação entre docentes podem ser guiados por um olhar de igualdade de gênero – como a movimentação docente para a inclusão e/ou manutenção das questões de gênero nos currículos escolares e planos nacionais, estaduais e municipais de educação.

O Professor 3 também relata uma experiência interessante ao focar em um projeto mantido pela Secretaria Estadual de Educação no colégio onde leciona. O projeto tem objetivo e estrutura interdisciplinar e é desenvolvido em menos de dez escolas em todo o estado. Nele, os professores têm uma carga horária exclusiva para reuniões de estudos

e planejamento para a execução de aulas integradas em torno de algum tema gerador – que não poderia ser exclusivamente temas como sexualidades ou identidade de gêneros. Entretanto, tal professor relata uma experiência na qual pôde trabalhar questões relacionadas a essas temáticas.

Professor 3: Nesse projeto, a gente chegou a fazer uma aula integrada usando essa ideia do transgênero, mas muito embrionário, a gente não chegou a ter uma discussão. Com esse projeto da questão dos transgêneros, tem um professor de inglês, que... ele é homossexual, a gente fez uma aula integrada. A gente conseguiu discutir essa questão dos transgêneros. Eu acho que isso ampliou um pouco essa minha ideia do que é um gênero. Então eu acho que hoje eu não penso no que é gênero apenas como feminino e masculino, eu já penso de outra forma.

Assim, vivências além da formação inicial dessas professoras e professores auxiliam na ampliação das noções de sexualidade e gênero. O contato com professoras e professores de diferentes disciplinas que se preocupam com as questões de diversidade é enriquecedor. Mas, é no contato com estudantes, como apontado na primeira seção, que estão as mais potentes vivências nestas temáticas.

Quanto à formação inicial das professoras entrevistadas, o relato é consensual no que concerne aos assuntos pertinentes à educação sexual: não houve nenhum tipo de formação específica em relação a isso; o que os formou para o tema de educação sexual foi o silêncio.

Professora 1: Na formação da Faculdade? Não. Não lembro. Não. Com certeza, não. O que eu aprendi em relação a isso foi procurando, lendo coisas, artigos. Mas, na graduação muito pouco. Muito pouco. Nada, poderia dizer.

Professora 2: E assim, eu não sei dentro da formação de vocês atualmente como isso se estabelece, se vocês têm alguma coisa dentro da área, que a gente não tinha na minha época em nenhuma das diferenças. Essas questões dos gêneros, da deficiência, não lembro ter tido na minha época nenhuma disciplina que preparasse a gente pra trabalhar essa questão da inclusão. Ainda é motivo de muito espanto em algumas coisas. De muito preconceito ainda. A gente vê isso.

Professora 4: Até porque a gente não tem formação disso nas faculdades. E aí depois que se forma, já cai no mercado de trabalho, pra ter formação [continuada] é mais complicado ainda. Porque a pessoa não tem tempo, vai dar aula em mil escolas e às vezes também não quer saber, acha que tem que dar aula só de Biologia. Então, é complicado. Difícil você ver isso nas escolas, de maneira bem ampla, disseminada, fazendo com que toda a escola se mobilize pra dar conta disso, eu acho que deve ser muito difícil. Nem sei se existe isso.

É importante destacar que as professoras entrevistadas tiveram formação em diferentes tempos, em décadas diferentes. Dessa forma, a promoção dos assuntos

ligados a diversidade sexual e de gênero nas licenciaturas em Biologia tem, em concordância com a literatura discutida, sido praticamente inexistente. E essa conta em débito, com aponta a Professora 4, tem sido cobrada no chão da escola, pelas vivências trazidas por estudantes.

A Internet tem se mostrado também um excelente meio de obter informação e conhecimento. Citada por todas as professoras entrevistadas, ela é um dos principais meios de articulação de movimentos sociais, o que auxilia na disseminação de textos, artigos e vídeos relacionados à educação para diversidade sexual e de gênero. A Professora 1, inclusive, mantém um blog sobre educação (na área de Educação Ambiental Crítica), no qual compartilha experiências relacionadas ao seu trabalho e também ao seu mestrado, realizado na área.

A Professora 2 cita, ainda, o envolvimento com organizações estudantis como outro meio para a complementação da formação profissional durante a própria graduação.

Professora 2: Fiquei 5 anos na Rural. Era na época de efervescência política, então acho que toda a minha formação, meu período de formação humana, como pessoa e a questão de como sou profissionalmente hoje, é influência dessa vivência. O que talvez pra mim tenha sido mais rica, em questão da minha formação pessoal, grupo de pessoas e de amigos que a gente conserva até hoje e a maneira de ver o mundo mesmo.

O mesmo aconteceu com o Professor 3, que compôs o grupo de amigos da Professora 2, quando graduandas. Assim, os outros espaços que vão além das disciplinas universitárias podem contribuir em uma formação diferenciada e auxiliar na construção de um trabalho mais amplo nas questões de sexualidade e gênero, como apontou Cláudia Vianna (2015, p.13) ao ressaltar a importância de movimentos sociais para ampliação de discussões que antes eram incentivadas apenas nos ambientes das Universidades.

Diferentes formações resultam em diferentes professoras e professores dentro de uma mesma temática. Concernente ao gênero, cuja conceituação não foi feita formalmente em momento da graduação das entrevistadas, essas diferenças vão se dar de acordo às vivências pessoais, influenciando na forma e na importância de como ele é trabalhado na sala de aula. Assim, cada entrevistada define gênero à sua maneira.

Professora 1: Gênero. Gênero é... seria o masculino e feminino, né?! Homem ou mulher. É o sexo biológico. Não. O sexo biológico... porra! É complicado isso. Pois é. O sexo biológico é o masculino e feminino. Gênero é como uma pessoa se

identifica no mundo. Seria isso. É, é isso. O Gênero é o masculino ou feminino. A pessoa pode ser do sexo masculino e se identificar no gênero feminino.

Professora 2: O que? Feminino e masculino? É que atualmente isso já não está tão marcado.

Professor 3: O que eu entendia como gênero era mais essa definição do sexo mesmo: masculino, feminino. E a partir do momento que a gente teve na sociedade uma outra abertura, uma outra ideia de gêneros – aí veio aquela ideia dos transgêneros, LGBTs, aquelas coisas todas – a gente amplia isso. Então, assim, eu imagino que no início, no meu primeiro entendimento, eu tinha como a maioria da população: masculino e feminino. A medida que você passa a discutir essas outras situações da sexualidade dentro da sociedade, eu percebo a ideia de gênero mais ampla.

Professora 4: Eu entendo que gênero é uma construção social. Que na verdade, não necessariamente, está relacionado à sua anatomia, à anatomia da pessoa, àquele sexo que é dado no momento do nascimento: vê o órgão sexual e diz se é homem ou se é mulher, menino ou menina. Então, gênero eu entendo que é uma construção social onde a pessoa vai se identificar a partir do momento que ela vai começar a ter contato com o externo. E com seu interno. Então você vai se identificar com o gênero masculino, ou com o gênero feminino, isso num sentido até binário. Porque tem aqueles que não vão se identificar nem com um, nem com o outro, vão permear os dois campos do gênero, vamos dizer assim.

As concepções apresentadas, de forma geral, apontam para o binário de gênero estabelecido socialmente. A Professora 1 mantém uma delimitação binária, entretanto tem seu entendimento ampliado para questões de transexualidade, por exemplo. Da mesma forma, Professora 2 indica seu posicionamento de abertura quando diz, entre risos, que “*hoje em dia a marcação de gênero e sexualidade não é tão restrita*”.

A decisão pela escolha amostral dessa pesquisa irá revelar um quadro otimista quando à percepção de gênero por professores e professoras de Biologia. Entretanto, ainda que otimista, os posicionamentos nos permitem problematizações. A Professora 1, por ter orientação sexual homossexual, diz pesquisar sobre o assunto de sexualidade e gênero para melhor compreensão de sua própria identidade e seus direitos. A Professora 2, vê importância em tais assuntos para não reforçar preconceitos e discriminações no Ensino de Biologia. O entendimento de gênero por Professor 3 e Professora 4, como já apontado, é oriundo de uma formação por meio de uma atuação profissional diferenciada – o primeiro, com o projeto de aulas integradas; e a segunda, com a ligação a movimentos sociais e grupos pela internet.

De todas as entrevistadas, aquela que mais se aproximou da delimitação de sexo e de gênero estabelecida nesse trabalho, baseadas em Judith Butler (2003, p. 25), Rita

Segato (1998, p. 11) e Anne Fauto-Sterling (2006, p. 18), foi a Professora 4. Assim, por mais que em nenhum momento de sua formação tenha lido especificamente tais autoras, ela se utiliza da vivência, contato e olhar diferenciado por questões de diversidades. A mesma professora faz, ainda, uma crítica ao termo *ideologia de gênero* que têm se difundido socialmente como substituição à *identidade de gênero*. Segundo ela “*não gosto desse nome que é um nome usado pela bancada fundamentalista*”. A bancada fundamentalista à qual se refere é o grupo de deputados e senadores religiosos e conservadores que ocupam assentos nas Câmaras de Deputados e no Senado Federal. Como a influência dos setores religiosos nas práticas de educação sexual foi também citada por estudantes, na primeira categoria de pessoas entrevistadas, este tópico será discutido na próxima seção.

Concepções de gênero influenciam diretamente no (re)conhecimento e no trabalho com estudantes de gêneros e sexualidades divergentes da heteronormatividade. Nenhuma das professoras possuía ou possui estudantes que se identificam abertamente enquanto *não-binários*. Entretanto, quando perguntadas se conhecem estudantes não-binários, as entrevistadas identificam a não-binaridade presente em determinadas situações.

Professora 1: Não. Talvez até sim, mas não com essa nomenclatura.

Professora 2: Tenho. Assim, pelo menos às vezes da gente observar e achar. No estado, agora, não chegou ainda assim nas escolas, mas a gente tem ouvido falar.

Professor 3: O que são alunos não-binários? Ah sim, já tive. Já tive.

