

PUCRS

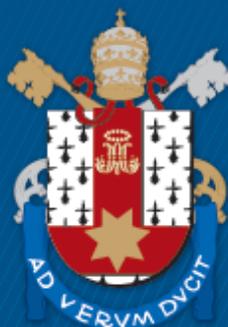
ESCOLA DE CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

DÉBORA DA GAMA ETTRICH

**CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO E SEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR:  
PERCEPÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS**

Porto Alegre  
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**DÉBORA DA GAMA ETTRICH**

**CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO E SEXUAL NO AMBIENTE  
ESCOLAR: PERCEPÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RESOLUÇÃO DE  
CONFLITOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Schifino Ferraro

Porto Alegre  
2019

## Ficha Catalográfica

E85c Etrich, Débora da Gama

Construção das identidades de gênero e sexual no ambiente escolar :  
percepções, práticas pedagógicas e resolução de conflitos / Débora da  
Gama Etrich . – 2019.

79 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em  
Ciências e Matemática, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Schifino Ferraro.

1. Identidade de gênero. 2. sexualidade. 3. educação queer. 4. educação em  
ciências e gênero. I. Ferraro, José Luís Schifino. II. Título.

DÉBORA DA GAMA ETTRICH

**"CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO E SEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR: PERCEPÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em 25 de março de 2019, pela Banca Examinadora.



Dr. José Luís Schifino Ferraro (Orientador - PUCRS)



Dr. Fernando Seffner (UFRGS)



Dr. João Batista Siqueira Harres (PUCRS)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente à minha família pelo amor incondicional e por servirem de exemplo. Aos meus pais, Werner e Leila, sou grata por todo o apoio e por sempre acreditarem em mim. Às minhas irmãs, Camila e Betina, agradeço pelos conselhos e pela parceria de sempre. Em especial, agradeço à Camila por ter se disponibilizado a ler e corrigir meu trabalho de uma forma tão atenciosa.

Agradeço por ter sempre ao meu lado o meu companheiro Arthur, que me entende e me completa.

Agradeço aos meus amigos, poucos e verdadeiros, que souberam sempre me ouvir e me aconselhar, tornando essa jornada um pouco mais leve.

Agradeço aos participantes da minha pesquisa pela acolhida e pela disponibilidade. Em especial, serei sempre grata por ter conhecido a Flávia, uma mulher incrível.

Agradeço aos colegas e professores do mestrado em Educação em Ciências e Matemática (EDUCEM) pelas trocas possibilitadas, que contribuíram em grande parte para a pesquisadora e para o ser humano que sou hoje.

Agradeço à CAPES pela bolsa fornecida.

Por fim, um agradecimento especial ao José Luís que, mais do que meu orientador, foi uma inspiração e um amigo.

## RESUMO

A escola é atravessada por uma diversidade de estudantes e professores, assumindo um papel essencial na construção social dos estudantes e representando o local onde crianças e jovens convivem com uma heterogeneidade de opiniões e percepções. Assim, a presente dissertação tem como objetivo geral *compreender como as práticas pedagógicas relacionadas à resolução de conflitos envolvendo questões de gênero em ambientes escolares contribuem para a construção das identidades de gênero e sexual*. A pesquisa apresenta natureza qualitativa, tratando-se de um estudo de caso. A fim de atingir o objetivo proposto, foram desenvolvidos diferentes procedimentos metodológicos: observações em turmas do 1º e do 8º ano do ensino fundamental, cujas informações foram registradas em notas de campo; questionário com os professores dessas turmas; entrevista semiestruturada com uma mulher *trans*, a fim de perceber como se deu sua relação com a escola. Por fim, parte dos dados coletados foram analisados por meio do método de Análise de Conteúdo, buscando interpretar os resultados e gerar novos significados. Como resultado, foi percebido que as relações entre os estudantes e deles com os professores no 1º ano estão muito mais centradas na dimensão do gênero, enquanto no 8º ano surgem questões que envolvem sexualidade. A ausência de observação de situações de conflito que envolvem gênero e sexualidade demonstrou a diminuição das possibilidades de exploração do corpo na medida em que os estudantes se tornam mais velhos e, portanto, mais sexualizados. Por outro lado, fica evidente na fala de uma pessoa *trans* diversas situações de conflito enfrentadas na escola. Demonstra-se a importância de a escola oferecer uma educação que promova a liberdade sobre o corpo e o entendimento de que existem múltiplas formas de compor as identidades. Assumindo como eixo central uma postura crítica à educação normatizadora, discutem-se as possibilidades para uma perspectiva *queer* na educação.

**Palavras-chave:** identidade de gênero; sexualidade; educação *queer*; educação em ciências e gênero

## ABSTRACT

The school is crossed by a diversity of students and teachers, taking an essential role in the social construction of students and representing the place where children and young people live with a heterogeneity of opinions and perceptions. Thus, the present dissertation aims to understand *how pedagogical practices related to conflict resolution involving gender issues in school settings contribute to the construction of gender and sexual identities*. The research has a qualitative nature, being a case study. In order to reach the proposed objective, different methodological procedures were developed: observations in classes of the 1st and 8th year of elementary and middle school, whose information was recorded in field notes; questionnaire with the teachers of these classes; semi-structured interview with a *transgender* woman, in order to understand how their relationship with the school happened. Finally, part of the collected data was analyzed through the Content Analysis method, in order to interpret the results and generate new meanings. As a result, it was noticed that the relations between the students and their teachers in the first year are much more focused on the gender dimension, whereas in the 8th year issues arise that involve sexuality. The absence of observation of conflict situations involving gender and sexuality has demonstrated the decrease in the possibilities of exploration of the body as students become older and more sexualized. On the other hand, it is evident in the speech of transgender subject different situations of conflict faced in the school. The importance of a school offering an education that promotes freedom over the body and the understanding that there are multiple ways of composing identities is underscored. Assuming as central axis a critical posture to normative education, the possibilities for a *queer* perspective in education are discussed.

**Keywords:** gender identity; sexuality; queer education; science education and gender.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LGBT – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

SciELO – Scientific Electronic Library Online

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Relação dos trabalhos utilizados para construção do estado do conhecimento sobre identidade de gênero e educação.....	19
<b>Figura 1</b> – Número de trabalhos selecionados no presente estado do conhecimento dividido por região do Brasil.....	20
<b>Quadro 2</b> – Relação dos trabalhos utilizados para construção do estado do conhecimento sobre gênero, sexualidade e ensino de ciências.....	26
<b>Figura 2</b> – Etapas da Análise de Conteúdo.....	36

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO</b> .....	4
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	10
2.1 FOUCAULT E O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE.....	10
2.2 SEXUALIDADE E IDENTIDADE DE GÊNERO.....	13
2.3 A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO.....	16
2.4 ESTADO DO CONHECIMENTO: IDENTIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	18
2.5 ESTADO DO CONHECIMENTO: GÊNERO, SEXUALIDADE E ENSINO DE CIÊNCIAS .....	26
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	32
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	32
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	33
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	34
3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS.....	35
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	37
4.1 QUESTIONÁRIOS.....	37
4.2 OBSERVAÇÕES.....	40
4.2.1 8º ano marcado pela sexualidade.....	41
4.2.2 1º ano marcado pelo gênero.....	47
4.3 ENTREVISTA.....	51
4.3.1 A história da Flávia.....	51
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	58
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	68
<b>APÊNDICE A</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido destinado aos professores....	72
<b>APÊNDICE B</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido destinado a pessoas <i>trans</i> .....	75
<b>APÊNDICE C</b> – Questionário destinado aos professores.....	78
<b>APÊNDICE D</b> – Roteiro destinado à entrevista semiestruturada com as pessoas <i>trans</i> .....	82

## PRÓLOGO

Ao iniciar o processo de construção das ideias que seriam trabalhadas na presente pesquisa, foi preciso fazer uma reflexão sobre os problemas presentes na escola e entender quais me desencadeavam maior inquietação. Sempre quis pesquisar sobre algo que eu acreditasse e que me fizesse querer estudar mais para defender e reafirmar meus ideais e posicionamentos.

A partir desse momento, comecei uma busca interna, lembrando o que eu vivi na escola – como estudante – e o que eu vi enquanto professora-estagiária. Durante o período escolar, estudei em uma escola tradicional de Porto Alegre, RS, o que me proporcionou um estudo de qualidade. Porém, ao cursar licenciatura em ciências biológicas, o contato com disciplinas de psicologia, aprendizagem e didática me fez questionar muito qual deveria ser o papel da escola na vida dos estudantes. Nesse momento, vivi um conflito, pois, ao mesmo tempo em que acreditava que a escola havia me ofertado uma boa formação, percebi que a minha visão crítica de mundo advinha de outras vivências, de outras experiências, e não das discussões proporcionadas no interior do ambiente escolar.

Diante disso, entendi: uma das minhas inquietações sobre a escola dizia respeito à formação dos sujeitos para além do disciplinamento e dos conteúdos inerentes à educação formal. Vejo como importante o papel social da escola em termos formativos, em um sentido mais amplo: a formação de valores, por exemplo. Assim, passei a perceber a escola como ambiente em que os estudantes se deparam com conflitos, opiniões e percepções diversas. A escola, vista como uma microcélula de (re)produção social (BOURDIEU e PASSERON, 2013; ALTHUSSER, 2013), é um local onde a maioria das crianças e jovens aprendem, também, a socializar, necessitando administrar suas relações ao se depararem com situações de convívio e tendo de respeitar pessoas com valores, muitas vezes, diferentes dos seus.

Dessa forma, percebo que a escola não pode se omitir de discussões que envolvam questões sociais. Se lá é o local onde essas relações ocorrem, é importante que a educação englobe questões de respeito às diferenças. A escola é diversa, as pessoas que a compõem são diferentes, e isso não pode ser ignorado.

Minha formação em uma escola tradicional, aliada à minha formação como bióloga, me fez entender quem eu sou como mulher. O curso de ciências biológicas é repleto de discussões que envolvem papéis de gênero, questões de sexualidade, respeito às diferenças. Essas discussões me fizeram entender que eu não precisava ter vergonha de dizer que sou feminista, que luto por direitos iguais, que luto pelo dia em que cada pessoa possa ser quem quiser e agir como quiser e que isso não vai ter nenhum problema, reafirmando os princípios da

esquizoanálise de Deleuze e Guattari (2011) em *O anti-Édipo*. Assim, passei a questionar cada vez mais a forma como a escola ensina, reforçando “o” papel e “a” maneira “certa” de agir de meninos e meninas. Percebi, então, minha outra angustiante inquietação a respeito da escola: a escola homogênea e, dessa forma, exclui o diferente.

A fim de reforçar o meu pensamento e tentar de alguma forma embasá-lo, e para não cair no superficial discurso do senso comum, decidi que seriam essas as percepções que deveriam compor a temática de minha pesquisa. Iniciei, assim, a presente dissertação, buscando leituras que me fizessem compreender cada vez mais tais angústias, questionando a função da escola, dos professores e das relações curriculares na produção de subjetividades, para a construção de quem somos.

## 1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre questões de gênero e sexualidade, em um momento conflituoso da sociedade, configura-se em um grande desafio. Pode-se perceber nos discursos das pessoas uma polarização de opiniões tidas como “verdades”, fazendo com que a defesa destes diferentes pontos de vista passe a estar pautada na intolerância expressa por discursos de ódio. A partir disso, percebe-se uma crescente violência, principalmente contra o público lésbico, gay, bissexual, travesti e transexual (LGBT).

Segundo o relatório do ano de 2017 sobre assassinatos de LGBT no Brasil, de autoria do Grupo Gay da Bahia (GGB), o Brasil superou o recorde de violência contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, com 445 mortes naquele ano (GGB, 2017). Essa informação coloca o Brasil como líder mundial na violência contra minorias sexuais. “Nunca antes na história desse país registraram-se tantas mortes, nos 38 anos que o Grupo Gay da Bahia (GGB) coleta e divulga tais estatísticas.” (GGB, 2017, p. 1). Além disso, o relatório aponta o aumento progressivo dessas mortes, trazendo a alarmante informação de que de “130 homicídios em 2000, saltou para 260 em 2010 e 445 mortes em 2017.” (GGB, 2017, p. 1). Ainda de acordo com o relatório (GGB, 2016, p. 13), embora o maior número de homicídios tenha sido contra gays, proporcionalmente travestis e transexuais são o segmento mais vulnerável, sendo que “[...] o risco de uma trans morrer vítima da transfobia é 22 vezes maior do que os gays”.

Ainda em 1997, na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ficou evidenciado o papel da escola como parte das relações sociais dos estudantes, sendo um dos pilares da construção dos indivíduos. Assim, para os PCNs, cabe também à escola discutir questões que envolvem gênero e sexualidade, pois ela não pode se abster de assuntos que estão presentes na realidade dos estudantes. Um dos temas transversais apontados pelos PCNs foi justamente *Orientação Sexual* (BRASIL, 1997) e, no documento, são apontadas questões como respeito à diversidade sexual e de gênero. Dessa forma, “[...] pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro” (BRASIL, 1997, p. 287).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento proposto em outubro de 2015, sofreu diversas modificações até chegar a sua última versão, no ano de 2018. Nessa versão, o documento pretende propor um conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes da educação básica. Ao buscar uma menção no documento ao tema transversal destinado à sexualidade, como constava nos PCNs, percebe-se que a Base não possui parte específica destinada a esse tema. Em sua introdução, a BNCC apresenta competências gerais, sendo uma

delas destinada ao *respeito* como valor a ser desenvolvido. Consta no documento como uma competência geral:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)

Embora a BNCC demonstre prezar pelo respeito à diversidade, não tolerando os diferentes tipos de preconceitos presentes na sociedade, não dá enfoque para questões específicas como homofobia e preconceitos contra o público LGBT. Carece, portanto, de uma abordagem específica sobre estes temas – que poderia ficar a cargo de todas as disciplinas, por exemplo – bem como de uma contextualização de sua discussão em uma perspectiva sociológica.

A única parte do documento que faz menção ao preconceito contra homossexuais é o capítulo destinado às ciências humanas, que assume como uma das habilidades a serem desenvolvidas no 9º ano do ensino fundamental, para a disciplina de história, “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (BRASIL, 2018, p. 429).

Em outra parte do documento, destinada às ciências da natureza, consta como uma competência específica o respeito, sendo enfatizado o respeito ao corpo. Assim, o documento aponta a importância de “Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias” (BRASIL, 2018, p. 322).

Cabe salientar que na BNCC existem diversas referências ao corpo dos estudantes. Porém, percebe-se que a temática sofre modificações em sua abordagem na educação infantil, nos anos iniciais e nos anos finais. Na educação infantil, a BNCC enfatiza o protagonismo do corpo nas práticas pedagógicas, de modo que “o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (BRASIL, 2018, p. 39). Assim, durante a infância, assume-se a importância de o corpo ser explorado em uma perspectiva de autoconhecimento.

Já nos anos iniciais do ensino fundamental, embora ainda seja abordado, o corpo entra na parte do documento destinada às ciências da natureza. Percebe-se, dessa forma, que o corpo

ainda assume um caráter de autoconhecimento; porém, seu enfoque volta-se às questões de cuidado e saúde, como apontado no seguinte trecho:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. (BRASIL, 2018, p. 325)

Na seção do documento destinada às ciências da natureza nos anos finais do ensino fundamental, surge pela primeira vez o tema da sexualidade. A abordagem do corpo a ser explorado torna-se menos presente, e o enfoque fica voltado ao cuidado, à prevenção e à preservação. O documento demonstra a importância de os estudantes assumirem o protagonismo nas ações relativas a esses temas, uma vez que já estão aptos a compreender o funcionamento do corpo. Assim, segundo a BNCC, é essencial que os estudantes “tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva” (BRASIL, 2018, p. 325).

Assim, percebe-se que a Base Nacional Comum Curricular sofreu perdas quando comparada aos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois deixa de ser contemplada em sua especificidade uma importante discussão, que permanece vinculada às questões sociais que envolvem gênero e sexualidade. Porém entende-se que, mesmo assim, há referências que conduzem a esses temas em diferentes partes deste documento, principalmente aquelas relacionadas aos anos finais do ensino fundamental<sup>1</sup>.

A partir do exposto, este trabalho apresenta como objetivo geral *compreender como as práticas pedagógicas relacionadas à resolução de conflitos envolvendo questões de gênero em ambientes escolares contribuem para a construção das identidades de gênero e sexual*. Tendo em vista este objetivo geral, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, no discurso de professores do 1º ano e do 8º ano do Ensino Fundamental, suas percepções relacionadas às questões de gênero no ambiente escolar.
- Identificar, no fazer docente de professores, possíveis práticas pedagógicas relacionadas à resolução de conflitos envolvendo questões de gênero.

---

<sup>1</sup> Cabe salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), como documento complementar à BNCC, menciona o direito ao respeito independente do gênero e da orientação sexual, apontando esse como um dos temas a fazer parte dos currículos escolares.

- Relacionar elementos evidenciados a partir das percepções dos professores sobre questões de gênero às suas práticas pedagógicas.
- Identificar, no discurso de pessoas *trans* egressas de instituições escolares, percepções sobre os conflitos envolvendo questões de gênero no ambiente escolar e suas possíveis influências sobre a construção de sua identidade.
- Relacionar as práticas pedagógicas e o discurso de professores sobre questões de gênero com o discurso das pessoas *trans*.

Pretende-se, assim, responder à seguinte pergunta: *de que modo as práticas pedagógicas relacionadas à resolução de conflitos envolvendo questões de gênero em ambientes escolares contribuem para a construção das identidades de gênero e sexual?*

A presente dissertação é composta de cinco capítulos – introdução, fundamentação teórica, metodologia da pesquisa, análise dos dados e considerações finais. No capítulo de *introdução*, está delineada a contextualização e a justificativa do tema.

O capítulo *fundamentação teórica* está subdividido em cinco seções – Foucault e o dispositivo da sexualidade; sexualidade e identidade de gênero; a escola e a construção da identidade de gênero; Estado do Conhecimento: identidade de gênero e educação; Estado do Conhecimento: gênero, sexualidade e ensino de ciências. Pretende-se que o conjunto dessas seções permita fornecer os aportes necessários para embasar teoricamente a pesquisa.

O capítulo destinado à *metodologia da pesquisa* está subdividido em caracterização do estudo, participantes da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e método de análise de dados. Dessa forma, pretende-se nesse capítulo estabelecer todos os critérios metodológicos utilizados nas etapas da presente pesquisa.

O capítulo *análise dos dados* está subdividido em três partes: questionários, observações e entrevista, de modo a dialogar com todos os instrumentos de coleta de dados utilizados. Em cada uma das partes, pretendeu-se estabelecer uma reflexão sobre os dados coletados, complementando as informações com o referencial teórico no qual a pesquisa encontra-se embasada.

O último capítulo, *considerações finais*, tem como objetivo traçar uma reflexão sobre a pesquisa como um todo, estabelecendo uma relação entre os objetivos da pesquisa e os resultados encontrados.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo serão apresentados aportes teóricos que contribuem para escrita dessa dissertação. Optou-se por dividir o capítulo em seções, de modo que cada parte complementa a outra na construção da pesquisa.

A primeira seção, intitulada *Foucault e o dispositivo da sexualidade* aborda a teoria de Foucault e a relação dela com a temática abordada no presente trabalho. Optou-se por iniciar com essa seção devido à relevância das ideias do autor para compor o projeto.

A segunda seção, intitulada *sexualidade e identidade de gênero*, busca trazer os significados enraizados nos conceitos de gênero e sexualidade. Além disso, discute-se como as construções identitárias sexuais e de gênero se estabelecem na sociedade. Para tanto, foi abordada como principal teórica Judith Butler.

A terceira seção, intitulada *a escola e a construção da identidade de gênero*, tem como objetivo estabelecer uma relação entre as teorias sobre gênero e sexualidade e a escola. Pretende-se entender como os autores percebem o papel da escola na construção da sexualidade e da identidade de gênero.

A quarta seção – *Estado do Conhecimento: identidade de gênero e educação* – traça um panorama das publicações recentes que possuem temáticas afins com este projeto.

A quinta seção, intitulada *Estado do Conhecimento: gênero, sexualidade e ensino de ciências*, busca fazer aproximações entre o ensino de ciências e a sexualidade e a identidade de gênero, por meio das publicações recentes nessa área.

### 2.1 FOUCAULT E O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE

A presente pesquisa, ao tratar de questões que envolvem gênero e sexualidade em ambiente escolar, ancora sua perspectiva na teoria de Foucault. Parte da teoria do filósofo francês está centrada nas relações de poder e no disciplinamento exercido pelas instituições sociais.

O poder, para Foucault, não está centrado na posse, não existindo, portanto, uma apropriação do poder. Não é possível localizar o poder na estrutura social, uma vez que ele atua como uma rede de mecanismos que engloba a totalidade da estrutura (FOUCAULT, 1979). De outro modo, o poder se constitui nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Assim, “[...] o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos em meio a relações desiguais e móveis”

(FOUCAULT, 2017, p. 102). As relações de poder são constituídas de redes de relações sociais assimétricas em constante tensão.

As relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos não possuem um papel apenas de proibir, mas, também, de produzir (FOUCAULT, 1979). A fim de compreender a totalidade o poder, torna-se necessário também relacioná-lo a uma função produtiva. Nessa perspectiva de produção, estabelece-se a relação saber-poder de Foucault. Para o autor, o saber – as relações estabelecidas entre os sujeitos e o conhecimento – se constitui na relação que diferentes sujeitos estabelecem com o conhecimento. Isto significa que poderíamos, a partir do autor, afirmar que a produção do saber é resultado da interação sujeito/enunciado discursivo. Assim, percebe-se que saber e poder estão agenciados, pois é o poder que produz o saber que, por sua vez, reforça os efeitos desse poder, garantindo sua manutenção. Porém não se trata de uma relação imutável, “[...] as relações de poder-saber não são formas dadas de repartição, são ‘matrizes de transformações’” (FOUCAULT, 2017, p. 108). Desse modo, o que se estabelece é um jogo de poder, e o discurso é o que articula as relações entre o poder e o saber. Conforme escreve o autor:

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. (FOUCAULT, 2017, p. 110)

A respeito da disciplina, Foucault a compreende a partir de métodos de coerção “[...] que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2008, p. 118). Dessa forma, o disciplinamento fabrica corpos submissos e úteis, sendo a coerção exercida de modo a manipular seus gestos e comportamentos.

A disciplina atua na distribuição dos indivíduos nos espaços, de modo que utiliza de princípios como o da clausura e do quadriculamento (FOUCAULT, 2008). A clausura é um ambiente fechado, cercado e condicionado, de modo a unificar os indivíduos no ambiente, como um quartel, uma fábrica ou um colégio. O quadriculamento leva em consideração cada indivíduo, pois importa identificar as ações de todos, de modo a controlar cada um, anulando as ações difusas de grupos (FOUCAULT, 2008). O poder atua, assim, como produtor de individualidades, não sendo ele responsável pela anulação do indivíduo, mas sim pela sua fabricação (FOUCAULT, 1979).

Pensando na instituição escolar, pode-se estabelecer uma relação com essas interações disciplinares. Entende-se “[...] o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de

vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2008, p. 126). O poder disciplinar está apoiado na hierarquia, de modo que se estabelece vigia, fiscalização e punição normalizadora. Dessa forma, está passível de ser punido todo o comportamento que “[...] está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios [...]” (FOUCAULT, 2008, p.149). Dessa forma, a escola configura-se como uma instituição disciplinar na qual operam-se essas relações sobre os corpos dos estudantes.

Além disso, a disciplina tende a hierarquizar os próprios indivíduos, punindo o mau e recompensando o bom. Assim, pode-se estabelecer uma classificação entre os indivíduos, separando o adequado do inadequado. Esse maniqueísmo tem função de homogeneizar os sujeitos das instituições disciplinares, evitando comportamentos desviantes.

Na perspectiva das relações de poder associada ao disciplinamento dos corpos, Foucault (2017) refuta a ideia de repressão histórica à sexualidade. Para o autor, não há um silenciamento a respeito da sexualidade, mas sim se estabelece um incitamento discursivo. Dessa forma, a ideia que centra o texto de Foucault (2017) é o seguinte questionamento: *por que pensamos que há um discurso repressivo, quando na verdade ele não se estabelece?* Inclusive, segundo argumenta o autor, “A partir do século XVI, a ‘colocação do sexo em discurso’, em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação” (FOUCAULT, 2017, p. 18).

A percepção de Foucault é que o crescimento dos enunciados sobre sexualidade se fortaleceu a fim de estabelecer o controle sobre os corpos. Assim, há um histórico discurso social normalizador que disciplina as relações que os sujeitos possuem com o próprio corpo e com a sexualidade. Nessa perspectiva, Foucault entende a sexualidade como um dispositivo, ou seja, um operador do poder que se materializa por meio dos discursos e das práticas discursivas (CASTRO, 2009):

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 2017, p. 115)

Em consonância com a percepção de que a sexualidade é historicamente abordada, Rubin (2017), em texto original de 1984, afirma que o sexo possui um caráter político. Para a autora, se estabelecem discursos biologizados, que colocam o sexo não heterossexual e não monogâmico como doentio. Esses discursos políticos ancoram-se em perspectivas religiosas moralizantes, que configuram uma hierarquia sexual. Assim, a autora propõe uma linha

divisória entre o sexo “bom” e o sexo “mau”, determinados por regras sociais moralmente configuradas. O sexo “bom”, nessa perspectiva, é o sexo normalizado – heterossexual, monogâmico e procriativo (RUBIN, 2017).

Rubin (2017) apresenta a manutenção de uma perspectiva cristã sobre o sexo como pecaminoso. Sustenta-se, ainda hoje, a liberdade erótica a casais heterossexuais com possibilidade de reprodução. No entanto, as outras formas de lidar com o sexo, como heterossexuais sem relações estáveis ou homossexuais com ou sem relações estáveis, transexuais, travestis e trabalhadores do sexo, são vistas com estigma, com olhar punitivo. Para a autora, essa perspectiva cristã teve influência crucial nos entendimentos médicos e psiquiátricos, condenando comportamentos sexuais tidos como pecaminosos (RUBIN, 2017).

Na perspectiva de Foucault (2017), a sexualidade assume um caráter discursivo, no qual historicamente foi incitada à produção de saberes. Uma série de saberes associados à sexualidade foram utilizados para a sua percepção enquanto dispositivo: o dispositivo da sexualidade, que a torna mais um operador material do poder. Nesse sentido, discursos contribuíram para a manutenção das relações de poder, de modo a conservar a regulação sobre a sexualidade.

Em meio a essas ideias, a homossexualidade assume um caráter marginal e perverso frente à norma da sexualidade heterossexual. Assim, a homossexualidade está sujeita ao discurso regulador disciplinar da sociedade. Esse controle social, para Foucault (2017), produz resistência e, por isso, estabelece-se um discurso de reivindicação sobre a homossexualidade como natural. Percebe-se, então, que as relações de poder dessa rede adquirem um papel de vigilância sobre o diferente, mas também de produção de discursos de resistência.

A partir do exposto, pode-se entender a escola também como um local de disciplinamento dos corpos, onde as relações de poder se materializam tornando-se visíveis a partir de dispositivos de controle e regulação que determinam formas pelas quais o sujeito deve agir e se comportar, cultivando o discurso escolar.

## 2.2 SEXUALIDADE E IDENTIDADE DE GÊNERO

A sexualidade e a identidade de gênero são aspectos humanos muitos complexos, de modo que se torna importante reunir informações que nos coloquem em reflexão sobre esses conceitos. Assim, essa seção pretende conceituar gênero e sexualidade como construções sociais e discutir alguns problemas que envolvem a visão binária heteronormativa, que

estabelece a forma adequada de ser homem e de ser mulher. Para tanto, a principal autora que guiará as reflexões será a filósofa norte-americana Judith Butler.

Ao tratar sobre questões de sexualidade e gênero, Butler (2015) problematiza a visão do sexo como apenas o biológico e o gênero como uma construção social. Por muito tempo, mesmo em discursos feministas, foi defendida essa distinção, que evidenciou o sexo como predeterminação da natureza e o gênero como a construção de ser homem ou ser mulher. Essa perspectiva compreende o sexo como natural e o gênero como discursivo e cultural. Em contrapartida a essa ideia, Butler defende que

[...] o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a ‘natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual age a cultura*. (2015, p. 27)

Essa perspectiva também encontra amparo em texto de Rubin (2017), que aponta ser impossível compreender as políticas de gênero e de sexo enquanto não forem consideradas como construções sociais, mas sim como entidades biológicas. A autora defende a sexualidade em uma perspectiva construtivista, constituindo-se por meio das relações sociais e negando qualquer exclusividade biológica e instintiva na expressão da sexualidade (RUBIN, 2017).

Tal controvérsia é um dos grandes entraves ao debate, pois a cientifização da discussão que insere a sexualidade em uma dinâmica unicamente biológica nada mais é do que a revelação de um jogo de forças entre a própria Biologia e as Ciências Humanas em torno do desejo de apropriação em um sentido único dos termos em questão. A biologização enfraquece a potência da discussão. Isso não diminui a importância do olhar biológico, mas torna-se um risco quando se retiram conceitos como *gênero* e *sexualidade* deste contexto para se tornarem objetos das Humanidades em uma perspectiva política e sócio-histórica.

Percebe-se que, embora estejam em parte correlacionadas por apresentarem-se como uma construção contínua, as conceituações de gênero e sexualidade são distintas. Louro (2014, p. 31) contribui com essas definições, considerando que “[...] tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento”. Assim como ninguém nasce homem ou mulher, ninguém nasce homossexual ou heterossexual, de modo que tanto gênero quanto sexualidade estão em constante formação e transformação (LOURO, 2014). Conforme afirma Butler (2015, p. 69), “Como uma prática discursiva contínua, o termo [gênero] está aberto a intervenções e ressignificações”.

Dessa forma, as autoras em questão defendem a não biologização do gênero, afirmando que não há predeterminação inata nessa definição. Entende-se que a expressão do gênero e da

sexualidade, bem como sua representação, dependem de uma construção social e são continuamente transformadas por meio de uma regulação constante na rede de relações.

Nessa perspectiva, Butler questiona a utilização de construção de gênero como se fosse possível chegar a um mesmo fim, enquanto na verdade existem múltiplas formas de feminino e masculino e não há uma determinação do sexo e do desejo que guie a construção de gênero. Assim, deve-se entender que a construção não está ancorada em um determinismo, não havendo uma forma fixa compulsória entre sexo, gênero e desejo (BUTLER, 2015).

A defesa da autora está na ideia de gênero performativo, de modo que “[...] o *gênero* não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é *performativamente* produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero” (BUTLER, 2015, p. 56). A identidade de gênero é, portanto, o resultado dessa performatividade efetuada pelo sujeito e marcada pela historicidade dos discursos, conhecimentos e práticas sobre o feminino e o masculino.

O gênero performativo é estabelecido de forma a obedecer a um discurso regulador pré-estabelecido. Na perspectiva de Butler (2015), o *performativo* é a representação de um padrão socialmente esperado de gênero e sexualidade, que guia as construções dos sujeitos. A partir dessas percepções, Butler (2015) estabelece uma crítica à visão binária do masculino e do feminino, a qual estabelece um padrão heteronormativo de comportamento. Entende-se como heteronormativo o padrão adequado – normal, normatizado – de comportamento estabelecido socialmente para o feminino e o masculino. Porém, não há fixação determinista que estabeleça a relação entre o gênero, o sexo e o desejo dos sujeitos. Assim, Butler reforça a crítica afirmando que:

Essa heterossexualidade institucional exige e produz, a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o limite das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário oposicional. Essa concepção de gênero não só pressupõe uma relação causal entre sexo, gênero e desejo, mas sugere igualmente que o desejo reflete ou exprime o gênero, e que o gênero reflete ou exprime o desejo. (2015, p. 52)

Nessa perspectiva, entende-se que não há uma determinação biológica de gênero que estabeleça critérios adequados ao sexo e ao desejo. Além disso, a construção de identidades sexuais e de gênero são provenientes de relações sociais entre sujeitos e marcadas por uma lógica de mundo na qual a heterossexualidade é o padrão normativo e naturalizado. Como consequência, é introduzida a coerção, gerando discriminação contra os comportamentos desviantes do padrão. Os limites para as possibilidades de gênero “[...] se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se

apresentam como a linguagem da racionalidade universal” (BUTLER, 2015, p. 30). Por isso, é estabelecido como padrão cultural o masculino heterossexual, de modo que há um discurso social que sustenta valores heteronormativos.

Butler defende que a construção das identidades sexual e de gênero ocorre de forma performática, obedecendo a um padrão discursivo estabelecido pela sociedade – e que é reproduzido pelas instituições sociais, como a escola. Assim, desde antes do nascimento já se cria a idealização de que a criança é mulher e, como consequência natural, terá interesse em se relacionar com homens, e qualquer fuga desse padrão normalizado é uma forma de subversão. Essa perspectiva coloca a autora como uma referência nos estudos feministas, de gênero e *queer* (SALIH, 2016).

Salih (2016) defende que o termo *queer*, originalmente muito usado para ofender e insultar, foi apropriado para unificar um movimento. A teoria *queer* apoia-se na ideia de instabilidade da sexualidade e do gênero, problematizando a existência de um sujeito homem heterossexual fixo. Para Salih,

Enquanto os estudos de gênero, os estudos gays e lésbicos e a teoria feminista podem ter tomado a existência de ‘o sujeito’ [...] como um pressuposto, a teoria *queer* empreende uma investigação e uma desconstrução dessas categorias, afirmando a indeterminação e a instabilidade de todas as identidades sexuadas e ‘genericadas’. (2016, p. 15)

Nessa perspectiva, o entendimento da construção de identidades sexual e de gênero como um processo constante, presente na teoria de Butler, a coloca com uma defensora da teoria *queer*. Além disso, a percepção de gênero e sexualidade como performativos e a fuga do padrão heteronormativo como subversão também demonstram um pensamento *queer*. Para Silva (2013, p. 107), “[...] pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade”. Ao negar a percepção de identidade fixa, podem-se perceber inúmeras possibilidades dentro de um mesmo sujeito e “[...] é aqui que o travestismo, a mascarada, a drag-queen tornam-se metáforas para a possibilidade de subverter o conforto, a ilusão e a prisão da identidade fixa” (SILVA, 2013, p. 107).

### 2.3 A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO

A partir do exposto nas seções anteriores do presente capítulo, busca-se realizar uma aproximação entre a construção das identidades sexuais e de gênero e o ambiente escolar. A escola, enquanto autoridade pedagógica e, portanto, nesse sentido empoderada, produz um discurso normativo e regulador, que objetiva estabelecer regras ao modo de agir dos sujeitos.

De acordo com Louro, “Servindo-se de símbolos e códigos, ela [a escola] afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (2014, p. 62).

Nessa perspectiva disciplinar, a escola tende a reforçar os padrões estabelecidos nos discursos sociais. Percebe-se que há um discurso que determina a maneira certa de se portar, de agir, de sentar, disciplinando os corpos de meninos e meninas. Em um primeiro momento, pode soar natural que se estabeleçam essas regras. Porém Louro (2014, p. 68) propõe uma reflexão:

[...] precisamos aceitar que os meninos são ‘naturalmente’ mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos ‘preocupar’ [...]?

O simples questionamento proposto leva ao entendimento de que há um padrão aceitável na escola, em oposição aos comportamentos desviantes. O padrão heteronormativo, que define formas “corretas” de ser menino e de ser menina, ainda está presente nos discursos escolares, refletidos não apenas no currículo ou em materiais didáticos, mas, também, encontra guarida na fala dos docentes. Além disso, os conteúdos escolares são reproduzidos de forma sexista, designando os papéis de homens e mulheres. O sexismo corresponde a um “[...] sistema de superioridade do sexo masculino diante do feminino, que também produz a supremacia heterossexual frente às homossexualidades” (GOMES FILHO, 2016, p. 33). O sexismo, portanto, produz a heteronormatividade, estabelecendo regras aceitáveis de comportamento para os sujeitos. Recai-se aqui na relação poder-saber, o que faz com que uma série de discursos e práticas relacionadas permitam a perpetuação de um saber que torna assimétrica a relação entre os sexos.

Assim, percebe-se que as formas de representação e significação presentes nos conteúdos escolares são relacionadas à masculinidade, de modo que a forma masculina predomina e é utilizada como um generalizante para homens e mulheres. Louro enfatiza que “A conformidade com as regras de linguagem tradicionais pode impedir que observemos, por exemplo, a ambiguidade da expressão *homem* – que serve para designar tanto o indivíduo do sexo masculino quanto toda a espécie humana” (2014, p. 71). A autora problematiza, ainda, o uso de linguagens na escola que não se referem à diversidade que se encontra presente. Ao encontro desse pensamento, Furlani (2016, p. 71) confirma que

Referir-se a meninos e meninas ou a homens e mulheres, sempre na forma masculina, independente da proporção numérica, longe de parecer um ato inofensivo – aprisionado na comodidade da norma instituída – favorece a manutenção de uma tácita ‘superioridade’ de um gênero sobre o outro e inviabiliza a menina [...].

O reforço do discurso escolar nessa perspectiva sexista e heteronormativa tem como principal consequência a invisibilidade do diferente. Aquele estudante que é menino, mas não gosta de jogar futebol, ou aquela menina que não possui traços delicados e sensibilidade, muitas vezes, acabam por não se sentirem contemplados nas representações e nas linguagens escolares. Nesse sentido, Louro (2014) defende a desconstrução da visão binária do feminino em oposição ao masculino, de modo que se possa compreender que há muito do masculino no feminino e vice-versa. Os sujeitos se constituem de formas distintas, e é também função da escola romper com processos escolares que formam e reproduzem desigualdades (LOURO, 2014).

O fato de a escola silenciar a respeito dos sujeitos que fogem à norma acaba por reforçar a exclusão. Como destaca Gomes Filho, “No campo da violência homofóbica, simbólica ou material, o padrão da heteronormatividade compulsória naturaliza a rejeição à homossexualidade como um dado comum do mundo da vida, expressa por meio da exclusão, discriminação, estigma [...]” (2016, p. 46). Assim, a instituição escolar, ao não falar sobre as diferenças, ao não propor o discurso de naturalização das diferentes formas de gênero e sexualidade, acaba reforçando os padrões sociais e excluindo os sujeitos que diferem do padrão normativo.

A respeito do ensino da sexualidade, Furlani (2016) problematiza o discurso que propaga a lógica do sexo para reprodução. Ao tratar da distinção de meninos e meninas pela presença de pênis ou de vagina, a autora afirma que “Essa ênfase na reprodução é a principal responsável pelo raciocínio de aceitar (como possível, como normal, como ‘natural’), exclusivamente o envolvimento sexual e afetivo entre pessoas do sexo oposto” (FURLANI, 2016, p. 74). Nessa perspectiva, a autora sugere o uso do termo “aparelho ou sistema sexual” no lugar de “aparelho ou sistema reprodutor”, de forma a ampliar as possibilidades de discussões no ensino de ciências. Desse modo, pode-se entender que a reprodução é só uma das dimensões possibilitadas pela sexualidade, e existem diversas outras discussões possíveis, como relações dos sujeitos com seus corpos, órgãos sexuais internos e externos, relações de prazer, etc. Assim, percebe-se que o ensino de ciências possibilita visões dos sujeitos sobre sexualidade que vão muito além do período e da função reprodutivos.

#### 2.4 ESTADO DO CONHECIMENTO: IDENTIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

O *estado do conhecimento* busca consultar e compreender o que foi produzido sobre determinado tema em um campo científico, com o objetivo de fundamentar a produção de uma

tese ou dissertação qualificada (MOROSINI, 2015). Assim, a fim de perceber como a questão da construção da identidade de gênero na educação está sendo abordada por pesquisadores, foi realizada uma busca em meio eletrônico de artigos científicos e dissertações sobre o tema (quadro 1). Para tanto, utilizou-se o *Google Acadêmico* e o *Scielo*. O principal descritor utilizado foi *identidade de gênero* combinado com outros, como *ambiente escolar* ou *educação*, da seguinte forma: “identidade de gênero + ambiente escolar” e “identidade de gênero + educação”. Além disso, optou-se pela utilização de filtro que buscasse apenas trabalhos publicados entre os anos de 2000 e 2017. A partir da leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, puderam ser selecionados 13 artigos que apresentavam conteúdo pertinente ao foco desejado.

**Quadro 1** – Relação dos trabalhos utilizados para construção do estado do conhecimento sobre identidade de gênero e educação.

