



Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal de Feira de Santana
Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências



**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDAS/OS
EM CIÊNCIAS NATURAIS SOBRE
IDENTIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO**

Mariana Laly Silva Batista

Salvador, Bahia

2012

Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal de Feira de Santana
Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDAS/OS
EM CIÊNCIAS NATURAIS SOBRE
IDENTIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO

Mariana Laly Silva Batista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ângela Maria Freire de Lima e Souza

Salvador, Bahia

2012

Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal de Feira de Santana
Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDAS/OS
EM CIÊNCIAS NATURAIS SOBRE
IDENTIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO

Mariana Laly Silva Batista

Prof. Dr. Jonei Cerqueira Barbosa
Coordenador do Curso

Salvador, Bahia

2012

Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal de Feira de Santana
Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Ângela Maria Freire de Lima e Souza (orientadora)
Universidade Federal da Bahia
Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano
Universidade Estadual de Feira de Santana
Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

Profª Drª Iole Macedo Vanin
Universidade Federal da Bahia
Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre
Gênero, Mulheres e Feminismos

Prof. Dr. Jonei Cerqueira Barbosa
Universidade Federal da Bahia
Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

Salvador, Bahia

2012

PRIMEIRA DEDICATÓRIA

Ele chegou de mansinho...

Como um presente do destino, uma dádiva.

Combinando santo com anjo,

Veio para abençoar a casa.

Um menino doce,

Um menino lindo.

De abraço apertado

E olhos que com este se combinam,

Tornou-se o meu amor, o meu príncipe!

Lugar que parecia estar a ele reservado...

Ao meu irmão, **João Gabriel**, que com a sua chegada, mudou o sentido da minha vida.

SEGUNDA DEDICATÓRIA

À **Maria Paquelet**, com todo o afeto possível, eu dedico, pois este estudo surgiu no comecinho da nossa relação e, sendo assim, jamais poderia ser só meu.

Ele é nosso...

AGRADECIMENTOS

Outro dia, quase um ano atrás, ouvi um professor dizendo, em seu parecer para uma defesa de dissertação, algo semelhante à seguinte frase: o mundo não para porque a gente terminou o mestrado ou porque finalizamos a escrita de uma dissertação. Ele pode não parar e, talvez, nem mesmo mude, embora, implicitamente, a mudança seja o nosso objetivo... E agora, ao final deste trabalho, penso que o mundo se modificou pra mim, porque as minhas percepções diante dele não são as mesmas. Não poderiam ser as mesmas...

Àquelas/es que desnudaram suas percepções acerca do nosso tema de estudo para que eu, em “parceria” com diversas/os autores e com minha orientadora, pudéssemos fazer uma leitura a partir das nossas próprias percepções. Às/aos **egressas/os do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais**, desta Universidade, sujeitos de pesquisa neste estudo, por permitirem que este pudesse ser realizado, muito obrigada.

À minha orientadora, **Ângela Maria Freire de Lima e Souza**, pela orientação afetuosa, sem deixar de lado o rigor acadêmico; por me colocar “no colo”, sempre que minha confiança vacilava e por puxar as minhas orelhas quantas vezes fosse necessário. Sua orientação foi decisiva para que, quando queria “me matar” para que eu escrevesse, eu acreditasse que isto era possível. Não fosse ela, certamente, teria sido muito mais difícil... Obrigada mesmo!

Úrsula, minha mãe, **Brunno** e **João Gabriel**, meus irmãos, por serem a minha família, núcleo “permanente” de (trans)formação do meu caráter e da minha identidade.

Maria Paquelet, por tudo: pelo amor, apoio, afeto e cuidado, mais do que necessários para que eu conseguisse fechar este ciclo. Terminar esta dissertação sem você ao meu lado seria i-m-p-o-s-s-í-v-e-l!

Giovanna, prima, por determinações genéticas, irmã, por escolha e “alma gêmea não carnal”, por destino, por me ensinar a “ler” e “escrever”, fundamental para que eu conseguisse terminar esta dissertação. Ainda estou aprendendo e com um grande amor, agradeço-lhe.

Marcos, meu “maridinho lindo”, chato e companheiro, principalmente nos momentos finais desta dissertação: chato o suficiente, companheiro o necessário. Biologia não é destino, mas o destino me deu você como irmão, através da “Biologia”.

Ana Paula Gomes, minha prima escolhida, obrigada por seu apoio e cobrança quase militares: “aqui está a produtividade, com amor, senhora!”.

Igo e **Ana Paula Lima** por atravessarem os anos sempre comigo, mesmo que este “comigo” fosse à distância, expresso em pensamentos e saudades.

Cíntia e **Camila**, amigas que eu amo, mas de quem estive distante em função deste estudo.

Ana Karina, a quem eu tive o prazer de ouvir dar a sua primeira gargalhada quando bebê e hoje tenho o prazer de vê-la se transformando numa moça linda e educada. Obrigada “por sua linda existência”.

Chico, um ouvido amigo nas horas de lamentação, um colega atencioso nos momentos de estudo. Mais que colega de graduação e mestrado, uma pessoa pela qual eu tenho um enorme carinho...

Fredy, por ter permanecido na minha vida, muito além das relações acadêmicas e das distâncias geográficas. Gracias, Frekito!

Às/os colegas do programa, em especial a **Grázi**, por ter feito com que as nossas aulas, e os momentos fora dela, fossem mais leves e divertidas.

À **Hulda Stadtler**, que, com muita paciência, ajudou-me com os escritos iniciais do projeto para a seleção deste programa.

Às/os professoras/es do Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências pelos conteúdos teóricos trabalhados em sala, sempre de maneira reflexiva e questionadora, agregando saberes fundamentais à minha formação.

Às professoras **Izaura** e **Rosiléia**, que com toda atenção e disposição, cederam-me suas aulas para que este estudo pudesse ser realizado.

À professora **Iole Vanin** e ao professor **Marco Barzano**, membros da banca qualificação, por contribuírem de maneira engrandecedora para este trabalho e, em continuidade, por fazerem parte também, da banca de defesa.

A todas/os aquelas/es que compõem o grupo espiritualista, “**Grupo de Cura**”, representado por Everaldo Gonçalves, por todas as orações, energias positivas, pelos diversos momentos que a este grupo recorri, para recuperar as forças, principalmente quando a cabeça não estava boa...

Caso alguém tenha estado de fora deste pequeno rol de agradecimentos, certamente não foi por menor importância, mas em decorrência do estado de espírito de quem se encontra numa reta final: por vezes, a memória falha... A estas pessoas, também o meu pedido de desculpas.

Por fim, agradeço a estas pessoas pela compreensão da minha ausência, que se fez presente, principalmente nos momentos finais.

Agradeço também por tê-las, de alguma forma, como participantes importantes na (re)construção do meu “mundo”.

Muito obrigada!

Se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades que estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão, se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e por fim, se não nos sentimos conforme essas divisões sociais, então certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

(Guacira Lopes Louro, *Gênero, Sexualidade e Educação*, 2003)

RESUMO

“Sexualidade e gênero”, de uma maneira mais geral, constituem um tema recorrente em estudos relacionados à educação básica, embora pouco abordado em seus aspectos relativos à constituição das identidades sexuais e de gênero. A associação deste tema aos estudos sobre Ensino de Ciências, especialmente quanto à formação docente em Ciências é ainda mais rara. Neste contexto, este estudo objetiva analisar as representações sociais de egressas/os da Licenciatura em Ciências Naturais, da Universidade Federal da Bahia acerca das identidades sexuais e de gênero e quais as possíveis contribuições deste curso para a formação das/os suas/eus egressas/os em relação a esta temática. O estudo tem as Epistemologias Feministas como principal suporte ao questionamento acerca das posições sociais ocupadas por homens e mulheres, tanto na Ciência quanto nos espaços escolares, a partir de uma abordagem perspectivista, como proposta por Sandra Harding (1991, 1995, 1996, 1998, 2004) e Nancy Hartsock (2003); a discussão conceitual que relaciona “identidade e diferença” apoia-se nas leituras de autores como Tomaz Tadeu Silva (2000) e Stuart Hall (2005); são também assumidos como suporte teórico os estudos *Queer*, complementares aos estudos anteriores, por questionar a suposta fixidez socialmente atribuída às identidades sexuais e de gênero. Através de uma abordagem qualitativa, analisamos as falas de dez estudantes em semestre de conclusão do curso acima referido, sendo oito mulheres e dois homens, utilizando como principal técnica para produção de dados o Grupo Focal. Para a realização dos encontros previstos pela técnica dos grupos focais foram utilizados três roteiros semi-estruturados, objetivando contemplar os temas de nosso interesse, sem conferir um “engessamento” ao debate, permitindo que as ideias fossem expostas, conferindo fluidez ao debate. Considerando serem os dados produzidos a partir de grupos focais, “falas em debate”, e subsidiando nosso referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, estruturada por Serge Moscovici (1978, 2002, 2005) e sua releitura a partir de Denise Jodelet (2002), recorreremos a alguns elementos da análise do discurso, a partir da leitura de Eni Orlandi (1988a, 1988b, 2005) e Michel Foucault (2005), para realizar a análise de tais dados. Entre os resultados obtidos, no que se refere às identidades sexuais e de gênero, estão: a percepção de identidades sexuais e de gênero consonantes com o padrão hegemônico; a família como principal núcleo constituinte destas identidades; “identidade” referência de *normalidade* e como “diferença” o que foge à *norma*. No que tange às possíveis contribuições do curso, podemos resumir: o curso não contribuiu para o tema em questão na formação docente dos sujeitos deste estudo e foi incipiente ao abordar aspectos biológicos da sexualidade. Embora não tenha havido expressões preconceituosas nos debates, as análises nos mostra uma tendência a reforçar estereótipos que, no contexto escolar, pode, conseqüentemente, reforçar preconceitos.

Palavras-chave: ensino de ciências, formação docente, sexualidade e gênero, identidades sexuais e identidades de gênero.

ABSTRACT

Generally, “Sexuality and gender” is a recurrent subject in studies related to basic education. However, few studies have addressed the aspects related to forming process of sexual identities and gender, and lesser when this issue is related to teacher’s formation in Science. Thus, this study aimed to analyze the social representation of graduate students on Natural Science from Universidade Federal da Bahia, their perception about sexual and gender identities, and which are the contributions of this graduate course to the egress formation. The Feminist Epistemologies were used as the main theoretical basis to support the questions related to social status of men and women even in science and scholar space, from a perspectival approach by Sandra Harding (1991, 1995, 1996, 1998, 2004) e Nancy Hartsock (2003); the conceptual discussion which relates “identity and difference” from the readings of Tomaz Tadeu Silva (2000) and Stuart Hall (2005); and the Queer studies, supplemental to the aforementioned studies, by question the alleged social fixing attributed to sexual and gender identity. Using a qualitative approach, we analyzed the speeches in discussion sessions as the main technique to collect data to perform the focus groups. Ten students in concluding semester compounded the subjects of this research, being eight women and two men. We organized four meetings, comprising three demi-structured guides aiming to include the themes of our interest without “plastering” the discussion, allowing ideas to be exposed, flowing the debate. Considering the data produced in focus group as “speeches in debate”, and basing our theoretical-methodological referential to the Theory of Social Representations, structured by Serge Moscovici (1978, 2002, 2005) and his rereading from Denise Jodelet (2002), we appealed to some elements in the speeches analysis, from Eni Orlandi (1988a, 1988b, 2005) and Michel Foucault (2005) readings to perform the analysis of the data. Based on the results, among the sexual and gender identities we have: the perception of sexual identities and consonant genders with hegemonic pattern; the family as the main nucleus building these identities; “identity” referred as *normality* while “difference” as what comes out the *rule*. In terms to the possible contribution of the course, we could conclude: the course did not contribute to the theme for the Teachers’ formation of the subjects in this study and it was not sufficient to include the biological aspects of sexuality. Although no prejudiced expressions in the debates have been observed, the analysis showed a trend to reinforce stereotypes which can, consequently, reinforce prejudices in the scholar context.

Keywords: science teaching, teachers’ formation, sexuality and gender, sexual identities and gender identity.

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 01 – “Nós” e os “Outros”: uma discussão sobre identidade e diferença	25
1.1 – Identidade e diferença: somos o que somos, o que não somos ou o que <i>vamos nos tornando</i> ?	25
1.2 – Identidades de gênero: sermos homens ou mulheres, <i>eis a questão</i> ?	32
1.2.1 – Identidades “dissidentes”: quando a ordem é contrariada	40
1.3 – Identidades sexuais: somos o que sentimos, o que desejamos	42
Capítulo 02 – Sexualidade e gênero: uma revisão teórica sobre a formação docente em Ciências	47
2.1 – A formação docente em ciências: uma introdução	48
2.2 – Sexualidade e gênero no ensino de Ciências: uma articulação possível	53
2.2.1 – A ação docente: uma prática marcada pelo gênero	57
2.2.2 – Uma “obrigação” do ensino de Ciências?.....	60
Capítulo 03 – Representações de egressantes do curso de licenciatura em ciências naturais da UFBA sobre identidades sexuais e de gênero	62
3.1 – Descrição do curso/ estudantes	63
3.1.1 – O curso: a Licenciatura em Ciências Naturais, da Universidade Federal da Bahia ...	63
3.1.2 – O grupo focal: os sujeitos deste estudo	65
3.2 – Representações das/os egressas/os acerca das identidades sexuais e de gênero	68
3.2.1 – Percepções das/os egressas/os sobre identidades sexuais e de gênero	68
3.2.2 – Percepção sobre as contribuições do curso para a formação (identidades sexuais e de gênero)	91
Considerações finais	103
Referências	109
Apêndice I	117
Apêndice II	118
Anexo I	122

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha vida como estudante, na educação básica, percebi que as diferenças individuais, presentes no contexto escolar, eram muitas vezes desconsideradas e, quando percebidas, com frequência eram alvo de piadas e brincadeiras. O menino mais gordo, a menina despenteada, o menino cujo modo de se vestir destoava dos demais, a menina que só andava com meninos e o menino que só andava com meninas, por exemplo, eram motivos de comentários que, quase sempre, causavam desconforto, principalmente aqueles que colocavam em debate a sexualidade dos envolvidos. Comentários que, com frequência, eram proferidos em sala de aula por colegas e por professores/as.

Desconsiderar as múltiplas possibilidades de expressão das identidades sexuais e de gênero, tornando-as invisíveis, ou expondo-as de maneira desconcertante, inquieta-me desde então.

Já na universidade, cursando a licenciatura em Ciências Biológicas, esta inquietude permaneceu. Desconsiderar a diferença ou assumir uma postura de estranhamento frente a ela, ainda eram atitudes que chamavam a minha atenção, mas neste momento, algo a mais me incomodava.

Eu cursava uma graduação que formaria professores/as em Biologia. Esta formação me permitiria, além de outros assuntos, discutir e “ensinar” os temas ligados ao corpo aos meninos e meninas do Ensino Fundamental e Médio, na Educação Básica. Meninos e meninas como aqueles/as citados no início desta introdução. O que me inquietava agora era a possibilidade de ser professora de Biologia sem que as *diferenças individuais* estivessem explícitas, sendo tema de estudo, em algum momento na minha formação. Principalmente as *diferenças* que extrapolavam os aspectos biológicos do corpo e adentravam a individualidade do sujeito, a constituição das identidades, as diversas possibilidades de expressão da sexualidade.

Entre as disciplinas que compunham a grade curricular do curso, foi em “Sexualidade e Educação”, de caráter optativo, que encontrei o espaço para completar a minha formação acadêmica como professora. Esta disciplina, criada pela Profa. Tereza Cristina Fagundes, no

Departamento de Biologia Geral do Instituto de Biologia, era destinada a diferentes cursos de Licenciatura da UFBA e sua ementa destacava o estudo da sexualidade humana em suas dimensões bio-psicológica e histórico-social e suas manifestações em diferentes fases da vida. Informação, orientação e educação sexual para crianças, adolescentes e adultos. A educação sexual no currículo escolar. Os objetivos da disciplina, declarados na sua apresentação eram: “Sensibilizar os alunos dos cursos de Licenciatura para a necessidade de se discutir a sexualidade como elemento constitutivo da pessoa humana; Contribuir para a formação de profissionais capazes de analisar questões relativas à sexualidade de crianças, de adolescentes e de adultos, bem como de intervir no processo de sua educação sexual”, ao passo em que diversos temas acerca da expressão da sexualidade humana estavam expostos à reflexão.

O desenvolvimento do curso se dava através de atividades teóricas e práticas que propiciavam a reflexão crítica, o autoconhecimento, o respeito ao outro, a responsabilidade e o comprometimento, condições estas consideradas imprescindíveis ao trabalho do educador. As atividades teóricas permitiam a discussão dos temas propostos no programa da disciplina de modo participativo e as atividades práticas eram constituídas de realização de seminários, elaboração de textos, de um artigo ou resumo a partir de bibliografia e da apresentação de um trabalho criativo, visando o aprofundamento de questões relativas aos objetivos propostos. Muitas vezes o trabalho de conclusão da disciplina era a construção ou proposição de projetos de Educação Sexual a serem desenvolvidos nas escolas.

Como se pode perceber, este foi o espaço em que a diferença, sempre presente, era questionada, exposta, mas de uma maneira quase nunca desconcertante. Foi o espaço em que a *diferença* era o tema de estudo. Cursei esta disciplina no semestre de conclusão do curso, juntamente com “Metodologia do Ensino de Biologia” e, paralelo à graduação, com o curso de extensão “Educação, Gênero e Sexualidade” que foram essenciais para que, futuramente, minhas inquietações se transformassem em “questionamentos de pesquisa”.

Na tentativa de ampliar a minha formação como bióloga, ao concluir a licenciatura, matriculei-me no bacharelado em Bacharelado em Ciências Biológicas / Modalidade Ecologia – Recursos Ambientais, no primeiro semestre letivo do ano de 2007. Neste momento, o Prole-Bio (Programa de Licenciaturas Especiais/ Biologia) estava iniciando o semestre final do curso para uma de suas turmas (turno noturno). Este programa foi desenvolvido numa parceria da Universidade Federal da Bahia e a Secretaria Estadual de Educação, com o objetivo de formar, em licenciatura plena, professoras/es da rede estadual de ensino, nas

diversas áreas, que ainda não possuíam tal formação. Na matriz curricular do Prole-Bio, entre os diversos componentes curriculares que a compunham, havia “Sexualidade de Educação” e “Gênero e Educação”; a primeira de caráter obrigatório e a segunda de caráter optativo. Estes componentes foram incluídos na matriz curricular do Prole a partir de discussões trazidas por professoras do IBIO que já estavam se dedicando aos Estudos de Gênero, no âmbito do Colegiado de Graduação do Curso de Ciências Biológicas, que participou ativamente da criação do novo curso. Eu havia sido monitora nos semestres iniciais do Prole-Bio, em outros componentes curriculares e retornava à monitoria neste último semestre com os referidos componentes, “Sexualidade” e “Gênero”. Este curso possuía uma turma no turno noturno e outra no vespertino. A turma da tarde finalizaria o curso no semestre seguinte e eu continuei sendo a monitora.

As turmas eram formadas por professoras¹ de Ciências da rede estadual de ensino que ainda não tinha a licenciatura plena em Ciências, nem em Biologia, e, de acordo com a Lei Federal nº9394, para continuarem exercendo o direito de lecionar, eram obrigadas a cursar a licenciatura como formação mínima exigida. A maioria apresentava como formação o magistério no nível médio.

As estudantes do Prole-Bio e, ao mesmo tempo, professoras, traziam vários relatos para as aulas acerca da cobrança que sofriam “por uma liderança” em projetos a serem desenvolvidos nas escolas em que trabalhavam, quando o tema central era *Sexualidade*. Esta cobrança, por parte de colegas de outras áreas e da direção da escola, era justificada, segundo elas, pelo fato de serem professoras de Ciências e de “saberem dos assuntos do corpo”. Além disso, com a mesma justificativa, em situações cotidianas com seus estudantes, eram solicitadas a responder questionamentos acerca da *sexualidade* que, muitas vezes extrapolavam “os assuntos do corpo”, em sua dimensão não-biológica. Na maioria dos casos, não sabiam como lidar com tais questionamentos.

Perceber as diversas expressões da sexualidade em “suas” salas de aula, no momento em que eram professoras, é entrar em contato com uma diferença explícita, que foge à invisibilidade. Não saber lidar com isso inquietava algumas destas professoras. Estas também relatavam a dificuldade em trabalhar temas, em suas aulas, que ultrapassavam os aspectos biológicos da sexualidade e adentravam na seara dos desejos, dos afetos, do comportamento,

¹ Referir-me-ei sempre no feminino, ao falar das turmas do Prole, por serem formadas, em sua grande maioria, por mulheres – dois homens no noturno e um no vespertino.

como por exemplo, os aspectos relativos às identidades sexuais e de gênero. Seus relatos durante as aulas de “Sexualidade” e “Gênero”, trazidos ao debate, enriqueciam a dinâmica da aula, seu aprendizado e, sem notarem, o meu.

Ao final da monitoria, o interesse pelo tema desta pesquisa havia aumentado e, aliado à convicção do meu desejo em ser professora de Ciências e Biologia, fizera-me desistir do bacharelado e iniciar os estudos para a seleção do mestrado. Percebi, ao final de cada semestre de monitoria, que nem todos os questionamentos que seguiam cada relato de dificuldades eram esclarecidos, mas percebi também que a maneira como as professoras/ estudantes se posicionavam havia se transformado. Isto me fez pensar em como estas professoras de Ciências, naquele momento estudantes e, hoje, licenciadas em Biologia, com as dificuldades que expressaram em trabalhar os aspectos não biológicos da sexualidade, “voltariam” para suas salas.