Professora 4: Alunos não-binários. Assim, eu acho que é complicado eu falar se eu já tive alunos não-binários porque eu trabalho com uma classe trabalhadora, assim vamos dizer, e no Ensino Médio eu trabalho com o EJA, que é o ensino noturno. Muitos nem tem conhecimento de gênero. Eu acho que até posso ter alunos transexuais que nem saibam que são e não-binários então!

Mas, é perceptível um distanciamento de nomenclaturas mais recentes utilizadas pelos movimentos LGBTT. Este distanciamento não é relatado apenas em relação às professoras e professores, mas também em grande parte da população, como aponta, principalmente, a Professora 4.

Professora 4: Eu acho que esses conceitos dentro da população que eu trabalho, que é uma população carente, da classe trabalhadora, que está lá nos cafundós da Baixada. Eu acho que essa população nem tem conhecimento de não-binário, sabe, “ah eu sou um não-binário!”. Nunca tive nenhum aluno que se identificasse como não-binário, até porque eu acho que uma pessoa trans, muito antes de se

identificar como trans, elas vão se identificar, sei lá, como gay, ou como lésbica. Que são colocadas naquela famosa sapatão machona. Ou o gay afeminado. E, às vezes, depois é que ela vai “mas não, eu não sou isso”. Depois de ter contato, de saber um pouco mais sobre gênero é que ela vai: “não, eu posso me identificar como mulher ou homem trans”.

A pergunta realizada pelo Professor 3 “O que são alunos não-binários?” evidencia que ele não conhecia a nomenclatura. Contudo, ele afirma possuir estudantes na escola que não se enquadram de forma completa com o gênero feminino ou com o gênero masculino. Tanto o Professor 3, quanto a Professora 2, adotam a nomenclatura *transgênero* para se referenciar a esses casos.

Essas percepções, ainda que diferentemente nominadas, nos indicam aproximação e atenção com as temáticas da diversidade em sala de aula. O reconhecimento que a não-binaridade ou transgeneridade não é algo patológico permite um trabalho diferenciado e de extrema importância para estudantes com tais identificações; especialmente para professoras e professores de Biologia que, de acordo com Anne Fausto-Sterling (2006, p. 20), têm em suas mãos a carga histórica de legitimação do normal/anormal.

Por fim, um último tópico sinalizado apenas por professoras e professores nesta pesquisa foi a importância e os efeitos de uma abordagem interdisciplinar nas temáticas concernentes a sexualidade e gênero. Ainda que os PCN (1998, p. 317) orientem para um trabalho transdisciplinar da educação sexual, no qual todas as disciplinas desenvolvam o assunto, cabe geralmente às aulas de Biologia dar conta deste conteúdo. Uma saída para essa responsabilidade seria a interdisciplinaridade, reforçando o pensamento de Maria Heilborn (2002, p. 77) que assinala a incapacidade de uma área de conhecimento encerrar um assunto como esse. Todavia, à exceção de casos como o projeto citado pelo Professor 3, a realidade escolar não tem proporcionado espaços interdisciplinares que trabalhem as temáticas de sexualidade e gênero.

Professora 1: Não, não. Nunca é, assim. Nunca é. Acho complicado um dia vir a ser. Seria ótimo né!

Professora 2: Como a gente não trabalha de maneira integrada, você não tem, eu não tenho esse conhecimento. Eles trabalham da sua maneira. Então, assim, pra focar especificamente, nem sociologia dá essa abordagem pra esse tipo de assunto, falando especificamente. Na minha escola não.

Professor 3: Como eu te falei, aqui na Escola 6 a gente tem essas aulas integradas, esse projeto. Na Escola 7, não. Então lá, muito mais isolado ainda. Ali tá só eu e a turma. Então, se eu tiver que fazer uma abordagem, só biologia e aí eu vou me

meter um pouquinho na sociologia, porque a gente acaba conversando sobre essas coisas, a gente acaba lendo. A própria experiência dessa escola me ajuda na outra. Então, assim, aqui na Escola 1 tem essa cereja do bolo, lá sou eu e eu mesmo.

Professora 4: Nunca fiz integrada com nenhuma disciplina. Porque no ensino, tanto do estado quanto do município, o ensino de Ciências e Biologia de um modo geral, ainda mais no ensino noturno, é muito complicado você encontrar alguém que você consiga parceria mesmo dentro da escola. É difícil você ter um professor que busque também esses conhecimentos. Eu nunca tive. Assim, todas as vezes que eu tentei chamar alguém pra participar comigo, não tive resultados de querer se engajar e participar. É um trabalho, assim, que é individual. Infelizmente é um trabalho individual que eu faço, assim, dentro da escola. Não vejo nenhum outro professor trabalhando essas questões, nem interessados.

Assim, embora reconhecidas pelas professoras as potencialidades de um trabalho integrado, diversos fatores têm influenciado para que ele, de fato, não ocorra: os impedimentos curriculares da EJA (que tem atualmente seu cronograma separado por módulos) e mesmo da Educação Básica regular; o interesse de outras professoras e professores na discussão da Educação Sexual; as carências estruturais da escola.

Outro fator limitante é o próprio contato entre as professoras e professores que pode ser delicado. A Professora 4 exemplifica essa questão ao relatar que, dentro da escola em que atua, sua relação com docentes é tão adversa por conta de sua defesa aos direitos de sexualidades e gêneros marginalizados que deixou de frequentar a sala das professoras e professores em horários de intervalo. Segundo ela, prefere comer sozinha em outra sala.

Portanto, percebo as dificuldades impostas a professoras e professores que tentam o trabalho com sexualidade e gênero dentro dos conteúdos de Biologia. Com as entrevistas, me parece persistente e reconhecida a deficiência na formação inicial das docentes de Biologia no que concerne aos assuntos da educação sexual, principalmente quando tratamos de definições e conhecimentos acerca da diversidade de gêneros. Também percebo a interdisciplinaridade no espaço escolar como uma possibilidade de trabalho na temática.

Na próxima seção, serão abordados as metodologias e objetivos das aulas de educação sexual, além de outros fatores que influenciam o tema.

3.2.3. Interseções entre as categorias: “*elas sofrem um preconceito horrível*”

Nesta última seção, apresento os tópicos que permearam a fala de estudantes, professoras e professores. Em um primeiro momento, apresento os relatos relacionados especificamente com as aulas de educação sexual. Depois, algumas considerações em relação a preconceitos e discriminação durante as aulas ou fora delas. Por fim, trago alguns apontamentos feitos sobre a Teoria *Queer*, sua representatividade e utilização pedagógica.

Todas as pessoas entrevistadas relataram experiências de educação sexual nas aulas de Biologia. Entretanto, parte de estudantes estiveram em outras aulas, nas quais os temas de sexualidade e de gênero foram abordados.

Estudante 1: Em sociologia a gente discutiu isso, mas porque a professora viu bullying e se manifestou como lésbica.

Estudante 3: Antes eu tinha uma matéria de Programa de Saúde. Programa de Saúde que era só sobre essa questão de prevenção à DST.

Estudante 4: Agora na Educação Física que alguns professores juntaram um projeto pra falar de gênero e sexualidade. Aí nessa situação mesmo que a gente aprendeu. Eu não cheguei a ir na aula teórica, mas a gente fez uma prova escrita e tal sobre desigualdade de gêneros e sexuais. Mas, eu achei meio vaga.

Estudante 5: Tinha uma professora de Sociologia no Escola 3 que trabalhou de uma maneira muito absurda, assim. Que, na verdade, ela era meio que obcecada por homossexualidade, apenas. E ela era meio obcecada de uma maneira meio ruim, assim. Meio esquisita.

Com as falas de tais estudantes, podemos inferir que a transversalização da Orientação Sexual proposta pelos PCN não ocorreu no processo educativo nos casos estudados – reforçando os apontamentos de Cassiane Diniz (2014), Adriano Senkevics (2012) e Guacira Louro (2000). Ou seja, existe uma carência sistêmica para tratar da temática.

No que concerne ao Ensino de Biologia, as impressões de estudantes não variam muito, geralmente encaram-no como deficiente e reducionista porque incapaz de tratar com eficiência dos meandros da diversidade sexual e de gêneros.

Estudante 2: Só que assim, o assunto é bem focado em uma coisa só, tipo, é as relações sexuais são bem voltadas para o binário de gênero, só homem e mulher, assim, não envolve mais nada. Se você é homossexual você é completamente

invisibilizado dentro daquele estudo. Porque, por exemplo, até hoje lésbicas não tem como ter um relacionamento sexual seguro, não existe isso, então é bem precário nesse sentido assim.

Estudante 3: Era mais a questão de prevenção de DST, não era muito abordada a sexualidade em si. Era mais a prevenção de DST. Prevenção de gravidez. Prevenção. De doenças e tudo mais. Não a parte de sexualidade.

Estudante 5: Eu me lembro, vagamente, de na sétima série, eu acho, de uma pessoa que perguntou na aula de Ciências ainda, que estava tendo coisa sobre órgãos sexuais e reprodução, e a pessoa levantou a mão pra perguntar alguma coisa quanto a sexo mesmo. E eu não me lembro exatamente o que ela perguntou, mas eu me lembro que todo mundo começou a rir e a professora desconversou completamente. Era uma coisa que não podia ser falado assim.

Nas falas acima, é possível perceber o sentimento de invisibilidade quando as temáticas de sexualidade e identidade de gênero são tratadas numa perspectiva biológica moralista. Não há apenas uma dificuldade em tratar das dimensões sociais de temas da Biologia, há acima disso um constrangimento moral sobre tais temas, o que os torna tabus e impossibilita qualquer diálogo. Considerando que a maioria das pessoas entrevistadas nessa categoria não tinha conhecimento da sua não-binaridade de gênero à época escolar, mas sentiam o desconforto e o desajuste com o binário, o quadro se agrava, pois o “respaldo científico” de tais docentes reitera uma “sexualidade normal” entre macho e fêmea.