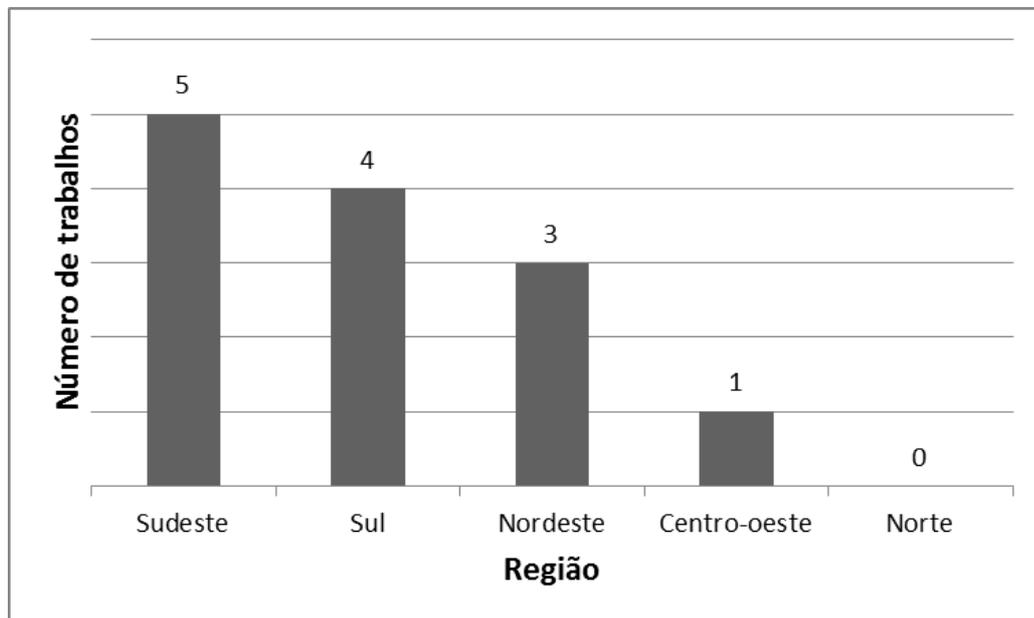
Nº	Ano	Autor (es)/Referência	Banco de Dados
1	2000	LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. <b>Educação &amp; Realidade</b> , v. 25, n. 2, 2000.	Google Acadêmico
2	2005	PEREIRA, Sissi Aparecida Martins; MOURÃO, Ludmila. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. <b>Motriz</b> , Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 205-210, 2005.	Google Acadêmico
3	2007	DE JESUS, Railda Maria Bispo. Implicações da ação docente sobre questões de sexualidade e gênero na escola. <b>Revista entreideias: educação, cultura e sociedade</b> , v. 12, n. 11, 2007.	Google Acadêmico
4	2010	DE OLIVEIRA SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues. Meninos na educação infantil: O olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. <b>cadernos pagu</b> , n. 34, p. 17-39, 2010.	Google Acadêmico
5	2011	BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. <b>Estudos Feministas</b> , v. 19, n. 2, p. 549, 2011.	Google Acadêmico
6	2011	SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. <b>Revista Estudos Feministas</b> , v. 19, n. 2, 2011.	Google Acadêmico
7	2011	PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. <b>Educar em Revista</b> , n. 39, p. 51-71, 2011.	Google Acadêmico
8	2011	BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. <b>Revista Espaço Acadêmico</b> , v. 11, n. 123, p. 27-37, 2011.	Google Acadêmico
9	2011	MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; NAVARRO, Carolina; MAIA, Ari Fernando. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. <b>Psicologia da Educação</b> , n. 32, p. 25-46, 2011.	Google Acadêmico
10	2012	JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. <b>Revista Educação On-line PUC</b> , Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.	Google Acadêmico

11	2012	CRUZ, Maria Helena Santana. Refletindo sobre a diversidade de gênero no campo da educação. <b>Saberes em Perspectiva</b> , v. 2, n. 2, p. 13-32, 2012.	Google Acadêmico
12	2013	SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. <b>Educação e Pesquisa</b> , v. 39, n. 1, 2013.	Google Acadêmico
13	2017	REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. <b>Educ. Soc.</b> , Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan. 2017	SciELO

Fonte: A autora (2017).

Os autores dos trabalhos selecionados possuem vinculações a universidades de diferentes locais do Brasil, sendo cinco da região Sudeste, quatro da região Sul, três da região Nordeste e apenas um da região Centro-Oeste (figura 1). Em um dos trabalhos da região Sudeste, há parceria com um pesquisador de Portugal. Além disso, pode-se destacar que alguns dos trabalhos indicam a vinculação com programas de pós-graduação, sendo cinco trabalhos da Educação, um da Psicologia, um da Educação Física e um do Direito.

**Figura 1** – Número de trabalhos selecionados no presente estado do conhecimento dividido por região do Brasil.



Fonte: A autora (2017).

Além disso, pode-se perceber a repetição de alguns autores no referencial dos trabalhos selecionados. Destaca-se que, entre os autores mais referenciados pelos pesquisadores, estão Guacira Lopes Louro, cuja produção está citada em 11 trabalhos, Michel Foucault, em cinco trabalhos, e Judith Butler, também em cinco trabalhos. Cabe ressaltar também que um dos trabalhos selecionados foi de autoria de Guacira Lopes Louro, e a autora utiliza em seu

referencial tanto Foucault como Butler, o que demonstra que esses dois autores acabam embasando as ideias da maior parte dos trabalhos selecionados.

Pereira e Bahia (2011) descrevem a legislação vigente acerca dos direitos humanos, que inclui em diversas esferas o respeito à diversidade. Nesse aspecto, os autores enfocam que, em um país multicultural como o Brasil, é fundamental que se leve em consideração o respeito à diversidade sexual e de gênero. Os autores também ressaltam o fato de o direito fundamental à educação ser garantido pela constituição brasileira, destacando a necessidade de um ensino embasado em um princípio de pluralismo de ideias (PEREIRA e BAHIA, 2011). Assim, é necessário que a escola busque abordar temáticas acerca da diversidade sexual, promovendo o respeito e a visibilidade, também, neste âmbito. Nesse contexto, observa-se a necessidade de a escola educar para o respeito às diferenças, sendo a diversidade sexual e de gênero um tema transversal que deve passar por todas as disciplinas escolares (PEREIRA E BAHIA 2011). Essas ideias apontadas pelos autores estão ancoradas no que foi estipulado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997.

Já na época da formulação do PCNs, era levantada a importância de se discutir temas como sexualidade no ambiente escolar. Consta no documento que “A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela ‘invade’ a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles” (BRASIL, 1997). Dessa forma, entende-se que, uma vez que a escola está imersa em relações entre sujeitos que lá se constituem, torna-se local de discussão sobre questões que envolvem sexualidade. “Todas as pessoas com quem convivem – outras crianças, jovens e adultos – ao expressarem sua sexualidade ensinam coisas, transmitem conceitos e idéias, tabus, preconceitos e estereótipos que vão se incorporando à educação sexual” (BRASIL, 1997), de modo que não cabe à escola, enquanto formadora, ignorar essas relações. Nesse sentido, Pereira e Bahia (2011) apontam que o silenciamento das instituições escolares sobre questões de sexualidade acaba por reforçar preconceitos, o que torna fundamental propor a reflexão sobre essa temática.

Cruz (2012) corrobora essa ideia ao abordar as relações sociais de gênero construídas na vida em sociedade, o que também acaba por contemplar o período de escolarização, no qual o viés da socialização convida estudantes a se depararem com as diferenças, com modos distintos de composição subjetiva. Assim, tratando da educação, percebe-se que a construção da identidade de gênero dá-se por meio das relações entre os indivíduos, configurando a escola como um espaço de discussão necessário sobre o tema. No entanto, segundo a autora, a escola deveria romper com a reprodução de modelos estruturados sobre as relações de gênero, o que vai ao encontro do trabalho de Bortolini (2011).

O autor trata das questões de gênero em uma perspectiva relacional, na qual são englobadas as relações de poder que formam as identidades de gênero (BORTOLINI, 2011). Nessa perspectiva, pensar e falar sobre gênero é pensar e falar sobre as relações culturais e históricas. O pesquisador, ainda, ressalta que não nascemos homens e/ou mulheres – nem simplesmente nos tornamos em um dado momento – mas nos fazemos homens e mulheres todos os dias nas nossas ações. A escola como arena cultural discute os confrontos entre diferentes sujeitos e diferentes modos de ser. Assim, esses diferentes modos de ser podem gerar violências, como homofobia e sexismo (BORTOLINI, 2011).

Louro (2000) contribuiu ao afirmar que pouco é abordado sobre os corpos no ambiente escolar, de modo que se materializa uma separação entre corpo e mente. A partir disso, a escola e suas relações de ensino e aprendizagem se estruturaram em torno da ênfase ao campo das ideias, privilegiando a instrução e a cognição. Porém, a verdade é que a escola preocupa-se com os corpos, de modo a vigiar, controlar e disciplinar os corpos de meninos e meninas (LOURO, 2000). Percebe-se que essas ideias da autora encontram-se ancoradas na teoria de Foucault, que estabelece como instituição disciplinar aquela que vigia e controla as ações individuais, de modo a normalizar os sujeitos (FOUCAULT, 2008).

Louro (2000) também aborda as marcas do corpo que afirmam identidades. Nessa perspectiva, as identidades assumem um caráter dualístico de ser algo e, conseqüentemente, não ser o outro. Porém, a identidade é uma construção cultural e não uma marca em nossos corpos. No processo de atribuição de identidades está em ação um jogo de poder, e as identidades são construídas no contexto da cultura. Assim, a autora identifica uma hierarquia com relação à construção das identidades. Percebe-se, então, a construção de uma identidade hegemônica que serve socialmente como um padrão a ser comparado. Além disso, a autora sugere que “nenhuma identidade é natural” (LOURO, 2000, p. 69), de modo que até mesmo a identidade hegemônica do homem branco heterossexual é também constituída a partir de relações sociais.

Jesus (2007) traz uma discussão sobre a construção da identidade de gênero na escola, enfocando nas questões do professor como um exemplo para os estudantes. Nesse sentido, a pesquisadora compreende a escola como um recorte da sociedade, e as relações estabelecidas nesse ambiente como influenciadoras na formação dos sujeitos. Além disso, os professores atuam como exemplo para os estudantes, demonstrando as formas de como ser mulher e como ser homem. Assim, a autora aponta que é fundamental que as discussões sobre gênero e sexualidade sejam abordadas por esses professores com naturalidade, de forma que entendam

que “[...] a sexualidade é mais uma dentre as dimensões humanas existentes” (JESUS, 2007, p. 196).

Bento (2011) problematiza os limites das instituições sociais ao lidarem com questões de gênero. Ainda, a autora discute o que as escolas fazem para lidar com estudantes que fogem do comportamento esperado com relação ao seu gênero, abordando temas como a construção social do gênero a partir da heteronormatização (usa-se o termo heteroterrorismo), do ser menino e ser menina, desde o nascimento. Há, segundo a autora, um controle social da heterossexualidade. A escola torna-se um ambiente hostil, uma vez que esse espaço também é heteronormatizador. Assim, torna-se inadequado falar-se em *evasão* de estudantes que não se enquadram no perfil, pois, na verdade, o que ocorre é uma *expulsão* que a escola exerce sobre esses estudantes a partir da adoção de um discurso heteronormatizador (BENTO, 2011).

Junqueira (2012) também aborda questões relacionadas à heteronormatividade no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o autor entende que a escola é um ambiente que regulariza a sexualidade e o gênero, disciplinando os estudantes para a homogeneização. As ideias apresentadas pelo autor sobre a influência da escola na construção dos sujeitos vão ao encontro das ideias de Louro (2000) e estão ancoradas na teoria apresentada por Foucault.

Sobre o discurso da homofobia, o autor a compreende como sendo qualquer manifestação de ódio a sujeitos que não se enquadram no padrão heteronormativo socialmente esperado (JUNQUEIRA, 2012). Assim, a escola tende a marginalizar sujeitos que não atendem ao padrão, rejeitando, por exemplo, qualquer aspecto de feminilidade dos meninos. Desse modo, o autor utiliza o termo *pedagogia do armário*, referindo-se a “[...] dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação que agem como forças heterorreguladoras” (JUNQUEIRA, 2012, p. 71). Além disso, é entendido que há apenas uma possibilidade na forma de ser homem, que, segundo o discurso da escola, é o extremo oposto do ser mulher. Junqueira (2012), ainda, enfatiza que a escola ganharia muito em qualidade se problematizasse práticas dicotômicas que entendem o gênero como um binarismo, segregando meninos e meninas.

Pereira e Mourão (2005) realizaram um estudo em perspectiva etnográfica a partir da observação de crianças da classe de alfabetização até a 4ª série em um ambiente de recreação. As autoras observam que, quanto mais velhas eram as crianças, mais separadas por gênero as brincadeiras encontravam-se. Assim, a educação escolar favorece o agrupamento sexista, reforçando-o por meio de gestos, atitudes e rituais. Segundo as autoras, “Há necessidade de reflexão sobre as convenções naturalizadas pela sociedade, e reproduzidas pela educação, que

diferenciam os comportamentos de meninos e meninas” (PEREIRA e MOURÃO, 2005, p. 209).

Silva e Luz (2010) abordam as questões de gênero na educação infantil, enfocando na construção da percepção de gênero dos meninos a partir da interação com as visões do *ser homem* de professoras mulheres. As autoras buscaram as manifestações das educadoras acerca das diferenças entre meninos e meninas e tentaram entender como isso interfere em suas práticas. Assim, percebem um maior zelo e demonstração de carinho das educadoras pelas meninas do que pelos meninos. Além disso, ao tratar das brincadeiras, as educadoras participantes do estudo admitem que há uma distinção de gênero. Enquanto os meninos sentem-se atraídos pelas brincadeiras com carrinhos, as meninas já estão “aprendendo a ninar as bonecas”. Dessa forma, as pesquisadoras concluem que a construção da identidade masculina em ambiente de educação infantil é marcada por privação tanto afetiva quanto de práticas culturais, evidenciadas pelo brincar de boneca e de cozinhar (SILVA e LUZ, 2010).

Maia, Navarro e Maia (2011) também defendem a ideia de identidade de gênero como uma construção social. Embora os autores não citem Foucault, pode-se perceber uma identificação com suas ideias, ao enfocarem nas relações de poder estabelecidas na sociedade e que podem muitas vezes disciplinar os modos de ser e agir. Dessa forma, os autores defendem que a escola impõe as identificações adequadas para os jovens (MAIA; NAVARRO e MAIA, 2011). Ainda, os autores apontam que um dos problemas nas relações estabelecidas na escola está na percepção dos professores, que, muitas vezes, não passaram por uma formação adequada e possuem ideias diretamente vinculadas às suas próprias experiências.

Durante a realização desse trabalho, Maia, Navarro e Maia (2011) entrevistaram professoras de 1ª a 4ª série a fim de compreender suas percepções sobre gênero. As professoras participantes demonstram desconhecimento do papel que a escola exerce na construção de gênero, creditando essa responsabilidade à criação das famílias dos estudantes. Além disso, as professoras que indicam o papel da escola na identidade de gênero enfocam que a escola deve intervir apenas quando algum aluno possui um comportamento desviante. Percebe-se, dessa forma, que os participantes desse estudo possuem ideias que vão de encontro às ideias do exposto por Silva e Luz (2010). Ao passo que os participantes da pesquisa de Silva e Luz (2010) admitem que há uma distinção no tratamento dos professores com meninos e meninas, os participantes da pesquisa de Maia, Navarro e Maia (2011) apontam que a construção da identidade de gênero não é influenciada pela escola.

Seffner (2011) desenvolve um estudo etnográfico de relato de cenas em escolas públicas, buscando evidenciar, nos assuntos e imprevistos que invadem a escola, as questões acerca de

gênero e sexualidade. A partir dos relatos de algumas cenas do cotidiano escolar, o autor fortalece a discussão de temas como a importância da formação de professores quanto a questões de sexualidade e o papel da escola não como continuação da família, mas sim como um local público que respeita a diversidade e as individualidades dos sujeitos. Pode-se perceber, a partir do texto, que o autor defende que os temas sobre sexualidade devem ser abordados na escola por meio de atividades de livre adesão, pois o interesse sobre a temática pode variar muito, devido à heterogeneidade das turmas (SEFFNER, 2011). Essa percepção refere-se apenas a discussões relacionadas à sexualidade, não se referindo diretamente às questões de gênero.

Em outro estudo etnográfico, Seffner (2013) também explora cenas escolares em escolas públicas de Porto Alegre. O texto procura refletir sobre ações escolares relacionadas ao combate à discriminação das diferenças de sexualidade e de gênero. Dessa forma, o autor aponta que, muitas vezes, os programas de combate à homofobia nas escolas acabam por ressaltar as diferenças entre os sujeitos, tornando o normal invisível e evidenciando o diferente (SEFFNER, 2013). Assim, o autor sugere a reflexão sobre evidenciar o que é considerado normal, a fim de buscar valorizar a diversidade existente entre os sujeitos.

Reis e Eggert (2017) propõem uma crítica ao termo “ideologia de gênero” criado pelos setores mais conservadores da sociedade. Assim, os autores embasam-se na legislação brasileira para a educação, reforçando a ideia de que o que está estabelecido é o respeito às diferenças e a equidade de gênero (REIS e EGGERT, 2017). A criação do termo ideologia de gênero parte da premissa de que há uma imposição social do grupo LGBT para destituir as famílias tradicionais. Nas palavras de Reis e Eggert (2017, p. 18),

se formou uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e disseminar informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com a intenção de diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero.

Por fim, os autores defendem a importância de abordar a temática de gênero na escola, não no sentido de doutrinação, mas sim no sentido de ensinar sobre equidade e respeito às diferenças. A escola, nesse sentido, cumpriria seu papel de promover a cidadania e desenvolver a criticidade nos estudantes (REIS e EGGERT, 2017).

## 2.5 ESTADO DO CONHECIMENTO: GÊNERO, SEXUALIDADE E ENSINO DE CIÊNCIAS

Considerando a inserção da presente pesquisa em um programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, inserido na área CAPES de Ensino, após a realização da primeira pesquisa para a construção do Estado do Conhecimento sobre identidade de gênero e educação, considerou-se relevante realizar uma segunda busca, desta vez objetivando perceber como as questões referentes ao gênero e à sexualidade estão sendo abordadas, especificamente, no âmbito do ensino de ciências por pesquisadores da área.

Para tanto, foi realizada a busca no *Google Acadêmico*, na qual o principal descritor utilizado foi *ensino de ciências* combinado com *gênero* ou *sexualidade*, da seguinte forma: “ensino de ciências + gênero” e “ensino de ciências + sexualidade”. Além disso, foram considerados apenas os artigos publicados a partir do ano 2000, a fim de contemplar apenas as publicações mais recentes da área. Com essa pesquisa, constatou-se que existem poucos artigos que tratem especificamente desses temas, de modo que puderam ser selecionados cinco trabalhos que apresentavam conteúdo relacionado ao tema procurado (quadro 2).

**Quadro 2** – Relação dos trabalhos utilizados para construção do estado do conhecimento sobre gênero, sexualidade e ensino de ciências.

Nº	Ano	Autor (es)/Referência	Banco de Dados
1	2002	TONATTO, Suzinara; SAPIRO, Clary Milnitsky. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. <b>Psicologia &amp; sociedade</b> , v. 14, n. 2, p. 163-175, 2002.	Google Acadêmico
2	2007	FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. <b>Educação em revista</b> , v. 46, p. 269-285, 2007.	Google Acadêmico
3	2008	FURLANI, Jimena. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. <b>Pro-posições</b> , v. 19, n. 2, p. 111-131, 2008.	Google Acadêmico
4	2009	MARTINS, Eliecília de Fátima; HOFFMANN, Zara. Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. <b>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências</b> , v. 9, n. 1, p. 106-120, 2009.	Google Acadêmico
5	2011	BARCELOS, Nora Ney Santos; JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Estratégias didáticas de educação sexual na formação de professores de Ciências e Biologia. <b>Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias</b> , v. 10, n. 2, p. 334-345, 2011.	Google Acadêmico

Fonte: A autora (2017).

A partir da seleção dos artigos, percebe-se que todos os trabalhos são de autoria de mulheres. Além disso, as pesquisadoras estão vinculadas a universidades de diferentes regiões

do Brasil. Dos cinco artigos selecionados, três são de pesquisadoras da região Sul, um da região Centro-Oeste e um da região Sudeste do país.

Tonato e Sapiro (2002) realizaram uma pesquisa com estudantes do ensino fundamental de uma escola privada acerca de suas percepções sobre sexualidade. Após essa compreensão a respeito dos temas de interesse dos jovens sobre sexualidade, as pesquisadoras propuseram oficinas que vinculassem o estudo da sexualidade com o contexto desejado pelos estudantes.

A primeira observação referente à fala dos estudantes foi a de que a sexualidade era vista exclusivamente como relações sexuais com pessoas do sexo oposto. Além disso, Tonato e Sapiro (2002) afirmam que a visão das professoras e o que é ensinado na escola não propiciam discussões que ultrapassem uma visão biológica do sexo. Na fala dos estudantes, pode-se perceber uma preocupação com padrões de beleza e com mudanças corporais; porém, segundo as autoras, esses temas pouco são discutidos, de modo que o corpo humano possui uma representação meramente anatômica nas aulas de ciências. Essa visão biologizada das aulas de ciências mostra uma descontextualização de conteúdos relacionados à sexualidade (TONATO E SAPIRO, 2002).

Outra percepção presente nas discussões dos estudantes permeia as relações de gênero. Os estudantes constroem um discurso baseado em estereótipos de gênero, enfatizando o diferente julgamento que é estabelecido para meninos e meninas quando se relacionam com várias pessoas (TONATO E SAPIRO, 2002). Assim, essas noções estereotipadas acabam por influenciar no processo de construção e por reforçar os papéis de gênero no discurso dos estudantes.

A partir dessas ideias propostas pelas falas dos estudantes, as autoras consideraram relevante a realização de atividades interdisciplinares a partir de temas transversais que consigam produzir contextos específicos e necessários, quando se trata de educação sexual. As oficinas propostas pelas pesquisadoras foram desenvolvidas com base nos PCNs, considerados uma espécie de avanço na percepção sobre esse tema na educação. Além disso, Tonato e Sapiro (2002) sugerem que este tipo de trabalho possa servir de base para refletir sobre a importância de os professores da educação básica tratarem de temas intimamente relacionados às vivências adolescentes com o corpo e a sexualidade.

Furlani (2007) também defende a importância da escola em discussões que envolvam gênero e sexualidade. Para a autora, é na escola que “[...] as identidades culturais são construídas, articuladas, experimentadas, transgredidas e re-articuladas no âmbito social” (FURLANI, 2007, p. 271). Porém, em contrapartida às percepções de Tonato e Sapiro (2002), Furlani (2007) problematiza a forma como a educação sexual é tratada nos PCNs: como um

tema transversal no qual os livros paradidáticos assumem um discurso de representações da verdade, ilustrando os modos corretos de “ser masculino” e “ser feminino”. Cria-se, então, um território normativo, coercitivo, que estabelece padrões no interior dos quais se verifica um binarismo no exercício da sexualidade – o que inclui, também, a construção do gênero. Assim, a multiplicidade e a potência performática se resumem a um duplo discursivo povoado de antagonismos que marcam imposições no que se refere aos comportamentos masculino e feminino, estipulando apenas uma possibilidade para o *devir-homem* e para o *devir-mulher*.