De modo semelhante a estas professoras, as minhas inquietações também haviam se transformado. O que, inicialmente, era um incômodo pela maneira como a *diferença* relativa às diversas expressões da sexualidade, era tratada, seguida de estudos para melhor compreendê-la, transformara-se agora em questionamentos fundamentais que motivaram a minha pesquisa. Assim, os questionamentos centrais deste estudo podem ser sumarizados como se segue: Como as diversas identidades sexuais e de gênero são percebidas por professoras/es de Ciências? Como a diferença, relativa a estas identidades, é representada por essas/es mesmas/os professoras/es? De que maneira o curso de formação, que teoricamente deve prepará-las para o exercício da docência em sala de aula de Ciências, contribui para estas percepções?

Por fim, as turmas do Prole-Bio, embora não tenham se transformado em objetos desta pesquisa, foram fundamentais para que o meu desejo em compreender de que maneira o ensino de ciências se relaciona com o tema “Sexualidade e Gênero” culminasse neste estudo. Desta forma, busquei o curso que mais se aproximava do perfil das suas alunas, até então, professoras de Ciências da educação básica. Com isto, o curso escolhido por este estudo foi a Licenciatura em Ciências Naturais, da Universidade Federal da Bahia.

Tendo em mente estas inquietações, este estudo teve como objetivo geral: analisar as representações sociais de licenciandas/os do curso de Ciências Naturais da Universidade Federal da Bahia, em semestre de formação (turma de egressantes), acerca das identidades

sexuais e de gênero. Para o alcance deste objetivo, alguns outros, objetivos intermediários se impuseram, a saber:

1. Aprofundar reflexões teóricas sobre Estudos de Gênero, Sexualidade e suas possíveis relações com a Teoria das Representações Sociais.
2. Analisar os conceitos de identidade e diferença, considerando aportes de autores que vêm consolidando esses conceitos em diferentes campos de conhecimento.
3. Analisar concepções de professoras de Ciências sobre identidade sexual e de gênero;
4. Analisar concepções sobre identidade e diferença, inseridas no contexto escolar;
5. Identificar possíveis implicações dessas concepções sobre o exercício docente dos sujeitos deste estudo.

Até o presente momento do texto, este foi escrito em primeira pessoa do singular por se tratar do meu histórico de vida, com anseios pessoais e profissionais que me levaram a enveredar por este estudo. Por considerar que não é possível fazer um estudo como este, resultando na escrita desta dissertação, sozinha, a partir deste momento o texto será apresentado na primeira pessoa no plural. Longe de ser um “nós majestático”, a escolha do plural é um reconhecimento à participação essencial da minha orientadora no desenvolvimento deste estudo e de todos os trabalhos realizados anteriormente e que serviram de referência para este.

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Reconhecendo o papel que desempenham os professoras/es de Ciências no contexto deste estudo, interessou-nos a formação das/os egressas/os do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais quanto à preparação (ou falta dela), no curso, para o enfrentamento das questões sobre gênero e sexualidade em sala de aula, bem como a liderança de projetos de Educação Sexual por parte desses docentes. Do ponto de vista teórico-metodológico, três autores foram fundamentais para dar suporte à discussão sobre identidades e diferença: Antônio Ciampa, ao compreender a identidade como um produto da relação com o outro, (CIAMPA, 1997); Stuart Hall, para quem a identidade, e também a diferença, é uma construção socio-histórica, cultural, dependente da relação espaço-tempo (HALL, 2005); e Tomaz Tadeu da Silva, que compreende a identidade e a diferença em estreita relação de dependência, sendo produzidas concomitantemente, através de atos de linguagem (SILVA, 2001). Estes autores constituem o cerne do referencial teórico que fundamenta as análises

sobre identidades, mas outros autores podem complementar esta abordagem, especialmente no que tange à discussão dos resultados dos dados empíricos.

No campo epistemológico, os estudos feministas têm denunciado o sexismo e a posição androcêntrica no âmbito da Ciência. Os estudos de Sandra Harding (1991, 1996, 1998), Evelyn Fox Keller (1991, 1996, 1998, 2002), Londa Schiebinger (1998) e Ison Jaggar (1998) entre outras, serão tomados como referenciais teóricos para esta pesquisa, especialmente aqueles que se referem à construção das epistemologias feministas, destacando-se o Ponto de Vista (Standpoint epistemology); segundo a qual a posição dominante dos homens na vida social se traduz em um conhecimento parcial e distorcido da realidade; a situação – privilégio epistemológico – das mulheres lhe permitiu uma visão mais verdadeira e menos distorcida da mesma realidade, constituindo assim o que Harding chama de *objetividade forte ou robusta*.

A abordagem perspectivista assumida por Sandra Harding (1998) e Nancy Hartsock (2003), entre outras teóricas feministas, constitui-se uma abordagem epistemológica que se fundamenta no pensamento marxista e, assim, encerra estratégias reconhecidamente politizadas que, em nosso caso, apontam para saberes situados na perspectiva e nas experiências das mulheres, numa epistemologia que reconhece as desigualdades de gênero que se quer erradicar, ponto fundamental da agenda feminista que nos une a todas, independentemente das opções filosóficas dos diferentes grupos e setores do feminismo acadêmico e do ativismo feminista.

Como se pode atestar, as epistemologias feministas abrigam as discussões sobre gênero e sexualidade, por conta do reconhecimento da dinâmica das relações de gênero, do significado da inserção da pesquisadora no campo em análise e da importância das subjetividades na compreensão dos fenômenos que caracterizam as experiências humanas, deixando visível a posição adotada nesta pesquisa acerca da não-neutralidade científica. Como complemento aos estudos feministas, os estudos culturais, sustentam este trabalho por considerar não apenas a constituição, e afirmação, das identidades, mas a sua relação com a diferença, sendo representados aqui por Hall e Silva, anteriormente mencionados.

A Teoria *Queer* também se faz presente neste trabalho por questionar as posições sociais ocupadas pelas identidades sexuais, e também as de gênero, considerando a produção do “hegemônico” e do “subalterno” (MISKOLCI, 2007) ocorrendo concomitantemente, entre

os quais são estabelecidas relações de poder. Não há, apenas, uma afirmação das identidades, mas um questionamento das relações entre elas. Entre as/os autoras/es principais para este estudo, destacam-se Guacira Louro (2004) e Richard Mischel (2007, 2010). A discussão sobre o conceito de gênero, realizada por Judith Butler, é essencial para dar suporte às discussões que envolvem aspectos desta teoria que, eventualmente, pode se evocar para confrontar alguns dados empíricos.

Estratégias Metodológicas

Ao apresentarmos esta dissertação, já em seu título, expusemos o pensamento teórico que perpassa por este estudo e que nos guiou, aliado ao referencial teórico já apresentado, durante o nosso caminho metodológico: a Teoria das Representações Sociais (TRS). Desenvolvida por Serge Moscovici (1978, 2002, 2005) e aprofundada por Denise Jodelet (2002), esta teoria surgiu no seio da Psicologia Social e que, devido ao seu caráter transversal, foi possível ultrapassar os limites desta disciplina e adentrar nas diversas áreas das ciências humanas, como a Sociologia e a Antropologia. Nas palavras de Jodelet, articulando “diversos campos de pesquisa, reclamando não uma justaposição, mas uma real coordenação dos seus pontos de vista” (JODELET, 2002, p.25).

Ainda nas palavras desta autora, podemos caracterizar as representações sociais, como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um efeito prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico [...] (JODELET, 2002, p.22).

Pensamos que nosso tema/ objeto de estudo, ainda que não seja um estudo em psicologia social, pode ser inserido na perspectiva das representações sociais, por nos interessar o conhecimento construído pelos sujeitos desta pesquisa, licenciandas/os em Ciências Naturais, suas percepções, acerca das identidades sexuais e de gênero. Ao considerarmos que este conhecimento é elaborado e partilhado, em ambos os campos de produção – o “saber ingênuo”, construído nas relações sociais mais amplas e o conhecimento científico, por estarem inseridos num campo de produção acadêmica – nosso pensamento vai ao encontro das ideias de Jodelet e das representações sociais.

Localizar o conhecimento, situando-o num dado contexto, remete-nos ao pensamento de Mary Jane Spink, para quem as representações são:

[...] produtos de determinações tanto históricas quanto do aqui-e-agora e construções que tem uma função de orientação: conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social – o seu modo de ser particular, produto de seu ser social (SPINK, 1993, p.8).

Com o intuito de aproximarmos, ainda mais, a TRS do nosso estudo, recorreremos ao trabalho de Ângela Arruda (2002), que nos apresenta uma estreita relação entre a Teoria das Representações Sociais e as Teorias Feministas. Para esta autora, estes dois campos de estudo são intimamente relacionados pelo fato de ambas as teorias estarem:

[...] reabilitando o conhecimento concreto, a experiência vivida, e reconhecendo a possibilidade de diversas racionalidades, o que é adequado às características das multifacetadas sociedades e grupos sociais contemporâneos e às características da forma de conhecer e lidar com o saber nessas sociedades, em que grupos diferentes têm visões diferentes de um mesmo objeto – sem que a diferença implique obrigatoriamente desigualdade (ARRUDA, 2002, p. 133).

Complementando nosso argumento para nos apoiarmos na TRS, encontramos em Alda Alves-Mazzotti uma justificativa necessária para utilizarmos a teoria das representações sociais nesta pesquisa, que possui entre seus objetos, o ensino de ciências. Para esta autora,

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos [a pesquisa em educação] na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.20).

A partir desta citação, em que as representações sociais são pensadas no contexto escolar, alguns questionamentos deste estudo são retomados: De que maneira as diversas expressões das identidades sexuais e de gênero estão representadas nas falas dos sujeitos da nossa pesquisa? Sendo estes sujeitos futuras/os professoras/es, referencial de saber para as/os alunas/os, como percebem pessoas e grupos de acordo com suas identidades sexuais e de gênero? Quais as possíveis implicações destas representações do espaço social da sala de aula?

Para responder a estas perguntas, descrevemos os sujeitos deste estudo e explicitamos a ferramenta metodológica utilizada para produção dos dados, as “falas” dos sujeitos, analisadas sob a perspectiva da TRS e de alguns elementos da análise do discurso.

Pensando este estudo sob uma perspectiva qualitativa e por utilizarmos a Teoria das Representações Sociais como parte do referencial teórico-metodológico, a realização de grupos focais, como estratégia metodológica para a produção dos dados, mostra-se pertinente para este estudo. Esta técnica pode ser definida, a partir do pensamento de Otávio Cruz Neto *et al*, como:

[...] uma técnica de Pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar [produzir], a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações de um tema específico (CRUZ NETO *et al.*, 2002, p.5).

Esta técnica apresenta como principal característica, de acordo com os autores acima citados, o fato de “trabalhar com a reflexão expressa através da ‘fala’ dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema” (CRUZ NETO *et al.*, 2002, p.5). Para estes autores, esta “fala” é uma “fala em debate”, em que diversos “pontos de vista” de um/a participante são apresentados, podendo sofrer interferência dos outros (CRUZ NETO *et al.*, 2002, p.6).

Complementando a caracterização dos grupos focais e justificando a sua escolha, reportamo-nos a Sônia Gondim, para quem os grupos focais podem ser descritos como “um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de seres humanos” (GONDIM, 2003, p.152).

Esta autora também cita três tipos de grupos focais, que podem ser utilizados a depender dos objetivos da pesquisa. Os tipos apresentados pela autora são:

a) grupos auto-referentes, usados como principal fonte de dados; b) grupos focais como técnica complementar, em que o grupo serve de estudo preliminar na avaliação de programas de intervenção e construção de questionários e escalas; c) grupo focal como uma proposta multi-métodos qualitativos, que integra seus resultados com os da observação participante e da entrevista em profundidade (GONDIM, 2003, p .

Optamos pelo primeiro tipo de técnica por considerarmos suficiente para o grupo trabalhado por este estudo. Os “grupos auto-referentes”, como o próprio nome diz, é suficiente para a produção dos dados que se deseja alcançar. Após a realização dos grupos, a escolha por este tipo de grupo se mostrou acertada: a realização dos grupos focais foi bastante eficaz, produzindo um denso material, com falas bastante significativas para este estudo. Isto

reforça ser desnecessário o uso de técnicas complementares diretamente vinculadas ao grupo focal, como a exemplo de entrevistas individuais.

Realizamos quatro grupos focais orientados a partir de três roteiros previamente elaborados, que funcionaram como um guia para a abordagem dos temas. Ressaltamos que tais roteiros foram elaborados de maneira a permitir ao debate uma fluidez, ainda assim abordando os elementos necessários aos objetivos da pesquisa. Com exceção do primeiro roteiro, aos subseqüentes foram acrescentados elementos dos debates anteriores. Os grupos foram realizados durante o segundo semestre letivo do ano de 2010, entre os meses de agosto a novembro (2010.2). Todas as falas foram registradas em áudio, através de equipamento eletrônico digital (MP3 *player*) e posteriormente transcritas.

Nossos sujeitos de pesquisa foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

1. Serem estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal da Bahia. A escolha deste curso, como objeto de estudo, deve-se ao fato de ser um curso formador de professoras/es de Ciências para o Ensino Fundamental II e, como apresentado no início desta introdução, as aulas de Ciências compõem o espaço onde eclodem dúvidas quanto aos diversos aspectos da sexualidade e do gênero;
2. Estarem cursando o último semestre, como egressantes, pelo fato de, teoricamente, já terem cursado todos os componentes curriculares que constituem o curso, sendo importante quando pensamos nas possíveis contribuições do curso às percepções dos sujeitos deste estudo;
3. Estarem matriculadas/os na disciplina “Estágio e Seminários de Ciências”, por ser esta a última disciplina a ser cursada e por permitir às/aos formandas/os a experiência com a sala de aula, fundamental para sua formação como professoras/es. Algumas/uns já atuam como profissionais em escolas particulares de pequeno porte.

Desta forma, consultamos e convidamos os dez estudantes matriculados na disciplina acima mencionada, para serem nossos sujeitos de pesquisa. O convite foi aceito por todas/os, correspondendo a um número de participantes adequado para a realização de grupos focais, considerando os objetivos deste estudo e sua abordagem metodológica (CRUZ NETO *et al.*, 2002; GONDIM, 2003). Entre as/os dez selecionadas/os, oito eram mulheres e dois homens. Um dos homens participou apenas do primeiro encontro enquanto o outro participou de todos.

Entre as mulheres, três participaram de todos os encontros, enquanto as outras oscilaram quanto à presença aos encontros.

Todas/os se definiram como “cristãs/os”, orientadas/os religiosamente para o cristianismo, distribuídas/os entre várias religiões, alguns como “praticantes” e outros como “não-praticantes”. Definiram-se também, como heterossexuais, cujos gêneros estão em “consonância” com o sexo. A religião, juntamente com a família e a escola, são, em geral, os principais núcleos de socialização dos indivíduos, sendo campos sociais em que as representações são elaboradas e partilhadas. Além disso, o sentimento de “pertença” a uma determinada identidade sexual e não a outra, a um determinado gênero e não a outro, podem contribuir, também, para a produção destas representações. Considerarmos estas informações, relevantes para a análise dos dados produzidos a partir dos grupos focais, por pensarmos, como Jodelet, que as condições de produção das representações e sua circulação, “quem sabe e de onde sabe” (JODELET, 2002), são importantes para compreendermos as representações sociais de um determinado grupo de indivíduos.

Como ferramenta de análise complementar, debruçamo-nos sobre a ementa de algumas disciplinas que compunham o curso a fim de percebemos alguma contribuição destas à formação acerca do tema “Sexualidade e Gênero”. Dentre as diversas disciplinas, detivemo-nos em “Anatomia I”, “Higiene, Educação e Saúde” e “Ensino de Ciências”. Estas análises contribuíram uma melhor compreensão das percepções dos sujeitos deste estudo, acerca da sua formação.

Estrutura da dissertação

Esta dissertação foi estruturada em três capítulos:

No primeiro capítulo, intitulado “*Nós*” e os “*Outros*”: *uma discussão sobre identidade e diferença*, realizamos uma abordagem teórica sobre a relação entre identidade e diferença, sustentada no pensamento de Tomaz Tadeu da Silva, que considera ser esta uma relação hierárquica, produzidas numa “cadeia de negações”, através de “atos e linguagem” (SILVA, 2000). Avançamos a reflexão deste autor, adentrando na relação entre a identidade e as diferenças sexuais, e entre a identidade e as diferenças de gênero, questionando o caráter hierárquico presente nestas relações e a aparente linearidade entre *sexo*, *gênero* e *desejo* (BUTLER, 2008; LOURO, 2009).

No segundo capítulo, intitulado *Sexualidade e gênero: uma revisão teórica sobre a formação docente em Ciências*, abordaremos a imagem de ciência predominante no ensino de ciências e possíveis mecanismos para transformá-la; a formação de professoras e professores, no contexto da educação brasileira, enfatizando a formação docente para o ensino de ciências e sua articulação com o tema deste estudo, ampliando as questões de “identidades sexuais e de gênero” para as de “sexualidade e gênero” de maneira geral; ao final do capítulo, levantamos um questionamento acerca da obrigatoriedade do ensino de ciências em relação ao tema “sexualidade e gênero” na escola.

Por fim, o terceiro capítulo, intitulado *Representações de egressas/os do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UFBA sobre identidades sexuais e de gênero*, abordará os resultados deste estudo e sua respectiva análise. Os dados produzidos, as representações dos sujeitos da pesquisa acerca das identidades sexuais e identidades de gênero, serão apresentados e analisados sob a égide da teoria das representações sociais, numa perspectiva que se aproxima de Serge Moscovici e Denise Jodelet, complementada por alguns elementos da Análise do Discurso, tendo como referência o pensamento de Eni Orlandi (2005). Esta análise está fundamentada, também, em articulação com o arcabouço teórico já apresentado nesta introdução. Além disso, compõe este capítulo, a análise acerca das percepções das/os egressas/os sobre as possíveis contribuições do curso para a sua formação no que tange ao tema “Sexualidade e Gênero”, ancorados no mesmo referencial que a análise anterior.

Além dos três capítulos acima descritos, compõem esta dissertação, a *Introdução*, as *Considerações finais*, os apêndices (o termo de consentimento livre-esclarecido e os roteiros utilizados para a realização dos grupos focais) e o anexo (fluxograma do curso de Licenciatura em Ciências Naturais).

CAPÍTULO 01 – “Nós” e os “Outros”: uma discussão sobre identidade e diferença

Minha Identidade²

*A mesmice de mim me põe como um dado
 A mesmice de mim me põe como fixa
 A mesmice de mim me põe como um bloco
 Quero algo que me faça rolar
 Quero algo que me movimente
 Quero algo que me desmonte.
 (Maio/2011)*

Neste capítulo, serão analisadas concepções acerca da identidade, sob o ponto de vista da Psicologia, a partir dos pressupostos de Antônio Ciampa, do olhar sociológico de Anthony Giddens e do enfoque relacional que Tomaz Tadeu da Silva atribui aos conceitos de identidade e diferença. Enfatizamos aqui o caráter relacional que há entre tais conceitos, constituindo-se assim esta relação, como o pensamento norteador deste estudo.

Aliado a isso, abordaremos dois aspectos fundamentais na constituição da identidade do sujeito: identidades de gênero e sexuais, ambos os aspectos temas centrais neste trabalho, juntamente com a formação de professores de Ciências, que deverá ser tratada no segundo capítulo desta dissertação. Como suporte teórico para a discussão acerca das identidades sexuais e de gênero, ancoramo-nos nas epistemologias feministas e teoria *Queer*, em articulação à discussão sobre identidade e diferença referida no parágrafo anterior.

1.1 – Identidade e diferença: somos o que somos, o que não somos ou o que *vamos nos tornando*?

Pensar em identidade nos leva a pensar na maneira como nos apresentamos, como nos identificamos. Pode nos levar a pensar numa aproximação ao que é *igual*, ao que é *idêntico*. Como a identidade é considerada aqui em relação à diferença, o que é igual relaciona-se ao que é diferente.

Como ponto de partida para nossa reflexão e o intuito de melhor compreendermos a diferença a qual estamos nos referido, faz-se necessário pensar sobre o que podemos chamar de *diferença*, sobre como podemos defini-la. Sendo assim, faremos uma breve incursão ao

² Poema escrito, especialmente, para compor este capítulo.

dicionário, principal fonte para a maioria das pessoas, a fim de encontrar o conceito de *diferença* e uma possível conexão com outras definições. *Diferença* é definida como se segue: “1.qualidade de diferente; 2.divergência, desarmonia; 3.distinção” (FERREIRA, 2008). Continuando o percurso, encontramos também que diferente é tudo aquilo “que não é igual”, que não é “idêntico”. Utilizando o senso comum, que Jodelet (2002), em seus estudos, chamaria de conhecimento “natural”, como referência, poderíamos afirmar que *diferença* é tudo aquilo que não é *igual*. Podemos perceber, por trás da aparente obviedade desta afirmação que, com frequência, estamos associando duas expressões, consideradas neste estudo, difíceis de serem dissociadas: Diferença e Igualdade.

Quando tentamos definir diferença, seu conceito nos remete, sempre, ao conceito de igualdade. Do mesmo modo que, ao definir igualdade, a diferença está sempre presente.

Além disso, ao falarmos em “ser diferente” e “ser igual”, duas perguntas se fazem necessárias: “ser diferente de quem?”, “ser igual a quem?”. Para serem respondidas, tais perguntas nos remetem a um “quem”, que passa a ser o referencial a partir do qual a “igualdade” e a “diferença” serão definidas. Ao pensarmos tais conceitos, por exemplo, no contexto da sala de aula, poderíamos afirmar que são iguais aquelas/aqueles que compartilham características, que aparentam similaridades e que poderíamos identificá-los como um grupo. Poderíamos dizer que possuem identidade em comum. Aquelas/es que estivessem fora deste grupo, estariam marcadas/os como diferente, como pertencentes à diferença.