Estudante 4 conta que, nas aulas de Biologia, *ser homem* ou *ser mulher* era sinônimo, respectivamente, de ter um pênis ou de ter uma vagina, invisibilizando as possibilidades transexuais. Soma-se a isso o fato que, em nossa cultura, a transexualidade é também invisibilizada ou patologizada. O contato que estudantes poderiam ter com informações atualizadas sobre o assunto, dentro da escola, é minado por armadilhas normalizadoras.

Estudante 2: Ninguém tem conhecimento e se tem as pessoas não querem falar, porque é um assunto sujo, um assunto que denigre seu caráter, sei lá o que, um assunto que as pessoas não querem tratar, então se falar de homossexualidade, homossexualismo nas escolas já era um tabu há 10 anos atrás, agora então falar de transexualidade então, eu acho que nem meus professores para falar a verdade nem conheciam sobre.

O assunto sujo, que mancha o caráter docente e impregna a escola com temáticas intratáveis é visto por estudantes como mal abordados, quando são abordados. Tais estudantes, assim como todos e todas as outras, se formaram numa matriz binária e

cissexista¹⁶, que foi desconstruída posteriormente pelo contato com vias alternativas de conhecimento.

Nas aulas de educação sexual, a temática da prevenção foi correntemente abordada, o que reforça Maria Heilborn (2002, p. 90) quando afirmou a abordagem médica da sexualidade na escola. Não é objetivo, aqui, negar a importância desse trabalho com adolescentes e jovens que estão iniciando (ou já têm iniciadas) suas vidas sexuais – a prevenção contra a SIDA, por exemplo, é resultado de fortes lutas de conscientização coletiva e políticas públicas em saúde muito fomentadas pelos movimentos LGBTT. Entretanto, mesmo o trabalho preventivo deve ser analisado no sentido de perceber os reforços heteronormativos que têm sido implementados, uma vez que a prevenção não contempla como normais configurações diferentes da heterossexual monogâmica em seus exemplos.

Estudante 3: Então, eu me sentia meio estranho quanto àquilo. Tipo: “Poxa, então não é normal sentir o que estou sentindo? Não é normal querer fazer sexo com outros homens? Não é normal isso?”. Então, eu me sentia estranho nesse aspecto. Nunca estranhei gênero porque a professora nunca falou de gênero, essa parte eu não me sentia tanto assim. Mas quanto à sexualidade eu me sentia bem estranho.

Dessa forma, a escola – e mais especificamente o Ensino de Biologia – tem responsabilidade, ainda que parcial, na construção desse sentimento de estranheza com os próprios prazeres. Essa construção, que além de sentimentos se configura enquanto um saber, será decisiva na constituição do sujeito, como já apontou Helena Altmann (2001, p. 582). Os mecanismos de construção são diversos: abordar o homem como um pênis e a mulher como uma vagina; explorar o quão negativos podem ser os efeitos de uma relação sexual; encarar toda gravidez na adolescência como precoce ou indesejada – e com efeitos apenas para as meninas grávidas; tender à patologização de sexualidades divergentes da heteronormatividade.

Pelo caminho metodológico proposto, é impossível comparar as aulas ministradas para estudantes e as aulas planejadas pelas docentes entrevistadas, uma vez que as duas categorias não se cruzaram fisicamente em salas de aula. Entretanto, as percepções se interligam e podemos fazer algumas aferições sobre a educação sexual.

Todas as professoras entrevistadas relataram que trabalham, de alguma forma, os conteúdos de educação sexual – em diferentes momentos do processo educativo.

¹⁶ Similar à heteronormatividade, ela é formada das regras e significados que instituem os corpos cis – aqueles que não são transexuais – como normais e, ainda, implementa uma divisão da sociedade pelo que considera sexo biológico – deixando as fêmeas (mulheres cis) em nível inferior aos machos (homens cis) e as pessoas trans em nível ainda mais baixo.

Professora 1: 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.

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.

Professor 3: Costumo falar. Não é assim, não digo pra você que é “ah, eu vou falar sobre isso”, na verdade quando a gente fala da reprodução humana, da reprodução de outros seres vivos – que as vezes até entra na parte da reprodução humana – eles muitas das vezes questionam isso. Assim, modalidades da sexualidade humana. Normalmente a gente aborda.

Professora 4: Tento falar sempre. E aí, e o que eu tô te falando, essas comunidades que eu trabalho são comunidades bem evangélicas e, por conta disso, é muito complicado você trabalhar essas questões.

Como Felipe Bastos (2015, p. 129) indica em sua dissertação, a discussão sobre diversidade sexual e de gênero pode surgir por três abordagens: do conflito, da ação isolada ou do gancho em outros temas. Nas falas da Professora 4, podemos perceber a motivação pelo conflito, na qual “a polêmica que o tema da diversidade sexual causa funciona como um incentivo para que ele [o professor] trabalhe com a temática” (Felipe BASTOS, 2015, p. 129). Nas falas das Professoras 1, 2 e 3, podemos ver a abordagem do gancho, na qual “os conhecimentos tradicionalmente valorizados pelo currículo podem servir de apoio para legitimar outros saberes” (Felipe BASTOS, 2015, p. 140). Os conteúdos programáticos da Biologia mais citados pelas professoras, e que permitiram o gancho, foram: a Reprodução, a Gametogênese e o Sistema Urogenital (apontado nos depoimentos como *reprodutor*). Mas, não só as professoras aproveitam este momento para fazer o gancho. Estes momentos do currículo são esperados por estudantes para, de certa forma, forçar a discussão da educação sexual na sala de aula. Nesse sentido, trago algumas impressões causadas por essa estruturação curricular rígida, que afeta diretamente a prática docente e o aprendizado discente ao dificultar os ganchos.

Professora 1: A gente vai seguindo ali o programa, o currículo que é exigido e no Ensino Médio eu não lembro de ter essa abordagem. Não lembro de, em nenhum momento, eu ensinando isso pra eles. Mas, no EJA e no Fundamental sim. [...] Eu

acho que no Ensino Médio seria mais fácil. Mas aí como o currículo não tem muito esse assunto aí no Ensino Médio, a gente acaba passando.

Professora 2: Olha, a abordagem, atualmente, no estado, tanto no estado quanto no município, os currículos estão muito fechados. Você recebe já um pacote pronto de determinado conteúdo que você tem que trabalhar. Então no estado, especificamente, você tem o Saerjinho. E nós damos dois tempos, são dois tempos de biologia por semana. É um currículo que eles chamam de Currículo Mínimo, mas que é muito extenso pra clientela que a gente tem. Até por conta do material de apoio. [...] A gente tem alguns materiais na página da Secretaria. Mas são materiais que focam também, que são muito engessados. Focando aquele conteúdo específico e pra você trabalhar muito pela avaliação escrita. A escola tem que cumprir meta, o Saerjinho, a pontuação do Saerjinho e a frequência dos alunos no Saerjinho, influenciam nessas metas que vão terminar com uma bonificação, ou não, no ano seguinte.

Professor 3: No caso, eu acho que tem cinco ou seis escolas do estado que tem esse projeto. Mas, uma discussão aqui mesmo quando minha diretora e na outra escola eu já falei sobre isso, que o estado com esse tipo de projeto, ele acaba criando o primo pobre e o primo rico. Então aqui eu sou Bélgica, lá no outro eu sou Índia.

Professora 4: Essa nova estrutura dessa nova EJA prejudica muito o ensino de Biologia e essas matérias que são todas repartidas. Você não consegue dar muita conta disso. É muito horrível. Ainda mais à noite. À noite a gente trabalha de sete às nove, então e uma aula muito rápida, corrida.

Todas as entrevistadas apontam que o currículo formal não favorece a promoção da educação sexual no Ensino de Biologia do Ensino Médio, ou mesmo no ambiente escolar. A fragmentação de conteúdos dentro do Ensino de Biologia já é um caso histórico e amplamente discutido (Ivanê COIMBRA, 2006, p. 70), mas a nova configuração da EJA e do currículo mínimo dificultam ainda mais uma abordagem desintegrada e não-sistêmica da disciplina.

A Professora 2 e o Professor 3 explicitam as desigualdades geradas pelas políticas do governo estadual do Rio de Janeiro nas escolas da rede. Algumas possuem projetos que têm dado resultados excelentes na formação de estudantes, e outras não, o que provavelmente reflete na socialização de estudantes, no combate a discriminações e preconceitos, e no próprio aprendizado.

Sobre o currículo mínimo, formulado durante na última gestão do governo (de 2011 a 2014), a Professora 2 explica:

Professora 2: Os objetivos são traçados, os conteúdos que você vai trabalhar já são traçados e deixa aberto a sugestões de como trabalhar, se você vai utilizar filmes, ou livros, ou o material que eles disponibilizam. Então assim, na verdade,

essa questão de planejamento também a gente não tem na escola mais um espaço pra isso.

Não há espaço para planejamento específico da unidade escolar e o planejamento imposto verticalmente será 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 pressiona ainda mais a educação sexual dentro do Ensino de Biologia. Em outras palavras, a prevenção à gravidez na adolescência recaiu sobre o Ensino de Biologia com uma nova roupagem: a de metas a serem cumpridas para o bem da escola, a fim de atingir os bônus salariais prometidos pela secretaria. Esse mecanismo gera, ainda que indiretamente, uma obrigatoriedade no tratamento da temática da gravidez – e no tratamento dessa temática numa ótica negativa. Considerando a importância da socialização na construção de identidades e do próprio entendimento de sociedade – como apontado por Maria Heilborn (2002, p. 78) – julgo de extrema importância um trabalho direcionado. Entretanto, um trabalho que problematize as gravidezes como precoces ou indesejadas.

Ainda que a formação docente apontada na seção 3.2.3 seja deficiente para a temática, há entre as entrevistas preocupação para a formação de estudantes mais conscientes das sexualidades e identidades de gênero, mesmo que essa preocupação não se materialize em planejamento. As discussões, geradas por dúvidas de estudantes ao se depararem com assuntos nos conteúdos programáticos e facilitada pelas professoras, permitiu a expansão do momento de ensino-aprendizagem, para além das visões biológicas e das generalidades do corpo previstas nos programas da disciplina.

Algumas experiências nos mostram como acontecem os processos de planejamento e execução de uma aula de educação sexual dentro dos conteúdos de Biologia.