Furlani (2007) assume a perspectiva dos Estudos Culturais, enfatizando os efeitos da linguagem e do discurso pela perspectiva foucaultiana. O ponto central desencadeador do artigo encontra-se na problematização da frase: “*Que bicho é esse? Sexo e sexualidade.*”, presente em um livro paradidático sobre sexualidade. Assim, Furlani (2007, p. 276) concebe sexo, sexualidade e gênero como “[...] monstros curriculares – assim como todo e qualquer assunto marcado pela polêmica, pela provisoriedade, pela normatização, pelo olhar moral, pela regulação social”.

A partir dessa reflexão, a autora ainda apresenta significados para a metáfora do monstro. Um dos significados está pautado no já referido binarismo da constituição subjetiva: masculino/feminino, homem/mulher. Essa perspectiva concebe as discriminações sexuais e de gênero como aceitáveis, uma vez que “o monstro” assume um caráter híbrido. Assim, “[...] a representação monstruosa naturaliza a violência e a subjugação de um tipo de sujeito representado como diferente, como monstruoso [...]” (FURLANI, 2007, p. 278).

Foucault (2001; 2008) aproxima-se dessa questão quando discute o caráter desviante que promove a cisão entre indivíduos considerados “normais” e “anormais”, que, por sua vez, acaba por reforçar um discurso contrário à aceitação do diferente. Assim, somos remetidos a outra ideia defendida pela autora: a de que os monstros e o reforço do discurso sobre as diferenças tornam-se indispensáveis para a manutenção da identidade hegemônica. Segundo ela, “O ‘monstro’ precisa ser mantido discursivamente ‘vivo’ para que a normalidade estabeleça seus limites e se instale no social” (FURLANI, 2007, p. 281).

Por fim, Furlani (2007) demonstra e reforça a ideia de que muitas vezes temas como sexo, sexualidade e gênero são considerados “monstros” na escola por professores, por integrantes de equipes pedagógicas e pelos próprios pais. Porém, a autora defende a importância de levar tais temas relacionados à educação sexual para a escola de uma forma crítica e reconstrutiva.

Em texto mais recente, Furlani (2008) também busca problematizar e refletir acerca das representações e dos discursos presentes na educação sexual e nos livros paradidáticos

utilizados pelas escolas. A autora assume que a identidade cultural é instituída a partir de um discurso de diferenças marcado pelas relações de poder, o que “[...] implica processos de exclusão, estratégias de divisão marcadas pela hierarquia” (FURLANI, 2008, p. 113). Percebe-se que, em ambos os trabalhos, Furlani (2007 e 2008) lança mão da teoria de Foucault, apoiando-se nos Estudos Culturais. Assim, a autora entende a importância dos discursos – marcados pelas relações de poder – na produção das identidades dos sujeitos.

Neste outro trabalho, Furlani (2008) defende a percepção de alguns livros paradidáticos que se opõem à visão do sexo com objetivo de reprodução. Esses livros, segundo a autora, possuem uma visão das relações sexuais com um caráter afetivo e sentimental. Além disso, os livros tendem a assumir uma visão neutra de gênero, englobando e naturalizando tanto relações hetero quanto homossexuais. Assim, a autora lamenta que tal neutralidade, associada à ampliação da visão acerca de relações sexuais para além da reprodução, não seja usual na educação sexual. Segundo ela, a escola como um todo possui uma linguagem que “[...] reflete e reproduz os significados que marcam as desigualdades de gênero, sexuais, raciais, etc. Desigualdades essas que podem contribuir para a manutenção das representações que constroem o preconceito [...]” (FURLANI, 2008, p. 123).

Por fim, Furlani (2008) defende uma educação sexual plural em todos os níveis de ensino. Para a pesquisadora, é fundamental que a escola naturalize as diferenças sexuais e de gênero, de modo a demonstrar todas as possibilidades que envolvem a sexualidade e contribuir para a construção de “[...] uma sociedade menos sexista, menos racista, menos misógina e menos homofóbica – e isso começa na Educação Infantil” (FURLANI, p. 129).

Martins e Hoffmann (2009) apresentam uma percepção sobre os papéis de gênero representados nos livros didáticos de ciências do primeiro ciclo do ensino fundamental aprovados no Plano Nacional do Livro Didático de 2004 (PNLD). Para tanto, as autoras utilizaram três categorias: “comportamento de menina e de menino”, “o papel do homem e o papel da mulher no processo produtivo” e “os papéis de gênero atribuídos aos homens e às mulheres dentro do contexto social” (MARTINS e HOFFMANN, 2009, p. 3).

O primeiro aspecto entre meninos e meninas apontado por Martins e Hoffmann (2009) está na vestimenta: meninos, na grande maioria dos livros didáticos, usam roupas azuis, e as meninas usam rosa, flores, adornos como brincos e laços no cabelo. Além disso, a representação das brincadeiras de meninos e meninas também reforça estereótipos de gênero: meninas possuem brincadeiras voltadas ao cuidado e ao lar, enquanto meninos estão vinculados a atividades de esporte e travessuras (MARTINS e HOFFMANN, 2009).

Quanto ao papel de homens e mulheres no processo produtivo, as pesquisadoras também apontam um reforço nos estereótipos de gênero nas representações. Na maioria dos livros didáticos, mulheres trabalham com cuidado com a casa, com crianças ou como professoras, enquanto homens são representados em diversas outras funções. Essa percepção dos livros também é refletida no papel social de homens e mulheres. Há, na maior parte dos livros, a manutenção da visão sexista de superioridade masculina com relação à força, ao trabalho externo e à falta de representação nos cuidados com o lar (MARTINS e HOFFMANN, 2009).

Assim, as autoras defendem que o reforço dos estereótipos de gênero representado nos livros didáticos contribui para a construção das identidades de gênero dos estudantes. Além disso, essa representação acaba por reprimir aqueles sujeitos que não se sentem contemplados por esses padrões, reprimindo o lado feminino de meninos e o lado masculino de meninas.

Barcelos e Jacobucci (2011) propõem uma experiência de sala de aula como possibilidade metodológica na formação de professores de ciências sobre o tema educação sexual. Assumem, também, a importância de tratar sobre sexualidade com professores em formação, a fim de estimular práticas pedagógicas que auxiliem a desconstrução sobre mitos que envolvem as questões sexuais, já que “As práticas de educadores são, por vezes, pautadas em crenças, valores e preconceitos oriundos de suas trajetórias” (BARCELOS e JACOBUCCI, 2011, p. 337).

Nessa perspectiva, as autoras sugerem que a educação sexual deva ser trabalhada de forma contextualizada e a partir de práticas pedagógicas centradas no estudante como agente. Além disso, torna-se relevante que tais práticas sejam desenvolvidas a partir de certo embasamento teórico a fim de que não fiquem centradas em crenças originadas e generalizadas a partir de experiências pessoais (BARCELOS e JACOBUCCI, 2011).

Assim, pode-se perceber que, dos trabalhos que vinculam questões de gênero e sexualidade com o ensino de ciências, três possuem reflexões sobre livros didáticos e paradidáticos e dois fornecem possibilidades para ações pedagógicas na temática concernente à educação sexual. Desses últimos, um enfoca a formação de professores para o trabalho com educação sexual, e o outro estabelece uma reflexão a partir de uma prática pedagógica na própria educação básica.

É consenso que nos artigos que compõem essa seção verifica-se uma preocupação relacionada às práticas pedagógicas vinculadas à sexualidade com o intuito de estabelecer relações com as vivências do estudante, contextualizando, assim, a temática. Além disso, entende-se que os livros didáticos e paradidáticos, bem como os docentes, deveriam assumir uma postura livre de preconceitos, abrangendo em seus discursos todas as possibilidades

proporcionadas pela educação sexual e não permanecendo constrangidos e limitados por um discurso biologizado, impregnado de uma visão reprodutiva acerca da sexualidade.

A partir do exposto, pode-se perceber que a educação em ciências, de um modo geral, atua como um dos principais responsáveis pela educação sexual na escola, representando um dos momentos em que a construção das múltiplas identidades de gênero são (re)afirmadas pelos estudantes. Assim, embora não esteja explicitamente contemplado como objetivo central do presente projeto, acreditamos que, ao considerarmos o universo escolar, as aulas de ciências constituem-se como uma das possibilidades em que podem ser configuradas importantes problematizações em relação às implicações que a especificidade de seu conteúdo pode estabelecer com os modos de se compreender o corpo e, por extensão, a sexualidade.

A partir disso, entendemos que parte das relações conflitivas que já conhecemos com relação a gênero e sexualidade tem grande chance de ocorrerem, destacando-se os modos como os sujeitos envolvidos se relacionam com o conteúdo a partir de um saber anterior a esse: o da própria relação com o seu corpo e dos modos como se sentem em compor suas vidas. É por isso que a escola e as aulas de ciências se tornam um interessante campo de observações no qual insistimos em apostar.

Embora o ensino de ciências trate de questões sobre sexualidade a partir de uma perspectiva biológica e reprodutiva, são nesses momentos que os estudantes possuem contato com questões envolvendo corpo humano. Dessa forma, podem surgir diferentes conflitos sobre a construção das suas identidades e papéis de gênero, mediante as representações sugeridas pelos discursos dos livros e dos próprios docentes.

Ainda, é necessário ressaltar que tais discussões relacionadas a essa temática não são e não podem permanecer compreendidas como específicas da disciplina de ciências. Esta é uma discussão que deve ser compartilhada, pois existe uma multiplicidade de acontecimentos em diversos âmbitos da vida dos estudantes que acabam por remetê-los às questões de gênero e sexualidade em face à realidade intersubjetiva, dialógica e, por vezes, conflitiva. Por isso, acreditamos que a relevância da inserção dessa discussão na escola está em seu caráter pedagógico, comprometido com uma amplitude no espectro de consciências, a partir de uma maior reflexão crítica sobre o tema.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo, referente à metodologia empregada nesta investigação, será dividido em quatro seções – *caracterização do estudo, participantes da pesquisa, instrumento de coleta de dados e método de análise de dados* – a fim de facilitar a compreensão de cada uma das partes.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente investigação tem natureza qualitativa, uma vez que busca observar e compreender as relações sociais estabelecidas no ambiente em que ocorrem. Segundo Gibbs (2009, p. 8), a pesquisa qualitativa “[...] visa a abordar o mundo ‘lá fora’ [...] e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras”, assumindo a importância do meio e do contexto em que se constituem as relações entre os sujeitos. Para Flick (2009, p. 23), “[...] o fato de que a maior parte dos fenômenos não possa ser explicada de forma isolada é uma consequência da complexidade destes fenômenos na realidade”. Assim, situações complexas como relações humanas em ambiente escolar podem ser compreendidas de forma qualitativa. Ainda em relação à natureza qualitativa da pesquisa, Bogdan e Biklen (1999, p. 16) contribuem ao escrever que “As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.

A pesquisa qualitativa conta com a participação do pesquisador, que assume a posição reflexiva e refuta a ideia de neutralidade. Assim, “[...] a reflexividade é o reconhecimento de que o produto da pesquisa reflete inevitavelmente parte das origens e da formação, do meio e das preferências do pesquisador” (GIBBS, 2009, p. 119). Por isso, entende-se que não há como desconsiderar as diferentes percepções, de modo que “[...] a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, torna-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 25).

Além da natureza qualitativa, trata-se de um estudo de caso, pois a observação e a interpretação dos fatos se estabelecem em um determinado contexto. Conforme definiu Yin, “O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (2005, p. 26). Assim, pode-se perceber que, no estudo de caso, o pesquisador não age sobre os fenômenos, mas os observa em seu contexto social. Para Bogdan e Biklen (1999, p. 89), o estudo de caso pode ser

representado por um funil, o qual tem seu início “[...] representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrar aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga.”. Desse modo, ao passo que o pesquisador toma conhecimento do estudo, são organizadas as estratégias de pesquisa. Além disso, Yin (2005, p. 26) aponta como diferentes técnicas do estudo de caso “[...] observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas neles envolvidas”. Por meio dessas técnicas abordadas por Yin, podem-se compreender melhor as relações entre os sujeitos estabelecidas no contexto em questão.

### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A fim de atingir os objetivos específicos delineados para a pesquisa, contemplam-se como participantes de pesquisa professores, estudantes do 1º ano do ensino fundamental, estudantes do 8º ano do ensino fundamental e pessoas *trans* egressas da escola. A escolha pelo 1º ano deu-se por ser o primeiro ano em que os estudantes têm contato com a educação básica. Assim, embora ainda pequenos, eles já possuem atividades com diferentes professores, o que possibilita práticas pedagógicas variadas.

A opção pelo 8º ano foi tomada primeiramente por tratar-se de estudantes adolescentes possivelmente em fase de descoberta da sexualidade. Além disso, é no 8º ano que muitas escolas possuem o estudo do corpo humano no currículo da disciplina de ciências.

Participam da pesquisa estudantes e professores de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, localizada em uma região periférica da cidade, que oferece educação infantil desde o nível A, ensino fundamental do 1º ao 9º ano e educação de jovens e adultos (EJA). Além disso, a escola possui projeto de educação em turno integral, possibilitando que alguns estudantes permaneçam na escola por dois turnos. O espaço destinado à escola, embora seja pequeno quando comparado a outras escolas da rede, conta com dois pátios com pracinha – um destinado à educação infantil e outro destinado ao ensino fundamental – uma quadra de esportes, dois prédios de dois andares com salas de aula e salas administrativas, um refeitório com mesas grandes, uma biblioteca e uma sala de informática.

Na escola da rede municipal de Porto Alegre, puderam ser observadas as aulas de uma das turmas de 1º ano, composta de 19 estudantes, 10 meninas e 9 meninos. Dessa turma, participaram da pesquisa duas professoras, aqui intituladas PP1 e PP2. Foi observada também a turma de 8º ano, composta de 23 estudantes, 11 meninas e 12 meninos. Representando os diferentes professores do 8º ano, participaram da pesquisa quatro professores, denominados

PO1, PO2, PO3 e PO4. Para identificar os estudantes, foram nomeados pela letra H os meninos e M as meninas, seguida de números para diferenciar cada um deles.

Quanto à escolha por ter como participantes da pesquisa sujeitos *trans*, optou-se pela utilização desse termo, a fim de englobar as identidades tanto transgêneras quanto transexuais. Para a presente pesquisa, participou uma mulher *trans*, nomeada de forma fictícia de Flávia.

A pesquisa não identifica os participantes, como consta no Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A e Apêndice B). Assim, garante-se o anonimato dos participantes e são utilizados códigos ao mencionar elementos referentes a cada um deles.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados, para a escola da rede municipal de Porto Alegre, optou-se por utilizar *questionários* para professores e *notas de campo* para registro das *observações*<sup>2</sup>. Após o primeiro contato com a escola, foram realizadas observações em sala de aula em turmas do 1º e 8º ano do ensino fundamental. Em um segundo momento, foram aplicados questionários com o grupo de professores, a fim de delinear o perfil desses participantes da pesquisa.

Para tanto, foram observadas todas as atividades desenvolvidas pelos diferentes professores que acompanham as turmas. Desse modo, cada uma das turmas foi acompanhada por 20 horas/aula. Com isso, puderam ser observadas diferentes práticas pedagógicas relacionadas a resoluções de conflitos envolvendo questões de gênero e sexualidade.

Cabe ressaltar que as observações realizadas no ambiente do estudo permitem compreender tanto o fenômeno quanto o contexto. Assim, “[...] as evidências observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado” (YIN, 2005, p. 120). Dessa forma, podem-se contextualizar os fenômenos a partir das observações, ampliando a visão do tópico do estudo.

A partir da observação, foram redigidas notas de campo, que, segundo Bogdan e Biklen (1999, p. 152),

consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, mas suas ideias e preocupações.

---

<sup>2</sup> O instrumento de coleta de dados proposto foi observações registradas em notas de campo; porém, percebe-se que também seria adequada a utilização do termo *etnografia de cenas escolares*, metodologia proposta por Seffner (2011; 2013).

Dessa forma, as notas de campo puderam fornecer um material composto de observações e interpretações da pesquisadora. Espera-se representar, dessa forma, não apenas uma descrição de fatos, mas também uma percepção subjetiva do momento, elencada por sentimentos emersos no momento de observação.

Outro instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada realizada com uma pessoa *trans*. Optou-se pela realização de entrevistas que, segundo Bogdan e Biklen (1999, p. 134), são utilizadas “[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Dessa forma, a entrevista busca levantar alguns tópicos que vão apenas orientar o participante a expor os seus pontos de vista acerca da temática presente no tópico. Assim, “[...] é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada” (FLICK, 2009, p. 143).

### 3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

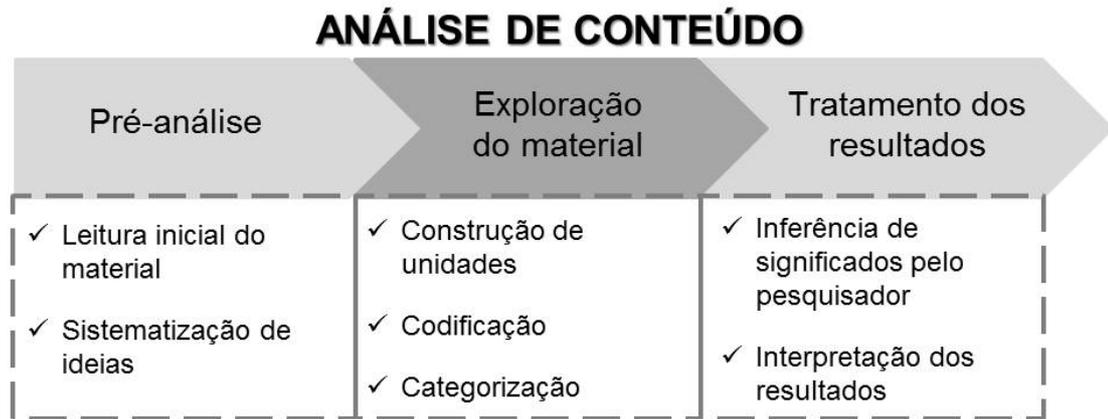
Após os dados serem coletados, as perguntas abertas dos questionários destinados aos professores e as notas de campo geradas após as observações foram analisados e interpretados por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Para a autora, trata-se de um instrumento “[...] marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37). Dessa forma, essa análise torna-se adequada para interpretar qualquer tipo de comunicação, tendo ou não a participação ativa do pesquisador.

Além disso, segundo Bardin (2016), no processo de análise, o pesquisador assume um papel de inferir a partir do que é comunicado, de modo a encontrar um sentido além do explícito. Ressalta a autora que “Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros ‘significados’ de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.” (BARDIN, 2016, p. 47-48).

A análise deve ser composta de três etapas (Figura 2): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2016). Durante a etapa de pré-análise, o pesquisador deve fazer uma primeira leitura, a fim de organizar o material a ser analisado e familiarizar-se com as informações contidas nos dados. Assim, por meio da exploração do material, pode-se compreender e selecionar as partes relevantes que vão compor a análise de

fato. Essa primeira etapa é formada pelo contato constante com a informação coletada, a fim de que o restante da análise abranja tudo o que for realmente necessário. Por fim, essa etapa engloba a preparação do material a ser analisado. Assim, a constituição do *corpus* “[...] implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (BARDIN, 2016, p. 126).

**Figura 2** – Etapas da Análise de Conteúdo.



Fonte: A autora (2017).

Na etapa de exploração do material, o pesquisador deve perceber em seus dados a construção de unidades, a fim de relacionar essas informações em categorias emergentes, que vão construir o *corpus* de análise.

Por fim, o tratamento dos resultados consiste na interpretação dos dados já categorizados pelo pesquisador. Bardin (2016) sugere a possibilidade de validar os dados por meio de testes estatísticos. Porém, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, a interpretação das categorias já as imprime significado.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 QUESTIONÁRIOS

A partir da aplicação do questionário aos professores da escola participante da pesquisa, puderam ser analisadas as respostas e traçado um delineamento de perfil desses docentes. Na escola municipal, foram aplicados seis questionários, dois destinados às professoras do 1º ano – PP1 e PP2 – e quatro destinados aos professores do 8º ano – PO1, PO2, PO3 e PO4 – do ensino fundamental.

As professoras PP1 e PP2 estudaram em escola particular, possuem graduação em pedagogia e pós-graduação em alfabetização e letramento. Além disso, ambas atuam apenas na escola municipal, com carga horária de 40 horas semanais. PP1 está com 28 anos de idade, enquanto PP2 está com 35. A respeito do tempo de docência, PP1 é professora há 4 anos, enquanto PP2 é há 9.

Os professores PO1, PO2, PO3 e PO4 têm respectivamente 36, 36, 43 e 56 anos de idade, gerando uma média de quase 43 anos. Considerando o tempo de docência, eles lecionam há 10, 7, 8 e 27 anos, sendo a média de 13 anos de magistério, com carga horária de 30 horas semanais, com exceção de PO2, que possui carga de 40 horas semanais. Quanto à formação, PO1 e PO2 possuem mestrado e doutorado e PO3 possui especialização nas suas respectivas áreas, sem nenhuma relação com a educação. Já PO4 possui especialização em psicopedagogia institucional.