Com intuito de melhor compreendermos como a identidade de uma pessoa pode ser constituída, sob a perspectiva da psicologia social, recorreremos ao trabalho de Antônio Ciampa, que nos apresenta a identidade como uma forma de representação (CIAMPA, 1997). Para este autor, nós vamos constituindo nossa identidade ao passo que nos representamos diante do outro numa relação, referindo-se a ideia de “autor e personagem” para falar a respeito desta representação. Seguindo uma concepção de “criação e representação”, em que os papéis, por vezes, confundem-se (autor, personagem, autor como personagem), vamos (trans)formando nossa identidade.

A identidade de uma pessoa é conhecida a partir do que esta pessoa diz sobre si mesma e do que os outros dizem sobre esta pessoa, num estreita inter-relação. Sendo assim, para Ciampa, não posso constituir minha identidade se o outro não estiver presente, inserido

nesta relação. O “dizer sobre” uma pessoa começa quando um nome é atribuído a ela. Começamos a existir como pessoas dotadas de um nome, de uma “identidade”, quando este nome nos é atribuído. “Nós nos chamamos da forma como os outros nos chamam” (CIAMPA, 1997, p.63).

A nossa identidade, no pensamento deste autor, também se constitui a partir de diversos grupos nos quais estamos inseridos. Desta forma, duas dimensões devem ser consideradas ao pensarmos esta afirmação: (a) nós *somos* alguma coisa, quando pertencemos a um grupo; *somos* mulheres, brasileiras, biólogas etc; (b) antes de *sermos*, nós *fazemos* algo; “é pelo agir que nos tornamos algo, nos fazemos pela prática”. Antes de sermos substantivos, somos ação (CIAMPA, 1997).

Considerar a identidade apenas como algo que somos, para o autor acima referido, é lhe atribuir um caráter de fixidez, como um dado, um produto acabado. “O caráter temporal da identidade fica restrito a um momento originário, quando nos tornamos algo”. Ao ser representada como algo que *somos*, que é posto, a concepção de identidade como constante e imutável é reforçada.

[...] re-atualizamos através de rituais sociais uma identidade pressuposta que assim é repostada como algo já dado, retirando em consequência o seu caráter de historicidade, aproximando-a mais de um mito que prescreve as condutas corretas, reproduzindo o social. [...] A posição de mim (o eu ser-posto) me identifica, discriminando-me como dotado de certos atributos que me dão uma identidade considerada *formalmente* como atemporal. A re-posição da identidade deixa de ser vista como uma sucessão temporal, passando a ser vista como simples manifestação e um ser idêntico a si-mesmo na sua permanência e estabilidade [grifo do autor] (CIAMPA, 1997, p.66-67)

Para este autor, a identidade deve ser “entendida como o próprio processo de identificação”, a identidade é um *estar sendo*, expressando um constante movimento, uma transformação, e não como algo pronto, acabado. Como processo, deve ser compreendida como passível de mudanças, portanto, cambiante (CIAMPA, 1997).

Há uma relação entre o que *somos*, ao invés de *estarmos sendo*, acerca da maneira como a identidade é re-posta com a necessidade de uma *narrativa do eu* coerente, expressa no pensamento de Anthony Giddens acerca com construção da auto-identidade³.

³ Auto-identidade: o eu entendido reflexivamente pelo indivíduo em termos de sua biografia. (GIDDENS, 2002)

A narrativa do eu é uma “estória” contada sobre mim, recorrente, a partir da maneira como eu me identifico e como sou identificada pelos outros. Segundo Giddens, uma narrativa do eu coerente assegura um sentimento de estabilidade acerca da auto-identidade do indivíduo. Um sentimento que é, ao mesmo tempo, sólido e frágil. Sólido, pois permite um movimento deste indivíduo por diversos ambientes sociais *sendo ele*, enquanto pode ser frágil, ao pensarmos que esta narrativa contada pode ser uma entre outras possíveis, com uma estreita relação com o contexto sociocultural em que este indivíduo está inserido. (GIDDENS, 2002).

A leitura de trabalhos de Ciampa (1997), Giddens (2002) e Stuart Hall (1995), permite-nos uma leitura convergente acerca da produção das identidades; esses autores pensam a identidade como uma representação de papéis, com o seu caráter histórico e processual, portanto cambiante. Para Hall, assim como para Giddens, a suposta sensação de unidade em relação à nossa identidade é resultado de uma “estória” contada sobre nós mesmos, a narrativa do eu. Nas palavras de Hall,

[a identidade] É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidade que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (...) Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 2005, p.13).

Ao refletir acerca da construção das identidades, posicionando-a num determinado contexto e momento histórico, Hall define identidade a partir de uma estreita relação de dependência com o espaço e o tempo em que são definidas, reforçando seu caráter cambiante.

Em consonância com os autores até então mencionados, pensamos que a expressão de uma determinada identidade, em seus aspectos representacionais e narrativos, só é possível quando consideramos as múltiplas identidades possíveis num determinado contexto. Com isso, ao nos identificarmos, fazemos isto em relação ao que é “idêntico”, “semelhante”, mas também e, principalmente, em relação ao que “não é idêntico”, ao que “não é semelhante”.

Isto nos aproxima do pensamento de Tomaz Tadeu da Silva (2009), para quem não há como pensar em identidade, “o que é idêntico”, sem pensar, necessariamente, na diferença, “o que não é idêntico”. Além de processo em constante re-construção, a identidade só deve ser compreendida em estreita relação com a diferença e ambas compondo uma extensa cadeia de negações, em que afirmamos “o que somos” e “o que não somos” (SILVA, 2000).

Ao exemplificar a “cadeia de negações” em que se insere *identidade e diferença*, Silva utiliza identidades nacionais: ao afirmar que “sou brasileiro”, insere-se nesta afirmação as diferenças representadas por outras identidades nacionais, como por exemplo, “ser chinês” ou “ser inglês”. Pensando que não somos todos iguais, ao afirmar “eu sou brasileiro”, esta afirmação poderia parecer definida, definitiva, mas ela traz consigo uma “cadeia de negações” que afirmam, também, o que “eu não sou”: “eu não sou chinês”, “eu não sou inglês”, entre outras possibilidades de não ser. Ao pensar a diferença, ou seja, o que o outro é, a afirmação “ela é chinesa” também traz implícito a “cadeia de negações” do que ela não é: “ela não é inglesa”, “ela não é brasileira”, ou seja, “ela não é o que eu sou”. (SILVA, 2000)

O exemplo apresentado pelo autor nos permite refletir acerca do caráter de interdependência entre identidade e diferença. A diferença não é uma consequência da afirmação da identidade, nem surge a partir desta, mas há uma relação de interdependência entre os termos, em que a presença de uma requer, necessariamente, a presença da outra. A identidade só existe porque existe a diferença e vice-versa. Afirmando-se a identidade, encontra-se a diferença, assim como na diferença, afirma-se a identidade. E a maneira como afirmamos a identidade, ou marcamos a diferença, tende a omitir esta relação.

A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. [...] Identidade e diferença estão em estreita relação de dependência. A forma afirmativa como expressamos esta identidade tende a esconder esta relação. [...] As afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. [...] Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis (SILVA, 2000, p.74-75).

Como complemento a este pensamento, buscamos em outro trabalho deste autor, um questionamento acerca da suposta “naturalidade” atribuída à identidade e, conseqüentemente, à diferença, compreendidas por ele não como um referente absoluto, independente, mas como pertencente a uma relação:

A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não-diferente” (SILVA, 2001, p.87).

Outros trabalhos também nos trazem o caráter de interdependência entre identidade e diferença. Entre eles, consideramos ser relevante aqui, o trabalho apresentado por Marian Ferrari, por nos permitir estabelecer um diálogo com o pensamento apresentado por Silva. Em

seu trabalho, Ferrari (2006) destaca a importância da diferença na constituição da identidade do sujeito, a partir do reconhecimento do diverso.

[...] identificar-se *também* [grifo nosso] significa tornar-se igual ao outro. Igualdade e diferença acontecendo ao mesmo tempo. (...) Como pensar a identidade sem nos encontrarmos com o diverso? (...) O encontro com o diverso, com a diferença, pode tanto se apresentar no outro como no próprio sujeito, ou seja; naquilo que nele se diferenciou do já conhecido. (FERRARI, 2006, p.3)

Ao inserir o *também* em sua afirmação sobre o identificar-se, a autora nos faz pensar que identificar-se é também tornar-se diferente do outro. Coadunando com o pensamento de Ciampa (1997), identificar-se só é possível numa relação com o outro, ao passo que também coaduna com o pensamento de Silva (2000, 2001), ao estabelecer um vínculo entre *identidade e diferença* na constituição das identidades.

Encontramos uma contestação do caráter de oposição atribuído, comumente, à relação entre identidade e diferença, também no pensamento de Silva, para quem, considerando a dependência entre os termos, identidade e diferença não podem ser entendidas como independentes uma da outra, antagônicas, tampouco configurando uma oposição binária (SILVA, 2000, 2001).

Nas oposições binárias, os termos que as compõem são entendidos como contrários e antagônicos. A expressão “oposição binária” nos deixa clara a ideia de “dois contrários”, de dois elementos opostos, representados numa relação onde não há espaço para outros, em que um elemento é sempre o avesso do outro. Em geral, ao primeiro termo são atribuídos *aspectos positivos*, enquanto que ao segundo, os *negativos* (GOULARD, 2003). Como exemplos de oposições binárias, poderíamos citar as estabelecidas entre brancos e negros, entre homens e mulheres, entre heterossexuais e homossexuais, entre identidade e diferença.

Ao pensarmos identidade e diferença a partir de uma concepção que as define como “conceitos opostos”, o caráter de interdependência que há entre as expressões, caráter discutido anteriormente, é desconsiderado, permanecendo oculto, camuflado. Com isto, também são ocultadas as relações de poder implícitas na determinação do que é identidade e, conseqüentemente, do que é diferença. Além disso, tais oposições são vivenciadas como *essências*, como inerentes à natureza e, sendo assim, não devem ser concebidas de outra maneira.

Utilizando-se dos estudos de Derrida e Saussure, Silva defende a não-essencialização e não-naturalização da identidade e da diferença, ao afirmar que ambas “partilham uma importante característica: são atos de criação linguística”. Sendo a linguagem uma construção sociocultural, não natural ou definida biologicamente, *identidade* e *diferença* são, tal como a linguagem, criações sociais e culturais. (SILVA 2000).

Durante o processo de socialização, aprendemos a categorizar e dicotomizar o que está à nossa volta. Este processo de socialização, nas palavras de Patrice Bonewitz, “corresponde ao conjunto dos mecanismos pelos quais os indivíduos realizam a aprendizagem das relações sociais entre os homens e assimilam as normas, os valores e as crenças de uma sociedade ou de uma coletividade” (BONNEWITZ, 2003, p.76).

Desde cedo aprendemos a situar, em polos extremos, as múltiplas identidades presentes em nosso contexto de relações sociais, como identidades *opostas*. Ao definir oposições, costumamos reduzir a multiplicidade de diversos aspectos da identidade, a apenas dois elementos: somos brancos ou negros, magros ou gordos, bons ou maus, ricos ou pobres. Quando pensamos tais dicotomias em relação às identidades sexuais e de gênero, o caráter excludente das oposições, (“ou é isso, ou é aquilo”), ao nosso olhar, adquire uma força muito maior – heterossexual ou homossexual, homem ou mulher, masculino ou feminino – e finda por desconsiderar as diversas formas de expressão destas identidades.

Esta lógica binária, na leitura de Guacira Louro, reduz as identidades sexuais à apenas duas formas de expressão, heterossexual ou homossexual. Assim esta lógica *fixa* as identidades sexuais e de gênero a uma forma de expressão, excluindo qualquer outra possibilidade de expressá-las, que difira do socialmente esperado (LOURO, 2009).

Como já discutido neste capítulo, as oposições omitem as relações de poder estabelecidas entre seus termos, além de atribuir o caráter de *identidade* a um deles, sendo este considerado referência a partir da qual o outro termo, a *diferença*, deve ser representado.

Tal “polarização” acaba por reforçar preconceitos e estereótipos, refletindo na diferente criação de meninos e meninas, onde está implícita, além das relações de poder, a determinação dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres, definidos em função do sexo. Papéis estes que determinam, ao sujeitos, seguirem os padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade. O menino “efeminado” e a menina “masculinizada”, assim

como homossexuais, fogem aos padrões, em que as identidades sexuais e de gênero devem “obedecer” ao sexo, à biologia.

Isto nos faz pensar ser necessário refletir acerca das identidades sexuais e de gênero e as diversas maneiras de sermos homens e mulheres. Como mecanismo didático, identidades de gênero e sexuais são temas a serem trabalhados em tópicos separados. Entretanto, faz-se necessário também, enfatizar que estas identidades estão estreitamente inter-relacionadas, embora elas não sejam a mesma coisa (LOURO, 2003). Coaduna com o pensamento de Louro, as ideias de Jane Felipe, que compreende as identidades de gênero, e sexuais, como múltiplas e plurais.

Com relação à identidade de gênero e à identidade sexual também é possível entender que estas são plurais e estão em constante transformação. Tais identidades, embora intimamente relacionadas, não são uma só “coisa” (FELIPE, 1999, p.8-9).

É com esse pensamento que avançamos a discussão acerca das identidades de gênero.

1.2 – Identidades de gênero: sermos homens ou mulheres, eis a questão?

Ao voltarmos aos dicionários da Língua Portuguesa, assim como fizemos com a “diferença”, no primeiro tópico deste capítulo, para encontrarmos agora uma definição para *gênero*, duas emergem como sendo mais relevantes para a proposta aqui apresentada. Uma define gênero sob o aspecto gramatical, como “categoria que classifica os nomes em masculinos, femininos e neutros”. A outra definição se aproxima ainda mais do que queremos, pois, podemos perceber gênero como constitutivo da identidade: “a forma como se manifesta, social e culturalmente, a identidade sexual dos indivíduos”.

Esta segunda definição apresentada nos leva a buscar, no mesmo dicionário, um outro conceito que foi apresentado como estreitamente relacionado a gênero: *identidade sexual*. Encontramos como definição para *sexual*, aquilo “que possui sexo ou o caracteriza”.

Percebemos com esta breve incursão ao dicionário, que, ao mesmo tempo em que apresenta “gênero” e “sexo” como conceitos distintos, vincula, diretamente, o primeiro ao segundo. O gênero se manifesta em consonância com o sexo que o indivíduo possui. Isto também nos serve de exemplo para um dos argumentos centrais e recorrentes acerca da constituição das identidades de gênero: o gênero é, muitas vezes, percebido como consequência do sexo do indivíduo. O *gênero*, entendido aqui como um construto social, é

compreendido em estreita relação, linear, com o *sexo*, aspecto biológico que define machos e fêmeas de qualquer espécie que se reproduz sexualmente.

Considerando ser gênero um elemento constitutivo da identidade humana e, aqui, a identidade sendo considerada como um construto sociocultural, a concepção de gênero como uma consequência biológica se enfraquece. A dimensão biológica desempenha um papel significativo sobre construção das identidades sexuais e de gênero, pois estas se constituem num corpo sexuado; o que não quer dizer que este corpo sexuado seja *definidor* desta identidade.

Desta forma, nosso pensamento acerca da noção de gênero se aproxima ao de Tereza Cristina Fagundes, que, ao refletir acerca da construção das identidades de gênero, afirma que:

[...] o conceito de gênero encontra-se imbricado nos conceitos de identidade, de papel e de relações entre os sexos/ gêneros. Ao usar o termo gênero, estamos admitindo a criação inteiramente social das ideias sobre papéis próprios aos homens e às mulheres; estamos nos referindo às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres, estamos indicando construções sociais (FAGUNDES, 2001, p.16)

Nascer do sexo masculino ou feminino não é o mesmo que nascer menino ou menina. Nas espécies que se reproduzem sexualmente como nós, seres humanos, o sexo, determinado biologicamente, refere-se à distinção entre macho e fêmea, e sua descrição está baseada em aspectos anatomofisiológicos, como gônadas e órgãos reprodutivos. Nós nascemos com o sexo masculino ou feminino, mas vamos nos constituindo como “menino” ou “menina”, “homem” ou “mulher”, ao longo da nossa existência, não como algo pronto e acabado, definido com o nascimento (FAGUNDES, 2001).

Quando nascemos, há sempre alguém nos esperando. Em geral, membros da família a qual faremos parte. Imaginam um nome, com quem parecerá ou até mesmo, por que esta concepção aconteceu quando não era pra ser. Daí a criança nasce. Muitas vezes já possui um nome que a identifica, sobrenomes, que a incluem nesta família, e um gênero determinado em função do sexo. Já nasce, para a família, “menino” ou “menina”. É neste núcleo familiar que a identidade, incluindo o gênero, começa a ser formada. Não porque a família nos “deu” uma ao nascer ou porque nascemos com uma pronta, mas por ser a família o nosso primeiro núcleo de relações sociais. (CIAMPA, 1994).

Cada gênero traz, em sua definição, atributos sociais que caracterizam e representam o *nascer menino* e o *nascer menina*, em cada sociedade. Retomando o pensamento de Stuart Hall (2005) a construção da identidade é um processo dependente da relação espaço-tempo, em que o momento histórico e as particularidades de cada sociedade não podem ser desconsiderados.

Sendo assim, a noção de gênero compreendida neste estudo aproxima-se do pensamento de Fagundes, mas extrapola-o por considerar, assim como Hall, sua localização no espaço e tempo histórico. Isto faz com que nossas ideias caminhem ao encontro do que Linda Nicholson nos apresenta acerca da constituição dos gêneros.

Ao definirmos o *ser mulher*, e o *ser homem*, considerando os aspectos sócio-históricos, nosso pensamento acerca desta definição se aproxima das ideias apresentadas por Linda Nicholson (2000). Ao pensar o sentido da palavra “mulher”, esta autora sugere que não devemos compreender este sentido como um termo universal, que abrange, mesmo que virtualmente, todas as mulheres, mas que as particularidades de cada contexto devem ser consideradas, como: raça, classe e sociedade na qual esta inserida. Devemos articular nosso pensamento de maneira que o sentido de “mulher” seja visto como uma rede de relações e não apenas “a posse de uma vagina” (p.24). Mesmo porque, segundo Nicholson, existem contextos em que possuir a genitália feminina não será determinante, como no caso dos transgêneros⁴.

Pensarmos os gêneros como uma definição em rede, é assumir uma postura “não-arrogante diante do sentido” da palavra “mulher” (p.23), que muitas vezes tem como referência principal o corpo, inserido em contextos sociais específicos: nascer fêmea, branca, de classe média europeia. É necessário pensarmos historicamente e em contextos variáveis.

A autora chama atenção para o fato de que, em seu pensamento, o corpo não é desconsiderado, mas que devemos pensar numa rede de semelhanças e diferenças, historicamente localizadas, que refletem, inclusive, a maneira como o próprio corpo é representado. A existência de padrões para o sentido de “mulher” não é negada por esta autora, mas sugere o abandono da ideia de apenas um sentido, considerado verdadeiro, independente do contexto e período histórico (NICHOLSON, 2000).

⁴ Entendemos o termo transgênero como a pessoa que se define como pertencente ao gênero que destoa, socialmente, do sexo que nasceu. Como homens que se identificam como mulheres e mulheres, como homens.

Acrescentamos ao pensamento de Nicholson, a forma de pensar, à semelhança do sentido de “mulher”, o sentido de “homem”.

À semelhança de Linda Nicholson, Judith Butler (2008) questiona a suposta unidade atribuída à noção de gênero, ao questionar o sujeito “mulher” como único e representativo universal de um grupo. Para esta autora, a noção de gênero precisa ser compreendida em interseção com outros elementos políticos e culturais que são, tanto quanto o gênero, constituintes da identidade do sujeito. Ao questionar esta universalidade, a aparente unidade de sentido de “mulher” (NICHOLSON, 2000) Butler também põe em questão o pensamento binário acerca dos gêneros, masculino e feminino, e o caráter apolítico e a-histórico atribuídos a este pensamento.

A noção binária de masculino/ feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a “especificidade” no feminino é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais constituem a “identidade” como tornam equívoca a noção singular de identidade (BUTLER, 2008, p.21).

Pensar, ainda que dentro do feminismo, em um sujeito único e universal, como apenas um sentido de “mulher” e de “homem”, ao nosso olhar, pode reforçar a noção de sujeito hegemônico: uma maneira “universal” de ser mulher e homem, obedecendo aos critérios de referência. Em geral, tais critérios estão localizados no contexto dominante: sujeitos de classe média, cristãs/os, brancas/os e heterossexuais.

Compreendemos que este caráter hegemônico atribuído aos gêneros – o padrão para o *ser* homem e o *ser* mulher – além de “engessar” as identidades de gênero, desconsiderando qualquer outra possibilidade de expressão desta identidade, exclui qualquer característica atribuída a um gênero, ao outro. Homens são masculinos e mulheres, femininas. Características consideradas femininas nos homens e masculinas nas mulheres são vistas com estranhamento. Estranhamento tal que pensamos ser reflexo de estereótipos que definem como devem ser as mulheres e os homens.

A noção de “estereótipo” que melhor se aproxima das ideias deste estudo é aquela apresentada por Andrée Michel, para quem “estereótipo” pode ser entendido como:

[...] alguma coisa que se repete e se reproduz sem variação, amoldando-se a um modelo fixo e geral, não distinguindo as qualidades individuais; uma

imagem mental padronizada, que é comum aos membros de um grupo e representa uma opinião exageradamente simplificada, uma atitude emocional ou um julgamento sem exame (MICHEL, 1989, p.17).