Professora 1: 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, por que tem gente que

sente prazer com dedada no cu?”. Porra, assim cara, isso aí assim, nesses termos assim. 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.

O relato de Professora 1 demonstra como e porque foi sua “desistência” em trabalhar tópicos relacionados a sexualidade, prazeres e diversidade dentro dos conteúdos de Biologia com adolescentes. Ela traz o termo “polêmico” para definir o momento do trabalho com educação sexual. A pesquisa em Ensino de Biologia e os próprios PCN também assumem a temática enquanto polêmica.

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

Contudo, questiono: É polêmico pra quem? É polêmico por quê? Na fala da Professora 1, a polêmica está associada à imaturidade de estudantes, ao lado da timidez da própria docente. Ela também reconhece o seu despreparo. Quanto à imaturidade, que aparece geralmente em piadinhas e risos quando o tema é tratado, Estudante 3 também aponta uma situação parecida: “*Ah, tinha aquela coisa assim de ficar rindo, tipo ‘Ah, o professor levou camisinha pra sala’ e não prestava atenção e tudo mais*”. Contudo, pergunto: Como tais estudantes estariam preparados para lidar com um tema tabu que lhes foi negado ao diálogo em todas as séries de ensino anteriores?

Os objetivos da Professora 1, atualmente, estão restritos à: “*ensinar os órgãos, ensinar a função; bem biológico mesmo*”, o que permite questionar: Quais os impactos de um direcionamento como esse para estudantes de gêneros não-binários? A representatividade é valorizada? O que é um assunto “*bem biológico*”? Trabalhar a diversidade de prazeres e corpos, as sexualidades e identidade de gêneros é ser menos biológico que trabalhar apenas os órgãos e as funções?

Todos esses questionamentos, de acordo com Anne Fausto-Sterling (2006), Raquel Pinho (2015), Adriano Senkevics (2012), Juliano Polidoro (2012), Alexandre Bortolini (2008), todas do Ensino de Ciências e Biologia, tem resposta clara: tal posicionamento tende ao reducionismo da diversidade, com consequências graves ao reconhecimento de estudantes não-binários durante o processo educativo. Assim, parece-me urgente a necessidade de ampliação do conceito *conteúdo biológico*, para além da ciência clássica e, também do conceito de *sexualidade*, para não ficar restrito aos componentes anato-fisiológicos dos corpos.

Professora 2: Por exemplo, a questão do hermafrodita, eles começam a colocar coisas que eles veem, do filme pornô, eles colocam muitas coisas assim. E aí vêm essas dúvidas: “ah, na espécie humana...”, aí eu “não, na espécie humana a gente não tem relatos de hermafroditismo verdadeiro”. E aí são algumas questões de eles confundirem: hermafrodita com homossexual. Aí, surgem 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. [...] Então, o foco atualmente, pelo menos na minha escola, que a gente não tem um espaço, esses professores da minha área e mesmo os professores de outra área, de planejar algo que pelo menos ramifique. Que, tendo ramificações, a gente possa discutir outras coisas.

Os filmes pornôs assistidos por estudantes, os temas recorrentes na mídia televisiva, a internet e as próprias conversas entre amigas e famílias, surgem como dúvidas, por vezes, estranhas aos ouvidos de professoras e professores. Assim, as mídias, além de produzirem saberes, como já apontado por Jandira Queiroz (2005, p. 51), formam um currículo cultural duvidoso – no sentido de deixar dúvidas latentes – que será levado por estudantes para sala de aula. Nesse momento, no qual as professoras e professores irão encarar o currículo cultural materializado nas percepções de estudantes, é que também se faz perceptível a necessidade de um trabalho que envolva o saber prévio do corpo discente, um trabalho que possa valorizar tais saberes e liga-los aos saberes escolares num contexto tanto biológico quanto social.

Além do currículo cultural, a Professora 2 aponta a ramificação dos conteúdos programáticos para que se chegue até as questões de sexualidade e identidade de gênero. Em uma fala seguinte, ela aponta que muitas vezes “*depende da direção permitir ou dar liberdade para que as pessoas discutam e realizem o seu trabalho*”. O apoio e o envolvimento de setores administrativos da escola se torna peça-chave para o desenvolvimento do trabalho. Podemos ver aqui certa perspectiva da ação isolada, indicada por Felipe Bastos (2015, p. 133), como “um sentimento de que, ao trabalhar com este tipo de temática, suas práticas não dialogam com o pensamento geral da escola”. Mesmo de forma isolada, o Professor 3 afirma que é um assunto que está ganhando espaço.

Professor 3: Atualmente a gente respira um pouco mais liberdade de se poder discutir isso em sala de aula. Aí sim, tanto na escola pública, como na particular, eu como professor lá, a gente consegue abordar isso. Aí não tem essa influência da política do estado ou particular. Aí o professor tem essa autonomia. Conheço professores que não abordam esse tipo de coisas. [...] Quando é aula normal, como

a maioria dos professores eu imagino, e aí até pra legitimar o que eu não faço, como eu imagino a maioria dos professores de biologia não entra com “ah, eu to com um papelzinho aqui, eu vou fazer isso aqui”. Eu não faço isso.

O ar de liberdade citado por Professor 3 foi evidenciado por Cláudia Vianna (2015, p. 13) quando faz sua reflexão sobre as influencias dos movimentos pela liberdade sexual e de gênero nas políticas públicas nacionais. Ainda assim, como a abordagem fica a critério de escolha das professoras e professores não é raro encontrar profissionais que deixam de trabalhar as temáticas da educação sexual. Mas, não trabalhar a temática em sala também ensina, também educa. Não trabalhar também é uma escolha. “O silêncio é a negação do reconhecimento e ambos formam parte de um ritual mais amplo de interpelação dos sujeitos e construção das subjetividades como algo que estamos constantemente sujeitos ou assujeitados” (Anderson FERRARI, 2011, p. 101).

A Professora 4 opta pelo diálogo e chama atenção para as representações do corpo nos livros didáticos.

Professora 4: A gente sempre entra na aula “Aparelho reprodutor feminino e masculino”, aí tá lá no livro de Ciências desse jeito. Aí antes de eu chegar nessa parte, eu já dou uma pincelada falando “gente, olha só, vamos olhar o livro de Ciências de vocês; o que vocês me dizem sobre o corpo da Biologia que está sendo representado nesse livro?” Eu sempre tento puxar esse gancho. Aí, poxa, “você vê aqui, você olhando essa sala, sei lá, a maioria aqui é negra; tem alguma figura negra aí nesse livro de biologia? Tem uma pessoa que, sei lá, a maioria é mulher ou é homem que tá sendo representado?” Porque o corpo da Ciência é um corpo que tá voltado para aquilo que se considera padrão, é o corpo masculino, o corpo branco. E aí eu já começo a falar um pouco disso, porque de racismo eles podem entender mais, porque já vai fazer mais parte da realidade deles. E daí eu passo pra trabalhar um pouquinho essas questões de o que quer dizer anatomia dentro da Ciência, eu vou trabalhar anatomia dos corpos que é o que eu vou falar, mas que Identidade de Gênero não tem a ver com a anatomia. E aí começa o “Ohhh”.

Ela adota uma metodologia de aproximação coma realidade estudantil, pois entende a localidade que tais estudantes estão imersas e imersos, suas faixas etárias, seus lugares de fala. A partir da problematização de uma diferença muito evidente e latente na turma, como a raça e suas representações, é possível aproximar tais estudantes de outras diferenças, como as de gênero, evidenciando outros tipos de discriminação e preconceitos. Porém, isso não impede que a delimitação conceitual de gênero e sexo cause surpresa, espanto, indignações, não-entendimento, o que parece ser uma abordagem diferencial e que talvez tenha mais chances de atingir os objetivos de “ampliar, que essas pessoas saibam que existem outras realidades”.

Mais uma vez a Professora 4 aproxima as questões de gênero da realidade de estudantes. Ela tem consciência do que circula pelo currículo cultural; não os legitima, problematiza-os.

Professora 4: A gente cresce numa caixinha onde fala assim: “olha, o médico falou, tem uma vagina, que é a anatomia, é menina”. Eu sempre dou esse exemplo porque a maioria tem filho e eles riem bastante quando eu falo isso. “Aí, você vai fazer o que? Vai comprar uma roupinha rosa, vai comprar as bonequinhas; se falou ‘é menino’, você vai fazer toda aquela caixinha do menino; a caixinha da menina; mas, a gente tem que entender que, hoje em dia, ainda mais com o acesso à internet, isso tá sendo falado na mídia também”. Tudo bem que a maioria das notícias que vão falar, dessas pessoas que não são cis, que são trans, ou dos não-binários, vão falar de forma pejorativa, mas eles tão vendo aí na mídia. E aí, o que eu tento mostrar pra eles é que eles têm primeiro, não tolerar porque eu acho essa palavra horrível, mas que a gente tem que conviver com essas pessoas sim. Eu até falei: “e se tivesse um aluno aqui, nessa sala de aula, que tivesse uma identidade trans? Ou fosse um não-binário? Como seria pra vocês dentro da sala de aula?”.

Ao fazer tais questionamentos, a Professora 4 desconstrói o distanciamento. Ela não diz apenas que a identidade trans existe, ou que gêneros não-binários são legítimos. Mas os coloca na posição de sujeitos de direitos, lado a lado com sua turma. Ela coloca a turma em cheque e a instiga a pensar as relações de socialização que aconteceriam dentro daquela sala de aula, o que pode estimular a compreensão das socializações que ocorrem fora dela também.

A única temática que não estava prevista nos roteiros de entrevistas e que foi citada por todas as nove pessoas entrevistadas foi a questão dos preconceitos e discriminações presentes no ambiente escolar em relação aos sujeitos de identidades de gênero e sexualidades diversas. O fato do principal enlace temático entre estudantes e professoras ter sido o relato de casos discriminatórios de LGBTfobia nos diz muito do cotidiano de nossas escolas.