Em um dos itens do questionário, foi solicitado que os professores numerassem de 1 a 5 aspectos essenciais na relação com os alunos. Para tanto, eles deveriam numerar com 1 o aspecto mais importante e com 5 o menos. Para as professoras do 1º ano, o aspecto mais importante foi considerado *respeito*, e o menos importante foi *exigência*. Para analisar a opinião dos professores do 8º ano, foi necessário somar suas respostas, pois houve discordância. Assim, a partir do somatório, *compreensão* ficou como o aspecto mais importante, e como menos importantes ficaram em igualdade *exigência* e *parceria*. Porém, cabe salientar que PO1 e PO3 assinalaram exigência como o aspecto menos importante na relação com os estudantes, enquanto PO2 e PO4 consideraram esse o aspecto mais importante.

Em outra questão, foram apresentadas sete temáticas – cuidados pessoais relacionados à saúde; questões que envolvem sexualidade; sustentabilidade; inserção no mundo do trabalho; cidadania e legislação; conscientização sobre o uso de drogas; preconceito e diversidade – e solicitado que os professores assinalassem quais delas deveriam ser abordadas na escola. As

professoras PP1, PP2 e PO1 consideraram todas as temáticas importantes de serem trabalhadas. Além disso, elas salientam que esses assuntos podem ser abordados de diferentes perspectivas dependendo do ano e da disciplina que está trabalhando. Para PO2, todas as temáticas deveriam ser trabalhadas; porém, o professor ressalta que *preconceito e diversidade* é normalmente trabalhado na escola de uma forma com que ele não concorda e, por isso, ele não assinalou essa opção. PO3 e PO4 concordam que *inserção no mundo do trabalho, cidadania e legislação* e *preconceito e diversidade* deveriam ser temáticas abordadas na sala de aula. PO2 e PO4 trazem como possibilidade o trabalho interdisciplinar para tratar desses assuntos; porém, para PO2, alguns dos temas são mais facilmente trabalhados por algumas disciplinas, como cuidados pessoais e sexualidade pelas ciências, e sustentabilidade e inserção no trabalho pela geografia.

Ao final do questionário para os professores, foi descrita uma situação de conflito entre os estudantes em sala de aula e questionado para os professores que atitude eles tomariam diante de tal situação. Após a análise das respostas dos professores, podem-se identificar quatro categorias: (I) *encaminhamento do conflito*, (II) *problema individual como problema coletivo*, (III) *mediação individual* e (IV) *previsibilidade pela antecipação do conflito*.

Na categoria *encaminhamento de conflito*, foram agrupadas as situações em que a resposta do professor sugere a importância de chamar a supervisão para resolver o conflito. Na categoria *problema individual como problema coletivo* estão contempladas as respostas em que os professores consideraram fundamental conversar com a turma toda sobre o episódio, a fim de esclarecer algumas questões e saber o que os estudantes pensam sobre o ocorrido. Já a categoria *mediação individual* considera a importância de conversar individualmente com os estudantes envolvidos no conflito, com o objetivo de compreender o ocorrido. Por fim, a categoria *previsibilidade pela antecipação do conflito* surgiu a partir da resposta de um professor, que julga importante estar atento à turma, a fim de perceber quando algum conflito pode surgir. Cabe salientar que alguns dos professores que responderam ao questionário mencionaram mais de uma possibilidade de resolução do conflito e, portanto, suas respostas enquadram-se em mais de uma categoria emergente.

Na categoria *encaminhamento do conflito*, pode-se perceber que o professor se preocupa em incluir a supervisão da escola no conflito. Nesse caso, essa atitude parece ocorrer tanto em momento de não sucesso na mediação do conflito em sala de aula, como por uma tentativa de isenção sobre a resolução do conflito.

Essa categoria foi identificada apenas nos professores do 8º ano, mas todos eles a mencionaram. PO3 e PO4 assumem isenção na situação de conflito, uma vez que ambos sugerem como única solução chamar a supervisão. PO3 escreve que “Solicitaria ao líder da

turma que levasse os alunos para conversar com o SOP (orientação pedagógica)”, enquanto PO4 responde que “[...] chamaria a direção da escola, pois quando há agressão física eu já não posso resolver sozinha”. Assim, esses dois professores acreditam que a única possibilidade para a resolução desse conflito em sala de aula seja o encaminhamento do problema para a supervisão da escola.

Ainda nessa categoria, cabe salientar a posição de um professor, PO3, que sugere o encaminhamento dos envolvidos à supervisão somente se a situação for mais grave, de modo que ele não seja capaz de mediar. Assim, PO3 aponta: “Se eu julgar que o caso seja bastante grave, encaminho os alunos ao SOE para que o supervisor possa tratar de mediar o conflito, e retomo a aula”. Essa resposta não demonstra uma isenção da situação, mas sim um reconhecimento de que nem sempre os conflitos possam ser resolvidos em sala de aula.

A categoria *problema individual como problema coletivo* inclui as respostas dos professores que consideraram importante conversar com toda a turma a respeito do conflito ocorrido com os dois estudantes da situação relatada. Nessa categoria, enquadram-se as respostas das duas professoras do 1º ano, como escrito por PP1 no trecho “[...] conversaria sobre como é a melhor forma de resolvermos conflitos (em grande grupo)” e por PP2 em “Com conversa com todos os alunos, descobriria o fato e resolveria através da compreensão e do diálogo”.

Além das professoras do 1º ano, apenas uma professora do 8º ano demonstrou a importância de conversar com a turma toda sobre o ocorrido. Pode-se perceber essa preocupação no trecho “Acalmar a todos para, só depois, conversar com a turma toda e buscar tirar algo de útil de todo esse estresse”.

A categoria *mediação individual* agrupou as respostas de professores que consideraram a conversa com os estudantes envolvidos no conflito como essencial na sua resolução. Nessa categoria, encontram-se as respostas dos professores PP1, PP2 e PO2. Tanto PP1 quanto PP2 consideraram importante conversar com os estudantes a fim de entender o que gerou o episódio, como observado no fragmento “Interromperia o andamento da aula para verificar com os alunos envolvidos o que ocorreu para causar tal situação”, de PP1, e em “Perguntaria para os dois o que está acontecendo [...]”, de PP2.

Ainda como mediação individual, PO2 sugere o diálogo com os estudantes envolvidos no conflito. Assim, PO2 afirma que “[...] procuro chamar as partes envolvidas, após separá-las e acalmá-las, e converso para fazê-las entender que o que fizeram foi errado e que não é certo resolver discussões com agressão”.

Por fim, a categoria *previsibilidade pela antecipação do conflito* foi gerada a partir da resposta do professor PO2, que salientou a importância de estar atento à turma, como ele afirma quando aponta que “É importante observar os alunos a fim de prevenir situações de conflito”.

A partir dessa categorização, pode-se perceber diferenças de percepções entre os professores do 1º e os do 8º ano. As professoras do 1º ano consideram como fator essencial à resolução de conflitos o diálogo, tanto individual quanto coletivamente. Além disso, ambas apontam a importância de falar com os estudantes sobre respeito. A professora PP2 salienta, ainda, que conversaria sobre o fato de que “[...] nenhum dos dois encostaria no corpo do outro sem permissão, muito menos para uma agressão”. Assim, as respostas dessas professoras demonstram uma preocupação com o respeito ao corpo e uma educação para o cuidado.

Os professores do 8º ano, por outro lado, possuem diferentes perspectivas sobre como agir em situações de conflito. O que pode ser percebido é que todos eles apontam a mediação por meio da supervisão da escola, o que demonstra certa exoneração dessa função com a turma. Uma das questões que podem ser desencadeadoras dessa percepção é o envolvimento com a turma e com o conteúdo curricular que professores de 8º ano possuem. Em turmas de anos finais do ensino fundamental, cada professor dispense apenas alguns períodos com a turma, de modo que a maioria deles não desenvolva sentimento de responsabilidade integral com as questões das relações entre os estudantes. Além disso, há a variável curricular, que determina muito mais conteúdo a ser ensinado em turmas de 8º ano do que em turmas de 1º ano. Assim, muitos professores acreditam que sua função naquele curto período com a turma por semana seja apenas o de ensinar o conteúdo curricular.

## 4.2 OBSERVAÇÕES

As observações das atividades das turmas de 1º e 8º ano do ensino fundamental da escola municipal, as quais geraram as notas de campo, puderam ser analisadas e interpretadas e estão descritas nesta seção. A primeira turma observada na escola foi a do 8º ano, seguida pela do 1º ano. Para identificar os diferentes estudantes nas notas de campo, foram utilizadas as letras M para meninas e H para meninos, seguidas dos números para diferenciar cada um deles. Além disso, os professores do 8º ano foram identificados por PO e os do 1º por PP, ambos seguidos de números para diferenciação.

#### 4.2.1 8º ano marcado pela sexualidade

O material gerado nas observações do 8º ano foi lido, digitalizado e fragmentado, de modo a ser possível a seleção das partes relevantes para o presente trabalho. Após a leitura do material, puderam ser geradas três categorias: (I) *gênero*, (II) *sexualidade* e (III) *corpo*. Cabe salientar que se esperava encontrar nas observações situações recorrentes que envolvessem gênero e sexualidade, uma vez que se trata de adolescentes em fase de descobertas e conflitos. Além disso, outra expectativa era a observação da mediação do professor em situações em torno desses temas. Porém, o mais observado em sala de aula foi indiferença por parte dos professores em qualquer assunto não relacionado ao conteúdo curricular.

As temáticas das aulas, por muitas vezes descontextualizadas, pouco possibilitaram espaço para assuntos pessoais e cotidianos dos estudantes. Quando observado qualquer tipo de conflito entre os estudantes, os professores em sua maior parte simplesmente ignoravam. Ainda assim, puderam ser selecionadas, nas notas de campo, passagens de situações que envolvessem temas relacionados a gênero e sexualidade.

A categoria *gênero* englobou situações em que estudantes ou professores explicitaram a diferença entre os gêneros feminino e masculino, tanto a fim de enfatizar as diferenças, quanto para neutralizá-las. Além disso, determinadas situações ocorreram em atitudes dos estudantes nas relações uns com os outros – por exemplo, em comportamentos distintos de meninos e meninas na sala de aula – e outras foram marcadas por diálogos.

Na sala de aula, a observação da turma pode ser realizada de forma ampla, a partir do fundo da sala. Assim, foi registrado no diário de campo que, de maneira geral, os estudantes se dividiam na sala de aula conforme o gênero.

[...] apenas dois casais que se sentam sem ser separado por gênero. No geral, meninos estão sentados ao lado esquerdo da sala e meninas do centro para a direita. Apenas dois meninos sentam-se em dupla com meninas. Nenhum estudante parece estar desenturmado ou sozinho, todos estão sentados em dupla ou em grupos. (Observação da pesquisadora)

Além disso, puderam ser observados outros comportamentos distintos entre meninos e meninas da turma. Em um dos dias de acompanhamento da turma na escola, uma das professoras não estava presente, de modo que a turma ficou sem professor em dois períodos. Nesse momento, os estudantes puderam ir para a sala de informática, para utilizar os computadores. Assim, foram evidenciadas as diferentes formas de utilização dos computadores, em uma atividade livre, de meninos e meninas.

Segundo o diário de campo, “Rapidamente eles se organizam nos computadores. Chama atenção que todos os meninos estão em páginas de jogos, enquanto as meninas estão olhando alguma rede social. Apenas M11 não está em uma rede social, está colando figurinhas em um álbum”. A partir dessa observação, percebe-se uma diferença entre as formas de socialização entre meninos e meninas, também destacada em outro momento, enquanto os colegas conversavam: “De um lado da sala de aula, os meninos falam sobre um assunto. De outro, as meninas falam sobre piercing”. Muitas vezes, os assuntos que interessam às meninas não fazem sentido aos meninos, pois há diferentes socializações dos sujeitos conforme o gênero.

Em determinado momento durante as observações, surge a seguinte situação, relatada no diário de campo:

Durante a aula, percebo que M6 e M3 levantam e vão para o outro lado da sala falar com M8. M8 está chorando. Quando PO2 vê, vai até ela e pergunta se ela está bem, se prefere sair da sala ou continuar. Ela diz que quer ficar. “É solidão!”, diz um colega. M3 e M6 voltam para o lugar. “Será que é cólica?”, fala M3. “Tá louco! Quem chora por cólica?”, fala M6 rindo. “Bá, eu choro! Às vezes é tri forte!”, responde M3. (Observação da pesquisadora)

A partir dessa situação, pode-se perceber uma forte marca de gênero associada às relações sociais entre meninos e meninas. Ao ver uma menina chorar, um menino rapidamente sugere, em tom aparentemente irônico, que seja solidão, enquanto uma menina sugere que possa ser de dor. Tais percepções que surgem a partir de um choro feminino mostra um caráter sexista na fala do menino, o que, pelo menos, nos levaria a pensar nas possibilidades de desfecho se a situação fosse oposta, ou seja, se o choro viesse de outro sujeito do sexo masculino.

Diferentes julgamentos de atitudes de homens e mulheres é uma das marcas do sexismo, que está apontado na fala do menino devido a percepção distinta quando o choro parte de uma menina ou de um menino. Assim, sugerir que o choro de uma menina seja solidão assume uma percepção da mulher como frágil, que chora por um caráter subjetivo. Por outro lado, quando as meninas da turma sugerem que o choro possa vir de uma situação de dor, as meninas demonstram empatia pela colega, atrelando o choro a uma situação real.

Outra situação que envolve marca de gênero está descrita no fragmento a seguir:

H9 se aproxima de M3 e faz uma pergunta, que eu não consigo escutar. Em seguida, H9 vai até H2 e diz: “Falei que é travesti!”. “Mas se se nasce assim?”, pergunta H2. “Isso é impossível!”, responde M3. (Observação da pesquisadora)

Esse diálogo sugere o desconhecimento de alguns estudantes sobre diferenças de gênero que fogem ao binarismo masculino/feminino. Não há entendimento de que meninos e meninas

podem nascer em corpos e não se identificar com o estereótipo marcado neles, como ocorre nas situações de pessoas transgênero.

Pode-se perceber, algumas vezes, uma confusão na percepção dos estudantes sobre o que é gênero e o que é sexualidade. Muitas vezes, esses conceitos estão confusos, como percebido durante uma situação, na aula de ciências. A professora inicia um trabalho sobre diversidade e preconceito, questionando aos alunos se eles compreendem o que é preconceito. Assim, o seguinte diálogo ocorre:

H8 diz: “É quando uma pessoa não quer ficar perto da outra porque ela é preta.”. Daí a PO1 responde: “Esse é um tipo de preconceito, o racial. Mas existe algum outro tipo de preconceito?”. Assim, surgem diversas pessoas sugerindo outros tipos de preconceitos: “Gênero!”, um grita. “Quando um guri fica com outro guri e guria fica com guria.”, diz M6. “Com pessoas gordas.”, “Questão financeira... o rico acha que pode mais que o pobre.”, “Quando a pessoa é paraplégica.” (Observação da pesquisadora)

Embora exista preconceito relacionado a gênero, pode ser percebido, durante essa fala, que o estudante que gritou “gênero” estava se referindo a relações homossexuais, e não a diferenças de tratamentos entre homens e mulheres. O entendimento a respeito do corpo, na percepção dos estudantes, ocorre muito mais na dimensão da sexualidade e das relações do que na dimensão do gênero.

A categoria *sexualidade* foi a contemplada com o maior número de fragmentos das observações registradas no diário de campo. Ela foi representada por qualquer situação que envolvesse relações afetivas ou brincadeiras sexualizadas entre os colegas, além de apelidos com palavras marcadas pela sexualidade. A categoria foi subdividida em (a) *sexualidade como tabu*, (b) *sexualidade e linguagem*, (c) *sexualidade nas relações*, (d) *sexualidade e trabalho pedagógico* e (e) *sexualidade em brincadeiras*.

As subcategorias *sexualidade nas relações* e *sexualidade em brincadeiras* foram as duas mais recorrentes e encontram-se bastante associadas. Considerando que essas observações foram realizadas em uma turma de 8º ano, percebe-se que as relações entre esses estudantes já são bastante sexualizadas.

Em diversos momentos surgiram os termos “pegar” e “estar a fim” ligados às relações afetivas sexualizadas entre os estudantes, como na seguinte anotação: “No meio de uma conversa, uma menina fala para outra: ‘Ele pegou ela. Agora ele é tigrão!’”. Tal fala reflete uma reafirmação da sexualidade masculina incorporada no próprio discurso feminino. É interessante perceber que, por trás dessa afirmação, pode haver uma espécie de consentimento sobre a naturalização da ideia de que homens exercem certa dominação ou adquirem certo destaque pelo número de mulheres com que se relacionam. A questão que se coloca é mais profunda,

quando um discurso machista adere à fala de mulheres aparecendo como forma de consentimento a esse comportamento. Isso mostra a força do discurso sobre a apropriação subjetiva, quando a própria mulher se objetifica – ou é de certa forma obrigada a ver-se objetificada – de maneira natural, sem pensamento crítico ou juízo de valor sobre aquilo que está reafirmando em detrimento às suas próprias lutas.

Além disso, os estudantes parecem compreender relações homossexuais e não apresentar preconceitos e tabus quanto a isso. Durante as observações, mais de uma vez pode ser observado algumas alunas fazendo referência a M5 gostar de se relacionar com meninas, como na situação: “‘Vai dizer que tu não está pela fulana?’”, diz M6 para M5. ‘Nunca peguei e nunca vou pegar.’, diz M5.” e na situação “‘Quem gosta da fulana?’”, alguém pergunta e apontam para M5. Essa foi a segunda vez que se referiram a M5 como se ela gostasse de meninas”. No entanto, o que chama atenção é que M5 se incomoda por estarem falando de determinadas meninas, e não por se tratar de pessoas do mesmo sexo. Ou seja, a brincadeira seria igual se falassem que M5 gosta de determinados meninos. Assim, parece que na realidade observada – e a partir da situação descrita – não há nenhum problema ou relação conflitiva que possa envolver homofobia no pensamento dessas meninas.

Quanto às situações que envolvem sexualidade em brincadeiras, mais de uma vez foi observado, principalmente, os meninos fazendo brincadeiras uns com os outros relacionadas a órgãos sexuais masculinos, conforme a seguinte situação, durante a aula de história:

“Que que é isso aqui?”, fala PO3 calmamente olhando o caderno de H7. “Sei lá, sor! Tão avacalhando! Onde eu coloco isso?”, diz H7. “No lixo!”, diz PO3 e outros alunos. Eles estão se referindo ao desenho de um pênis em uma página inteira do caderno de H7. H7 faz uma bolinha na folha e dá para M4, que abre e reclama, mandando ele jogar no lixo. PO3 nem vê que ele não tinha colocado o papel no lixo. (Observação da pesquisadora)

Essa situação exemplifica um tipo de brincadeira bastante recorrente na turma observada e demonstra que, embora a sexualidade já esteja presente, ela ainda é representada de forma a gerar vergonha e timidez nos estudantes.

A subcategoria *sexualidade e linguagem* agrupa situações muito comuns observadas nessa turma de 8º ano. Diversas vezes os estudantes se xingam em tom de brincadeira e se dão apelidos que possuem caráter sexualizado. Essas relações podem ser exemplificadas tanto pelo fragmento “Um aluno chama o outro de veado, como apelido. ‘Vem cá, veado!’”, como pelo fragmento “Na roda do jogo de vôlei, M6 fala peitando M10 em tom de brincadeira: ‘Cala a boca, vagabunda!’. ‘Vagabunda é tuas amiga!’, responde M10. ‘Que que é?’, responde M3 de brincadeira, se colocando como amiga de M6.”

As subcategorias *sexualidade como trabalho pedagógico* e *sexualidade como tabu* podem ser relacionadas, uma vez que partiram de situações observadas durante uma atividade proposta pela professora de ciências, como descrito a seguir:

PO1 introduz o assunto “corpo humano”, que eles vão estudar ao longo desse ano. Como primeira atividade, a PO1 pede: “Escrevam no caderno dúvidas sobre o corpo humano. Vocês não precisam se identificar na folha, se não quiserem. Anotem o título: minhas curiosidades sobre o meu corpo.”. No início, alguns falam que não têm dúvidas e não conseguem pensar em nada. Parece timidez de fazer perguntas. No fim, todos escrevem e, pelo que eu pude observar, vários escrevem mais de uma pergunta. Apenas M7 diz que não sabe e, no fim, acaba escrevendo uma dúvida por obrigação. (Observação da pesquisadora)

A atividade proposta por PO1 demonstra a preocupação em desenvolver um trabalho pedagógico que envolva a percepção dos estudantes sobre o corpo. Após essa proposta de atividade, surge a sexualidade como tabu, percebida na seguinte situação:

Quando iniciam as perguntas, a PO1 sugere que eles pensem juntos nas respostas. Logo no início alguns alunos já riem com deboche, mas a PO1 já briga com eles, pedindo que isso não aconteça. Surgem várias perguntas sobre sexualidade e os alunos começam a rir, mas a PO1 briga com eles todas as vezes que alguém ri. Ela pede que eles aprendam a controlar a vergonha. (Observação da pesquisadora)

Nesse segundo momento, a sexualidade se apresenta como um tabu durante o trabalho pedagógico. A professora, ao falar sobre o tema, gera certo constrangimento aos estudantes, que reagem rindo e brincando. Porém, a professora não tolera essa reação, solicitando que os estudantes controlem suas atitudes, de forma disciplinar. Assim, após essa tentativa de desenvolver um trabalho pedagógico que protagoniza o corpo dos estudantes – e não o corpo dos livros didáticos – a PO1 desiste, não retomando essas questões. A atitude de constrangimento dos estudantes foi avaliada pela PO1 como bagunça e falta de interesse nas aulas, quando, na verdade, pode ser interpretada apenas como sentimento estranho por tratar-se de um assunto tabu.