Envolvendo representações, atitudes, sentimentos e ações expressos por um determinado sujeito (ou grupo), em relação a outro, os estereótipos podem ser associados a características biológicas, como a cor da pele (racismo) e o sexo (sexismo), ou sociais, como o pertencimento a uma determinada classe e não outra. Dentre os diversos tipos de expressão de estereótipos, para este estudo nos interessa, principalmente, os estereótipos sexistas, que envolvem “as práticas, os preconceitos e as ideologias que desvalorizam e inferiorizam as mulheres em relação aos homens” (MICHEL, 1989, p.13).

Quando se trata de representações, os estereótipos sexistas masculinos e femininos tendem a desvalorizar as mulheres e as meninas e supervalorizar os homens e os meninos. Além disso, existe uma uniformidade o interior das personagens femininas, assim como no interior das personagens masculinas, além de uma espécie de barreira entre os dois grupos; isto faz com que as particularidades de um sejam censuradas ou malvistas pelo outro, o que corresponde a dizer que as personagens masculinas e femininas são estereotipadas a tal ponto, que a valorização das primeiras é inseparável da desvalorização das segundas (MICHEL, 1989, p.18).

Destacando o sexismo como uma das principais manifestações de estereótipos, e preconceitos, Michel direciona o olhar para os primeiros núcleos de socialização dos indivíduos, a família e a escola. Considerando que há um sistema global de socialização e que existem diversos subsistemas sociais nos quais estamos inseridas/os, a autora chama atenção para o potencial agente da família e da escola na transmissão de estereótipos e, conseqüentemente, sexismos. Por exemplo, as representações em que o homem trabalha fora, é remunerado e, sendo assim, o provedor da casa, supervalorizam o papel masculino em detrimento do papel feminino, prioritariamente doméstico, não remunerado e subvalorizados (MICHEL, 1989).

Como contribuição ao pensamento apresentado por Michel, acerca dos sexismos, poderíamos pensar também num *sexismo às avessas*, quando meninos (e homens) são desvalorizados em situações que, definidas a partir de estereótipos, são consideradas inerentes às meninas (e mulheres), das quais devem ser excluídos. Situações que envolvem demonstração de afetividade e fragilidade, por exemplo, expressas na clássica exclamação: “homem não chora!”.

Podemos encontrar suporte, para o pensamento desta autora, nas ideias apresentadas por Pierre Bourdieu, em “A dominação Masculina”. Ao falar sobre as características que são socialmente atribuídas às mulheres, este autor denuncia as relações de subordinação e dominação em que tais atributos são produzidos, além da inferioridade feminina perante a superioridade masculina.

À diferença das mulheres, que estão socialmente preparadas para viver a sexualidade como uma experiência íntima e fortemente carregada de afetividade, que não inclui necessariamente a penetração, mas pode incluir um amplo leque de atividades (fala, tocar, acariciar, abraça etc.), os rapazes tendem a “compartimentar” a sexualidade, concebida como um ato agressivo, sobretudo físico, de conquista orientada para a penetração e orgasmo. (BOURDIEU, 2010, p.30)

Esta visão hegemônica, além de restringir as possibilidades de expressão das identidades de gênero, reforça o caráter de oposição que é atribuído à relação masculino/feminino. Tal dicotomia é justificada, sob a visão androcêntrica de mundo, pela aparente naturalidade das diferenças entre os gêneros. Nas palavras de Pierre Bourdieu,

A diferença *biológica* entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros*. (BOURDIEU, 2010, p.20)

Além de definir o corpo como uma construção social, a divisão entre os sexos, Bourdieu enfatiza a necessidade de invertermos a ordem do pensamento: construções sociais sobre os corpos, masculino e feminino, são elaboradas considerando seus aspectos biológicos, mas estes aspectos também são carregados de valores e atributos, frutos de percepções sociais.

[...] são as diferenças visíveis entre o corpo feminino e o corpo masculino que, sendo percebidas e construídas segundo esquemas práticos da visão androcêntrica, tornam-se o penhor mais perfeitamente indiscutível de significações e valores que estão de acordo com os princípios desta visão: não é o falo (ou a falta de) que é o fundamento dessa visão de mundo, e sim é essa visão de mundo que, estando organizada segundo a divisão de *gêneros relacionais*, masculino e feminino, pode instituir o falo, constituindo em símbolo da virilidade, de ponto de honra caracteristicamente masculino; e instituir a diferença entre os corpos biológicos em fundamentos objetivos da diferença entre os sexos, no sentido de gêneros construídos como duas essências sociais hierarquizadas (BOURDIEU, 2010, p.32-33).

Definir termos como opostos, como já abordado anteriormente, traz implícito uma relação assimétrica, de poder, em que um dos termos é considerado *superior*, enquanto o outro, *inferior*. Um ocupa a posição de *dominador* e o outro, *dominado* (BOURDIEU, 2010).

Associado a isto, o caráter excludente: qualquer identidade que fuja aos padrões hegemônicos é desconsiderada nesta relação. Isto nos faz pensar nas posições ocupadas pelos gêneros, na relação entre identidade e diferença, em que o *homem* ocupa a posição social de *identidade*, enquanto a *mulher*, o da *diferença*.

Como referencial histórico para a construção das oposições entre homens e mulheres, recorreremos ao livro *Inventando o Sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*, de Thomas Laqueur (2001). A partir de estudos em medicina e filosofia, este autor situa, no curso da história científica, entre os séculos XVII e XIX, a maneira como as diferenças sexuais entre homens e mulheres, *machos e fêmeas*, foram sendo percebidas e construídas. Inicialmente, os corpos masculinos e femininos eram compreendidos como possuindo a mesma estrutura, o mesmo sexo, mas o homem era visto como a referência a partir da qual a mulher era definida – era o inverso, o avesso, o oposto do homem, ainda que visto como a mesma “carne”. A diferença não estava, necessariamente, na natureza, mas no nível de perfeição dos corpos referenciados a partir do corpo masculino, uma “perfeição metafísica”. “A ordem e a hierarquia lhe eram impostas de fora” (LAQUEUR, 2001, p.75). Este modelo de um único sexo, “carne única”, dá lugar a um modelo que contempla a separação física, a diferença biológica entre os corpos masculino e feminino. A diferença passa a ser justificada por aspectos da natureza. Corpos sexualmente diferentes justificam papéis sociais distintos. As oposições são definidas a partir de diferenças biológicas (LAQUEUR, 2001). A ordem e a hierarquia passam a ser impostas de dentro.

Para Laqueur, as diferenças entre os gêneros, situados em oposições hierárquicas, surgiram muito antes daquelas entre os sexos.

[...] modelo do sexo único apresentava o que já era muito evidente na cultura mais genérica: o *homem* é a medida de todas as coisas e a mulher não existe como um categoria distinta em termos ontológicos. Nem todos os homens são masculinos, potentes, dignos, ou poderosos, e algumas mulheres ultrapassam alguns deles em cada uma dessas categorias. Porém o padrão do corpo humano e suas representações é o masculino (LAQUEUR, 2001, p.75).

Esse homem másculo, forte e viril era a referência a partir do qual os outros homens eram definidos e as mulheres representadas. Poderíamos pensar que esta masculinidade, que estamos chamando de hegemônica, permanece sendo o parâmetro a ser seguido.

Ao analisar a constituição da masculinidade hegemônica no contexto escolar, a autora Luísa Saavedra afirma:

Construindo-se, fundamentalmente, por oposição à feminilidade, a masculinidade hegemônica é, geralmente, definida em termos daquilo que não é: um homem não é uma mulher, um homem não chora, um homem não sente. A hegemonia masculina caracteriza-se pelo repúdio e ridicularização da feminilidade, por uma emocionalidade restrita e/ ou contida, pela procura de sucesso e estatuto, pela autoconfiança, agressividade e homofobia (SAAVEDRA, 2004, p.127).

Saavedra nos apresenta uma cadeia de negações, semelhante à encontrada no pensamento de Silva (2009), incluindo outros “atributos”. Entre as negações que constituirão a identidade masculina, além do não ser mulher, homens não choram e não sentem (SAAVEDRA, 2004). Atributos que seriam considerados pertencentes à identidade feminina, não podem estar presentes na identidade masculina hegemônica. De maneira análoga ao pensamento da autora, podemos definir o *ser mulher* hegemônico a partir da negação de atributos considerados masculinos: mulheres não são fortes, não são corajosas.

Assim podemos pensar que, o *ser homem* hegemônico é a referência a partir da qual todas as outras identidades serão representadas. Como mencionado anteriormente, esse homem hegemônico é o de classe média, cristão, branco e heterossexual, acrescentando a esta descrição, são também homens masculinos, fortes e superiores às mulheres e aos homens que não expressam esta hegemonia.

A definição de homem e mulher como categorias universais – um modelo hegemônico de homem e de mulher a ser seguido – representa uma concepção essencialista acerca da construção das identidades de gênero, reforçando a naturalização desta identidade, ao conceber o ser homem e o ser mulher com atributos que são inerentes a cada gênero. Tais atributos são esperados, num comportamento enquadrado nas normas e condutas socialmente adequadas. A universalização dos gêneros contribui, também, para a *fixidez* das identidades, ao não permitir outras expressões.

Pensar em identidades hegemônicas é pensar que qualquer outra possibilidade será desconsiderada. Isto reforça a produção e manutenção de preconceitos e, conseqüentemente, a inferiorização de sujeitos que, por expressarem identidades que divergem das hegemônicas, são deslocados à margem das estruturas sociais. Como exemplificado na introdução deste

estudo e ainda neste capítulo, meninos e meninas que são ridicularizados no contexto escolar por “pertencerem” aos grupos não-hegemônicos.

A partir das leituras de Butler (2008), e também de Nicholson (2000), acerca da materialização da diferença sexual “a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (BUTLER, 2010, p.154), ultrapassamos os limites da nossa reflexão acerca dos gêneros masculinos e femininos e adentramos na discussão acerca dos gêneros que: não “respeitam” as normas, que as “desobedecem” e findam por se constituírem como sujeitos “dissidentes” ou, para utilizar uma palavra recorrente na fala de Richard Miskolci e Judith Butler, “seres abjetos”.

Ainda que reconheçamos o caráter “dissidente” atribuído, social e culturalmente, às identidades de gênero consideradas excêntricas e marginais, às diversas possibilidades de expressão destas identidades, por não se encaixarem nos limites do masculino e do feminino hegemônicos, ainda assim serão trabalhadas neste tópico referente às “Identidades de Gênero”, por serem consideradas, neste estudo, tão legítimas e possíveis quanto as identidades hegemônicas. A criação de um subtópico é apenas para registrar, “especialmente”, a segregação a que estes sujeitos estão submetidos, deslocados à margem social em função de suas identidades incoerentes.

1.2.1 – Identidades “dissidentes”: quando a ordem é contrariada...

O que acontece quando a norma é contrariada? Quando os machos não se definem como homens ou quando as fêmeas não se definem como mulheres, quando homens e mulheres não são da maneira que se esperavam? Quando isto acontece, a ordem compulsória – um sexo, que reflete o gênero e ambos refletindo o desejo (BUTLER, 2008; LOURO, 2009) – é abalada, a suposta fixidez das identidades é desestabilizada e nem sempre essa ordem é seguida como se espera as normas sociais. Nem sempre essa ordem é tão compulsória...

Ainda que o referencial teórico que norteia este estudo esteja perpassando todo o trabalho, este subtópico terá como referencial explícito os estudos *queer*. Originalmente, *queer* representa, na língua inglesa, uma maneira de se referir às pessoas homossexuais de maneira pejorativa: estranho, esquisito, fora do comum, para citar alguns. Este mesmo termo passou a ser utilizado, em estudos sobre diversidades sexuais e de gênero, em referência aos

movimentos homossexuais, “para caracterizar sua perspectiva de oposição e contestação” das normas instituídas (LOURO, 2004, p.38).

Para nós, a melhor maneira que define o que pode ser chamado de *Queer*, pode ser encontrado nas palavras de Guacira Lopes Louro. Esta autora considera que:

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transsexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. [...] Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca, fascina (LOURO, 2004, p.7-8).

Seguindo a linha de pensamento deste estudo, baseada na relação de interdependência entre identidade e diferença, os estudos *queer*, resumidos pela citação acima, tornam patente a fragilidade das oposições binárias entre as identidades de gênero, questionadas anteriormente, – homem X mulher, masculino X feminino – e entre as identidades sexuais – heterossexual X homossexual.

Quando falamos em identidade de gênero, temos o homem como referência, ocupando a posição de *identidade* e a mulher ocupando a posição de *diferença*. Quando nos referimos às identidades sexuais, a heterossexualidade é a *identidade*, em oposição à homossexualidade, a *diferença*. Mas as mais variadas possibilidades de expressão das identidades sexuais e de gênero não caberiam apenas numa relação de oposição.

Ao expor, nas múltiplas possibilidades de expressão, mais de uma “diferença” para compor uma oposição à “identidade”, os estudos *queer* buscam, mais que normalizar ou definir padrões de expressão para os gêneros, e também as identidades sexuais, explicitar as múltiplas combinações entre sexo, gênero e desejo. Buscam problematizar a diferença (MISKOLCI, 2007). Sendo assim, pensar em múltiplas combinações contrapõe a concepção que coloca as identidades de gênero, assim como as identidades sexuais, compondo oposições binárias.

Segundo Judith Butler e Guacira Louro, o pensamento implícito nesta norma, a linearidade entre sexo/gênero/sexualidade (ou desejo, para Butler) nos diz que, necessariamente, os sujeitos devem ser orientados sexualmente para vivenciar a heterossexualidade. Nas palavras de Butler, sujeitos que apresentam gêneros “inteligíveis”, aqueles que, de alguma maneira, “mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo,

gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2008, p.38). Toda expressão de gênero que foge à *inteligibilidade* precisa ser negada, proibida (BUTLER, 2008; LOURO, 2009).

De acordo com estas autoras, a constante necessidade de afirmação de que o sexo define o gênero e ambos orientam, ou determinam, o desejo, configurando-se o que poderíamos chamar de uma *norma sexual*, mostra-se contraditória. Ao mesmo tempo em se baseia em aspectos biológicos para sustentar a suposta “naturalidade”, o que confere aparente fixidez, esta norma, precisa ser constantemente reiterada, sustentada num processo chamado de *heteronormatividade*. Como heteronormatividade, compreendemos ser um processo excludente, ao passo em que todas as expressões de gênero e sexuais que divergem da norma heterossexual: sexo biológico, gênero e desejo sexual estão correlacionados.

Para respondermos à pergunta que intitula este tópico, podemos pensar que, mais importante que nos definirmos como homens e mulheres, devemos pensar nas múltiplas possibilidades de *sermos* ou de *nos tornarmos*.

1.3 – Identidades sexuais: somos o que sentimos, o que desejamos?

Falar em identidades sexuais, mais especificamente, sobre o que sentimos, o que desejamos, leva-nos a pensar a respeito da nossa sexualidade. Quando questionamos se somos “apenas” o que sentimos e desejamos, queremos por em debate a maneira como percebemos as diversas formas de vivenciar o desejo e, conseqüentemente, como definimos posições sociais ocupadas pelos diversos tipos de sujeito.

Para pensarmos em sexualidade, compreendemos ser mais pertinente para este trabalho, a definição apresentada por Jeffrey Weeks, por considerar as dimensões sócio-históricas deste conceito, para quem a sexualidade pode ser entendida como:

Uma descrição geral de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o que Michel Foucault denominou de “o corpo e seus prazeres”. (WEEKS, 2010, p.43)

Ao mencionar o corpo em sua definição, ao nosso entendimento, o autor não desconsidera os aspectos biológicos da sexualidade, mas destaca outras dimensões que devem ser levadas em consideração ao nos referirmos à sexualidade humana. É no corpo sexuado que o desejo se mostra e é vivenciado através das sensações. É neste corpo, biológico, que

vivenciamos nossa sexualidade. E, para melhor compreendê-la, é necessário pensá-la como um constitutivo da pessoa humana, cujas dimensões biológica, psicológica e socioculturais são os componentes que, em conjunto, melhor a definem (FAGUNDES, 2005b).

Nós, seres humanos, definidos como sujeitos sociais, culturais e construtores da história, e por ela construídos, abandonamos há muito uma existência fundamentada meramente em aspectos biológicos. Não comemos ou bebemos apenas para saciar a fome ou a sede, mas também para satisfazer desejos e vontades. Não utilizamos outros sentidos, como visão ou audição, apenas como mecanismo de defesa ou vigília, mas também para ver e ouvir o que agrada. Do mesmo modo, pensamos que, ao nos relacionarmos afetiva ou sexualmente com alguém, esta relação ultrapassa a necessidade reprodutiva, de “perpetuação da espécie”, e adentra na seara dos desejos, da afetividade, dos sentimentos.

Retomando a noção de identidades sexuais apresentada na introdução deste trabalho, a definição que mais se aproxima do que compreendemos ser identidade sexual é aquela trabalhada por Guacira Lopes Louro. Para esta autora, identidade sexual é a maneira através da qual uma pessoa vivencia sua sexualidade, no que se refere às relações afetivo-sexuais que estabelece com o outro, sejam estas relações heterossexuais, com o sexo oposto, homossexuais, mesmo sexo, bissexuais, ambos os sexos e não-sexuais, quando não vivenciadas com o outro (LOURO, 2009). Complementando o pensamento de Louro, a identidade sexual é entendida também, como uma dimensão da identidade do indivíduo, através da qual se identifica e é identificado pelo outro (CIAMPA, 1997).

Quando consideramos a constituição das identidades sexuais, pensamos de maneira semelhante à constituição da identidade como um todo, não há apenas uma dimensão ou fator a ser considerado nesta constituição. São múltiplos os fatores que podem ser relevantes, não podendo, desta forma, serem considerados de maneira isolada. Além disso, o que é relevante pode variar de acordo com a história de vida de cada um.

Retomando o pensamento acerca das identidades, apresentado no primeiro tópico deste capítulo, podemos considerar três dimensões significativas para o processo de formação das identidades sexuais: as dimensões biológica, sócio-histórica e psíquica. Ressaltamos que tais dimensões são interdependentes, não devendo ser analisadas separadamente. (WOODWARD, 2000). Esta separação será realizada aqui, apenas para enfatizarmos o caráter multidimensional das identidades.

Quando nos apresenta a história da sexualidade, Michel Foucault (1985) nos mostra como as sexualidades foram sendo construídas e as transformações ocorridas na maneira como as reconhecemos. Entre outras coisas, as práticas sexuais deixam de ser percebidas como sazonais e passam a fazer parte do sujeito, constituindo-o. O sexo, no pensamento de Foucault compreendido como tudo o que relacionado à sexualidade humana, é colocado em discurso. Fala-se sobre o sexo. Ele sai da instância particular, presente nos atos de confissão, e ganha uma dimensão mais ampla. A religião que julgava e, em grande medida, controlava as práticas sexuais, passa a ser um entre os muitos dispositivos que, através do discurso sobre o sexo, controlam-no. O sexo é colocado em discurso pela justiça, pela ciência, pela escola.

Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, da ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo [...]. (FOUCAULT, 1985, p.34)

O interesse pelo sexo, o discurso sobre ele, ultrapassa os limites do núcleo familiar, conjugal – portanto, heterossexual, legítimo – e amplia-se em direção às outras formas de vivenciar a sexualidade. A partir destes dispositivos retratados pelo autor, as sexualidades são descritas, definidas, caracterizadas. As sexualidades são multiplicadas.

O século XIX e o nosso [século XX] foram, antes de mais nada, a idade da multiplicação: uma dispersão de sexualidades, um reforço de suas formas absurdas, uma implantação múltiplas das “perversões”. Nossa época foi iniciadora de heterogeneidades sexuais. (FOUCAULT, 1985, p.38)

Inserindo a sexualidade no curso da história, considerando uma maneira ocidental de pensá-la, Foucault nos deixa evidente a dimensão social da construção das sexualidades e seu caráter temporal, numa estreita relação espaço-tempo – os séculos XIX e XX, nas sociedades ocidentais – contrapondo à ideia de sexualidades como meros elementos da natureza. Ao serem construídas, as “heterogeneidades sexuais” são, ao mesmo tempo, classificadas: aquela “com propósitos reprodutivos”, legitimadas pelos dispositivos normativos, e aquelas “sem propósito” (FOUCAULT, 1985).

Ao ser apresentada, por este autor, como uma forma legitimada de sexualidade, tornamos evidente a posição de referência ocupada pela heterossexualidade, quando relacionada às outras formas de expressão da sexualidade, presentes nessa heterogeneidade. Legitimar uma sexualidade, em detrimento de outras, conseqüentemente, atribui aspecto valorativo à relação que se estabelece entre elas. Aspecto este, que finda por definir o que é considerado “normal”

e “anormal”, instituindo-se uma hierarquia entre as sexualidades. Sexualidades estas que são representadas, neste trabalho, como identidades sexuais.

Pensarmos em “normal” e “anormal”, “legítimo” e “ilegítimo”, faz-nos retomar a discussão sobre as oposições binárias constituídas por tais termos, considerando as relações de poder, implícitas em qualquer destas oposições. Relações de poder implícitas em qualquer hierarquia, como aquelas presentes nas relações entre as identidades de gênero.