Professora 1: Eu, particularmente, já vi várias vezes. Desde chamar o garotinho de viadinho, essas coisas que são horríveis e se eu ver eu corto mesmo, eu nunca deixo acontecer isso. E até entre os professores mesmo, dentro da sala dos professores é um lugar muito preconceituoso. Você houve mesmo “ah, aquele aluno é viadinho, não sei o que lá”.

Professora 2: Inclusive, há um tempo atrás, teve um problema na minha escola com o porteiro do estado porque não podia entrar de boné, coisas assim. E um menino, homossexual, foi com uma faixa rosa. E aí o porteiro “mas não pode boné”, mas “faixa as meninas usam, né!”. E foi uma discussão danada, porque ele era evangélico, o porteiro, e ele achou aquilo uma afronta, que não podia, que era

um menino e usava faixa. E ele [o aluno] fazia justamente pra provocar em algumas coisas.

O preconceito e as discriminações não se restringem ao convívio de estudantes, mas aparecem também nas relações professora-estudante e funcionárias(os)-estudantes. Nessa última relação, as situações de preconceito e discriminação ganham uma qualificação mais institucional que pedagógica – sujeitas a punições, por exemplo, de ordem administrativa. As formas pejorativas com que professoras e professores tratam estudantes, como apresentado por Professora 1, foi também relatado por outras entrevistadas. Isso indica que muitas profissionais não sabem como lidar com a diversidade na escola, acabando por negar as diferenças, o que ofende e agride estudantes, de forma velada ou não. Como abordei nesta seção, a negação das diferenças não acontece apenas através de xingamentos, da linguagem ativa, do que é dito. A invisibilidade de algumas identidades nas aulas também é uma forma de exclusão. Guacira Louro (2008, p. 67) afirma que tão ou mais importante do que é dito, é o que não é dito, aquilo que é silenciado, porque pra ele não há possibilidade de contestação, contribuindo para reiteração da ordem heteronormativa. Reconhecimento, diálogo e acolhimento, previstos pelo MEC em caderno lançado pela SECADI (Ricardo HENRIQUES *et al* 2009, p. 09), se esvaem quando o ambiente escolar se organiza de forma hostil e repressora através da linguagem e dos saberes que (re)produzem.

No relato da Professora 2, podemos perceber que a professora não é a única agente educadora da escola. Nós aprendemos o tempo todo. Além disso, no mesmo relato, vemos que as influências religiosas têm papel fundamental na dinâmica escolar: desde a escolha de um currículo formal até as práticas cotidianas. No último ano, com a votação dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, podemos ver a articulação política de grupos ligados a instituições cristãs para aprovar ou não tópicos destes planos, por exemplo, o que ocorre no Rio de Janeiro com o pronunciamento do arcebispo local Orani João Tempesta, que trata a *ideologia de gênero* como uma ameaça à escolarização (CNBB, 2015).

Tais grupos conservadores religiosos acusam a educação de exercer uma Ideologia de Gênero – termo desconhecido pelas pesquisadoras do campo. O debate tem alcançado as mídias televisivas e impressas, de maneira a reforçar no imaginário coletivo que grupos feministas e de movimentos LGBTTT não tem outro objetivo que a

destruição da família – defendida por estes grupos religiosos como composta, através de uma ordem natural e divina, por um homem, uma mulher e filhas(os)¹⁷.

Dessa forma, acredito que tais grupos estimulam discriminações sexuais e de gênero, que permeiam os espaços da escola, como aponta Estudante 1 e a Professora 4.

Estudante 1: Eu prefiro quando essa inimizade é baseada no machismo do que quando baseada na religião. O meu bairro em Nova Iguaçu, ao contrário da Grande Tijuca, onde vivi por quase 3 anos (desisti da Escola 1 já morando aqui por um mês), é fortemente neopetencostal. Já teve gente que veio me entrevistar pra mostrar pra Igreja com câmara porque eu revelei na aula de filosofia ou sociologia que sou ateu, e a escola toda tomou forte curiosidade eu sabia que ser bi só adicionaria hostilidade a uma curiosidade que se passava por inocente.

Professora 4: Teve até uma aluna que falou assim pra mim: “Ah professora, graças...”. Aí eu falei sobre as pessoas trans, um pouquinho, aí ela “Ah, mas Graças a Deus na minha família não tem disso”, aí eu “Graças a Deus mesmo, porque, poxa, imagina você ter uma pessoa dentro da sua família que muitos não chegam nem à vida adulta?! A taxa de suicídio é altíssima dentro da comunidade trans, das pessoas trans; e elas sofrem um preconceito horrível; que sorte que na sua família não tem ninguém passando por isso!”.

Outras formas de discriminação ocorrem através do banheiro separado por gênero, e como também apontaram Rachel Pulcino *et al* (2014, p. 138).

Professor 3: Uma coisa que fez, talvez foi um divisor de águas aqui, foi um menino que teve aqui que tava fazendo modificação no corpo pra se tornar feminino e eu me lembro que ele pleiteava, ele não chegou a pleitear de forma oficial, mas assim, ele colocava que ele gostaria de frequentar o banheiro das meninas. E eu lembro que quando ele falou isso, alguém me contou, eu “que doideira desse menino, não tem nada a ver”. Só que hoje a gente tem, eu pelo menos tenho, uma compreensão diferente. Eu acho que tem que ter, não sei, de repente um banheiro, ou se de repente ele possa frequentar um banheiro que ele se sinta melhor, ou ter banheiro único. E aí, quando ele pleiteava isso, a gente achava, a maioria de nós achava que era um delírio.

Estudante 4: Aí ele queria puxar o debate se essas pessoas poderiam mesmo usar o banheiro ou não. Tipo, gente isso é pra ser discutido??! Se a pessoa pode entra no banheiro ou não? Isso é não é pra ser discutido, sacou?!

O mesmo vale para o direito civil do nome social, conquistado para pessoa trans, e que ainda causa estranhamento entre professoras e professores. A lei, referida pela Professora 4, é, na realidade, a Resolução Nº 12, de 16 de Janeiro de 2015 (BRASIL,

¹⁷ Isso segundo o Estatuto da Família, um Projeto de Lei (6583/13) do deputado Anderson Ferreira (PR-PE) aprovado pela Comissão Especial do Estatuto da Família no dia 24 de setembro de 2015.

2015), que “estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino”. Dessa forma, é garantido o tratamento oral exclusivamente pelo nome social adotado pela pessoa solicitante, bem como em instrumentos internos de avaliação. Também é assegurada a utilização de banheiros e uniformes facultativo à identidade de gêneros de estudantes.

Como aponta a Professora 4, mesmo com a resolução, é sabido de casos de desrespeito a quem, no espaço escolar, prefere utilizar um novo nome.

Professora 4: Eu só tive uma aluna trans durante toda minha carreira de magistério. Até que na turma dela não tinha problema nenhum não. Assim, na ficha ainda tinha o nome masculino e aí foi ridículo porque você recebe a turma, foi o primeiro dia de aula, e você vai lendo o nome dos alunos. Aí teve uma hora que eu falei, sei lá, “Antônio” e aí uma pessoa no final da sala, toda montada, toda feminina, fez um “eu” tímido. Aí caraca, que merda. A escola deveria ter feito um trabalho. Aí no final da aula, porque não tinha mais como, eu fingi que nada aconteceu. Aí no final da aula eu perguntei: “como você quer ser chamada?”, aí ela “ah, meu nome é Lívia”. Aí eu risquei lá e coloquei. Hoje em dia com o nome social também facilita pra caramba essa lei. Mas até com a lei tá difícil. Ontem mesmo tinha um menino falando que na faculdade dele, particular, ele levou lei, levou tudo, e a faculdade não estava aceitando. Vai ter que entrar com uma ação judicial.

Na relação estudante-estudante, a situação, por vezes, também é complicada. Contudo, entre estudantes participantes de movimentos estudantis em defesa de sexualidade marginalizadas o debate sobre as identidades é mais profundo, como relata Estudante 4. Tal estudante questiona as representações de movimentos LGBTTT. O reforço de apenas uma identidade LGBTTT, a identidade *gay*, o homossexual masculino, invisibiliza as demandas particulares de outras identidades, por exemplo, a promoção de políticas públicas de saúde para lésbicas, ou asseguarção de direitos civis para travestis e transexuais.

Estudante 4: Eu ainda acho que falta representatividade feminina, trans e bi. Eu ainda acho que é muito gay, gay, gay, gay. Tô cansada de movimento gay, homofobia. Essas nomenclaturas não me contemplam. Eu acho que o movimento ainda é visto como movimento gay. Eu queria que fosse um Movimento LGBTTT. Então eu não me sinto contemplada. Porque eu sinto que nessas palestras é falar sobre gay, “ah, vamos falar sobre gays”. A gente é a bancada gay, sabe?! A gente é visto assim: “aqueles gays”. Mulheres são mulheres, e gay são gays. Por que se chama mulheres de gays? Chama de lésbica, sapatão, do que você quiser sabe?!

Seria melhor, mais representativo do que gay. Então, isso me incomoda. Ainda acho que falta muita representatividade.

As nuances das sexualidades também são motivos de preconceitos entre estudantes, como aponta a Professora 3.

Professora 3: Uma coisa que eles têm muita dúvida também, em relação à questão do homossexualismo, dentro do homossexualismo ter essa questão marcada de homem ou mulher, porque alguns colocam isso. “Ah, é um homem ou é uma mulher?” Ai eu falo pra eles “isso não existe dentro desse universo”. Ou então se o passivo, se o homossexual ele é só o passivo. “O ativo não é [homossexual]”. Porque os meninos têm essa ideia. Porque, às vezes, eles têm relações homossexuais e eles não veem isso, se ele for só o ativo na relação, não vê isso como homossexual. Então a gente tenta conversar algumas coisas.

A partir do relato é perceptível a intencionalidade de adolescentes em se afastar do lugar abjeto de sexualidades divergentes da heterossexual – impregnando de heteronormatividade as próprias sexualidades, buscando pra si normalidades hegemônicas. Dessa forma, o lugar do homossexual é apenas o de passividade e, ainda, da inferioridade. Ser heterossexual não é encarado como uma identidade sexual que sente atração romântica-sexual pelo sexo oposto, mas pela pessoa que assume o papel ativo (penetrador) no ato sexual. Em analogia, o homossexual é aquele que assume o papel de penetrado, o papel do feminino. A defesa de “o ativo não é” pode revelar homofobias e machismo internalizados, uma vez que ser homossexual é inferior, mas só é considerado homossexual aquele que assume o papel construído socialmente para a mulher.