Segundo Louro (2016), a escola é desafiada pela manutenção de um equilíbrio, de modo que, ao mesmo tempo que deve incentivar a sexualidade normal – a identidade heterossexual – , precisa contê-la. A escola preza pela “[...] ‘inocência’ e ‘pureza’ das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais” (LOURO, 2016, p. 26). Por outro lado, sutilmente, a escola disciplina os corpos, sugerindo quais comportamentos atendem à norma. Ainda para Louro (2016), os estudantes que expressam de

forma mais explícita suas sexualidades são contidos e marcados por possuírem um comportamento inadequado ao espaço escolar.

Na categoria *corpo*, foram agrupadas situações que possuem marcas tanto de gênero quanto de sexualidade. Assim, encontram-se aqui principalmente questões relacionadas a desenvolvimento corporal e padrões de corpo sexualizados de meninos e meninas. Embora possa ser percebido que os estudantes do 8º ano já sejam sexualizados, observa-se uma heterogeneidade na turma. Alguns já possuem um corpo mais desenvolvido, enquanto outros ainda possuem um corpo mais infantilizado. Uma questão importante é que mesmo aqueles que já passaram por mudanças corporais da puberdade ainda possuem curiosidades quanto a essas mudanças.

Essa curiosidade pode ser observada no seguinte trecho das anotações: “A PO1 pede que os estudantes abram na parte do livro sobre diversidade e que eles façam a leitura do texto. Olhando alguns alunos, percebo que mais de um grupo abre o livro na parte de ‘crescimento e mudanças do corpo humano’”. Assim, percebe-se que há um anseio pela compreensão das mudanças que o corpo desses estudantes está passando, a fim de ver se o que eles sentem condiz com o que o livro didático aponta.

Louro (2016) defende que, embora a escola exerça uma vigilância sobre as manifestações da sexualidade, não é capaz de impedir o interesse dos estudantes pelo tema. Assim, “as perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado” (LOURO, 2016, p. 27). As estratégias de disciplinamento exercidas pela escola ensinam que esses assuntos são motivos de vergonha e culpa, de modo que falar sobre sexualidade mantém-se um *tabu*.

Percebe-se, assim, o *dispositivo da sexualidade* se articulando de forma a estabelecer e produzir os discursos sobre sexualidade que são aceitos, que podem ser explicitados (FOUCAULT, 2017). A escola, enquanto instituição disciplinar, determina de maneira sutil sobre o que falar e o que silenciar, produzindo sujeitos que atendem à norma.

A partir da análise das categorias que emergiram das notas de campo, pode ser evidenciada a marca da sexualidade presente nas relações entre os estudantes da turma de 8º ano observada. A categoria sexualidade, além de ser a mais abundante, também foi a mais diversa, agrupando diferentes situações tanto entre os estudantes como nas relações com os professores. A categoria gênero, embora presente, demonstra que a maioria dos estudantes já possui uma visão estereotipada dos papéis de gênero e da diferença entre meninos e meninas. Assim, a percepção de sexualidade parece estar em construção para esses estudantes, enquanto a percepção de gênero mostra-se mais consolidada.

#### 4.2.2 1º ano marcado pelo gênero

Após a realização das observações na turma de 8º ano, iniciou-se o acompanhamento da turma de 1º ano do ensino fundamental. Enquanto a turma era observada, foram registradas todas as informações consideradas relevantes em um diário de campo e posteriormente digitalizadas. Para a análise, foram agrupadas as passagens de interesse para a pesquisa, formando categorias. Assim, foram geradas quatro categorias: (I) *Afeto típico de meninas*; (II) *Estereótipos de gênero*; (III) *Posição e padrão na sala de aula por gênero*; (IV) *Relacionamentos entre meninos e meninas*.

Percebe-se que as categorias formadas a partir das observações realizadas na turma de 1º ano estão todas relacionadas com construção de gênero. Não foram observados, nem nas falas nem nos comportamentos dos estudantes, marcadores que se relacionassem com sexualidade. Por outro lado, as marcas de gênero apareceram em diversos momentos nas observações.

A categoria *Afeto típico de meninas* agrupa as situações de afeto demonstrado pelas meninas, observadas com frequência. A principal ocorrência presente nessa categoria é a relação que as meninas da turma estabeleceram com a pesquisadora. Durante todo o período de observação, muitas meninas foram abraçar, andar de mãos dadas e conversar com a pesquisadora. Chamou atenção que essa situação não se repetia com os meninos. Assim, entende-se que há uma demonstração maior de afeto por parte das meninas, possivelmente por haver maior incentivo a essa prática na educação feminina. A seguinte passagem “Durante os deslocamentos na fila para ir da biblioteca para o lanche/recreio e depois para a sala, chama atenção que várias meninas vêm me abraçar e querem ficar de mãos dadas.” exemplifica essa relação que se estabeleceu entre as meninas da turma e a pesquisadora.

Além disso, também foi alocada nessa categoria outra situação registrada, que está relacionada com um afeto maternal de cuidado, normalmente associado a meninas. Essa relação de cuidado está descrita pelo fragmento: “PP1 diz para H9 trabalhar (pintar a atividade), falando firme com ele. Ele fica brabo e baixa a cabeça como se fosse chorar. M2 e M7 viram para trás e consolam ele, estimulando-o a fazer a tarefa. H9 começa a pintar”. Pode ser percebido que a atenção com o colega partiu de duas meninas, que imediatamente o foram consolar de forma afetuosa. Essa situação observada com as meninas não foi observada entre meninos.

Não foi registrado, durante o período de observações, nenhuma situação em que um menino oferece amparo e cuidado. De maneira geral, os meninos demonstram afeto de outras formas, como pela conversa e pela perceria. Muitas vezes esse cuidado maternal de meninas é

visto como natural e inato do gênero. No entanto, essa característica está relacionada a diferentes estímulos que meninos e meninas recebem desde muito cedo na vida.

A categoria *Estereótipos de gênero*, embora possa parecer semelhante à categoria anterior, abrange situações de comportamentos que atuam no reforço dos estereótipos de gênero ou na tentativa de superação desses estereótipos por parte de professores e estudantes.

Em algumas situações pode ser percebido um reforço desses estereótipos por meio de falas de professoras. Uma dessas situações ocorreu durante uma aula na biblioteca, em que a professora responsável pela hora do conto passou um vídeo. Como relatado no fragmento:

PB passa um vídeo sobre índios. É um desenho bastante estereotipado. É representada a diferença de vida entre homens e mulheres da aldeia. Entre as coisas que aparecem na história, podem-se perceber situações de mentira e agressividade que são tidas como sem problemas. (Observação da pesquisadora)

Além de o vídeo apresentar a própria situação do indígena de forma estereotipada na aldeia, ainda reforçou a ideia de papéis esperados e adequados de homens e mulheres na constituição de um grupo ou de uma família. Assim, o papel da mulher é representado como sendo maternal, responsável pelo alimento e cuidado dos filhos, e o papel do homem como guerreiro e caçador.

Uma das principais marcas de estereótipos de meninos e meninas na escola diz respeito a estética e aparência física. Assim, percebe-se que “as meninas predominantemente possuem material rosa, sendo as mochilas de princesa ou unicórnio. Já os meninos possuem material em tons sóbrios e com estampa de time de futebol, por exemplo”. Além desse exemplo dos materiais escolares, mais de uma vez durante o período, foram observadas meninas utilizando batom, como descrito nos fragmentos: “M5 e M9 chegam na escola de batom”, “Durante o recreio, várias meninas passam o batom de M9” e “Várias meninas passam o batom de M4. M9 também trouxe batom. As meninas ficam passando no início da educação física”.

Em contrapartida ao reforço desses estereótipos, foi observada a iniciativa de uma professora em modificar esse padrão. Ao observar as meninas utilizando o batom, a seguinte situação foi registrada:

Chegam os alunos do recreio e vão tomar água. M8 diz que cuidou para não sair o batom enquanto ela tomava água. “Tu passou batom?”, pergunta PP2. “E os meninos, não passaram?”. “Não!! Meninos não passam batom!”, falam dois meninos. “Ué... meninos podem fazer o que quiserem.”, diz PP2. “Meu primo brinca de boneca.”, diz M2. “Né que menina pode jogar vídeo game?”, pergunta H7 para PP2. PP2 vai respondendo que sim, que as brincadeiras são para todos, que não tem problema nenhum. “Sim, todo mundo pode fazer o que quiser.”, diz PP2. (Observação da pesquisadora)

Essa situação relatada demonstra a importância que essa professora vê em aproveitar situações vivenciadas pelos alunos para construir ideias de igualdade nas relações. Embora possivelmente os meninos não vão utilizar batom, a professora naturaliza a sua utilização, antecipando uma possível relação de desrespeito desses estudantes a qualquer situação que fuja aos padrões normativos de gênero.

A categoria *Posição e padrão na sala por gênero* emergiu a fim de agrupar situações de sala de aula em que os estudantes foram agrupados ou posicionados de acordo com o gênero. Muitas vezes, pode-se observar que alguns professores possuem a percepção de que, ao intercalar meninos e meninas nas suas posições em sala de aula, evita-se a dispersão desses estudantes. Essa situação foi observada em dois momentos, conforme registrado nas passagens do diário de campo: “Quando eles vão para a sala regular, a PP1 lembra eles que devem sentar intercalando menino e menina”. Em determinado momento, a professora responsável pela aula na biblioteca deixa inclusive explícito aos estudantes o motivo de intercalar meninos e meninas: “Na hora de sentar em roda, PB diz: ‘Senta um menino e uma menina, para não bagunçar’. PB começa então a ler um livro”.

Essa percepção de que meninas e meninos fazem mais bagunça quando estão segregados por gênero, quando ensinada aos estudantes, acaba por reforçar os estereótipos, fazendo com que eles assimilem que devem possuir mais afinidade com colegas do mesmo gênero. Assim, mesmo que de forma inconsciente, os estudantes acabam desenvolvendo a percepção de que, quando estão ao lado de um colega de outro gênero, não é possível brincar e dispersar.

Outra situação observada que distingue os estudantes por gênero foi o sorteio dos ajudantes. Como registrado no início de uma das aulas, “PP1 sugere que os ajudantes do dia sejam sorteados. São feitos dois sorteios, um em um bloco contendo apenas as meninas e outro em um bloco contendo só os meninos”. Assim, embora a turma observada possuísse maior número de meninas, os ajudantes da semana eram sempre sorteados de forma separada, um menino e uma menina. Dessa forma, cada um dos meninos acaba participando mais vezes da atividade de ajudante do que cada menina.

Além disso, embora pareça democrático sortear sempre um estudante de cada gênero, essa forma contribui para o entendimento de que apenas meninas ou apenas meninos não são capazes de desempenhar todas as atividades de forma adequada. Parece, então, que a única forma de as atividades propostas aos ajudantes da professora serem adequadamente desenvolvidas é sendo desempenhadas por estudantes de dois gêneros.

Ainda nessa categoria, foram agregadas situações em que as professoras da turma optaram por não agrupar os estudantes conforme o gênero, como descrito nas passagens “Assim

que bate o sinal para início das aulas, PP1 vai buscar a turma, que forma duas filas, sem distinção de gênero por fila” e “Para sair da sala para o recreio, PP2 faz a fila, que é em ordem alfabética, com cada um dos ajudantes liderando uma das filas”. Ao observar outras turmas da escola, percebe-se que é muito comum separar os estudantes em filas de meninos e de meninas. Porém, a forma que essas professoras escolheram – em ordem alfabética – parece fazer muito mais sentido. Uma vez que os estudantes estão em fase de alfabetização, formar a fila torna-se até mesmo um exercício de lembrar o nome do colega e ver se a letra inicial do nome dele começa com uma letra posicionada antes ou depois da do estudante no alfabeto.

Por fim, a categoria *Relacionamentos entre meninos e meninas* é a que mais adentra o tema das sexualidades, uma vez que trata de situações de afeto relacionadas a namoro, exemplificadas no seguinte fragmento: “H3 e M5 acabam rápido e ficam brincando o resto do tempo. Ficam ‘escrevendo’ cartas um para outro”. Nessa situação, pode ser percebido uma outra forma de se relacionar desses estudantes. A própria forma de olhar e agir já tornou evidente que os bilhetes trocados entre os estudantes possuíam um caráter de namoro. Mesmo tratando-se de crianças, os estudantes já estão formando suas sexualidades, e, assim, demonstram curiosidade em outras formas de relação entre iguais – os colegas – que não somente a amizade.

Em outro momento, na aula desenvolvida na biblioteca, ocorre outra situação que exemplifica essa curiosidade: “‘Olha, são namorados!’, fala M4 de uma imagem de um casal no livro”. A estudante mostrou a imagem do livro à pesquisadora com certo olhar de timidez, sorrindo. Dessa forma, pode ser percebida até mesmo uma surpresa de estar representada uma imagem assim em um livro da escola, gerando mais curiosidade por aquele livro. A imagem ilustrada no livro era apenas de um rapaz e uma moça abraçados, sem qualquer menção de que eram namorados. Porém, na imaginação da estudante, quando um menino e uma menina estão abraçados, é porque possuem uma relação mais íntima.

Optou-se por, ainda nessa categoria, salientar outras formas de relação entre meninos e meninas. Assim, em mais de um momento, foi observada a ênfase de que meninos não podem agredir meninas, como por exemplo, “‘Homem não pode bater em mulher.’, M6 fala para H3”. Essa ideia é muito difundida na escola, principalmente com o objetivo de alertar sobre qualquer situação inadequada que os estudantes venham a passar.

Em determinada ocasião, houve um desentendimento entre um menino e uma menina: “M7 reclama que H3 bateu nela. H3 disse que não bateu, que ela bateu primeiro. M7 fica com expressão triste”. O sentimento de desconforto com a briga que os estudantes demonstraram na situação foi possivelmente diferente do que seria se fossem estudantes do mesmo gênero. Isso

ocorre porque houve um indicativo de agressão de um menino a uma menina, e essa atitude não é aceita.

A partir das observações descritas, pode-se perceber que as relações que se estabelecem entre os estudantes do 1º ano do ensino fundamental são marcadas principalmente por questões que envolvem gênero. Considerando que esses estudantes ainda são crianças, as marcas de gênero ainda estão sendo construídas, e as definições do que é considerado socialmente adequado para meninos e meninas está sendo colocado.

### 4.3 ENTREVISTA

A fim de atingir aos objetivos firmados na presente pesquisa, iniciou-se o contato com uma pessoa *trans*, aqui denominada de Flávia. A ela foi proposta a participação neste trabalho por meio da realização de uma entrevista semiestruturada. A ideia inicial era que o relato de Flávia pudesse ser analisado à luz de uma metodologia tradicional, onde poderiam surgir categorias específicas para a discussão de questões relacionadas às suas memórias, principalmente relacionadas à escola. Porém, após aplicar a entrevista, houve uma sensibilização da pesquisadora ao ouvir os relatos da entrevistada e as formas como ela ia falando de si – tecendo os acontecimentos de suas vivências. Isso tornou viável a opção de contar a história da Flávia ilustrando-a com alguns trechos de falas que surgiram durante a entrevista.

A ideia de trazer o relato de Flávia surge como possibilidade de demonstrar a presença de situações de conflito no ambiente escolar. A Flávia, por representar uma pessoa não normativa, acaba por representar uma testemunha do conflito que existe na escola, mas que não é evidenciado em um primeiro momento. Assim, a próxima seção é destinada a essa narrativa.

#### 4.3.1 A história da Flávia

Flávia é uma jovem mulher *trans*. Nas palavras dela, é uma mulher “*forte e determinada*”. Trabalha há anos como profissional do sexo – inicialmente por necessidade, mas hoje em dia por opção – embora tenha cursado o ensino superior realizando sua formação em Artes Plásticas. Ela reside, com sua mãe, na Itália. Nas palavras de Flávia, ela e sua mãe são “*inseparáveis*”. Além disso, Flávia demonstra um enorme carinho por outra pessoa de sua família, seu irmão, figura enfaticamente mencionada pela entrevistada e que, segundo ela, está realizando seu sonho de ir morar com ela e sua mãe naquele país. Flávia transparece felicidade

ao apontar que a “*vida foi muito boa*” com ela e que diversos projetos – sempre desejados – estão sendo realizados, como a conquista da casa própria, local onde ela pretende construir um atelier para trabalhar com cerâmica.

Conhecendo um pouco da Flávia, pode-se perceber quão confiante e determinada ela é. Uma mulher que, além de ser bem articulada na fala, possui uma simpatia admirável. Porém, ao remeter sua fala à infância, evidencia-se um ar de insegurança logo confirmado pela própria entrevistada ao relatar uma série de conflitos, principalmente no interior de ambientes escolares os quais frequentou. Flávia conta que, embora tenha nascido menino, desde os sete anos já sabia que era diferente, e isso fez com que a escola muitas vezes se constituísse como um ambiente repressivo para ela, apresentando-se com um lugar “*torturante*”. A identificação como uma mulher *trans* só iria ocorrer aos 18 anos, idade em que a Flávia assumiu seu novo nome, solicitando a partir de então que a identificassem como tal.

Diversos episódios tornaram-se marcantes na escola. Dentre eles, ela lembra enfaticamente do sofrimento que eram as aulas de educação física do ensino fundamental. Nessas aulas, determinado professor dividia os meninos das meninas e ela, então, era obrigada a participar das atividades juntamente com os meninos. Como se não bastasse, o professor em questão frequentemente a colocava no time em que os meninos deveriam jogar sem camisa. Flávia conta que esse momento era muito constrangedor, pois ainda identificada como menino, apresentava ginecomastia, o que era suficiente para que seus colegas pudessem fazer comentários depreciativos sobre seu corpo, que eram motivo de risada entre os colegas. A vergonha era tanta, que Flávia dizia estar doente, evitando participar das aulas de educação física. Na lembrança dela, o professor chegou a ameaçar reprová-la, uma vez que ela não participava de boa parte das aulas.

Outra recordação negativa da escola está relacionada ao uso do banheiro. Ela não se sentia confortável em ter que utilizar o banheiro masculino da escola, chegando ao ponto de ficar doente, desenvolvendo um quadro de cistite, por evitar ir ao banheiro durante o horário em que permanecia no colégio. Na lembrança dela, houve vezes em que algumas meninas, suas amigas, a protegiam vigiando a porta para que ela pudesse utilizar o banheiro feminino. Mesmo assim, ela o fazia rapidamente. “*Elas eram uns amores. Que saudade daquelas gurias*”, conta com afeto, expressando um cuidado que lamenta não ter tido por parte de representantes da própria instituição escolar.

Durante o ensino médio, a Flávia não chegou nem ao menos a conhecer o banheiro de uma das escolas que frequentou e, na outra, precisou impor sua vontade para o diretor, manifestando seu desejo em utilizar o banheiro feminino. Nesse momento, Flávia já assumia

sua identidade feminina e conseguiu, em uma conversa com o diretor, empoderar-se para solicitar o uso do banheiro feminino. Percebe-se, nesse momento, que Flávia já conta uma versão mais segura de si, mais determinada e ciente de certas consequências, pois segundo ela, se permanecesse utilizando o banheiro masculino, além de não se sentir à vontade, poderia dar margem para o reforço de certo estereótipo associado à sua condição de transgênero, como um possível interesse em observar os meninos no banheiro. Este foi o argumento que empregou com o diretor para demovê-lo da ideia de forçá-la a frequentar o banheiro masculino.

Apesar das lembranças ruins, que talvez estejam mais marcadas na memória, Flávia fala de alguns professores com carinho. Segundo ela, havia uma orientadora pedagógica que a ajudava a ir ao banheiro dos professores, para que ela não passasse por dificuldades no banheiro masculino. Conta também sobre uma professora de biologia que chegou a conversar com ela sobre o que eram transexuais. Estas constituem-se como lembranças referenciadas como positivas por Flávia durante o período em que frequentou a escola.

Na percepção dela, esses são exemplos de “*proteção*” necessários e fundamentais que podem influenciar na manutenção de um estudante na escola. Ela acredita que “*muitos largaram a escola por falta de respeito dos professores*”. Segundo Flávia, os professores estavam muito mais preocupados com os conteúdos de suas matérias, o que lhes impedia de perceber que no outro polo da relação educativa estavam outros humanos, cada um com seus conflitos, dúvidas e incertezas sobre a vida.

Enquanto ela vai falando sobre suas memórias e tecendo acontecimentos que ocorreram no interior do universo da escola, pode-se perceber em sua fala o quanto ela esteve invisível durante esse período. Isso fica evidenciado quando ela conta que evitava sair da sala de aula no recreio, pois tinha medo de ter que conversar com alguém. Além disso, lembra que todos os dias, ao deixar a sala de aula no final das aulas, ia embora fazendo uma oração que pedia para que, durante o trajeto da porta de sua sala até o portão da escola, ninguém risse, ou fizesse algum comentário depreciativo sobre ela. Quando Flávia aponta a importância de o professor oferecer apoio aos estudantes, criando vínculo e ensinando sobre respeito, ela demonstra a falta que sentiu dessa relação. Essas lembranças demonstram certa solidão e falta de amparo em sua experiência na escola.