Vale mencionar que, neste tópico, iremos nos deter nas identidades sexuais “comuns” e frequentemente referenciadas (ou mencionadas) no nosso cotidiano, visto que o nosso enfoque aqui, não é apenas definir, mas problematizar as relações entre as identidades sexuais. Por em debate as posições de sujeitos hierarquizadas, em que uma posição é sempre superior à outra, quando pensamos em oposições, ou à outras, quando são consideradas as múltiplas possibilidades. Refletir sobre como as identidades são vivenciadas na relação com a diferença.

Restaurando a nossa reflexão sobre *identidade e diferença*, parece patente pensarmos qual das identidades sexuais ocupa a posição de *identidade* e quais ocupam a posição de *diferença*.

Transpondo o pensamento de Tomaz Tadeu da Silva, em sua “cadeia de negações”, para uma análise acerca da *identidade* e da *diferença* nas relações entre identidades sexuais, podemos pensar que ao afirmar “eu sou heterossexual”, está inserido nesta afirmação as diferenças representadas por outras identidades sexuais, como por exemplo, homossexual ou bissexual. Pensando que nem todos somos iguais, ao afirmar “eu sou heterossexual”, esta afirmação poderia parecer autossuficiente, mas ela traz consigo uma “cadeia de negações” que afirmam o que “eu não sou”: “eu não sou homossexual”, “eu não sou bissexual”, entre outras. Ao pensar a diferença, ou seja, o que o outro é, a afirmação “ela é homossexual” também traz implícito a “cadeia de negações” do que ela não é: “ela não é bissexual”, “ela não é heterossexual”, ou seja, “ela não é o que eu sou” (SILVA, 2000).

Guacira Lopes Louro, ao falar sobre o surgimento da homossexualidade, a partir do pensamento de Foucault, enfatiza esta relação de dependência entre identidade e diferença apresentada no exemplo acima. Esta autora reforça o pensamento de Silva, ao chamar atenção para a afirmação da identidade a partir da marcação da diferença, bem como o contrário.

[...] esses dois elementos estão mutuamente implicados, dependem um do outro para se afirmar, supõem um ao outro. Ainda que por toda a parte se afirme a primazia da heterossexualidade, observamos que, curiosamente, ela se constituiu como a sexualidade-referência depois da instituição da homossexualidade. A heterossexualidade só ganha sentido na medida em que se inventa a homossexualidade. Então, ela depende da homossexualidade para existir. O mesmo pode ser dito em relação ao sujeito heterossexual: sua definição carrega a negação de seu oposto. Ao dizer: eu sou heterossexual, um homem ou uma mulher acabam invariavelmente por ter de recorrer a algumas características ou marcas atribuídas ao homossexual, na medida em que ele ou ela precisam afirmar também o que não são. Do outro lado do par, o movimento será o mesmo: a homossexualidade precisa da heterossexualidade para dizer de si. Há uma reciprocidade nesse processo (LOURO, 2009, p.89).

O que “eu sou” define o que é a *identidade*, enquanto o que “eu não sou” define o que é a *diferença*. À identidade heterossexual atribuímos a condição de *identidade*, enquanto às outras possibilidades de expressão das identidades sexuais, atribuímos a condição de *diferença*. Temos, assim, uma *identidade sexual* e outras *diferenças sexuais*.

Quando questionamos se nos definimos por nossos sentimentos e desejos, queremos evidenciar que a identidade sexual é apenas um dos muitos elementos que compõem a nossa identidade, da mesma maneira que as identidades de gênero, por exemplo. E mesmo que, supostamente, fôssemos definidos/as apenas por nossa vivência da sexualidade, precisaríamos, ainda assim, por em questão as relações estabelecidas entre as diversas maneiras de vivenciá-la.

CAPÍTULO 02 – Sexualidade e gênero: uma revisão teórica sobre a formação docente em Ciências.

As diversas manifestações da sexualidade e as múltiplas possibilidades de expressão dos gêneros não “ocorrem” em um momento preciso, mas fazem parte, como já mencionado no capítulo anterior, da constituição da pessoa humana. Como afirma Laqueur (2001, p. 27), “o sexo, como o ser humano, é contextual. As tentativas de isolá-lo de seu meio discursivo e determinado socialmente são tão fadadas a erro como a busca do *philosophe* por uma criança verdadeiramente selvagem...”. Como sabemos, o sexo não é exterior nem à cultura e nem à história, uma vez que até a maneira de ver as diferenças anatômicas, usando os sistemas de decodificação do que dispomos, é uma construção cultural, que varia dependendo do contexto histórico.

Quanto ao gênero, Butler (2003) o conceitua como um ‘*ato performático*’, *como um feito, produzido ou gerado*. Essa definição resgata a noção de *processo* e de construção singular de cada sujeito, dentro de um campo situado de possibilidades que é reafirmado ou renegociado através de sucessivas “*performances*” (atos, práticas concretas) através das quais os sujeitos se constituem. Neste sentido, pode-se dizer que as identidades sexuais e de gênero são construídas de uma forma extremamente dinâmica, em qualquer lugar, a qualquer tempo e, não seria diferente, na escola. Pensando desta maneira, não consideramos ser possível que deixemos, principalmente professoras/es e estudantes, do “lado de fora” dos portões da escola, o tema “sexualidade e gênero”. Ao contrário, pensamos ser necessário convidá-lo a fazer parte do contexto escolar, da sala de aula e, especificamente para este estudo, das aulas⁵ de Ciências.

Como apresentado no capítulo anterior, expressões da nossa sexualidade, assim como do gênero, envolvem aspectos socioculturais que constituem a nossa identidade, mas também seus aspectos biológicos. Tomando como referência apenas estes aspectos, comumente é atribuída ao ensino de Ciências a obrigatoriedade de trabalhar o tema “sexualidade e gênero” na escola. Isto nos faz julgar ser necessário compreender como este tema se apresenta à formação docente em Ciências.

⁵ Nesta frase, “aula” compreende qualquer atividade pedagógica que componha a programação escolar, ocorrendo no espaço físico da sala de aula ou não.

Exposto isto, consideramos ser pertinente uma articulação entre o tema “Sexualidade e Gênero” e a formação docente para o ensino de ciências. Neste capítulo pretende-se realizar uma breve revisão teórica acerca da formação docente em ciências, de uma maneira geral, e a articulação entre esta formação e o nosso tema de estudo, com a ressalva de que não se pretende aqui esgotar a discussão ou mesmo reproduzir todas as possibilidades de abordagem do tema.

2.1 – A formação docente em Ciências: uma introdução.

A imagem de um cientista, branco, classe média, trajando óculos e jaleco, enfileirado em seu laboratório “fazendo ciência”, rodeia o imaginário coletivo e, por diversas vezes, encontramos esta representação em diversos filmes e quadrinhos, infantis ou não. Esta imagem é questionada, de maneira recorrente, por diversas/os autoras/es que buscam, de alguma forma, compreender as representações acerca do “fazer científico”.

[...] a ideia de que fazer Ciência é pouco menos que trancar-se numa torre de marfim – “no mundo dos livros” ou coisa parecida – distanciado da realidade, constitui uma imagem tópica bastante difundida e com a qual nosso ensino lamentavelmente contribui, reduzindo a Ciência à transmissão de conteúdos conceituais e, se muito, treinando em alguma destreza, deixando de lado os aspectos históricos, sociais, etc. que marcam o desenvolvimento científico (CARVALHO, GIL-PEREZ, 1998, p.24).

“O que é ciência”, “Como ela deve ser feita?” e “Quem está apta a desenvolvê-la?”, são questionamentos cujas respostas poderiam melhor descrever a atividade científica, mas ainda não há um consenso, na literatura, sobre qual a melhor resposta para tais perguntas. O que deve haver, na verdade, é uma compreensão de que a ciência é uma produção sócio-histórica e, como tal, está imersa num determinado contexto cultural, sofrendo influências e interferências deste, ao passo em que promove modificações no mesmo. Tais questionamentos nos remetem à uma necessidade de compreendermos acerca da natureza da ciência.

Sabemos, por estarmos imersas na educação formal em ciências desde o primeiro momento em que frequentamos à sala de aula, como alunas, e hoje como professoras de Ciências/ Biologia, que a imagem de Ciência aqui desenhada, continua sendo perpetuada, entre outros veículos de informação, através do próprio ensino de Ciências. Seja este ensino na educação básica, seja na formação docente. Esta imagem, desconsidera a ciência como atividade humana, como (re)construção social.

Alguns estudos acerca da prática docente, e também para a formação docente, em Ciências (SILVA, 2007; COSTA & RIBEIRO, 2009; MARIUZZO, 2003; BOMFIM, 2010), incluindo o nosso estudo, indicam que nesta formação, ainda prevalecem aspectos técnicos, “científicos”, abordados de maneira a reduzir a possibilidade de reflexão acerca da própria atividade científica, em detrimento de reflexões acerca desta atividade.

Nosso pensamento, sobre como deve ser a educação em ciências, a fim de que haja espaço para reflexão e questionamentos acerca da própria ciência, e com isto por em debate o retrato de ciência exposto até aqui, é consonante com a concepção de educação científica apresentada por Cachapuz, Praia e Jorge (2004). Estes autores sugerem que uma educação em ciências, pertinente com uma visão adequada à atividade científica, deve ultrapassar a mera transmissão, e suposta aquisição por parte das/os estudantes, do conhecimento produzido pelas ciências. Esta visão, para promover uma melhor percepção acerca do “fazer científico”, deve ir além dos conteúdos apresentados pelos currículos, implicando também em:

[...] atitudes, valores e novas competências (em particular, abertura à mudança, ética de responsabilidade, aprender a aprender...) capazes de ajudar a formular e debater responsavelmente um ponto de vista pessoal sobre problemáticas de índole científico/tecnológica, juízos mais informados sobre o mérito de determinadas matérias e situações com implicações pessoais e/ou sociais, participação no processo democrático de tomada de decisões, uma melhor compreensão de como idéias da Ciência/Tecnologia são usadas em situações sociais, econômicas, ambientais e tecnológicas específicas (CACHAPUZ, PRAIA, JORGE, 2004, p.367).

Acreditamos que o pensamento dos autores acima citados pode contribuir para uma mudança de perspectiva, também, no que se refere à maneira como a ciência é percebida, no que tange às questões de gênero e sexuais. A representação de ciência como formada por “super-homens”, brancos, inseridos na elite social que, de maneira geral, são apresentados também como heterossexuais (LOURO, 2000). Ao tentarmos visualizar esta pessoa, “fazedora da Ciência” e contrapor esta imagem com meninas e meninos das diversas salas de aula, podemos facilmente pensar que muitas/os dessas/es meninas/os podem não se perceber como capazes de fazer ciência. Esta imagem do cientista “na torre de marfim”, inalcançável, é transmitida às/aos alunas/os tanto pelas/os professoras/es quanto pelos diversos livros didáticos adotados (MACEDO, 2004; FARIA *et AL*, 2009; PINHO, 2009). Além disso, a noção de ciência como atividade humana, produzida socialmente, dilui-se, afastando ainda mais a ciência da realidade presente nas salas de aula. As aulas de ciências se transformam em

reprodutoras de feitos científicos, produzidos “como num passo de mágica” pelos “super-homens” acima descritos.

Ou seja, é necessário retirar a ciência da torre de marfim e trazê-la para a realidade da/os estudante, principalmente se esta/e for uma/m futura/o professora/r de Ciências. Permitindo, dessa forma, que a atividade científica se torne mais acessível e menos dissociada do cotidiano dessa/e estudante.

Para promover esta mudança na percepção da ciência, tanto por parte de estudantes quanto das/os professoras/es, autoras/es como Bizzo (1992), Carvalho (2001), Cobern (2000) Lederman (1999) e Mathews (1994) sugeriram modificações na estrutura dos cursos para a formação em ciências, objetivando a abertura de um espaço em que o conhecimento científico tivesse a sua “natureza exposta”. Entre estes, o trabalho apresentado por Michael Mathews advoga em favor da inserção de elementos da história da ciência no ensino desta, por considerar que isto promove uma melhoria neste ensino. Alguns argumentos são apresentados, por este autor, que justificam essa escolha e consideramos pertinentes reproduzi-los aqui. Para Mathews, abordar a atividade científica, no ensino, articulada a elementos históricos desta atividade,

1) motiva e interessa aos alunos; 2) humaniza os conteúdos; 3) proporciona uma melhor compreensão dos conceitos científicos mostrando seu desenvolvimento e aperfeiçoamento; 4) tem um valor intrínseco a compreensão de certos episódios cruciais na história da ciência: revolução científica, darwinismo etc; 5) demonstra que a ciência é mutável e cambiante e que, em consequência, o conhecimento científico atual é suscetível a ser transformado; o que 6) desta maneira, combate a ideologia científicista; e, finalmente 7) a história permite um conhecimento mais rico do método científico e mostra os padrões de mudança da metodologia aceita (MATHEWS, 1994, p.259)⁶.

Ao destacarmos os motivos apresentados por Mathews, consideramos que tais argumentos são necessários nas salas de aula de ciências, de um modo geral, mas devem ser essenciais para os cursos que formarão professoras/es destas ciências. Especificamente, para cursos de formação docente em Ciências.

Levando em conta que qualquer processo educativo é, em essência, um “processo”, não deve ser compreendido com algo que possui um fim acabado, um produto final, mas que está em constante (re)elaboração. Pensamos desta maneira, que a formação para a docência em ciência não deve se restringir à formação universitária, ainda que esta contemple uma

⁶ Traduzido, para esta dissertação, do original em espanhol.

formação ideal. Pensamos ser necessário considerar a importância da formação continuada para a manutenção, ou adição, do que entendemos ser uma formação adequada para o ensino de ciências.

Em defesa a esta formação continuada, complementar àquela inicial, oferecida pelas universidades, Ana Maria Cunha e Myriam Krasilchik (2009) destacam motivos que justificam a necessidade de uma formação permanente:

Os cursos de formação continuada se justificam também para aqueles profissionais oriundos de Universidades bem conceituadas, pois seria ilusório pensar que eles chegam à sala de aula com competência para ensinar. A atrofia dos fundamentos teóricos dos cursos de formação de professores e a conseqüente atomização e fragmentação dos currículos é uma realidade também nas boas Universidades. Portanto, cursos de formação continuada têm o papel, entre nós, não só de garantir a atualização dos professores, como também de suprir deficiências dos cursos de formação (CUNHA, KRASILCHIK, 2009, p.2).

Recorrendo a dados produzidos em nosso estudo, apresentados no capítulo seguinte desta dissertação, a partir da percepção de licenciandas/os em Ciências Naturais, podemos inferir que, este curso, não se mostrou suficiente no que tange à formação das/os seus estudantes, em relação aos conteúdos ligados às questões de sexualidade gênero. Sequer em seus aspectos biológicos. Isto não significa dizer que a formação continuada, sozinha, resolverá tais deficiências da formação inicial, mas, ainda em consonância com o pensamento das autoras, deve haver uma integração entre a prática desta/es futura/o professora/r, e os estudos realizados na universidade (CUNHA & KRASILCHIK, 2009).

Esta integração universidade/ prática docente nos faz pensar também, em um tema recorrente às discussões acerca da formação docente em Ciência: a necessidade de estabelecer uma interdisciplinaridade entre as diversas áreas que este ensino abarca (AUGUSTO *et al*, 2004; LAVAQUI,BATISTA, 2007; PIERSON,NEVES, 2000). Considerando a polissemia do termo “interdisciplinaridade”, este será compreendido aqui em acordo com um dos conceitos apresentados por Olga Pombo, como uma “reorganização do processo ensino/ aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos” (POMBO, 1993, p.13).

Ao pensarmos a necessidade de interdisciplinaridade, deixamos patente que, no lugar desta, há uma fragmentação do conhecimento, uma dissociação entre as diversas áreas que o conhecimento científico deveria agregar. Na visão de Alice Pierson e Marcos Neves, tal

fragmentação produz efeitos na educação científica que culminam com a dissociação desta em relação a outras formas de conhecimento, como aqueles oriundos do cotidiano.

Se a formação dos professores parece concorrer para a fragmentação dos conhecimentos, os efeitos do ensino de ciências levado a cabo por estes professores podem acentuar esta visão. As restrições impostas pelos currículos no ensino de ciências têm isolado os conhecimentos científicos de conhecimentos de outras naturezas, especialmente o cotidiano, e contribuído para sua fragmentação na escola (PIERSON, NEVES, 2000, p.122).

Tais “conhecimentos de outra natureza” nos remetem ao pensamento de Denise Jodelet acerca do conhecimento “natural”, “ingênuo”, constitutivo das representações sociais de alguém (ou um grupo), acerca de determinado tema (JODELELT, 2002). Quando o conhecimento científico é referenciado, dificilmente podemos dissociar daquele conhecimento do cotidiano, por entendermos ser a ciência uma atividade, de antemão, social. Ao falarmos nesta associação de conhecimentos voltada ao ensino de ciências, fazemos emergir uma compreensão de ciência perpassando, também, as representações acerca desta.

Na percepção de Nelson Bejarano e Ana Maria P. de Carvalho (2003), emergem da formação docente em ciências alguns conflitos, decorrentes do choque entre os tipos de conhecimentos diversos – o científico e o cotidiano. Para estes autores, o conhecimento cotidiano foi traduzido como “crenças educacionais”, constituídas desde cedo na vida das/os professoras/es em formação, quando ainda estão na educação básica. Tais crenças estão relacionadas, principalmente, sobre o papel que a/o professora/r deve desempenhar, além de representações acerca de conteúdos específicos do curso em formação. Os conflitos emergentes relacionam-se, principalmente, a:

[...] à dicotomia teoria/ prática; às atividades planejadas pelos professores novatos e a resistência dos alunos a essas atividades; ao currículo oficial e as suas próprias interpretações curriculares; à burocracia das escolas e as suas próprias crenças sobre essa burocracia; e as realidades políticas da escola e as idealizações que os professores fazem em relação às mudanças da escola (BEJARANO, CARVALHO, 2003).

Acreditamos que, quando estes conflitos ultrapassam a barreira da prática docente e adentram nos conteúdos a serem abordados em sala, professoras/es, principalmente aquelas/es iniciantes, em período de formação, tendem a evitar conteúdos que promovam debates acirrados e que dificultem sua postura imparcial diante da situação e tal discussão. Tais conteúdos que, de maneira geral, envolvem valores morais, ética e concepções pessoais, estão

diluídos entre os diversos conteúdos, ficam ausentes dos currículos e da prática docente. Conteúdos considerados por Pedro Reis (1999), “assuntos controversos”.

“Sexualidade e gênero”, em sua abordagem que extrapola os aspectos biológicos perpassando por questões de comportamento, afetividade, desejo, por questões que adentram as individualidades, a constituição das identidades, quando inserido no ensino de ciências, podemos considerá-lo um assunto controverso. Por controverso, entendemos ser um tema que gera polêmica e debate, sem que haja, necessariamente, uma resposta “correta”. De acordo com Pedro Reis, ao falar em temas associado ao ensino de ciências, um tema pode ser considerado controverso quando desestabiliza a suposta linearidade do ensino de ciências e põe em questão o caráter de “verdade absoluta” atribuído às produções científicas, caráter este que, também supostamente, deve ser contemplado no ensino (REIS, 1999).

Entre as razões que foram apresentadas na justificativa para a realização deste estudo, considerar este tema controverso ao ensino de ciências, faz-nos pensar ser pertinente uma articulação entre ambos, visto que, a ausência/ ineficiência do tema na formação docente em ciências pode levar a implicações diretas na escola. Implicações que contribuem tanto para a manutenção de uma imagem equivocada de ciência, quanto para estereótipos sexuais e de gênero.

2.2 – Sexualidade e gênero no ensino de Ciências: uma articulação possível.

Ao longo da nossa vida profissional, em espaços escolares ou envolvendo estudantes em palestras e atividades semelhantes, trabalhar com “Educação Sexual e Gênero” nos permitiu entrar em contato com diversos questionamentos por parte das/os alunas/os acerca deste tema. Entre estes questionamentos, alguns merecem destaque: “Por que homens e mulheres são diferentes?”, “O que leva à homossexualidade?”, “Nós (homens) não somos superiores porque, se possuímos mais neurônios que elas (mulheres)?”, “Por que tem mulher que gosta de outra se a anatomia da mulher foi feita para o homem e vice-versa?”, “Se a mulher é capaz de gerar uma criança, por que os homens se julgam superiores?”, “Tem diferença de cérebro de *gay* pra cérebro de *hétero*?”.

Estes são apenas alguns exemplos de dúvidas que emergem nas discussões em sala de aula, na educação básica, quando o espaço para que este debate se instale seja criado. Questionamentos que envolvem, entre os diversos aspectos referentes à sexualidade humana e

às diferenças entre os gêneros (incluindo aquelas dentro do mesmo gênero, produto das individualidades), aqueles relacionados ao comportamento humano. Isto nos remete à discussão apresentada no primeiro capítulo desta dissertação, sobre “identidade e diferença” e a posição que cada uma ocupa nas relações sociais: a primeira tomada como referência a partir da qual a segunda é definida. Tais interrogações no trazem, subentendido, qual a identidade sexual e qual a identidade de gênero ocupam a posição de “identidade” e quais podem ser marcadas como a “diferença”. O que há, comumente, é a ausência desta discussão no ensino de ciências. São perguntas que, por vezes implícita e por outras, explícita, estão fundamentadas em argumentos biológicos e que buscam extrair da Ciência respostas que também contemplem estes argumentos.