Por fim, de todas as pessoas entrevistadas, duas citaram as evasões escolares, relacionadas aos episódios de discriminação. Entre as citações está a de Estudante 1, que evadiu quando já cursava o Ensino Médio.

Estudante 1: Houve bullying, houve perseguição online que levou quase a uma síndrome de ansiedade ou pânico, houve mudar muito de ambiente, situação conturbada em casa, aperto financeiro, problemas médicos de parentes próximos.

Nesse caso, diversos fatores foram determinantes para a não conclusão, entretanto Estudante 1 indica como principal problema para o abandono “a falta de estrutura do ensino estadual” frente às dificuldades de aprendizagem e integração com os colegas. Para o estado, tal estudante entraria nas proporções de evasão escolar. Entretanto, esse caso é de evasão ou de expulsão? Quais são as condições e estratégias da escola para que a permanência de estudantes com gêneros que divergem do binário? Quem não

pode ir ao banheiro, pode permanecer na escola? Se uma aluna travesti não pode utilizar o banheiro e precisa estar na escola durante cinco horas do seu dia, cinco dias por semana, talvez não haja espaço para ela no sistema escolar.

Professora 4: O público da noite eu acho que geralmente as pessoas que, não-binárias até as trans, elas são meio que expulsas da escola. Muitas nem terminam pra chegar no Ensino Médio. Então, eu acho que a gente perde muitos desses alunos no caminho, eles não chegam a nós no Ensino Médio. [...]

Antes até de eu entrar na escola eu fiquei sabendo de alunas lésbicas que abandonaram porque os outros alunos botavam pressão que não queriam a presença dessas pessoas lá.

Nesse sentido, o termo *evasão* para tais estudantes que não se enquadram num sistema heteronormativo me parece questionável. Como a Professora 4 relata, há casos de meninas lésbicas que sofreram pressões de estudantes e, por conta disso, abandonaram a escola. Assim, sugiro tratarmos como *expulsão* do ambiente escolar.

O último tópico abordado foi sobre o conhecimento e as potencialidades da Teoria *Queer*. Diferente dos tópicos anteriores, que surgiram ao longo das entrevistas, este já era previsto nos dois roteiros.

Professora 1: Eu já li alguma coisa sobre, mas eu não entrei em nada profundo não. Teoria Queer, cara se eu tivesse que explicar eu não saberia assim. Tem a ver com a relação da sexualidade, das múltiplas expressões, correto? Mas a fundo mesmo eu não sei. Não saberia dizer.

Professora 2: Sim, já ouvi falar. Essa que trabalha essa questão também de transgênero, que aborda. Inclusive que deveria fazer parte dos currículos. Essa questão da homossexualidade, trabalhar as diferenças. Já ouvi falar.

Professor 3: Como soletra isso? [risos] Não, não conheço.

Professoras 4: Não, acho que eu não vou saber muito bem te definir Teoria Queer não. Eu já ouvi falar sim, já li alguma coisa sobre, mas definir mesmo eu acho que não.

Como podemos ver, na categoria de professoras, ou elas não ouviram falar, ou já ouviram, mas não sabem exatamente do que se trata, tem apenas uma impressão do termo e apontaram a internet como fonte de conhecimento. Esse quadro sugere uma carência na formação docente em Biologia para o tema. Se entendemos que a Teoria *Queer* é um importante contribuinte para a construção do currículo, como aponta Tomaz da Silva (1999, p. 108), é urgente repensar a formação de professores e o currículo formal.

Na categoria de estudantes, as pessoas entrevistadas também descobriram a Teoria *Queer*, através da internet ou com amigas e amigos.

Estudantes 1: Eu vou lendo e agregando coisas ao meu entendimento, e desafiando o que não concordo. [...] Quando as pessoas começam a falar merda e colonizar narrativas não-brancas ou deixar não-ocidentais, pobres, periféricos, não-brancos, pessoas com deficiência, pessoas de fé, etc. de lado, eu já começo a ver como colonizatório.

Estudante 2: A gente estuda a Teoria Queer nesses grupos que eu te falei. E assim é tão complexo que eu não sei o que falar. Porque você teria que me apontar uma linha porque a Teoria Queer vem de n gêneros, n aspectos, n vivências, então é mais ou menos assim, a partir que você é uma pessoa não binária você está integrada num gênero queer, e essa não binaridade ela tem n variedades.

Estudante 3: De nome já conheço sim, mas nunca parei pra ler e pesquisar sobre.

Estudante 4: Já ouvi falar. Eu nunca parei assim pra ler, pesquisar qual que é a Teoria Queer. Eu não sei se já vi coisas que é sobre Teoria Queer e eu não sabia que era Teoria Queer, sabe. Eu tenho essa dúvida.

Estudante 5: Eu me identifico em partes, assim. Eu me identifico politicamente, mas eu tenho uma aversão, um pouco, às pessoas que relacionam muito, assim, gêneros, principalmente gêneros não-binários, à Teoria Queer. Porque Teoria Queer pra mim é uma coisa muito política, e não relacionada realmente à identidade. Eu acho que, a identidade levou à Teoria Queer e não o contrário, assim. Mas, eu tenho um pouco de aversão assim.

Os apontamentos apresentados por parte dos estudantes indicam um grau de leitura acerca da Teoria *Queer* maior que os de professoras e professores, o que pode estar relacionado a uma questão geracional. Indicam, também, que, ainda que o *queer* não esteja entre os currículos escolares, esse conhecimento tem chegado às escolas por brechas nem sempre previstas. Ainda que menores, as leituras acerca da teoria por professoras e professores acontecem, reforçando, mais uma vez, a existência dessas brechas nos currículos e formações engessadas.

Tais estudantes indicam caminhos possíveis para a sua utilização no contexto social e na realidade escolar. A preocupação de Estudante 1 de uma ação *queer* se tornar colonizadora de grupos já marginalizados é extremamente coerente com as discussões feitas acerca da importação de uma teoria do eixo euro-americano para as terras abaixo do Equador. Em consonância com Larissa Pelúcio (2014, p. 03), tal estudante lança os holofotes para a pluralidade de marginalizações que não devem ser obliteradas com a utilização sem reflexão de metodologias associadas ao *queer*. Estudante 2 reconhece a pluralidade dentro dos lugares de fala na própria teoria, o que a impossibilita de fazer

uma representação geral do *queer*. Segundo tal estudante, são muitos fatores que se deve considerar para que uma delimitação conceitual da teoria seja realizada. Por fim, Estudante 5 problematiza a concepção da não-binaridade de gênero, combatendo a visão que ela só acontece na Teoria *Queer*. Sua aversão vai ao encontro das raízes do *queer*, que critica as produções acadêmicas acerca das identidades e diferenças.

Nesta seção, percebo a necessidade de se repensar as práticas e o currículo do Ensino de Biologia, principalmente no que concerne aos conteúdos de diversidade de gêneros e sexualidades. Os gêneros não-binários têm sido silenciados durante toda a Educação Básica e, ainda que professoras e professores tenham interesse por esse conhecimento e pela valorização da diversidade, ainda me parece incipiente o trabalho realizado por tais profissionais – como apontam Felipe Bastos *et al.* (2015, p. 68). A Teoria *Queer*, apesar de ser reconhecida pela literatura como um campo que pode gerar boas possibilidades e pontos de vista à Educação, está ainda em construção e em busca por espaço no currículo e na formação docente – como indica Guacira Louro (2001, p. 552). E, por fim, percebo estudantes como os grandes agentes fomentadores de discussões em torno da identidade de gênero e sexualidade na escola – e mais especificamente no Ensino de Biologia, seja através de dúvidas, seja através de movimentos organizados.

3.3. Considerações finais

A partir de tudo que foi apresentado e discutido, é possível apontar algumas possibilidades pedagógicas para o Ensino de Biologia baseadas numa perspectiva *queer*. Acredito que a Teoria *Queer* pode contribuir, principalmente, no que tange a repensar as relações binárias que a escola promove e que regulam dicotomicamente as socializações de estudantes.

Não me parece possível desenhar um modelo para toda a educação, seja brasileira ou carioca, seja em uma escola específica, sem que encaremos as particularidades temporais, culturais e sociais. As práticas *queer* são temporal, cultural e socialmente localizadas. De forma que agir *queer* em uma escola no ano de 2015 é diferente de uma ação do início dos anos 2000. Da mesma forma, ser *queer* em um município da Baixada Fluminense é diferente de o ser em uma escola do Cariri do Ceará – ou, pra não ir tão longe, em uma escola do interior sul do próprio Rio de Janeiro. Pensar em um modelo

único seria incoerente com a pedagogia *queer* e com a visão inclusiva de Educação. Ainda sim, acredito que apontamentos gerais sejam válidos, de modo que possam ser analisados, discutidos e reconstruídos por cada realidade escolar.

Nesse sentido, (1) indico a importância de assegurar que pessoas de sexualidades e gêneros divergentes da heteronormatividade tenham seus direitos assegurados na sociedade e dentro do espaço escolar, entendendo que qualquer profissional em uma escola – da merendeira à direção – é responsável pela inclusão e combate a evasão. Por mais que uma ação inclusiva não parece *queer*, porque não seria uma prática transformadora da estrutura escolar e “apenas” asseguradora de direitos pré-existentes, tendo em vista a realidade escolar que muitas vezes negligencia a diversidade, é *queer* pensar e promover a cultura da inclusão de sexualidades e gêneros. Dessa forma, localizando o *queer* a partir das realidades apresentadas nesse trabalho, a representatividade das diversas identidades se torna uma ação fundamental.