Depois desse período escolar conturbado, Flávia ingressou no curso de Artes Plásticas em uma das universidades federais do Rio Grande do Sul. “*Passei em 10º lugar, gosto de deixar claro que eu era bem inteligente. Era não, eu sou bem inteligente*”, brinca Flávia, ao mesmo tempo em que se orgulha, abrindo um sorriso em seu rosto. Ao iniciar a graduação, ao mesmo tempo em que se sentiu desafiada, foi preparada para “*qualquer coisa*”, pois esperava que se

sentiria ainda pior do que na escola. Flávia conta que, ao acompanhar os nomes da lista dos aprovados, e, segundo ela, considerando a realidade do curso que havia escolhido, imaginava – e desejava – que muitos de seus futuros colegas pudessem ser gays. Flávia buscava apoio nessa crença para não continuar a se sentir sozinha, expressão de uma diferença subjetiva incompreendida.

Flávia acreditava que, por se tratar de uma universidade, este lugar seria muito mais inóspito do que a escola. Mesmo assim, estava determinada a cursar o ensino superior. No entanto, para sua surpresa, ela se deparou com professores e colegas atenciosos, que a respeitaram desde o início. *“Quando eu entrei na universidade eu senti a diferença entre um professor universitário e um professor de escola.”*, disse. Esse diferencial da universidade em relação à escola é atribuído por ela à formação dos docentes.

Ela conta que seus professores universitários haviam passado por experiências de estudos e trabalho em outros países, tendo conhecido outras culturas, passado por outras vivências e adquirido outros hábitos relacionados ao respeito, de modo que, segundo ela, isso foi um determinante para que agissem com maior naturalidade em relação ao convívio com as diferenças em sala de aula e, portanto, em relação a ela. Porém, outro fator perceptível na fala de Flávia é que talvez o contexto tenha sido mais favorável exatamente porque ela entrou na universidade já consciente da sua identidade. Esse autoconhecimento gera certo empoderamento, o que facilita a relação com professores e colegas.

Em diversos momentos durante sua fala, Flávia enfatiza a necessidade de os professores saberem como lidar com as diferenças, além de fazer referência à formação dos docentes na educação básica e citar esse aspecto como crucial no processo de construção das identidades docentes. Para ela, só pode haver respeito se houver o reconhecimento e a aceitação do outro como diferente. Isso, ainda, implica no entendimento de que todos os estudantes são sujeitos das suas próprias experiências, possuindo histórias e particularidades distintas, fazendo leituras específicas de mundo e, portanto, não deveriam ser tratados como iguais no que tange ao aspecto de um enquadramento a uma identidade normatizada, socialmente convencional, fruto de discursos empoderados e, por conseguinte, vigentes. Nas palavras de Flávia,

*Não é uma questão de o professor aceitar ou achar maravilhoso. É uma questão de ele se preparar para lidar com aquela diferença que existe e ponto. Não é uma escolha dele existir a pessoa trans, não é uma escolha dele existir o negro, o gay, o gordo... são diferenças e ele tem que saber lidar com essas diferenças.*

Em uma perspectiva biológica, o diferente é visto como natural. Na natureza, os seres vivos sofrem constantes mutações – diferenças – que fornecem variabilidade na espécie. Essa

variabilidade passa, então, a estar exposta a diferentes pressões seletivas de acordo com o meio em que se encontra, sendo este o princípio da seleção natural. Espera-se que as diferenças às quais nos referimos como positivamente selecionadas sejam repassadas para gerações futuras, constituindo-se como um marco evolutivo no interior da história evolutiva das espécies.

Essa visão biológica dos seres vivos é ensinada na escola, sendo facilmente identificada em qualquer programa da disciplina de biologia, que demonstra as diferentes características dos seres vivos por um viés de utilidade. Porém, como pensar o ser humano nessa perspectiva, sem considerar as diversas relações sociais e culturais que fazem parte da construção das identidades? As diferenças nas quais os seres humanos estão pautados estão além das variações de genes, dando-se também pelas variações de construções identitárias por meio de relações sociais em uma esfera comportamental – etológica – ou de uma ético-estética existencial.

Assim, jogar luzes sobre a discussão de gênero na escola, à luz da crítica que deve ser feita ao ensino contemporâneo de biologia, por exemplo, significa expandir a potência do corpo para além de um utilitarismo biológico, dando voz a um corpo múltiplo, um corpo que resiste, um corpo heterotópico, como diria Foucault (FOUCAULT, 2013), expresso pela multiplicidade de um devir-corpo.

Deleuze e Guattari (1996) e Guattari e Rolnik (2011) contribuíram com a discussão introduzindo a ideia de processos de singularização, entendendo o singular como resistência, não como aquilo que se opõe ao múltiplo do devir-corpo, mas como único em determinado instante do processo de devir. Falar em processos de singularização seria conduzir a discussão na direção de uma compreensão de por que o diferente resiste, ao mesmo tempo em que é único. O quanto o ensino de biologia tem contribuído para a aceitação desta diferença, da multiplicidade de identidades que conduzem a performances da existência em detrimento de subjetividades desejadas que se limitam a nomear partes e funções do corpo, ou que se limitam a saber as diferenças entre um corpo saudável e outro doente?

Além disso, existem diversas formas de apresentar cada uma das identidades, de modo que dentro delas próprias também existem diferenças. Refletindo sobre diferenças e construção social das identidades, Louro (2014, p. 53) aponta que:

Quando afirmamos que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois polos; pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são *interdependentes*, ou seja, afetam umas as outras.

Não há uma padronização do diferente, de modo que não é possível considerar iguais aqueles que não obedecem à norma. Em contrapartida, também existe muita diferença dentro

da própria normalidade. Isso ocorre porque os seres humanos estão constantemente construindo suas identidades, e elas são múltiplas e não isoláveis. Ao mesmo tempo em que se contrói uma identidade de gênero, existem identidades sexuais, étnicas, raciais, de classe, e todas elas em constante construção formam cada pessoa.

Butler (2015) aponta essa questão ao tratar da identidade comum esperada dentro do termo *mulheres*. Para a filósofa, a identidade de gênero não se constitui de forma igual independentemente do contexto histórico. Dessa forma, “[...] se tornou impossível separar a noção de ‘gênero’ das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida” (BUTLER, 2015, p. 21).

Por isso, Flávia é tão crítica quanto à forma com que a escola e os professores se relacionam com os estudantes. Ela aponta que os professores se preocupam muito com o conteúdo, não tendo consciência de que, muitas vezes, o estudante não aprende porque existem outras questões que bloqueiam sua aprendizagem. Para Flávia,

*[...] isso é muito negativo, né. Que eles [os professores] não estão preparados para lidar com o ser humano, na verdade. Eles são preparados para ensinar matemática seja para mim, seja para ti ou seja para um jumento ou para uma maçã que está ali em cima da mesa. Eles querem ensinar matemática, não importa para quem. E eles não entendem o ser humano, que tem uma pessoa ali dentro e que esse ser humano tem problemas em casa, que tem uma coisa particular dentro da sua cabeça ou ele tem uma depressão, que já é uma epidemia, né.*

Percebe-se em sua fala poucas lembranças relacionadas a práticas pedagógicas que a fizessem se sentir mal ou humilhada – excetuando-se o relato de sua experiência com o professor de educação física. Por outro lado, Flávia sente que em poucos momentos vivenciou situações de amparo dentro da escola. De maneira geral, a escola foi bastante indiferente com relação aos conflitos que ela estava vivendo. As lembranças do período escolar são negativas justamente por não terem sido oferecidos compreensão e cuidado para Flávia.

Segundo Flávia, “a mãe nunca foi chamada porque eu sempre fui uma aluna exemplar, tirava notas altíssimas. E como sempre fui quietinha, não deu problemas”. Muitas vezes, a escola só entende que há uma situação de conflito quando o estudante não atinge boas notas ou quando não existe boa relação entre os estudantes. Dessa forma, um estudante “quietinho” que “tira notas altas” é considerado um “bom aluno”, de modo que os professores não se preocupam em questionar se há outros conflitos que afetem questões pessoais daquele sujeito.

Segundo Flávia, a escola representou um marco em sua vida. Foi durante o período escolar que ela passou por grande parte dos seus conflitos relacionados às construções do gênero e da sexualidade. Porém, a escola foi de certa forma indiferente, pois não buscou

estabelecer práticas pedagógicas que objetivassem naturalizar as diferenças. Se essas práticas fizessem parte do discurso escolar e houvesse o entendimento de que todos os estudantes são diferentes e não há problema nisso, possivelmente não apenas teria sido mais fácil para Flávia se descobrir e se aceitar, mas também tornaria o processo pelo qual ela passou muito mais compreensível aos colegas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ingressar na temática dessa pesquisa, foi traçado como objetivo geral *compreender como as práticas pedagógicas relacionadas à resolução de conflitos envolvendo questões de gênero em ambientes escolares contribuem para a construção das identidades de gênero e sexual*. Esse objetivo toma como pressuposto a ideia de que os estudantes possuem conflitos que são resolvidos e, portanto, expostos e evidenciados no ambiente escolar. Porém, a partir das observações realizadas na escola, tanto em turma de 1º ano como em turma de 8º ano do ensino fundamental, pode-se perceber poucas situações de conflito. As situações que envolveram gênero e sexualidade apresentaram-se de outras formas, que na maioria das vezes não abarcaram o professor como um mediador e, por isso, não foram caracterizadas como prática pedagógica.

Por outro lado, ao narrar a história de Flávia, ficam evidenciadas algumas situações conflitivas mediadas por práticas pedagógicas, como o episódio protagonizado junto ao professor de educação física, a conversa com o diretor sobre o direito a fazer uso do banheiro feminino e o acolhimento da orientadora pedagógica relacionado à possibilidade de utilização do banheiro da sala dos professores. Dessa forma, percebe-se que os conflitos naturalmente ocorrem no cotidiano, mesmo que invisíveis ou imperceptíveis em um primeiro momento. O ambiente escolar, como parte da vida dos sujeitos, não está imune. As universidades enquanto espaços formativos – mais especificamente, os cursos de licenciatura – devem empreender esforços na formação de profissionais da educação sensíveis aos acontecimentos na escola enquanto espaço de socialização. Essa sensibilidade constitui-se, primeiramente, como uma sensibilidade do olhar, pois antes de serem tratados, os conflitos devem ser detectados, portanto evidenciados, para uma ação pedagógica mais assertiva na mitigação de possíveis consequências na vida dos estudantes.

As construções de gênero e sexual ocorrem em meio às relações sociais, e a escola representa um dos locais em que essa rede se estabelece. As identidades são estabelecidas por meio de um entendimento do corpo e de suas potencialidades. Como apontado por Butler (2015), o gênero é performaticamente produzido a partir de discursos e práticas reguladoras. A escola, então, atua como instituição disciplinar, direcionando a forma de explorar o corpo, a fim de produzir identidades que interessam.

Louro (2016) percebe a relação que a escola estabelece com essas construções vivenciadas pelos estudantes. Segundo a autora, a escola precisa, ao mesmo tempo em que incentiva a sexualidade, reforçar qual é a forma normal de explorá-la, reprimindo as demais.

Cria-se, assim, uma vigilância sobre a sexualidade, assegurando de certa forma a inocência da juventude, enquanto sutilmente se incita o discurso da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2015). Essa percepção ficou evidenciada nas observações da turma de 8º ano, em breves tentativas de explorar o tema da sexualidade. Porém, parece haver um limite para a incitação desse tema, de modo que a professora manteve certa ingenuidade nos estudantes, ao mesmo tempo em que reforçou os discursos da sexualidade normal.

Percebe-se, por outro lado, que os estudantes do 8º ano se apresentam de certa forma sexualizados. A maioria deles já passou pela puberdade e demonstra outros interesses na exploração do corpo. O fato de a escola não percorrer as diferentes construções sexuais enfrentadas por esses estudantes acaba dificultando o autoconhecimento e diminuindo a identificação deles com a escola. Cria-se, assim, a cultura que percebe a sexualidade como uma questão pertencente ao privado, que deve ser secreta. Segundo Louro (2016, p. 26), “Redobre-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca”. Dessa forma, muitos jovens acabam por sanar essa curiosidade naturalmente aflorada em outros meios, como a *internet* e a cultura pornográfica.

Louro (2014) defende que a escola lança mão de símbolos e códigos, a fim de sutilmente demarcar o que cada um pode ou não pode fazer. Dessa forma, naturaliza as construções de gênero e sexuais que obedecem a heteronormatividade, fabricando sujeitos desejados. Essa percepção foi identificada com os estudantes do 1º ano, em situações de reforço dos estereótipos de gênero. As professoras esperavam que meninos e meninas se comportassem conforme determinado padrão ou normalidade. Assim, acabavam por reforçar tais ideias nos discursos para os estudantes. Porém, quando o sujeito não se enquadra nesse padrão esperado, como no caso de Flávia, é negada qualquer informação relacionada ao autoconhecimento e à aceitação desse sujeito. Assim, a escola cria estudantes que não sabem como respeitar as diferenças, simplesmente por entenderem que essas outras formas de lidar com as identidades não são naturais.

A partir das observações nas turmas de 1º e de 8º ano do ensino fundamental, percebe-se que esses estudantes possuem diferentes formas de lidar com o corpo. O 1º ano possui uma certa liberdade de explorar o corpo em atividades, brincadeiras e contatos com os colegas. Além disso, diversos reforços aos estereótipos de gênero precisam ser estabelecidos pelos professores a esses estudantes, uma vez que, para eles, o colega de gênero oposto ainda é pouco visto como diferente. Possivelmente a relação desses estudantes com o próprio corpo e as possibilidades que a escola oferece para explorá-lo devem-se principalmente a essa pouca clareza dos papéis

de gênero esperados nas relações. Assim, esse padrão está sutilmente sendo incitado pelos professores, a fim de ir construindo essas percepções pelos estudantes do 1º ano.

Os estudantes do 8º ano possuem pouco incentivo à exploração do corpo, possivelmente por já apresentarem um corpo sexualizado. Para esses estudantes, não há a necessidade do reforço aos estereótipos de gênero por parte de professores, uma vez que já há uma naturalização dessas relações. As relações entre os estudantes evidenciam uma norma, um padrão desejado de sujeito que a escola fabricou, sugerindo as formas aceitáveis de comportamento que diferem quando são comparados meninos e meninas.

Essa diferença ao explorar o corpo observada nos estudantes do 1º e do 8º ano possui respaldo na BNCC (BRASIL, 2018). A Base sustenta a ideia de que o corpo, nos anos iniciais do ensino fundamental, deve ser explorado por meio de brincadeiras que estimulem o autoconhecimento e incentivem as relações entre os colegas. Já nos anos finais do ensino fundamental, a BNCC aponta o corpo em uma perspectiva diferente, biologizado e focado no cuidado. A escola, com o passar dos anos escolares, vai reduzindo o corpo ao biológico, criando uma perspectiva de doença e de cuidado, não possibilitando a discussão de outras formas de explorá-lo. À medida em que o interesse pela sexualidade vai surgindo nos estudantes, a exploração do corpo na busca pelo autoconhecimento vai desaparecendo. Dessa forma, entende-se que o corpo vai gradativamente sendo silenciado, pois não há na escola a possibilidade de estabelecer outros discursos sobre o corpo com os adolescentes que fuja da redução ao biológico e ao anatômico.

A ausência da explicitação de conflitos que envolvam gênero e sexualidade no ambiente escolar demonstra justamente esse silenciamento. Assim, pode-se também compreender a importância daquilo que não é discursivo. Não estabelecer outros discursos sobre o corpo acaba por reforçar a norma homogeneizante e o disciplinamento a partir de uma percepção heteronormativa nas construções de gênero e sexual. A redução do corpo ao biológico demonstra um único caminho possível para a percepção desse corpo: o caminho representado pelo modelo científico dos livros didáticos, que representa um ideal inatingível pelos estudantes.

As memórias do período escolar contadas por Flávia também reforçam essa percepção. Ela aponta desconhecimento por parte de colegas sobre quem ela era – se era uma menina lésbica ou se era um menino *gay*. Além disso, poucas vezes algum professor se preocupou em conversar com ela sobre essas questões ou buscou compreender como ela se sentia. Segundo ela, por ser considerada uma boa aluna – com boas notas e bom comportamento – outras questões tornaram-se indiferentes. Dessa forma, o corpo de Flávia foi sendo silenciado, pois,

talvez, não seria interessante para a escola estabelecer um discurso sobre o não-normativo, sobre o corpo que não corresponde a padrões sociais e tampouco se encontra em livros didáticos.

O debate sobre questões de gênero não fazer parte do discurso escolar é uma forma de abstenção e manutenção da percepção normativa vigente. Em outras palavras, se a escola estabelecesse um discurso sobre gênero – mesmo que ele fosse pautado em uma percepção do gênero binário – acabaria por estimular a discussão de diferentes percepções. Porém, quando a escola opta por não ter como prática pedagógica questões relacionadas a gênero, acaba aceitando o discurso regulador ou a “matriz de normas de gênero coerentes” (BUTLER, 2015, p. 44). Assim, a existência de Flávia cria justamente a oportunidade crítica de “expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade” cultural, que “institui e mantém relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2015, p. 43).

Para além da crítica, o corpo de Flávia significa uma forma de resistência. Um corpo heterotópico onde reside a diferença e outras potências (FOUCAULT, 2013) – potências essas que podem ser percebidas quando seus próprios colegas não tinham certeza de quem ela era. O corpo de Flávia destoava por apresentar-se como possibilidade, como alternativa, ao mesmo tempo em que coloca em xeque a construção identitária de subjetividades identificadas com o padrão heteronormativo. O corpo de Flávia não se constitui como ameaça, mas surge como um outro possível.

A percepção que a escola oferece aos estudantes coloca como única possibilidade de gênero performativo (BUTLER, 2015) aquele representado nos livros didáticos. Os estudantes buscam performar conforme uma norma heteronormativa, que constantemente reforça esse estereótipo como possibilidade natural e desejável. Porém, a regulação promovida pelo discurso escolar estabelece uma relação de poder que, ao mesmo tempo em que disciplina os estudantes e produz sujeitos desejáveis, também produz resistência (FOUCAULT, 2017). Por isso, muitos estudantes acabam por não estabelecer vínculos com a escola, pois ela não representa um ambiente que possibilita o autoconhecimento e a compreensão de seus corpos em variadas dimensões.

A constituição de vínculos é essencial durante os processos de ensino e aprendizagem. Michel de Certeau (2014) costuma diferenciar os conceitos de lugar e de espaço a partir das práticas. Para Certeau, o espaço é um lugar praticado. Nesse sentido, para que a escola se torne esse espaço de aceitação do outro, do diferente, necessita promover práticas que permitam não apenas a existência do diferente e, tampouco, fomentem o convívio na perspectiva da tolerância,

mas que realmente tome a diversidade em todos os níveis como sua bandeira. A falta de acolhimento que Flávia teve durante a educação básica fez com que esse período se tornasse bastante difícil em sua vida. Em diversos momentos da entrevista, ela apontou justamente essa ausência de práticas pedagógicas que mostrem as diferenças entre os seres humanos, com o objetivo de naturalizá-las.

Percebe-se, assim, que possivelmente os estudantes estão vivenciando conflitos, mas não há no ambiente escolar alternativas de explorar esses questionamentos. Se a escola produzisse variados discursos sobre o corpo, promovendo uma educação de liberdade na exploração do corpo, naturalmente os estudantes compreenderiam que existem diferentes possibilidades. Além de autoconhecimento, essa percepção demonstra que os corpos não são homogêneos e que é essencial respeitar as diferenças e as múltiplas identidades possíveis.

A partir das percepções expostas, percebe-se que a presente dissertação assume como eixo central uma postura crítica à educação normatizadora, que busca homogeneizar os sujeitos no âmbito do gênero e da sexualidade. Defende-se que a instituição escolar possibilite emergir as múltiplas potências dos sujeitos, por meio de uma educação que naturalize as diferenças e promova a liberdade. Assim, podemos alinhar o pensamento aqui sustentado à teoria *queer*, defendendo uma educação *queer*.

Louro, em texto publicado em 2001, já propunha uma pedagogia ou um currículo *queer*<sup>3</sup>. A autora lança mão de um histórico dos movimentos *gays* e *lésbicos* no Brasil, buscando traçar um panorama da emergência do movimento *queer*. Embora o termo tenha origem em uma forma pejorativa de designar pessoas homossexuais, ele foi apropriado por esse grupo, assumindo uma nova dimensão, como ressalta a autora:

Queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. (LOURO, 2001, p. 546)

O movimento *queer* busca transcender a lógica binária masculino/feminino e homossexual/heterossexual. Desmancha-se, a partir desse pressuposto, a noção de opostos, entendendo que existem diversas construções dentro de cada uma das identidades, existindo muito do que é considerado feminino dentro do masculino e vice-versa. Romper com essa lógica binária reflete também em rescindir a ideia de superioridade de um polo sobre o outro e

---

<sup>3</sup> A autora, como fica evidenciado em publicações posteriores, não pretende propor uma metodologia pedagógica *queer*, mas sim, busca trazer um pensamento *queer* ao currículo escolar, sugerindo a emergência de novas possibilidades ao ensino.

com a perspectiva heteronormativa, que classifica e exclui o diferente. Ao contrário, o pensamento *queer* naturaliza a diferença e compreende que todos os sujeitos possuem particularidades e que não existe hierarquia dentro dessas características.