Em estudo recente, Barcelos e Jacobucci (2011), diagnosticando esta ausência, chamam a atenção para a necessidade de inserção do tema na formação docente em ciências. Propõem, através de algumas estratégias didáticas, que a formação de licenciandas/os em Ciências, e Biologia, abarque discussões envolvendo questões relativas à sexualidade e ao gênero, por considerarem de grande importância para a prática docente. Isto porque, para as autoras, faz-se necessário uma reestruturação dos saberes, vinculados às questões sobre sexualidade e gênero, trazidos por alunas/os à sala de aula. Em analogia à transmissão de uma imagem equivocada de ciência, representações envolvendo estes saberes podem ser transmitidas e perpetuadas pelo ensino de ciências Assim, concordamos com as autoras ao afirmarem que:

É importante introduzir na formação inicial de professores temas relacionados à educação sexual, para que possa ocorrer uma melhor orientação aos alunos sobre os mitos que envolvem as questões sexuais, informações na perspectiva do conhecimento científico e reconstrução dos saberes que a sociedade, mídia e família imprimiram nos discentes, por meio de padrões de comportamento e diversas linguagens, incluindo textos e imagens (BARCELOS, JACOBUCCI, 2011).

Estes “saberes”, em geral, estão apoiados em justificativas biológicas, através das quais são representadas. Em consonância com as autoras, consideramos que os mesmos “saberes” que são impressos nas/os alunas/os, e aqui nos referimos aos da educação básica, provenientes da sociedade, em que estão inclusos veículos midiáticos e família, podem também ser impressos, de maneira semelhante, nas/os professoras/es. Pensando assim, julgamos ser pertinente a inserção do tema “Sexualidade e Gênero” na formação docente de maneira reflexiva e autoquestionadora, a fim de possibilitar que as/os próprios saberes das/os

licenciandas/os sejam reconstruídos. Não queremos, com isso, estabelecer julgamento de valor acerca destes “saberes”, como certos ou errados, mas colocá-los em debate.

Como o reflexo da formação docente é percebido, via de regra, no contexto escolar, espaço em que é posto em prática, faz-se necessário refletirmos acerca da presença/ ausência da “sexualidade” e do “gênero” neste contexto. Como já foi dito, muitas vezes esta reflexão não adentra os espaços escolares, em decorrência da dificuldade que professoras/es demonstram ao lidar com estes temas. Esta dificuldade se expressa em menor grau, quando as questões relativas à sexualidade e ao gênero são reduzidas às questões de ordem biológica, ao corpo.

[...] para muitos educadores, entendidos aqui como pais e professores, que sentem na sua biologia e na sua corporeidade as manifestações da sexualidade, mas têm dificuldade em admiti-las no filho ou aluno porque estão condicionados, social e culturalmente, que as manifestações do sexo são ocorrências vergonhosas, pecaminosas e desrespeitosas ao corpo. A simples menção da palavra sexo é, por vezes, motivo de desconforto para alguns educadores que, embora sabedores de que a sexualidade é inerente ao ser humano, desde a sua concepção, apresentam sérias dificuldades em relação a essa abordagem (BARP, p.164, 2008).

O pensamento expresso por Magna Barp atribui ao desconhecimento acerca do tema, a principal causa da dificuldade apresentada por educadoras/es, principalmente professoras/es, quando pensamos nos espaços escolares. Além deste despreparo, fincam-se nas marcas sociais e culturais mitos e tabus que impedem o trabalho, como vergonha e pudor ao “falar de sexo”, ressalvas que são fruto, prioritariamente, das relações familiares e/ou religiosas, relativas ao contexto social em que estão inseridas/os (BARP, 2008). Ao nosso entendimento, estas “marcas sociais”, aliadas ao desconhecimento acerca do assunto, favorecem a reafirmação de estereótipos sexuais e de gênero e estes a manutenção de preconceitos acerca das diversas possibilidades de expressão das identidades. Isto nos parece mais forte ainda, quando o contexto em que tal reafirmação acontece é a sala de aula, espaço em que circulam estas diversas possibilidades, podendo ter implicações tanto na constituição das identidades de meninas e meninos quanto, até mesmo, no rendimento escolar.

Relacionando as questões de gênero ao espaço, específico, do ensino de ciências, Cláudia Moro considera a discussão acerca destas questões como prerrogativa básica para a formação destas/es professores.

[...] é de suma importância que se oportunize a discussão desses assuntos na formação de professoras(es), visando um maior entendimento das relações e das implicações sociais de gênero, assim como a desconstrução de estereótipos sexuais para que seja possível uma sociedade mais igualitária (MORO, p.99, 2001).

Professoras/es, em sua prática docente, recorrem a diversas ferramentas e técnicas a fim de melhor exercê-la e, entre as ferramentas, o livro didático emergem como o principal, quando não o único, instrumento de pesquisa e suporte na preparação de aulas (PINHO, 2009). Sendo o livro didático um representante do currículo e este um documento ideológico de identidade (SILVA, 2001), julgamos ser pertinente abordarmos, ainda que sucintamente, acerca da relação entre este recurso pedagógico, o livro didático, e o tema deste estudo.

Em dois estudos que estabelecem um vínculo entre os livros didáticos e a produção de identidades, especificamente às identidades sexuais, de gênero e étnicas, Edimara Soares e Santina Bordini (2008; 2009) enfatizam o papel deste documento dos livros didáticos de Ciências, destacando a necessidade de debruçarmos um olhar crítico acerca das representações sociais que compõem estes livros.

O livro didático, assim como o currículo, nos conta muitas histórias que vão paulatinamente moldando sujeitos para uma única identidade sexual, de gênero e etnia, ou seja, nos dirige para uma identidade que deve ser vista como modelo, padrão/normal. Os saberes histórico-discursivos contidos nos livros didáticos pretendem nos mostrar como as coisas são ou como deveriam ser, isto é, nós construímos o livro didático, mas também somos construídos por ele (SOARES, BORDINI, p.3, 2009).

As análises apresentadas por estas autoras nos mostram a maneira como homens e mulheres são representados em livros didáticos de ciências, reforçando as fronteiras, criações culturais ancoradas em argumentos biológicos, que delimitam os gêneros masculinos e femininos.

Nas análises feitas nas imagens inscritas nos livros didáticos de ciências, é possível evidenciar um discurso sexual apoiado no determinismo biológico, o qual funciona como marcador das diferentes posições e lugares da mulher e do homem, portanto, há uma sexualização dos lugares e funções. A mulher e o homem estão posicionados em lugares e funções diametralmente opostos, e a partir dessa oposição que vão sendo legitimadas relações sociais desiguais e paulatinamente naturalizadas (SOARES & BORDINI, p.6,2008).

Como no trabalho acima referido, os estereótipos de gênero, presentes no cotidiano escolar, tomam forma ao serem traduzidos em imagem pelos livros didáticos. Além disso, o fato de comporem os livros de Ciências, campo de conhecimento que detém o “poder da

verdade”, há uma tendência em reforçar estes estereótipos, fundamentados em justificativas biológicas.

Exposto isso, podemos perceber a dimensão da influência escolar para a reafirmação das desigualdades entre os gêneros, assim como entre as variadas formas de expressão das identidades sexuais. Esta influência perpassa todas as relações sociais que constroem o cotidiano escolar. Jane Felipe conseguiu traduzir o nosso pensamento acerca desta influência:

Os efeitos dessa construção minuciosa, contínua e quase imperceptível das identidades de gênero e das identidades sexuais podem ser sentidos nas falas das crianças, dos/as professores/as, das famílias, etc., nas atividades propostas, no incentivo ou proibição de determinados comportamentos, nos silêncios, nas formas de olhar e sentir, nas sanções (FELIPE, p.5, 2008).

Entre os efeitos apresentados por Felipe, podemos mencionar a escolha de profissões, por parte de alunas e alunos, cujos estereótipos de gênero estão incorporados como “naturais” e que tal “escolha” parece ser um desdobramento decorrente da constituição do ser mulher e do ser homem. Pensando assim, consideramos relevante abordar a relação entre a atividade docente e o gênero feminino, marcada, socialmente, como uma relação, “natural”.

2.2.1 – A ação docente: uma prática marcada pelo gênero.

Para iniciar este subtópico, faz-se necessário um breve histórico acerca da relação entre o gênero feminino e a ação pedagógica no Brasil. Recorrendo ao trabalho de Tereza Cristina Fagundes, para compreender melhor como se deu esta relação, seu trabalho nos ao século XIX, às Escolas Normais. De acordo com as informações apresentadas por esta autora, a entrada das mulheres nos cursos de formação profissional (docente) objetivou, inicialmente, reduzir as diferenças educacionais que havia entre a educação fornecida aos homens e àquela fornecida às mulheres. Gradativamente, a formação para a docência foi se transformando, socialmente, numa “tendência feminina” ao passo que, questões políticas, sociais e econômicas – baixos salários e consequente desvalorização da profissão – fizeram com que os homens deixassem o magistério em busca de atividades mais rentáveis (FAGUNDES, 2005a).

Complementando as ideias acima apresentadas, Elisabeth Santos, ao nos apresentar esta imbricada relação entre a docência e o gênero feminino, utiliza como possível argumento histórico a representação da sala de aula, do exercício do magistério, como extensão do lar.

Consequentemente, “o magistério passa a ser visto como uma atividade que poderia e deveria paulatinamente ser exercido conjuntamente com as atividades do lar” (SANTOS, 2008, p.3)

Hoje, ainda que muitos homens ocupem tarefas de ordem pedagógica, como a docência, por exemplo, a presença feminina ainda predomina. Assim como diversas mulheres ocupam profissões atribuídas socialmente aos homens – as engenharias, por exemplo, ainda são minoria. Segundo Tereza Cristina Fagundes, a escola tem um papel crucial na manutenção destes estereótipos e separação entre profissões femininas e masculinas. Mais que isso, como a escola contribui para que as diferenças sociais entre os gêneros sejam compreendidas como “naturais” e a extensão disso ao ensino superior, na escolha profissional. Nas palavras de Fagundes,

A escola reproduz as diferenças sociais entre os gêneros, historicamente construídas e sob efeito da dominação masculina e modela mentalidade das mulheres de tal modo que elas *fazem a opção* ou *escolhem* áreas e cursos feminizados. A educação superior não escapa dessa lógica de divisão sexual de gênero. Embora se tenha um número crescente de mulheres que se dirigem a profissões liberais como medicina, direito, engenharia, arquitetura, a escolha das funções inerentes a essas profissões ainda são aquelas mais voltadas ao que tradicionalmente lhes foi *inculcado* sobre carreiras mais adequadas à identidade feminina (FAGUNDES, 2005a, p.55).

Por “feminizados”, compreendemos serem aqueles cursos cujas características que o definem são atribuídos às mulheres, obedecendo a estereótipos construídos historicamente, assim como as diferenças destacadas pela autora. O cuidar, da Enfermagem, e o proteger, da Pediatria, são bons exemplos de “profissões femininas”, que entre tais profissões, a do magistério ganha destaque nos estudos apresentados por Fagundes em consonância com o de Santos (2008), anteriormente apresentado.

Ser professora, em quaisquer níveis de ensino configura-se como uma garantia de estabilidade emocional, [...] porque possibilita, na civilização ocidental, a conciliação do mundo do trabalho com atividades domésticas tais como: levar e trazer filhos da escola, fazer compras, administrar a rotina da casa, etc. Mas, quando se procura o exercício de funções de comando, direção e poder, muito marcadamente estão os homens a liderarem em número e em importância social (FAGUNDES, 2005a, p.56).

Em consonância com o pensamento de Fagundes, Marcela Silva e Flavia Carvalhaes (2010) atribui às representações sociais acerca do papel da escola, sua função e estreita relação com o gênero feminino:

O fato da maioria dos profissionais acessados serem do sexo feminino pode ser compreendido pelo fato da escola ser interpretada culturalmente como uma Instituição que, juntamente com a família, é responsável pelo cuidado e disciplina das crianças e jovens (SILVA, CARVALHAES, 2010, p.37).

Pensando este cenário em articulação ao ensino de ciências, poderíamos refletir acerca da construção da própria Ciência e do seu ensino, compreendendo ambas as atividades como socio-históricas, produzindo uma ciência “masculina” e um ensino “feminino”.

De maneira análoga, poderíamos relacionar, aos exercícios de comando e poder do fazer Ciências ao gênero masculino, ao passo que o “ensinar Ciências” tem uma relação estreita com o gênero feminino. O ensino de Ciências, assim como qualquer outra docência na educação básica, é composto, predominantemente, por professoras. Embora o curso por nós estudado, seja apenas um entre diversos outros de licenciatura, ele pode ser utilizado aqui como exemplo dessa predominância feminina: de dez sujeitos de pesquisa, selecionadas/os para este estudo, apenas dois eram homens. Isto pode ser considerado significativo se levarmos em conta que estes sujeitos de pesquisas compunham a turma egressante do semestre em que este estudo foi realizado.

A imagem de ciência que delineamos no início deste capítulo, pode ser percebida também nos diversos livros didáticos utilizados por professoras/es e alunas/os. A autora Elizabeth Macedo, a partir da leitura de diversas imagens presentes em livros didáticos de Ciências, apresenta-nos uma cena que descreve muito bem o que “desenho” que fizemos:

O jovem curioso, aluno, aprendiz de cientista projetado pelos quadrinhos [exemplo encontrado pela autora], assume posições de sujeito encorajadas pelos modos de endereçamento: é homem (há apenas uma menina nessa função em todo o livro), branco, limpo e veste-se como uma criança de classe média. De forma semelhante, o adulto, o pai ou o professor com que se relaciona o aluno é um homem de idade média, branco, bem vestido, escanhoado. Em ambos os casos, são flagrantes as diferenças entre esses sujeitos e *aqueles pertencentes aos outros grupos* culturais representados nas histórias [grifos nossos] (MACEDO, 2004, p.112).

Ainda que o ensino seja predominantemente feminino, a imagem transmitida de ciência permanece aquela da “torre de marfim”. De acordo com Maria José Pinho (2009), há um privilégio de um gênero, o masculino, em detrimento do outro, o feminino, no “fazer científico” presente nos livros didáticos de ciências. Segundo esta autora, a ciência nos é apresentada como atividade masculina e é assim que professores, e professoras, contribuem para a perpetuação desta imagem.

A Ciência Moderna configura-se como campo masculino, destinado aos homens e por eles manipulado. Eles ocupam posições de decisão, de poder. A autoridade científica é associada a sisudez, firmeza de gestos e palavras e confiabilidade. Todas essas características “pretensamente” masculinas (PINHO, 2009).

Quando comparado ao fazer ciência, o ensino de ciências, assim como qualquer outra atividade pedagógica, é considerado uma atividade de segunda ordem. Retomando a discussão entre identidade e diferença, a primeira é a referência a partir da qual a segunda é definida, poderíamos atribuir *aqueles pertencentes aos outros grupos* a condição de diferença. Uma ciência produzida por homens, um ensino realizado por mulheres.

Quando comparado aos outros componentes curriculares, a/o professora/r de Ciências é, geralmente, considerado como aquela/e mensageiro da verdade científica. Ainda que sua prática pedagógica esteja restrita a apenas reproduzir os feitos científicos presentes nos livros didáticos, esta/e professora/r é considerada/o a/o detentor do saber, conseqüentemente, do poder do conhecimento acessível a poucos. Isto é reflexo, também, da maneira como a ciência é representada socialmente. Este poder fica ainda “maior” quando se trata de um professor.

Retomando o pensamento de Maria José Pinho e associando ao ensino de Ciências, quando temos um professor responsável por este ensino, as características atribuídas ao gênero masculino – sisudez, firmeza de gestos e confiabilidade – ganha força, em detrimento daquelas consideradas femininas – leveza, doçura e amabilidade. Isto nos faz pensar que, a atribuição de valor à prática docente, ao menos no ensino de ciências, tem uma estreita relação com o gênero da pessoa que a pratica: sendo homem, as representações acerca da atividade docente em ciências de aproxima da própria atividade científica.

2.2.2 – Uma “obrigação” do ensino de ciências?

Este subtópico, ainda que pequeno, foi criado como intuito de chamar atenção para o caráter de obrigatoriedade a que é atribuído o ensino de ciências quando o assunto é “sexualidade e gênero”. Como apresentado no início deste capítulo, este tema está ausente/insipiente nos currículos e programas escolares de ensino de ciências, mas ainda assim o nosso tema de estudo é, frequentemente, vinculado às ciências naturais.

Antecipando alguns dados que serão apresentados no capítulo seguinte, os sujeitos deste estudo percebem esta obrigação como inerente ao conteúdo biológico abordado pelo

componente curricular, da educação básica, “Ciências”. Componente do qual são professoras/es.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos apresentem “sexualidade e gênero” como tema transversal, compondo o livro “Orientação Sexual” (BRASIL, 1998), uma obrigatoriedade ao ensino de ciências é atribuída. Ao abordar aspectos biológicos da sexualidade, o componente curricular “Ciências” traz, na perspectiva do senso comum, a preparação adequada para abordar o tema de uma maneira mais abrangente, envolvendo, por exemplo, os diversos aspectos da expressão das identidades de gênero.

Neste capítulo, interessa-nos, especificamente, o caráter transversal do PCN “Orientação Sexual”. Este documento está abordado de maneira mais aprofundada e melhor descrito, no capítulo seguinte, momento em que analisamos as percepções dos sujeitos deste estudo acerca da transversalidade do tema em questão.

Em um estudo questionador deste caráter “obrigatório”, Aszuen Torejani e Irinéa Batista (2010) abordam esta percepção acerca da responsabilidade sobre o tema “Sexualidade e Gênero” ser do componente curricular “Ciências” ou, como sugere o PCN, um tema transversal. Para estas autoras, a escola, principalmente na voz de professoras e professores ainda mantém esta percepção, refletindo na cobrança por parte do ensino de ciências, em detrimento de um trabalho mais amplo, que envolva diversos componentes. Mais do que “atravessar as disciplinas”, o tema deve ser trabalhado de maneira a promover uma articulação entre os variados componentes curriculares, considerando o processo de socialização ao qual as/os alunas/os estão imersas/os.

É importante na escola a interdisciplinariedade, pois é na escola que se dá a socialização do conhecimento, numa constante cumplicidade, onde as várias disciplinas se completam. Na atual conjectura em que vivemos seria uma forma de reduzir a importância das disciplinas ofertadas na escola se as mesmas se fechassem em si mesmas (TOREJANI & BATISTA, 2010, p.13).

Assim como as referidas autoras, cabe aqui questionarmos esta obrigatoriedade, pois o tema “sexualidade”, de acordo com nosso modo de pensar, deve ser trabalhado para além dos seus aspectos meramente biológicos. Isto não quer dizer uma menor preparação ou uma suposta facilidade. Ao contrário, requer estudos que vão além da formação técnica em ciências.

Capítulo 03 – Representações de egressas/os do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UFBA sobre identidades sexuais e de gênero.

Imagina⁷

[...]

Imagina

Imagina

*Sabe que o menino que passar debaixo do arco-íris
vira moça, vira*

*A menina que cruzar de volta o arco-íris rapidinho
volta a ser rapaz*

A menina que passou no arco era

O menino que passou no arco

E vai virar menina

Imagina

Imagina

Imagina

(Tom Jobim/ Chico Buarque – 1983)

Considerando os objetivos deste estudo, buscamos, através das falas em debate dos sujeitos participantes, analisar a maneira como estes percebem as identidades sexuais e de gênero, tendo como pano de fundo para esta análise, a Teoria das Representações Sociais – TRS – e também alguns elementos da Análise do Discurso. Neste sentido, não se pretende aqui uma análise profunda na perspectiva da AD, mas sim o reconhecimento de alguns princípios desta abordagem, tais como: o sujeito que fala o faz a partir de algum lugar social; a unidade do discurso é um efeito de sentido, como Orlandi explica, “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (1999, p. 15); o discurso faz sentido quando consideradas as suas condições de produção; para Foucault (2005, p. 171), “analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência”.

Em relação às Representações Sociais, entende-se que são sempre produzidas na prática das relações sociais e que esta prática também é constituinte destas representações; consideramos que estas falas, apresentadas nos grupos focais, constituídas em interação com

⁷ Disponível em: http://www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=imagina_83.htm

os sujeitos dos grupos, podem ser “postas em prática” nas salas de aula de cada participante, futura/o professora/or. Sendo assim, nossa análise ultrapassa as falas, em si, e adentram, também, nos espaços escolares, quando buscamos identificar quais as possíveis implicações destas representações no contexto da sala de aula. Não das salas de aula de uma maneira geral e abrangente, mas, especificamente, das salas de aula de Ciências.

Iniciamos este capítulo, à guisa de contextualização, apresentando o curso de Licenciatura em Ciências Naturais, objeto deste estudo e as/os egressantes desta licenciatura, sujeitos participantes desta pesquisa. Os dados produzidos durante a realização dos grupos focais, analisados sob a égide do referencial teórico que nos fundamenta, constituem o cerne deste capítulo..

3.1 – Descrição do curso/ egressantes.

Neste tópico, realizamos uma descrição acerca do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e das/os estudantes em semestre de conclusão, as/os egressas/os.

3.1.1 – O curso: a Licenciatura em Ciências Naturais, da Universidade Federal da Bahia.

Como objeto do nosso estudo, o curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal da Bahia foi escolhido por ser o curso capaz de formar professoras/es em Ciências. Aquelas/es que são formados neste curso devem estar aptas/os a lecionar o componente curricular “Ciências” para as turmas do Ensino Fundamental II, abrangendo estudantes do 6º ano (5ª série) ao 9º ano (8ª série). De maneira geral, estas séries são compostas por estudantes atravessando a adolescência, período de descobertas acerca do corpo, dos comportamentos, das individualidades. É neste período, portanto, que muitas dúvidas emergem no que diz respeito a estas questões, como por exemplo, aquelas relativas à sexualidade (BARBOSA, 1990). É neste componente curricular, “Ciências”, em que os assuntos do corpo são trabalhados. Mais especificamente, no 8º ano⁸ (7ª série). Ainda que nosso tema de estudo não esteja restrito ao corpo, ele abrange aspectos comportamentais e identitários relativos à sexualidade, as identidades sexuais e de gênero, servindo-nos de argumento principal para a escolha deste curso como objeto.