Quanto a não-binaridade de gênero, me parece que é um assunto mais próximo de estudantes de Ensino Médio, principalmente de adolescentes e jovens LGBTTT. Tais pessoas têm se (in)formado e se posicionado ativamente na defesa de suas identidades. Nesse contexto, percebo de suma importância (2) a valorização das ações de estudantes como forma de trazer novos ares e novos conhecimentos ao currículo. Como apontado na seção 3.1.2, estudantes não apenas recebem o currículo, mas o compõem, o justificam, e são agentes fundamentais na socialização. Dessa forma, percebo necessária uma escuta sincera e aberta, bem como o respeito às suas identidades e expressões.

Ainda nessa linha de pensamento, (3) sugiro uma atuação docente *queer* militante. Uma atuação que possa fortalecer a demanda de políticas públicas na educação para as populações LGBTTT, e as demais marginalizadas. Por isso, entendo ser enriquecedor que professoras e professores participem de movimentos sociais que buscam ampliar as políticas de acesso à Educação, bem como articulem-se dentro da própria categoria, (des)(re)construindo o currículo e a formação docente em uma perspectiva mais *queer*, que respeite e promova a diversidade e que esteja de acordo com as experiências na realidade escolar. Por exemplo, a atuação de professores contra a retirada da temática de gênero de Planos Nacionais/Estaduais/Municipais de Educação, proposta por grupos conservadores.

É certo que, em última instância, as decisões acerca de conteúdos ministrados e linguagens utilizadas serão de escolha de professoras e professores. Entretanto, sem os conteúdos de sexualidade e identidade de gênero assegurados nos currículos escolares e nas formações de docentes nas universidades, a prática docente pode ser comprometida

por falta de embasamento teórico e respaldo jurídico. Para tal, além das preocupações e motivações pessoais que levam docentes a trabalharem o tema, talvez precisemos de (4) uma agenda construída coletivamente direcionada para inclusão, ética e diversidade.

Concernente ao Ensino de Biologia, em específico, (5) vejo importância na elaboração de aulas que poderiam ser representativas, intencionalmente escapando dos exemplos restritos ao binário sexual ou de gênero e às divergências como moralmente incorretas ou biologicamente patológicas. Essa representatividade pode se dar desde a linguagem falada e escrita utilizada em sala de aula – utilizando outras representações do plural, além do unicamente masculino – até repensar a forma como são trabalhados os conteúdos sobre embriologia, síndromes sexuais, rearranjos genéticos, intersexualidade e sistema urogenital.

Outro ponto que poderia ser revisto numa ótica *queer*, de modo que a representatividade aumente, é (6) dimensionar o corpo para além de seu aspecto biológico, reconhecendo o Ensino de Biologia como espaço privilegiado de construção de significados. Isso porque é neste campo do currículo que me parece estar as principais possibilidades de gancho para debater gênero e sexualidade, como apontou Felipe Bastos (2015, p. 139). Em outras palavras, ressaltar quais as implicações culturais e sociais que condicionam o Ensino de Biologia, bem como são elaborados os signos e significados que o circundam, e assim encontrar as brechas.

Para isso, (7) a interdisciplinaridade, ainda que de difícil implementação nas escolas, tem se mostrado uma importante aliada. Isso porque, além de possibilitar uma visão mais ampla de determinado assunto, demonstra de forma prática o rompimento das “caixinhas” disciplinares. Em outras palavras, a segregação de áreas de saberes é momentaneamente rompida numa aula interdisciplinar, o que auxilia no rompimento de uma visão segmentada do corpo, do prazer, da sexualidade e do gênero – de forma que esses quatro passam a ser entendidos como um complexo, uma matriz interdependente de significados.

Cabe, por fim, ainda que reconhecendo a agência das professoras e professores, reforçar (8) a importância da formação docente na área de Biologia para possibilitar o trabalho com gênero e sexualidade na escola. Trazer a Teoria *Queer* para as formações acadêmicas em Biologia pode auxiliar na compreensão dos temas e posterior trabalho nas salas de aula. Ainda que as aproximações dessa teoria no Brasil tenham vindo pela área educacional e interdisciplinar, vieram de forma muito pontual, ficando restrita a pequenos setores da produção acadêmica, ou seja, não atingem a formação de docentes de forma sistêmica, nem tampouco chegam ao chão da escola.

Tendo por base a discussão dos resultados obtidos nessa pesquisa, suas limitações e esses últimos apontamentos, sugiro um conjunto de questões que podem servir de contribuição às futuras investigações, a saber: Quais os limites que a área de Ensino de Biologia enfrenta para a pesquisa em diversidade de gênero e sexualidade? Como a formação docente e curricular pode ser mais adequada às diversidades? Como os movimentos estudantis organizados em torno dos direitos LGBTTT impactam a Educação Básica? De que forma o ambiente escolar tem reforçado binarismos de gênero? Quais os limites da Teoria *Queer* no ensino escolar?

Embora professoras e professores não trabalhem com as diversidades, essas estão nas salas de aula. Embora algumas professoras e professores tentem utilizar de práticas desconstrutivas do binário, diversos fatores podem ser limitantes dessas ações. Embora estudantes tragam a diversidade sexual e de gênero para o espaço escolar, o espaço escolar nem sempre se mostra receptivo ou preparado. Sendo assim, este trabalho propõe que a desconstrução de binários deve acontecer em salas de aula, corredores, ativismos estudantis e docentes, currículos formais e culturais, formações iniciais e continuadas, espaços administrativos, entre outros, de forma a *queerizar* a Educação Básica.

4. Anexos

Anexo 1: Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a: _____

Convidamos V.S. a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: “Diversidade de gêneros e Ensino de biologia: Casos de prazeres e corporeidades não-binários”

Pesquisadores:

Graduando: Neilton dos Reis | neilton.dreis@gmail.com

Orientadora: Prof. Ma. Raquel Pinho | raquel.aps@gmail.com

Coorientadora: Prof. Dra. Lana Fonseca | lanasouzafonseca@gmail.com

- **Justificativas:** a pesquisa se justifica diante das necessidades de se entender as relações entre o ensino de ciências e diversidade de gênero, bem como as possibilidades de diálogo entre a disciplina escolar de ciências/biologia e a Teoria *Queer*.
- **Objetivos:** compreender (i) se e como determinados professores de Biologia estabelecem práticas docentes sobre educação sexual numa perspectiva *queer* e (ii) como indivíduos que se autodeclararam de gênero não-binário vivenciaram a educação sexual na escola.
- **Metodologia:** entrevistas, através de áudio-gravação, com duração média de 60 minutos.
- **Riscos e Benefícios:** É possível que algum tipo de constrangimento ocorra ao se abordar temas relacionados à diversidade de gênero, principalmente se envolverem relatos de situações de preconceitos. No entanto, todos os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os entrevistados e garantindo que os relatos sejam apresentados em clima de confiança e sigilo.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de monografia andamento no Instituto de Biologia da UFRRJ. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Neilton dos Reis

Prof. Ma. Raquel Pinho

Prof. Dra. Lana Fonseca

[assinatura do voluntário]

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel. _____

Identificação (RG): _____ | Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2015.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do(a) voluntário(a) e outra para os arquivos dos pesquisadores.

Anexo 2: Parecer da Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ (COMEP-UFRRJ)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo N° 650/2015

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado “*Diversidade de gêneros e ensino de Biologia: casos de prazeres e corporeidades não-binários*” sob a responsabilidade da Profa. Lana Cláudia de Souza Fonseca, da Pró-Reitoria de Extensão, UFRRJ, processo 23083.004361/2015-81, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 09/10/2015.

Prof. Dr. Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação

Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor Adjunto de
Pesquisa e Pós-Graduação
Matr. SIAPE 1109555
UFRRJ

Anexo 3: Roteiros para entrevistas

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS – SUJEITOS NÃO-BINÁRIOS

1.	Me conte um pouco sobre a sua trajetória pessoal e escolar.	Você completou o Ensino Médio? Quais escolas você frequentou? Você gostava da escola? Por que?
2.	Durante seu Ensino Médio, alguma disciplina abordou conteúdos relacionados a sexualidade?	<u>SE SIM:</u> Como foram essas aulas? O que o professor fez? Os alunos fizeram alguma coisa?
3.	E aulas sobre gênero ou afetividade? Você teve?	<u>SE SIM:</u> Como foram? O que o professor fez? Os alunos fizeram alguma coisa?
4.	Quando estudamos triângulos, geralmente está dentro de "Geometria Plana". Ou quando estudamos plantas, denominamos de "Botânica". Quando você estudou os conteúdos sobre sexo, estava dentro de um bloco específico?	<u>SE SIM:</u> Qual? Em quais matérias? <u>SE NÃO:</u> Como apareceu, então?
5.	Na abordagem desses conteúdos, como você se sentia?	Você se via representado, você se identificava de alguma forma? Por que?
6.	Você conhece Teoria <i>Queer</i> ?	Como você teve contato com esta teoria? Você conheceu antes, durante ou após o ensino médio? Você se identifica com ela? O que pensa a respeito?

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS - PROFESSORES

1.	Me fale um pouco sobre a sua trajetória de formação e profissional.	Há quanto tempo você trabalha como professor? Em que nível de ensino?
2.	O que você entende por gênero?	Existe alguma diferença entre sexo e gênero? Ou entre sexualidade e gênero? Como você explicaria estes conceitos?
3.	Você conhece gêneros não-binários?	Como você explicaria um gênero não-binário?
4.	Você tem/já teve alunos de gêneros não-binários?	<u>SE SIM:</u> Me conte um pouco sobre eles. Quando foi? Como foi essa experiência? Como era a sua relação com esse aluno? E entre ele e os outros alunos?
5.	Você costuma falar de educação sexual em suas aulas?	Como isso acontece? Quais são os temas abordados normalmente?
6.	Quando você precisa preparar uma aula sobre educação sexual, quais são seus objetivos?	E quais são as maiores dificuldades na preparação? E na execução, tem dificuldades? Já aconteceu alguma coisa que te marcou nestes momentos?
7.	As práticas pedagógicas relacionadas à educação sexual ocorrem de forma isolada ou integrada a outras disciplinas?	Como você percebe essas práticas na dinâmica escolar? A escola tem algum projeto?
8.	Você conhece a Teoria <i>Queer</i> ?	<u>SE SIM:</u> Você desenvolve práticas educacionais com embasamento na Teoria <i>Queer</i> ? Como você avalia tais práticas?