Na proposta de Louro (2001, p. 550),

Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades.

Pensar em uma educação *queer* significa compreender um ensino centrado no questionamento e na incerteza, possibilitando aos estudantes e aos professores traçarem o caminho a ser seguido, por meio de diferentes perspectivas e posicionamentos que possibilitem a construção da aprendizagem. Lima e Borba (2015), apoiados na metáfora do rizoma proposta por Deleuze e Guattari, sugerem que o pensamento *queer* na educação faz oposição a uma educação arbórea, que possui um eixo central e, portanto, ancora o pensamento em uma lógica binária e excludente. Pelo contrário, os autores acreditam que a educação deva ser rizomática e, assim, “potencializaria uma abertura do olhar e das sensibilidades a outras estéticas que desafiam e desnaturalizam hierarquias classificatórias e relações de poder, o que permitiria imaginar outras possibilidades de existir” (LIMA e BORBA, 2015, p. 12).

Tendo em vista as especificidades do currículo escolar de ciências da natureza e biologia, o pensamento *queer* possibilita ampliar as perspectivas. As ciências possuem uma visão biologizada dos corpos, fortalecendo a percepção de que há uma forma de corpo ideal. Assim, acentuam-se os outros como diferentes ou anormais. Diversos conteúdos curriculares acabam ancorados nesse viés: ao estudar o corpo humano e seus sistemas, aprende-se qual é a forma certa de funcionamento de um corpo e assume-se que outras formas são defeituosas; o mesmo ocorre com relação à genética e suas “anomalias”. Aprende-se constantemente na escola a apontar o diferente, buscando sempre características que gerem identificação com a maioria, com a normalidade. Assim, a construção das identidades se torna a busca constante da identificação com a normalidade, e não a percepção do quão interessantes são as diferenças.

As origens dessa percepção são encontradas no método científico. O método científico como perspectiva “da” verdade, de “uma” verdade, das generalizações da indução, foi o que pautou o paradigma da ciência moderna. Assim, A só pode ser A e, se não for, deve ser B. Na lógica do positivismo da ciência moderna, não existe a possibilidade de A ser não-A e, sendo não-A, isso não necessariamente signifique que seja B, podendo ser C, D, E...Z. O paradigma

da ciência moderna não enxerga a potência das coisas. Isso não significa relativizar os conceitos de uma ciência, mas considerar, talvez, possibilidades para sua atuação e/ou utilização polissêmica, incluindo o diferente como possibilidade.

Pensar em um currículo *queer* para as ciências é justamente pensar nas diferenças, não no sentido de aceitação, mas no sentido de naturalização. Ao assumir as múltiplas possibilidades a partir dessa perspectiva, pode-se compreender como é possível uma educação baseada na construção da aprendizagem a partir do protagonismo dos estudantes. Não se trata de pensar um currículo para o diferente (tendo em mente que o diferente é aquele que foge à normalidade). A proposta é pensar em um currículo para todos, buscando cada vez menos ancorar qualquer perspectiva em uma normatividade, tentando torná-la inexistente. A naturalização da diferença proposta é pensar que todos os seres humanos são diferentes e que isso torna a educação mais rica.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 341) sugere que, nas ciências da natureza, seja ofertada uma formação científica que possibilite

explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente; ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação.

Embora o documento demonstre preocupação com uma formação científica que prepare o sujeito para a vida em sociedade, os conteúdos curriculares mantêm a forma tradicional, traçando o jeito certo de pensar e sugerindo que outras formas são erradas ou anormais. Assim, não preparam realmente o estudante para “atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação”. A pedagogia proposta pela BNCC repudia o preconceito, mas de modo a constantemente mostrar quais são as características anormais, que seriam o alvo desse preconceito. Ou seja, ensina o respeito, mas não estimula o entendimento real de que todos os estudantes têm peculiaridades e diferenças.

Por isso, torna-se relevante o pensamento *queer*, que propõe transpassar essa barreira que separa quem é o alvo de quem é o disparador do preconceito. A manutenção desse pensamento demonstra aos estudantes quais são as características que devem ser aceitas, mas que não são normais, criando, assim, preconceito velado.

Dessa forma, a presente pesquisa buscou ampliar a visão da educação em ciências, traçando novas/outras perspectivas para a área a partir do *queer*. Sendo esse apenas um primeiro passo em relação a essa discussão, a presente investigação não teve como pretensão demarcar um caminho exato a ser seguido – inclusive porque o *queer* não tem como pressuposto a

determinação de regras –, mas, por outro lado, tentou estabelecer uma discussão sobre outras possibilidades circunscritas ao ensino de ciências, com vista a promover uma educação que tenha significado para os estudantes a partir de uma percepção de um ser humano representado e valorizado por – e a partir de – toda a sua multiplicidade. Acende-se uma luz em direção a uma perspectiva *queer* na educação em ciências e inicia-se um caminho que conduz a uma ampliação da discussão sobre o “porquê”, adentrando na identificação do “como” fazer.

A educação em ciências – como herança de um paradigma moderno relacionado à relação estabelecida entre humanidade e conhecimento – preza muito pelo método científico e ainda busca uma resposta e, conseqüentemente, uma verdade. Desse modo, são enfraquecidas as múltiplas possibilidades de ser e de pensar, prejudicando ou diminuindo as potências associadas às formas como podemos nos relacionar com o mundo a partir da ciência. Percebe-se, assim, que, antes de repensar o método e a própria totalidade das práticas relacionadas ao ensinar ciências, cabe colocar em xeque a própria ciência e o modo como o seu discurso – incluindo também o método científico enquanto unidade discursiva – está estruturado.

A lógica da herança moderna e do ideal de formação iluminista, que estabelece primazia por um conhecimento cientificamente chancelado e validado, é o que permite que a produção do discurso científico – que pauta o ensino de ciências – assuma um caráter derradeiro sobre suas próprias conclusões. Esse conhecimento validado é baseado em verdades “incontestáveis” que impedem outras possibilidades de questionamento e, portanto, outras formas de se interrogar “a” verdade. Assim, pensando no discurso científico recolocado no epicentro da educação em ciências, pautando as diretrizes inclusive de como deva ser seu ensino, não existe qualquer estímulo para a indagação da verdade que é colocada. A única perspectiva é a da aceitação, o que permite que haja cada vez menos estímulo a uma formação crítica.

O quanto as aulas de ciências contribuem para que os estudantes sejam retirados dos espaços simbólicos da representação? O quanto a discussão apresenta problemas reais, capazes de atualizar a própria ciência, enquanto campo epistemológico? É ensinado, por exemplo, que o corpo possui uma forma saudável e que as outras formas são doentes – e precisam ser curadas. Apela-se, também, para o velho binômio verdadeiro/falso e para a dicotomia macho/fêmea, aplicada inclusive às plantas de acordo com estruturas que se assemelham às de animais – células germinativas móveis ou fixas, por exemplo.

Percebe-se que há certa ânsia e um desejo de inserir o discurso científico no quadro geral das certezas. Descarta-se a irregularidade, o teratogênico, em prol das formas bem acabadas cujos modos de funcionamento e fisiologia possam ser bem elucidados. Enquanto a biologia olhar apenas para uma superfície lisa da regularidade, toda a potência sobre a vida para

além do campo biológico também será excluída de seu *campus* discursivo, logo, de suas práticas. Percebe-se que, com isso, a premissa do discurso biológico acaba sendo normativa e reguladora, excluindo o que não condiz com a norma.

A partir desse pressuposto, entende-se que um estudo sobre questões de gênero e sexualidade circunscrito à educação em ciências representa uma possibilidade para que possamos interpelar a ciência e, com isso, o próprio ensino de ciências. Ao sugerir uma perspectiva *queer*, é ultrapassada a barreira da verdade absoluta, abrindo-se outros caminhos para um ensino plural. Considerando a relevância e a atualidade do tema, é urgente que haja uma reforma não apenas na forma de ensinar, mas no conhecimento que fundamenta o ensino de biologia e na construção curricular. Assim, este trabalho tentou produzir, ainda, uma reflexão crítica mais ampla, para além do convencional na educação em ciências, constituindo-se como uma espécie de convite aos professores de ciências no sentido de (re)visitarem suas práticas, à luz das demandas da contemporaneidade.

Tendo em vista o que foi observado na escola durante a pesquisa, percebe-se que esse não é um caminho fácil. Porém, considerando-se ser algo concebível, abre-se a possibilidade de um ensino a partir de outras formas de representação da vida, dos vivos e dos ambientes, que possua um significado real e aplicado aos estudantes. Não cabe mais ao professor trazer a verdade científica pronta para a sala de aula, mas desvelar tantos quantos forem os cenários necessários para o questionamento, abrindo o imprescindível espaço para a multiplicidade, para a biodiversidade.

Com isso, o professor passa a assumir um papel importante ao recolocar no interior da biologia os problemas reais e tudo aquilo que, propositalmente – sem essa percepção mais ampla e potente daquilo que ela pode devir – acaba por escapar ao próprio discurso biológico. É dever do docente fazer com que o aluno perceba as possibilidades de conexões entre a biologia, a ciência como um todo, e os problemas da vida cotidiana.

Na esteira do que foi debatido, cabe ainda ressaltar a importância do presente trabalho e da atualidade de sua temática para aquilo que ambos apontam: novas configurações para a educação em ciências; outras potências e agenciamentos possíveis. Soma-se a isso a percepção atual da emergência de discursos conservadores que atacam a própria organização já conservadora da ciência e que se propagam na sociedade.

O que o presente trabalho também enseja são possibilidades para a produção de outras formas de resistência. A valorização da biodiversidade passa por uma tomada de consciência sobre processos de singularização, produção de identidade e formas de representatividade. O conservadorismo na esfera social é fruto destes discursos. No entanto, a ciência continua

prometendo a utopia, o não lugar, ondem residem as certezas ou a verdade. É preciso fazer ciência também como forma de resistência, imperativo que deve se estender às formas como se educa em ciências. A resistência, nessa perspectiva, representa performar de diferentes maneiras, compreendendo todas as potências do corpo e não exclusivamente da forma socialmente desejada, evidenciando, assim, a ciência, a educação em ciências e a própria escola como aquilo que realmente são: heterotopias.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARCELOS, Nora Ney Santos; JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Estratégias didáticas de educação sexual na formação de professores de Ciências e Biologia. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 10, n. 2, p. 334-345, 2011.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549, 2011.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação em pesquisa qualitativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- BORBA, Rodrigo; LIMA, Fátima. Por uma educação rizomática: Sobre as potências *queer*, a política menor e as multiplicidades. **Revista Periódicus**, n. 2, p. 1-14, nov/2014-abr/2015.
- BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 123, p. 27-37, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEB, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CRUZ, Maria Helena Santana. Refletindo sobre a diversidade de gênero no campo da educação. **Saberes em Perspectiva**, v. 2, n. 2, p. 13-32, 2012.
- DE JESUS, Railda Maria Bispo. Implicações da ação docente sobre questões de sexualidade e gênero na escola. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 12, n. 11, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. São Paulo: Editora 34, 1996. 144p.

\_\_\_\_\_. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DE OLIVEIRA SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues. Meninos na educação infantil: O olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos pagu**, n. 34, p. 17-39, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 edições, 2013.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstrosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em revista**, v. 46, p. 269-285, 2007.

\_\_\_\_\_. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, p. 111-131, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação Sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilorde (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES FILHO, Miguel. **(Homo) sexualidades e Foucault: para o cuidado de si**. Curitiba: Appris, 2016.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatório 2017: mortes violentas de LGBT no Brasil**. Salvador, 2017. 23 p. Disponível em: <<https://grupogaydabahia.com.br/2018/01/18/brasil-campeao-mundial-de-crimes-lgbt-fobicos/>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

GUATTARI, Felix.; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 327p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

\_\_\_\_\_. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, n. 2, p. 541-553, 2001.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilorde (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; NAVARRO, Carolina; MAIA, Ari Fernando. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicologia da Educação**, n. 32, p. 25-46, 2011.

MARTINS, Eliecília de Fátima; HOFFMANN, Zara. Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 1, p. 106-120, 2009.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFES)**, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2014.

PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, n. 39, p. 51-71, 2011.

PEREIRA, Sissi Aparecida Martins; MOURÃO, Ludmila. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 205-210, 2005.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan. 2017.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. São Paulo: ubu editora, 2017.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, 2013.

\_\_\_\_\_. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TONATTO, Suzinara; SAPIRO, Clary Milnitsky. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. **Psicologia & sociedade**, v. 14, n. 2, p. 163-175, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido destinado aos professores

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, Débora da Gama Ettrich e José Luís Schifino Ferraro, responsáveis pela pesquisa *Construção das identidades de gênero e sexual no ambiente escolar: percepções, práticas pedagógicas e resolução de conflitos*, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo.

Esta pesquisa pretende compreender como as práticas pedagógicas relacionadas a resolução de conflitos – envolvendo questões de gênero em ambientes escolares – contribuem para a construção das identidades de gênero e sexual.

Acreditamos que ela seja importante porque o Brasil é o país com um dos maiores índices de violência de gênero e sexual, assumindo a posição de líder mundial na violência contra o público LGBT em 2016. Além disso, assume-se que a escola possui um papel essencial na construção social dos estudantes, representando, em menor escala, a sociedade em que esses estudantes estão inseridos.

Para sua realização será feito o seguinte:

- Questionários para os professores do 1º e do 8º ano do ensino fundamental, com a finalidade de delinear o perfil desses professores.
- Observações de turmas de 1º e 8º ano do ensino fundamental, que serão registradas em notas de campo, com o objetivo de perceber a dinâmica da sala de aula e as relações que se estabelecem entre professores e estudantes.

Sua participação constará de permitir que eu acompanhe a turma participante da pesquisa durante as suas aulas; responder o questionário para professores.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos:

- Sentir-se intimidado com a presença de uma pesquisadora em sala de aula.
- Sentir-se desconfortável ao responder alguma pergunta proposta no questionário. Você tem o direito de pedir uma indenização por qualquer dano que resulte da sua participação no estudo.

Os benefícios que esperamos com o estudo estão relacionados a propiciar discussões sobre a construção da identidade de gênero dos estudantes a partir das relações que se estabelecem em ambiente escolar.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com Débora da Gama Ettrich, no telefone (51) 991999157 a qualquer hora.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

Se por algum motivo você tiver despesas decorrentes da sua participação neste estudo com transporte e/ou alimentação, você será reembolsado adequadamente pelos pesquisadores.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@puhrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

---

Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal

---

Assinatura de uma testemunha

### **DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTEVE O CONSENTIMENTO**

Expliquei integralmente este estudo ao participante. Na minha opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do Investigador

\_\_\_\_\_

Nome do Investigador (letras de forma)

## APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido destinado a pessoas *trans*

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, Débora da Gama Ettrich e José Luís Schifino Ferraro, responsáveis pela pesquisa *Construção das identidades de gênero e sexual do ambiente escolar: percepções, práticas pedagógicas e resolução de conflitos*, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário(a) nesse estudo.

Esta pesquisa pretende compreender como as práticas pedagógicas relacionadas a resolução de conflitos – envolvendo questões de gênero em ambientes escolares – contribuem para a construção das identidades de gênero e sexual.

Acreditamos que ela seja importante porque o Brasil é o país com um dos maiores índices de violência de gênero e sexual, assumindo a posição de líder mundial na violência contra o público LGBT em 2016. Além disso, assume-se que a escola possui um papel essencial na construção social dos estudantes, representando, em menor escala, a sociedade em que esses estudantes estão inseridos.

Para sua realização será feito o seguinte:

- Questionários para os professores do 1º e do 8º ano do ensino fundamental, com a finalidade de delinear o perfil desses professores.
- Observações de turmas de 1º e 8º ano do ensino fundamental, que serão registradas em notas de campo, com o objetivo de perceber a dinâmica da sala de aula e as relações que se estabelecem entre professores e estudantes.
- Entrevistas com pessoas *trans* egressas da escola, com o objetivo de perceber quais são as memórias que essas pessoas trazem da escola.

Sua participação constará de participar de uma entrevista.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos:

- Sentir-se desconfortável ao responder alguma pergunta proposta durante a entrevista.

Você tem o direito de pedir uma indenização por qualquer dano que resulte da sua participação no estudo.

Caso sinta desconforto, sofrimento e/ou mal estar na participação no grupo focal, uma psicóloga será designada para atendimento e possíveis encaminhamentos.

Os benefícios que esperamos com o estudo estão relacionados a propiciar discussões sobre a construção da identidade de gênero dos estudantes a partir das relações que se estabelecem em ambiente escolar.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com Débora da Gama Ettrich, no telefone (51) 991999157 a qualquer hora.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

Se por algum motivo você tiver despesas decorrentes da sua participação neste estudo com transporte e/ou alimentação, você será reembolsado adequadamente pelos pesquisadores.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos

da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

---

Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal

---

Assinatura de uma testemunha

### **DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTIVE O CONSENTIMENTO**

Expliquei integralmente este estudo ao participante. Na minha opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do Investigador

---

Nome do Investigador (letras de forma)

**APÊNDICE C – Questionário destinado aos professores**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE FÍSICA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Este questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida pela estudante do curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática Débora da Gama Ettrich. Pretende-se, com esse questionário, traçar o perfil dos professores desta escola.

**1 IDENTIFICAÇÃO GERAL**

**1.1 Gênero:** ( ) Feminino ( ) Masculino

**1.2 Idade:** \_\_\_\_\_

**1.3 Onde você nasceu?** \_\_\_\_\_

**1.4 Você possui filhos?** ( ) Não ( ) Sim

Quantos? \_\_\_\_\_

São meninos ou meninas? \_\_\_\_\_

**2 FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA**

**2.1 Qual tipo de escola você frequentou na educação básica?**

( ) Escola pública ( ) Escola particular

( ) Maior parte em escola pública ( ) Maior parte em escola particular

**2.2 Como foi a sua formação no Ensino Médio?**

( ) Científico ou Formação Geral

( ) Curso de Ensino Médio Técnico

( ) Magistério

( ) Outro

**2.2 Qual foi o seu curso de graduação?** \_\_\_\_\_

**2.3 Em qual instituição foi realizado o seu curso de graduação?**

\_\_\_\_\_  
**2.4 Você possui alguma Pós-Graduação? Qual?**

( ) Especialização

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Mestrado

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Doutorado

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

**2.5 Você realizou algum outro tipo de formação nos últimos anos? Comente um pouco sobre a temática dessa formação.  Sim  Não**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

**4.1 Há quanto tempo você é professor(a)?** \_\_\_\_\_

**4.2 Qual tipo de escola você atua?**  Pública  Privada  Ambas

**4.4 Qual é a sua carga horária semanal?** \_\_\_\_\_

**4.5 Qual é o nível de ensino que você atua?**

educação infantil

ensino fundamental – 1º ao 5º ano

ensino fundamental – 6º ao 9º ano

ensino médio

### **4 UM POUCO SOBRE SUA RELAÇÃO COM OS ALUNOS**

**4.1 O que você considera essencial na relação com os alunos ao dar aula? Numere de 1 a 5 os itens abaixo, sendo 1 aquilo que você considera mais importante e 5 o menos importante.**

Exigência

Parceria

Respeito

Compreensão

Disciplina

**4.2 Quais tópicos você considera importantes de serem abordados na escola? Assinale um ou mais tópicos de acordo com sua opinião.**

- ( ) Cuidados pessoais relacionados à saúde
- ( ) Questões que envolvem sexualidade
- ( ) Sustentabilidade
- ( ) Inserção no mundo do trabalho
- ( ) Cidadania e legislação
- ( ) Conscientização sobre uso de drogas
- ( ) Preconceito e diversidade

**Caso você tenha assinalado um ou mais tópicos, quais disciplinas escolares você acha que deveriam ser responsáveis por abordar esses tópicos?**

---



---



---



---



---



---



---



---

**4.3 Considerando a importância das relações no exercício da docência, imagine as seguintes situações:**

A) A aula está sendo encaminhada. O(A) professor(a) passa uma atividade e os alunos iniciam o trabalho, conversando em tom baixo com os colegas. Em um determinado momento, há uma discussão entre um menino e uma menina. Por algum motivo, eles começam a brigar. A turma se surpreende com o que ocorre e começa a ficar muito agitada. A menina vai bater no menino, e ele segura forte a mão dela.

B) O(A) professor(a) inicia o período de aula com algumas explicações sobre o conteúdo. Enquanto ocorre a explicação, um menino, que normalmente é ativo, está em silêncio e com a cabeça baixa. Após esse primeiro momento da aula, o(a) professor(a) pede que os alunos façam uma atividade do livro. Nesse momento, o(a) professor(a) percebe que o menino está chorando.

**Caso você fosse o(a) professor(a), como você agiria com os estudantes em cada uma das situações? Justifique.**

A) \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

---

---

---

B)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE D** – Roteiro destinado à entrevista semiestruturada com as pessoas *trans*

1. Conte um pouco de ti. Quem tu és hoje?
2. Conte um pouco de quem tu já foste. Como foi tua infância e adolescência?
3. Conte um pouco da tua relação com a escola. Que memórias tu tens da escola?



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)