⁸ Tendo como referência, a 3ª edição da coleção de livros didáticos “Projeto Araribá”, da Editora Moderna, voltada à educação básica, ensino fundamental.

Ao pensarmos a formação em Ciências, diversas áreas do conhecimento acadêmico/científico devem ser consideradas, envolvendo a Biologia, a Física, a Química e a Matemática. Além das áreas consideradas “naturais”, que nomeiam o curso, por ser uma licenciatura, a dimensão pedagógica também está inserida nesta formação.

O curso passou por várias modificações ao longo do seu processo de institucionalização, desde a formação de uma licenciatura de curta duração, em 1974, até a instituição da licenciatura plena, em 2002, como hoje é reconhecido, habilitando as/os egressantes neste curso a lecionar as diversas áreas do conhecimento mencionadas acima. A partir de declarações da coordenadora de colegiado em exercício no semestre letivo 2010.1, momento que se iniciavam a formação do grupo focal para este estudo, o currículo está passando por algumas modificações. Ainda assim, o que currículo em vigência é o de 2002, representado por sua matriz curricular e, neste estudo, por seu fluxograma.

A fim de melhor descrevermos o curso analisado, recorreremos à matriz curricular⁹ vigente e a algumas ementas dos componentes curriculares, encontradas no *site* do curso. De antemão, esclarecemos que não temos como objetivo uma análise de conteúdo, discurso ou, até mesmo, documento quando nos referimos à matriz curricular, mas esta foi observada superficialmente e utilizada apenas como ferramenta descritiva do curso e elemento complementar à análise das falas das/os egressantes.

Apesar do currículo vigente, algumas professoras declararam ter feito alterações em seus conteúdos e metodologias, quando comparadas às ementas originais, ainda mantendo tais ementas. Argumentaram serem necessárias tais alterações, em virtude da defasagem dos conteúdos abordados frente à evolução¹⁰ do conhecimento científico, acadêmico e, conseqüentemente, da formação em Ciências.

Compõem o curso, trinta e um componentes curriculares, distribuídos entre diversas áreas das ciências chamadas “naturais” citadas anteriormente. Seu fluxograma pode ser observado em anexo.

⁹ Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/~dacn/fluxograma.htm> - acesso em: 11/nov./2009.

¹⁰ O termo “evolução” deve ser entendido aqui, como transformações ocorridas com o passar do tempo. Não pretendemos atribuir qualquer referência valorativa à transformação do conhecimento, por exemplo: “o antigo ruim” e “o novo melhor”.

Com o intuito de complementarmos a nossa análise, acerca das possíveis contribuições do curso para a formação dos egressantes do que tange aos aspectos relativos à sexualidade, em especial, às identidades sexuais e de gênero, buscamos na matriz curricular algum componente que nos remetesse ao tema do nosso interesse. Se pensarmos a sexualidade sob uma perspectiva meramente biológica, poderíamos encontrar o tema em componentes curriculares como “Anatomia I” ou “Higiene, Educação e Saúde”, mas ao analisarmos tal matriz e a ementa de algumas disciplinas, o tema “sexualidade” nos parece ausente.

“Sexualidade” apresentada em seus aspectos meramente biológicos, no próprio currículo de formação em Ciências, pode reforçar a ideia de que são as/os professoras/es de Ciências, por razões semelhantes, também as/os de Biologia, as/os responsáveis em lidar com os temas relacionados à sexualidade humana, mesmo compreendendo, neste estudo, que estes temas ultrapassam os aspectos biológicos. Por outro lado, a ausência do tema na formação docente em Ciências contradiz esta noção de “responsabilidade” que aquelas/es formadas/os em Ciências devem assumir quando for esse o tema a ser trabalhado em sala.

Na fala das/os egressantes, quando questionadas/os acerca das possíveis contribuições do curso para sua formação, a ausência do tema “sexualidade” pode ser confirmada. Mais adiante, analisaremos esta ausência a partir das falas em debate dos sujeitos deste estudo.

3.1.2 – O grupo focal: os sujeitos deste estudo.

Podemos descrever o grupo focal, objeto deste estudo, como sendo composto por dez estudantes do curso de licenciatura em ciências, anteriormente descrito, matriculados no componente curricular “Estágio e Seminários de Ciências”. Um grupo relativamente pequeno, quando pensamos nas salas de aula acadêmicas que possuem cerca de vinte a trinta estudantes, mas um grupo com dimensões ideais, considerando os objetivos desta pesquisa.

Este grupo foi constituído, predominantemente, por mulheres, estando presente apenas dois homens e um deles participou apenas do primeiro encontro, como já apresentado na introdução desta dissertação. De mesmo modo, descrevemos na introdução que os participantes se definem como heterossexuais, cristãos, cujos gêneros coadunam com o sexo e o desejo. Podemos definir este grupo, em analogia aos seus participantes, como um grupo “heterossexual e cristão”.

Todos os participantes se conheciam, pois haviam cursado alguns componentes curriculares juntos no decorrer do curso. Percebemos, com isso, uma atmosfera confortável entre eles, sendo fundamental para a realização dos nossos grupos focais. Sendo o nosso tema circundado por tabus e preconceitos, esta atmosfera imprimiu confiança entre os participantes, refletida nas falas e na fluidez do debate. Ainda que alguns, poucos, tenham interferido menos que outros na discussão, em função das individualidades, o espaço para a interferência estava sempre aberto.

Realizamos quatro encontros – grupos focais – com o mesmo grupo de participantes. Para facilitar a reunião de todos os participantes no mesmo horário, a professora responsável pelo componente curricular no momento, a professora Rosiléia Almeida, concedeu-nos algumas de suas aulas. Ainda assim, variações em número de participantes ocorreram de um encontro para outro, em decorrência das atribuições de cada um. Estes encontros aconteceram no decorrer do segundo semestre letivo do ano de 2010, entre os meses de agosto e novembro.

Durante os encontros, o debate foi guiado por um roteiro previamente elaborado, objetivando a abordagem dos temas necessários a este estudo, mas sem imprimir uma rigidez à discussão, deixando que o debate fluísse.

Como atividade obrigatória e necessária para a conclusão do curso, o estágio supervisionado estava sendo realizado pelos participantes do grupo. Isto foi fundamental para as nossas análises, pois muitos dos relatos eram frutos de suas práticas como professoras/es, ainda que em período de formação. Como os grupos focais ocorreram durante o semestre letivo, concomitante ao estágio obrigatório cumprido pelas/os participantes, muitos depoimentos durante os debates foram apresentados tendo como base suas “próprias práticas docentes”. Alguns, independente do estágio, já atuavam como profissionais, trabalhando em escolas de pequeno porte, possuindo as suas *próprias* salas de aula.

Com o intuito de manter privacidade e sigilo sobre as informações de cada participante, os seus nomes foram substituídos por letras do alfabeto, selecionadas ao acaso e sem uma relação direta com o seu nome. O nosso alfabeto é constituído por 26 elementos dispostos horizontalmente e, embora estejam ordenados numa seqüência, não há, originalmente, uma hierarquia entre tais elementos. Esta foi a razão que nos levou a escolher as letras para melhor representar as/os participantes. Foram deixadas de fora as letras **H** e **M** a

fim de evitarmos qualquer associação com as palavras “heterossexual”, “homossexual”, “homem” e “mulher”.

Participantes	Gênero
C (Cê)	Feminino
D (Dê)	Masculino
G (Guê)	Feminino
N (Nê)	Feminino
P (Pê)	Masculino
Q (Quê)	Feminino
S (Si)	Feminino
T (Tê)	Feminino
W (Dablio)	Feminino
Y (Ípsilon)	Feminino

Das dez pessoas participantes, duas demonstraram um grande interesse pelo tema a ser trabalhado. Uma delas, W, relatou a participação em oficinas sobre sexualidade e educação e palestras que abordavam o tema, antes de iniciarmos os encontros e debates. Outra participante, Q, justificou seu interesse na dificuldade que ela tem em trabalhar o tema com suas/eus alunas/os na escola e foi a possibilidade de um espaço para discutir o tema que a levou a participar deste estudo.

3.2 – Representações das/os egressas/os acerca das identidades sexuais e de gênero.

No primeiro capítulo, realizamos uma abordagem teórica acerca da expressão das identidades sexuais e de gênero. Por reconhecermos a interdependência entre estes dois aspectos da identidade do sujeito e, por essa razão, serem indissociáveis na prática social, ambas as expressões serão analisadas, ainda que separadas em tópicos distintos, em conjunto neste capítulo. Isto porque, ao recorrermos às falas dos sujeitos participantes, para analisar as representações sociais destes acerca do tema em questão, tais falas em debate representam suas percepções, e práticas, acerca das identidades sexuais e de gênero.

A priori, nossas categorias de análise primárias abarcam os temas “identidade e diferença”, “identidades sexuais”, “identidades de gênero” e “formação docente”. A partir destas, emergiram, como categorias derivadas, “heterossexualidade”, “homossexualidade”, “bissexualidade e outras expressões”, “masculino”, “feminino”, “homem”, “mulher”, “formação em ciências”, “aprendizagem em Ciências” e “a sala de aula”. *A posteriori*, a partir das falas dos participantes dos grupos focais, e utilizando as mesmas como referência, agregados de ideias foram formados de maneira a refletir a percepção do grupo acerca das categorias que objetivamos analisar.

3.2.1 – Percepções das/os egressas/os sobre identidades sexuais e de gênero.

Para apresentarmos as percepções dos sujeitos participantes deste estudo, optamos por utilizar frases emblemáticas que representam, o mais próximo possível, as percepções do grupo como um todo. Sendo assim, as diversas categorias apresentadas anteriormente estarão difusas no decorrer da análise e, por vezes, marcadas em negrito.

Iniciamos a realização dos grupos focais, discutindo alguns aspectos relativos à formação das identidades, de modo geral. Encontramos, na família, o principal núcleo social, de referência, para constituição das nossas identidades.

“E a família é a principal influência” (W)

Para este grupo, as nossas identidades são constituídas a partir de diversos elementos encontrados, e fornecidos, em nosso ambiente familiar. Este ambiente familiar pode possuir várias configurações, desde crianças criadas por avós, sem o pai ou mãe, mas o modelo dominante nas falas em debate representa a família nuclear, heteroparental, formadas por um pai e uma mãe.

Sendo formada a partir do núcleo familiar, a identidade é percebida algumas vezes como dada, como um **produto**, outras vezes, como se constituindo, como um **processo**.

O caráter, sua personalidade, que se constrói, a base é a família, né? Dentro da própria casa, do convívio, com o pai, com a mãe, com quem quer que seja. É a partir dali, do afeto que a criança recebe, né, e tudo, que ela recebe na verdade da família, ela vai construir uma identidade e a partir do momento que ela é inserida num convívio social assim mais amplo, que ela começa a ir pra escola, vai descobrindo

outras coisas, né? Vai se descobrindo também... Despertam mais curiosidades, eu acho que é aí que ela começa de fato a afirmar essa identidade [grifos nossos] (W).

Na fala de W, encontramos elementos que indicam uma noção de **identidade** como um produto, *que se constrói*, e que tem como base primordial a família. Nesta fala, a criança é apresentada como uma receptora de informações a partir do que é transmitido pela família e, mais adiante no decorrer da vida dessa criança, por outras relações sociais. Aqui podemos perceber que a constituição de identidade, para W, não se restringe à família, embora esta ainda seja o referencial.

A família, como base para a constituição das nossas identidades, está presente no pensamento de Ciampa, para quem, antes mesmo de nascermos, somos representadas/os por um grupo de pessoas como filha/o, neta/o ou irmã/o e a partir daí, recebemos um nome, somos identificadas/os. “A não ser em casos excepcionais, o primeiro grupo social do qual fazemos parte é a família, exatamente quem nos dá o nosso nome” (CIAMPA, 1997, p.63). Para este autor, as nossas relações sociais não param na família, mas vão sendo constituídas ao passo que nos desenvolvemos como sujeitos: “vamos nos diferenciando e nos igualando conforme os vários grupos sociais de que fazemos parte” (p.63).

Neste estudo, como explicitado no primeiro capítulo, compreendemos a identidade como um processo em permanente (re)construção e esta noção de identidade como um processo também emerge das falas, embora, por vezes, estas falas pareçam contraditórias no que se referem à concepção de identidade.

Dialogando com W, N faz referência à sala de aula e às/os alunas/os que chegam a este espaço.

Quando eu ouço assim falar de identidade, já vem na minha mente o que eles trazem de prévio, alguma coisa que eles já têm bagagem deles mesmo. É o meio onde eles vivem, que tem a ver com o ela falou, a casa, os pais, a família, a religião, exatamente. É um contexto onde ele tá inserido, onde essa pessoa tá inserida (N).

Mas complementa seu pensamento, discordando de W no que se refere ao caráter de produto atribuído à identidade.

[...] *a identidade, acredito que não é uma coisa que você tenha, mas que vai adquirindo, construindo, uma construção. É com base em determinados fatores, né. Como W falou, família... Vários fatores que formam a identidade de uma pessoa. O que ela é, o que ela pode ser (N).*

Tais falas representam o pensamento do grupo, por vezes, ambíguo no que se refere às identidades no sentido mais amplo, enquanto produto ou processo. Quando nos referimos às identidades sexuais e de gênero, especificamente, a noção de produto se torna mais presente.

O caráter processual da constituição das identidades se faz presente no pensamento de Ciampa ao afirmar que as nossas identidades refletem estruturas sociais nas quais estamos inseridas/os, como a família e a escola, ao mesmo tempo em que modifica e transforma tais estruturas e são por elas modificadas (CIAMPA, 1997). Identidade como processo compõe também o pensamento de Hall, para quem a identidade é elaborada tendo como referência o curso histórico das sociedades e não definidas como uma consequência meramente biológica, mas se constituindo a partir de relações sociais (HALL, 2005).

A fim de suscitar a discussão acerca das heranças familiares, do que recebemos daqueles que nos educam e que contribuem para o processo de formação das nossas identidades, recorremos à utilização de ditados populares que nos rodeiam e sobre os quais raramente refletimos. Questionamos ao grupo: quando vocês escutam o ditado “filho de peixe, peixinho é”, o que ele representa pra vocês? A resposta, dada de maneiras diversas, representou o mesmo sentido: influência familiar.

E a família é a principal influência. [...] aí vem a escola, um curso, aí vai pra banca com os amiguinhos, outras crianças... Todo mundo se espelha na família. É um referencial. Não é uma cópia, mas acaba influenciando (W).

Ainda que representada como produto, a identidade é vista como uma construção social, como um produto formado a partir de diversas relações sociais em variados contextos: família, escola, religião, para citar alguns exemplos apresentados no debate. Em certa medida, esta representação se aproxima do pensamento de Antônio Ciampa e Stuart Hall, referenciados acima, ao representar a identidade como uma produção social.

A ideia presente no ditado popular, a herança familiar, foi o ponto de partida dado pelos próprios sujeitos do grupo focal, para iniciarmos a discussão sobre **identidades sexuais**

e **identidades de gênero**. Agora, além dos elementos sociais presentes na concepção de identidade, elementos biológicos são requisitados ao debate, a citar, predisposições genéticas.

A família aparece como principal responsável também, pela constituição das identidades sexuais e de gênero, mas em relação a estes aspectos da nossa identidade, a noção de influência familiar vem carregada de valores como o que é certo e o que é errado para a educação de meninas e meninos e, principalmente. Emergem, como certo e errado, a formação de identidades sexuais e de gênero hegemônicas e não hegemônicas, respectivamente.

“A pessoa já nasce” (Q) ou “decide virar gay” (P)?

Decidimos apresentar estas duas falas como uma pergunta, pois emergem do debate duas posturas adotadas: uma, que as pessoas já nascem com a identidade sexual já definida; outra, que escolhemos qual identidade sexual adotaremos. Isto porque, quando a discussão sobre herança familiar nos levou às identidades sexuais e de gênero, a primeira tentativa foi de explicar as causas para algumas pessoas expressarem uma dada identidade sexual e não outra, de explicar o *surgimento* da **diferença** em detrimento da **identidade**, do anormal ao invés do normal.

[...] *eu não acredito na predisposição genética. Quando você é pequenininho sua mãe diz "ih, esse menino vai ser gay"...? Na verdade, toda a questão do afeto, a influência familiar, o convívio é que vai caracterizar que vai determinar ali, junto com o desenvolvimento da criança, se ele vai ser mais sensível, ou se vai ser mais agressivo. E não a predisposição genética [grifos nossos] (W).*

Nesta fala, encontramos o argumento para a constituição das identidades sexuais no âmbito do social, das relações familiares, da mesma maneira que W argumenta ao falar na identidade de modo geral. É possível percebermos também que, ainda que não afirme que a homossexualidade surge com o nascimento, ela se constitui socialmente, o “virar gay” nos deixa subentendido que a heterossexualidade estava presente. Esta heterossexualidade “inata” carrega consigo elementos que indicam uma linearidade entre identidades de gênero, sexuais e, também, desejos afetivo-sexuais. Nascer do sexo masculino, nesta perspectiva, torna o sujeito, necessariamente, homem e heterossexual. Qualquer expressão de gênero e/ou sexual caracteriza este indivíduo como “dissidente”, contradizendo a norma. Neste caso, “forma-se”

o *gay*. Quando *viramos* algo, deixamos de ser o que éramos antes. Nasce-se heterossexual e torna-se homossexual.

Ele tomou a posição em querer ser gay. Às vezes, escolheu por livre e espontânea vontade. [...] Tem alguma coisa com a mulher querer ser lésbica ou o homem querer ser gay? Eu vejo que é opção (D).

Faz-se necessário enfatizar uma percepção que emerge de todas as falas e que caracteriza, de maneira uniforme, como o tema **sexualidade** é representado por estes participantes. Esta percepção define a representação do grupo acerca da sexualidade, “enquadrada” na linearidade discutida acima

Socialmente, temos a heterossexualidade como referência à vivência da sexualidade saudável e normal. Como afirmam Petry e Meyer:

A heteronormatividade visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade De acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas, numa perspectiva biologicista e determinista, há duas – e apenas duas – possibilidades de locação das pessoas quanto à anatomia sexual humana, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho (PETRY, MEYER 2011, p. 195).

Tem-se, portanto, uma crença na divisão de duas categorias distintas, assimétricas e complementares: masculino e feminino. Daí se passa á normatização do corpo a partir dessas categorias, normatização esta que se sustenta no corpo biológico e se afirma como divisão natural desses corpos.

No entanto, quando falamos em identidade sexual, o que nos remete diretamente à sexualidade de uma maneira ampla, o grupo estabeleceu uma conexão direta entre **sexualidade** e a **homossexualidade**. Nas falas em debate, a heterossexualidade não aparece, fica subentendida, como um dado inquestionável, o parâmetro da normalidade.

Falar em sexualidade era, necessariamente, falar em homossexuais, como se ambas as palavras representassem sinônimos. Ao falarmos em identidade sexual, a referência, direta era “à outra” forma de viver a sexualidade, que não a vivência heterossexual. Além disso, o referencial era quase sempre no masculino. Poucos foram os exemplos em que a homossexualidade se referia às mulheres, pois quase todos relatavam casos de “meninos efeminados” que “viravam *gay*”.

Isto nos remete ao pensamento de Foucault acerca da invisibilidade da norma diante da expressão da anormalidade. A sexualidade *anormal* é constantemente referenciada, pois a que é considerada *normal* está posta, é dada e não necessita estar em discurso, mas as “outras” que precisam ser compreendidas e explicadas, estas são expostas nas falas em debate. A norma já é norma, não precisa ser mencionada, mas para mantê-la assim, para ser reiterada, as outras formas de expressar a sexualidade precisam ser marcadas, afirmadas (FOUCAULT, 1985).

A relação entre o que consideramos **identidade** e **diferença** se mantém difusa ao longo dos depoimentos e debates, mas a partir de suas falas, podemos inferir que aquelas não se enquadram no padrão hegemônico são a diferença. Ou seja, a diferença é representada como a subversão da identidade, constituindo-se a partir desta.

Diferença como subversão da identidade é contraposta nas ideias apresentadas por Silva, pois este argumenta que **identidade** e **diferença** são constituídas numa relação de interdependência, em que a segunda não deriva da primeira, mas ambas se constituem ao mesmo tempo, na mesma relação. Quando dizemos “eu sou heterossexual”, está posto também que “eu não sou homossexual”. Para este autor, a relação entre identidade e diferença traz implícitas, relações de poder que definem, e delimitam como devem ser identidade e diferença. Nesta relação, a identidade é referenciada como a norma social a ser seguida (SILVA, 2001).

A heterossexualidade passa a ser representada como **identidade** enquanto as outras formas de vivência da sexualidade são marcadas como a **diferença**. No pensamento desenvolvido por Guacira Louro, a referência abrange outros elementos constitutivos da identidade, como etnia e classe.

No Brasil, operamos, explícita ou implicitamente, com uma identidade-referência: o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão. As *outras* identidades são constituídas, precisamente, como “outras” em relação a essa referência (LOURO, 2000, p.99).

Complementando o caráter invisível da heterossexualidade, representado neste estudo através do pensamento de Foucault, Louro nos diz que:

[...] em relação à identidade que, por se constituir na norma, no padrão e critério, goza de uma posição não marcada ou, noutros termos, é representada como “não problemática” (LOURO, 2000, p.99).

Nos debates, apenas a homossexualidade foi mencionada como “a outra” forma de expressão e vivência da sexualidade e apenas uma participante questiona a relação direta entre sexualidade e homossexualidade e insere, na discussão, a **heterossexualidade**.