5. Referências Bibliográficas

- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, p. 575-585, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2001000200014&nrm=iso>. Acesso em: 05 de agosto de 2015.
- ANDRADE, Marcelo. Educar para/na tolerância: os desafios da ética de mínimos. **Atualidade Teológica**. Rio de Janeiro, v. 2, p. 1-9, 2014.
- ARAÚJO, Denise. Outras falas sobre gênero e sexualidade na escola. **Revista Periódicus**. Salvador, v. 1, n. 2, p. 19-27, 2014.
- BASTOS, Felipe. “A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula?”: **Diversidade sexual e ensino de ciências**. Dissertação. 180p. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. 2015.
- BASTOS, Felipe; PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel. **Diversidade Sexual na escola: três perspectivas sobre silenciamentos de sujeitos e saberes**. IN: ANDRADE, Marcelo (org.). *Diferenças silenciadas – Pesquisas em Educação, preconceitos e discriminações*. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2015.
- 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. ISSN 2316-6185.
- BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá. v. 11, n. 123, p. 27-37, 2011. ISSN 1519-6186.
- BORTOLINI, Alexandre; COLBERT, Melissa; BICALHO, Pedro; MOSTAFA, Maria; POLATO, Roney; PINHEIRO, Thiago. **Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica**. 1 ed. 144p. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.
- BORTOLINI, Alexandre. O currículo não é. O currículo acontece. IN: BICALHO, Pedro; CIDADE, Maria; CUNHA, Thiago; MATOS, Alfredo. **Gênero e Diversidade na Escola: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas**. 2014. 143p. Pró-Reitoria de Extensão, UFRJ, Rio de Janeiro.
- BOZON, Michel. La sexualité humaine comme construction sociale e culturelle. IN: GOUYON, Pierre-Henry. **Aux origines de la sexualité**. Paris: Fayard, 2009.

- BRANCO, Angela; MADUREIRA, Ana. Culture and effect in the construction of the self system. **First International Society for Cultural and Activity Research Congress**. Espanha, 2005.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**, Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano nacional de educação**, Brasília, 2001.
- BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Brasília, 2006.
- BRASIL. Conselho nacional de combate à discriminação e promoções dos direitos de lésbicas, gays, travestis e transexuais – CNCD/LGBT. **Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015**. Brasília, 2015
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 236p. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.
- CHAGAS, Angela. **Dois anos após veto, MEC diz que ainda 'analisa' kit anti-homofobia**. 2013. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/dois-anos-apos-veto-mec-diz-que-ainda-analisa-kit-anti-homofobia,62a3a67b302be310VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 14 de outubro de 2015.
- CIRINO, Oscar. O desejo, os corpos e os prazeres em Michel Foucault. **Mental**. Barnacena. v. 5, n. 8, p. 77-89, 2007. ISSN 1679-4427.
- COIMBRA, Ivanê. Educação contemporânea e currículo escolar: alguns desafios. **Candombá**. Salvador. v. 2, n. 2, p. 67-71, 2006.
- CNBB. **Nova ameaça da Ideologia de Gênero**. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/outros/dom-orani-joao-tempesta/16657-nova-ameaca-da-ideologia-de-genero>>. Acesso em: 29 de junho de 2015.
- DA SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999. ISBN 8586583448.
- DELEUZE, Gilles. Désir et plaisir. **Magazine Littéraire**. Paris. n. 325, p. 57-65, 1994

- DINIZ, Cassiane. **Quem inventou o sexo? Experiências cotidianas de crianças e professoras acerca de gênero e sexualidade**. 2014. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Brasília.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**. Curitiba. v. 24, p. 213-225, 2004.
- DUQUE, Tiago. Corpo, Estado e militância, ou sobre aquilo que você precisa saber antes de começar a ler uma puta teoria. **Florestan**, São Carlos. n. 2, p. 67, 2014.
- EHRENBERG, Alain.; BOTBOL, Michel. Depressão, doença da autonomia. **Ágora**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 143-153, 2004.
- ESPECTROMETRIA NÃO-BINÁRIA. Disponível em: <<http://espectrometria-nao-binaria.tumblr.com/>>. Acesso em: 18 de março de 2015.
- FAUSTO-STERLING, Anne. **Cuerpos sexuados: la política de género y la construcción de la sexualidad**. Barcelona: Melusina. 526p. 2006.
- FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas. In: _____; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). **Silêncios e educação**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011.
- FERREIRA, Ricardo; CAMARGO, Amilton. A naturalização do preconceito na formação da identidade do afro-descendente. **EccoS Revista Científica**. São Paulo. vol. 3, núm. 1, junho, 2001, pp. 75-92
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. (Organização e tradução de Roberto Machado). Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 152p. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980. ISBN 8570380100.
- FRANKLIN, Ricardo.; CAMARGO, Amilton. A Naturalização do Preconceito na Formação da Identidade do Afro-descendente. **EccoS Revista Científica**. São Paulo. v. 3, n. 1, p. 75-92, 2001. ISSN 1517-1949.
- FRASER, Márcia.; GONDIM, Sônia. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**. Ribeirão Preto; v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. ISSN 0103-863X.
- GAGNON, John. **Uma interpretação do desejo**. 455p. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2006. ISBN 8576170914.

- GOULARTH, Neilton.; PINHO, Raquel. Educação sexual e políticas públicas em diversidade: Desinstrumentalizando o ensino de biologia. **VII Encontro Regional de Ensino de Biologia**. RJ/ES. 2015.
- HEILBORN, Maria. Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. **Cadernos Cepia**. Rio de Janeiro. v. 5, p. 73-92, 2002.
- HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria; JUNQUEIRA, ROGÉRIO; CHAMUSCA, Adelaide. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: **Cadernos SECAD**. p. 87. n. 4, 2007.
- HERMANN, Nádia. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 19, n. 57, 2014.
- LE BRETON, David. Corpo, gênero, identidade. IN: FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Cláudia; POLATO, Roney; BARBOSA, Vanderlei. **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras (MG): UFLA, 2014.
- LIMA, Telma; MIOTO, Regina. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. Florianópolis. v. 10, n. 1, p. 37-45, 2007.
- LORCA, Federico García. **Obra Poética Completa**. Traduções: William Agel de Melo. 5ª ed. 711 p. São Paulo: Editora UnB, 2004.
- LOURO, Guacira. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. 127p. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, Guacira. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**. Santa Catarina. v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.
- MICHOD, Richard. Coopération et conflit: des molécules aus sociétés. IN: GOUYON, Pierre-Henry. **Aux origines de la sexualité**. Paris: Fayard, 2009.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MISKOLCI, Richard. Estranhando as Ciências Sociais: notas introdutórias sobre Teoria Queer. **Florestan**. São Carlos. n. 2, p. 08, 2014a.
- MISKOLCI, Richard. Um saber insurgente ao sul do Equador. **Revista Periódicus**. Salvador. v. 1, n. 1, p. 43-67, 2014b.

- PELÚCIO, Larissa. Breve história afetiva de uma teoria deslocada. **Florestan**. São Carlos. n. 2, p. 26, 2014.
- PEREIRA, Ilídio. O discurso midiático e a produção de identidade social. IN: **III Seminário Internacional Organizações e sociedade**, PUCRS, 2008.
- PEREIRA, Pedro. Body, sex and subversion: reflections on two queer theoreticians. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.12, n.26, p.499-512, 2008.
- PINHO, Raquel. Corpo, sexualidade e diferença: um ensaio sobre a convivência escolar. **Revista Contrapontos**. Itajaí. v. 11, n. 3, p. 288-298, 2011. ISSN 1984-7114.
- PINO, Nádia. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu**. Campinas. v. 28, p. 149-174, 2007.
- PULCINO, Rachel; PINHO, Raquel; ANDRADE, Marcelo. Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos. **Em Aberto**. Brasília., v. 27, n. 92, p. 127-146, 2014.
- QUEIROZ, Jandira. **Rumo ao final do arco-iris: O que mudou no discurso sobre personagens homossexuais na grande mídia de entretenimento na última década e por que?** 66p. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário de Brasília.
- QUEIROZ, Tania; CAVALCANTE, Patrícia. As contribuições do software ATLAS TI para a análise de relatos de experiência de escritos. IN: **X Congresso Nacional de Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.
- 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.
- RATTS, Júnior. Exposta pele profunda: para pensar em uma nova política para os corpos por meio da *Teoria Cu*. **Periodicus**. Salvador. 1ª ed. 2014.
- RUBIN, Gayle; BUTLER, Judith. “Tráfico sexual: entrevista”. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 21, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332003000200008&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 15 outubro 2015.
- SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**. Santa Catarina. n. 09. 2001.

- SCORALICK, Kelly. Mídia, cidadania, informação e direito à comunicação: a identidade dos deficientes nos telejornais. IN: **Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**. UFRJ. Rio de Janeiro. 2009.
- SEGATO, Rita. **Os percursos do gênero na antropologia e para além dela**. Série Antropologia. 22p. Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1998.
- SENKEVICS, Adriano; POLIDORO, Juliano. Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade. **Revista da Biologia**. São Paulo. v. 9, n. 1, p. 16-21, 2012.
- SOUZA, Tatiana. **Educação Sexual no Currículo escolar: Um estudo da temática no desenvolvimento consciente da saúde do adolescente**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Especialização em Educação e Promoção da saúde., Universidade de Brasília.
- SUPLICY, Marta; EGYPTO, Antônio; VERGUEIRO, Francisca; BARBIRATO, Maria; DA SILVA, Maria; SIMONETTI, Cecília; SCHWARZSTEIN, Jacques. **Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1994.
- SUTHERLAND, Juan. Os efeitos político-culturais da tradução do queer na América Latina. **Revista Periódicus**. Salvador. v. 1, n. 1, p. 5-20, 2014. ISSN 2358-0844.
- 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. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015031914>>. Acesso em: 01 de junho de 2015.