A identidade sexual não é só o fato de ele ser gay ou da mulher, lésbica. A sexualidade tem que ser levada no ponto central. Não é só porque o homem é gay ou porque é masculino ou feminino. O ponto de encontro do homem e uma mulher também é sexualidade. A gente não pode discutir a sexualidade só pelo lado de que ele resolveu ser gay (T).

Ainda assim, mesmo com a exposição da heterossexualidade, a discussão é retomada e, novamente, a referência à sexualidade é a identidade homossexual. Esta aparente contradição, invisibilidade heterossexual e exposição homossexual, é um reflexo da normatização das sexualidades, que marca aquela que foge à regra, enquanto a norma não precisa ser mencionada. Ao retomarmos a discussão, elementos biológicos, ancorados na genética, são agregados à tentativa de explicação.

Eu acredito que, se for genético, a pessoa pode até ter essa característica [o gene], mas ao longo da sua vida ela pode não desenvolver essa característica. Se for genético. [...] a depender das influências que essa criança possa ter ao longo da sua vida, ela pode sim, ou não, desenvolver essa característica (P).

Ao ser questionado por uma colega sobre sua afirmação de que a pessoa já tem (o gene) e o meio exercendo influências, recorrendo a uma explicação que se aproxima da definição de fenótipo, como sendo o genótipo em interação com o meio, P continua:

Se for genético, uma criança tem essa predisposição a optar por essa outra orientação sexual. Um homem que decide virar gay, então se ele tiver numa família, que o tratamento dessa criança for diferente, um pouco mais cheia de cuidados, alguns valores vão ser deturpados na cabeça da criança. A criança masculina é tratada de rude [grifos nossos] (P).

Há uma pequena confusão na fala de P: se há uma predisposição, imagina-se que está posto previamente, antes do nascimento, mas, na mesma fala, um homem *decide* ser homossexual, conferindo ao indivíduo o direito de escolha. Deixa de ser predisposto e passa a ser escolha? “Essa outra orientação sexual” à qual se refere é a outra por quê? Qual é a

primeira, a partir da qual “as outras” são referenciadas? Implicitamente, a relação entre **identidade** e **diferença** aparece no debate: a identidade é a referência a partir da qual a diferença é marcada (SILVA, 2000). No decorrer das discussões, a identidade sexual de referência emerge e, com ela, aquela que é considerada “a outra”. Esta outra aparece juntamente com os “valores deturpados”, fruto de uma educação equivocada.

Educação familiar, como central na formação de uma identidade sexual, emerge do debate em outras afirmações que complementam aquela apresentada por P.

Elas [as crianças] precisam ser orientadas devidamente, em cada período, em relação a essas novas descobertas. A essa construção de identidade, não só de identidade, mas de identidade sexual também (W).

Eu acho que é nessa fase aí que vai ocorrer a identificação, a descoberta, de qual sentido ele vai querer seguir. Não pelo fato de ele nascer [grifo nosso] (T).

Desta forma, a responsabilidade sobre a “escolha” de uma identidade sexual em detrimento de outra recai sobre a família, que educou um menino com valores que não caberiam para esta criação. Chamamos atenção, novamente, à referência masculina: ele, um menino.

Por não ter havido questionamentos por parte dos outros participantes, levando-nos a crer que concordam com as declarações de P, a afirmação “um pouco mais cheia de cuidados” nos soa como uma afirmação que merece atenção e nos faz refletir acerca dos cuidados destinados aos meninos e às meninas no espaço escolar. Meninos, no que se referem aos cuidados, devem ser educados diferentes de meninas por quê? Quando pensamos no contexto escolar, quais os tipos de cuidados direcionados aos meninos e às meninas? Por que a afeição e carinho são destinados às meninas, enquanto a rudeza e rispidez no trato são destinadas aos meninos?

Encontramos resposta para estas perguntas na própria fala em debate. Identidades sexuais e de gênero não podem ser dissociadas e, por essa razão, a educação de meninos e meninas deve *conduzi-las/os* a uma identidade que esteja em consonância com os padrões hegemônicos: o sexo deve determinar o desejo e as práticas sociais. Tais padrões aparecem no pensamento de Judith Butler como uma “heterossexualização do desejo”, que define de que

maneira meninos e meninas devem ser no que se refere à constituição das suas identidades de gênero e que estas seguem uma ordem binária e biológica.

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea” (BUTLER, 2008, p.38-39).

Características femininas são atribuídas às meninas e os meninos não devem expressá-las, sob o risco de romperem com esta heterossexualização e vivenciarem outras experiências de gênero que não seja aquela aceita como a norma. Para Butler, neste pensamento heteronormativo, só cabe uma forma de vivência das identidades de gênero, que nos coloca em oposição ao outro gênero que deve ser objeto do nosso desejo (BUTLER, 2008).

Em adição ao pensamento de Butler (2008) e Louro (2000), acerca do caráter de anormalidade atribuídas às pessoas cujos gêneros são dissonantes ao dito “normal”, Iara Beleli, ao levar o gênero para a sala de aula nos diz que, neste contexto.

A incoerência entre sexo e gênero – um comportamento diferente do esperado para um menino (vestir roupas de menina) – é questionada e, na maioria dos casos, elege esse sujeito fora das normas como um “outro” (BELELI, 2010, p.58).

Articulando as identidades sexuais e de gênero, este menino é visto como o “outro” em termos da não coerência do gênero, mas também como o “outro”, ao não se enquadrar à masculinidade hegemônica¹¹, supostamente, expressar a “outra” forma de viver sua sexualidade.

Ainda que não haja um consenso científico sobre como as identidades sexuais são constituídas, e este não é o objetivo deste estudo, a discussão sobre esta formação se apresenta mais como uma maneira que nossos sujeitos de pesquisa percebem tais identidades do que, de fato, como estas se constituem. Esta percepção representa, para o grupo, o que é normal e o que não é.

“Quer dizer que ser hetero é normal?” (N)

A identidade sexual de referência, já mencionada anteriormente em articulação com os pensamentos de Foucault (1985), Louro (2000), Butler (2008) e Silva (2000), emerge das

¹¹ Confirme discutido no primeiro capítulo.

falas como algo “normal”, “natural”, cujos argumentos para esta normalidade são ancorados em aspectos sociais e biológicos.

Porque tem que ter o homem e a mulher. É o equilíbrio da natureza, eu penso nesse sentido. Todos que nascem como heterossexual, querem uma mulher e todas que nascem com uma vagina, mulher, querem um homem. Tem que ter esse equilíbrio para poder ter a relação (D).

Perguntamos se as/os homossexuais são um desequilíbrio e ele responde:

Sim. Não como desrespeito, mas é um desequilíbrio da natureza. Penso eu assim (D).

Com esta afirmação, instala-se um conflito, pois algumas pessoas concordam, outras não.

E se fôssemos todos homossexuais e o hetero fosse diferente? É o que a sociedade padroniza como sendo o correto. Qual o padrão (W)?

Qual é o padrão? A pessoa que possui vagina ser caracterizada como mulher e ter afinidade por homem e o homem o contrário. Na verdade é o que a sociedade estabelece como padrão (T).

Não é a sociedade que estabelece, há uma química! Aí eu provo a você, na natureza, há uma relação química, hormonal entre homem e mulher (D).

A preocupação com o que vão dizer, com o cuidado de não rotular de “anormal” as pessoas que não são heterossexuais, parece-nos ser o motivo primordial para os questionamentos daquelas que discordam da afirmação de D. Mais adiante, discutiremos a noção de “normal” e “natural” e, novamente, o caráter de anormalidade surge nos discursos.

A heterossexualidade como norma para identidade sexual está presente constantemente nas falas em debate, mas de maneira implícita, subentendida. Para que fosse explicitada, foi necessário incitá-las/os, questioná-las/os acerca de uma norma pré-estabelecida, a partir da qual se referenciava o que não era normal.

É o hetero, né, que a gente identifica como padrão? E o homo... (W)

Que fugiu do padrão (N).

E por que a heterossexualidade é a norma?

Isso se convencionou e vai se reproduzindo. Tudo o que é mais fácil pra se explicar, vai se reproduzindo. Vem de milhões de anos... (N)

Homem e mulher são peças que, biologicamente se encaixam. O homem foi feito pra mulher e a partir daí temos o processo de reprodução. Se há milhares de anos homens e de mulheres se relacionassem [entre homens e entre mulheres]... Como estaríamos aqui hoje se o homossexual fosse o desenvolvimento normal? Não ia haver multiplicação... (W)

Vale destacar que há uma contradição na fala de W. Anteriormente, há uma defesa na sua fala em relação ao caráter de normalidade da homossexualidade. Para W, é a sociedade que produz o que deve ser entendido como “normal” e o “anormal”. Quando questionamos, diretamente, qual a norma, aspectos biológicos e evolutivos são invocados na sua explicação. Esta contradição percorre todo o debate e está presente na fala de outros integrantes. Parece-nos que, o peso social da palavra “anormal”, “politicamente incorreta”, aplica um freio no momento das discussões: serão professoras/es, estarão em sala de aula e como poderão chamar um aluno (a referência masculina) de “anormal”? Há uma constante preocupação com o contexto da sala de aula, pois declaram ser muito difícil abordar o tema sexualidade em sala.

Até que ponto a professora, mesmo que conheça os meninos, até que ponto ela pode, no convívio de sala de aula, dizer que os colegas influenciam ele e dizer que ele é homossexual ou não? [...] ele tem consciência do que a sociedade julgou como certo e como errado (W).

A necessidade de identificar a “outra” sexualidade e entender de que maneira se produz, aparece por vezes difuso, outras vezes, explícito, ao longo das falas em debate. Na tentativa de explicar o surgimento da “outra”, emerge, subentendido, que todas/os nós nascemos heterossexuais e umas/uns optam por outra vivência da sexualidade. Esta explicação, ou tentativa de compreensão acerca da constituição das identidades sexuais, apresentam elementos valorativos que findam por definir quem é “normal” e quem é “anormal”, como a anormalidade é produzida e como pode ser evitada. Novamente, é uma questão fincada na família. A ideia de “seres anormais” emerge tanto em seu sentido literal,

como algo que sai do comum, do normal, assim como no sentido vulgar, como estranho, esquisito.

“Nasce inocentemente, depois...” (D)

Inocentemente... O “depois” traz algo que não é mais inocente, que não é da maneira como nasceu, que não é heterossexual. As outras formas de expressão, e vivência, da sexualidade aparecem como não inocentes, como algo que deve ser constantemente regulado e que tem, na família, a base para sua produção e controle.

Eu tenho um primo que não gosta de rosa porque vão pensar que ele é totalmente feminino (S).

Por que ele não gosta de rosa? Você acha que quando ele era bebê, eu acredito, com certeza a mãe não vestia ele de rosinha (P).

Há uma associação direta entre identidade de gênero e expressão da sexualidade. O que é atribuído, socialmente, para meninas, não pode ser direcionado aos meninos, *correndo o risco* de efeminá-los e, conseqüentemente, nas falas em debate, permitir o surgimento da homossexualidade. A educação familiar, representada como um “condicionamento”, é fundamental para que meninos se constituam como heterossexuais. Além da família, grupos de amigos e colegas, relações sociais mais amplas, também contribuem para a constituição das identidades sexuais e das identidades de gênero.

O homem [ser humano] é condicionado a ser como um hamster¹². O homem pode ser condicionado pelo meio a alguma coisa, nesse caso a opção sexual. [...] Pode ser sim [enfaticamente] um condicionamento. Os meninos dizem que ele é, então, intuitivamente, na cabeça dele, ele já vai transformando (P).

A sociedade é vista como uma entidade à parte do sujeito. É algo colocado do lado de fora e é quem discrimina, normatiza e rotula os sujeitos cujas identidades sexuais subvertem a regra heterossexual. Elas/es, sujeitos deste estudo, segundo suas falas em debate, não discriminam, mas educam meninas e meninos de acordo com o que a sociedade impõe como sendo o correto. Principalmente, quando se trata da educação de meninos, pois a necessidade de reproduzir a masculinidade hegemônica está presente.

¹² Referência à “teoria do condicionamento operante”, de Skinner.

Não é nem que a gente queira, é que tá na cabeça das pessoas. A sociedade pensa desse jeito. Se eu treinar meu filho todo daquele jeitinho [expressão corporal efeminada] e tal, feminino, como eu sou feminina, a sociedade vai recriá-lo lá fora. Vai ter preconceito com relação a ele. Preciso treinar ele para suportar a sociedade. [tem que] deixar ele mais sério! (C)

A homossexualidade é marcada pelo grupo como uma escolha, uma opção alternativa à heterossexualidade. Embora, muitas vezes, a condição de “nascer homossexual” surja nos discursos, a heterossexualidade é a regra que todas/os cumprimos ao nascer, mas que algumas/uns rompem durante o desenvolvimento.

“O jeito do homem é diferente do jeito da mulher” (G)

Como as identidades de gênero foram apresentadas sempre em articulação com as identidades sexuais, questionamos, explicitamente, quais as diferenças entre homens e mulheres, entre meninos e meninas, a fim de se tornar mais clara suas percepções em relação ao “ser homem” e o “ser mulher”. De maneira geral, os estereótipos de gênero marcam o pensamento do grupo: tem “coisas que são” de homem e tem “coisas que são” de mulher.

Coisas que a sociedade nos impôs, tipo: o jeito do homem é diferente do jeito da mulher. O jeito de falar, por exemplo. O jeito de vestir também. Cor... Por exemplo: homem com camisa rosa você ia falar “homem não usa rosa”, “rosa é coisa de menina, coisa de mulher” (G).

Atributos como organização, vaidade e cuidados são diretamente relacionados ao gênero feminino, enquanto a desorganização, a falta de zelo e cuidados pessoais são características masculinas.

Uma vez eu vi uma professora com uma roupa toda esquisita, aí eu olhei pra cara dela assim... Ih, será que é uma mulher ou um homem? Por causa da roupa dela, aquele jeito de andar [expressão de desleixo] (G).

Eu não concordo com o ponto de vista dela. [...] se uma mulher se vestir largada, não quer dizer que ela seja lésbica. Tem tanta mulher que anda toda largada, com a calça lá embaixo (T).

Uma mulher “mal vestida” é vista como um homem e ser vista como homem remete, diretamente, à expressão da sexualidade. A referência à homossexualidade, a partir de uma conduta de gênero incoerente com a norma, embora não seja unânime, como exposto brevemente nas falas acima, ainda assim predomina no discurso do grupo.

Pedimos que descrevessem, seguindo a ordem em que estavam sentadas/os, as características particulares a cada gênero. A fala abaixo representa o pensamento expresso pelo grupo.

Mulher tem cabelo grande, vaidade, o corpo modelagem de violão, curvas, a voz menos grave, o jeito mais delicado. Já o homem é aquela coisa assim, mais grosseira, o corpo quadrado, o cabelo curto (G).

Justificativas biológicas e comportamentais situam a mulher numa posição mais frágil em relação ao homem, requerendo cuidados que são dispensáveis para os homens. Estes são representados como rudes, fortes e independentes. A vaidade feminina é vista como um elemento atrativo, necessário para a conquista do homem, enquanto que a agressividade, atribuída aos homens, é vista como determinado biologicamente.

O argumento biológico para as diferenças entre homens e mulheres – diferenças físicas, principalmente – é frequentemente, utilizado como justificativa para a suposta superioridade masculina, em detrimento de uma, também suposta, inferioridade feminina. Superioridade e inferioridade representadas através de características como “força” e “vaidade”.

Biologicamente, vai chegar uma fase que isso vai aflorar [referência à rudez masculina], a puberdade. Quando chegar a puberdade, quando começa a produção de testosterona, né? Depois da puberdade é que começa a diferenciação (C).

Ela [a menina] vai se sentir mais atraente, a vaidade... (S).

Por um lado eu concordo com as colegas, por essas características visuais, em relação a feminilidade, sentimentalismo. A mulher com certeza é mais sentimental, a mulher com certeza é mais frágil. O homem é um pouquinho mais rude, tem a voz mais grossa que a voz de uma mulher, tem mais pelos, barba. Músculos o homem

sempre vai ter mais avantajado que a mulher. Aí é uma questão mais biológica, dos hormônios, da testosterona. (P)

Além de características físicas, outras comportamentais e sociais são destacadas. Na relação entre “dentro de casa” e “fora de casa”, a mulher é considerada como aquela que fica e cuida, como se pertencesse à família, enquanto o homem constrói outra família e abandona a original.

Em relação ao jeito, eu acho que o jeito da mulher é mais meigo, geralmente. Existe homem meigo, mas mulher é mais. Tem mãe que prefere ter filha mulher, porque ter filho homem é um horror! Ter filha mulher vai cuidar de mim depois, mesmo que ela case. Filho homem casou, é só a família dele (C).

Mesmo que nesta fala, o “fora de casa” esteja se referindo à constituição de outra família, a discussão entre o “público” e o “privado”, no que se refere à posição ocupada pelos gêneros masculino e feminino, emerge. À mulher, é atribuída a função doméstica de tomar conta da casa, da família, cuidando do espaço privado, enquanto ao homem é dado o direito de ocupar espaços públicos, até mesmo que este espaço seja constituir outra família. A função de cuidar está fortemente vinculada ao gênero, como demonstrado nas falas em debate e descrito no pensamento apresentado por Joan Tronto:

Cuidar é uma atividade regida pelo gênero no âmbito do mercado como na vida privada. As ocupações das mulheres são geralmente aquelas que envolvem cuidados e elas realizam um montante desproporcional de atividades de cuidado no ambiente doméstico privado. Para colocar a questão claramente, os papéis tradicionais de gênero em nossa sociedade implicam que os homens tenham “cuidado com” e as mulheres “cuidem de” (TRONTO, 1997, p.189).

Ao comparar a maneira como o masculino e o feminino estão relacionados ao cuidado, a autora situa essa diferença, também, na diferente ocupação dos espaços público e privado. Estas diferenças fazem parte do nosso cotidiano e, fortemente, marcam as brincadeiras às quais meninos e meninas estão inseridas/os.

“Tem brincadeira de menino e brincadeira de menina” (S)

A brincadeira aparece como um reflexo do que deve ser atribuído a meninos e meninas, ao que deve ser entendido como sendo característico para homens e para mulheres. Reflexo também, da maneira como meninos e meninas devem ser educado/as no que se refere

à maneira de se vestir, sentar, aos comportamentos de um modo geral. Para Tereza Cristina Fagundes e Simone Franco, a “escolha” de brinquedos e brincadeiras por meninas e meninos é fruto de uma educação inserida numa cultura repressora que limita “suas possibilidades de sonhar e dominar a realidade externa” (FAGUNDES, FRANCO, 2001, p.76), imprimindo diferentes maneiras de lidar com esta realidade, a depender do gênero.

Traduzida por “brincadeiras de meninas e de meninos”, a maneira como ambos os gêneros devem interagir com os espaços sociais em que estão inseridos, esteve presente nas falas em debate, relacionada diretamente à forma como meninas e meninos devem ser educadas/os.

Uma das participantes, C, relatou um fato pessoal, que a mesma considera um problema. Segundo ela, seu irmão apresenta características efeminadas e, por isso, ambos sofrem preconceitos na escola (ele estuda na escola em que ela trabalha). A partir desse relato, várias foram as interferências acerca do que meninos e meninas devem brincar, usar e, até mesmo, sentir. Pareceu-nos uma tentativa de resolver este problema, antes que “a identidade dele esteja formada”.

Eu tenho um irmão caçula que foi criado por todas nós [ela, a mãe e as irmãs]. Pense aí que o menino acatou o nosso jeito! Ele não tem uma figura paterna, masculina, em casa. E isso é complicado. Ele estuda no mesmo lugar que eu trabalho. Até o jeito dele olhar é meio feminino. De se comportar, é feminino. Eu chamo a atenção dele: Irmão, você mora com moças, mas você é um rapaz. Seu comportamento não pode ser assim, você não pode olhar desse jeito [grifos nossos] (C).

Vários elementos emergem dessa fala e todo o grupo, de uma maneira ou de outra, finda por concordar com a postura adotada por C diante do seu irmão, o que faz com que esta postura seja própria do grupo.

Não ter uma figura paterna é utilizado, ao nosso olhar, como argumento para o comportamento feminino do garoto. A “causa” para esta feminilidade é a ausência de um pai, ausência de uma formação masculina. Esta ideia desconsidera qualquer outra influência, fruto das relações sociais que a criança terá ao longo da sua vida, e que também possam contribuir para a formação da sua identidade. Alguns questionamentos emanam desta afirmação: os meninos criados sem pai serão efeminados, necessariamente? E aqueles que, mesmo com a

presença masculina em suas vidas, ainda assim apresentam características atribuídas às mulheres? Mais que isso, características femininas em meninos, e vice-versa, representam, necessariamente, um problema?

A ausência paterna como responsável por um desenvolvimento do menino fora do padrão é reforçada na fala de outra participante:

Falou muito bem! Falta uma figura paterna, uma figura masculina dentro de casa. As crianças se espelham muito nos adultos, isso a gente sabe. O menino vai se espelhar, com certeza, na figura masculina que está com ele, com certeza ele vai adquirir certas coisas dessa pessoa. Nessa situação, ele só está com mulheres. Fica um tanto difícil ele diferenciar o comportamento que seja masculino do que seja feminino [grifos nossos] (W).

Na fala de W, emerge um ponto que merece atenção: meninos devem, “com certeza”, espelhar-se em homens, em figuras masculinas. O que nos faz pensar que, na concepção do grupo, meninas devem se espelhar em mulheres, em figuras femininas, desconsiderando as influências de mães na educação de meninos e pais na de meninas.

O olhar é uma das maneiras que encontramos, mulheres e homens, para expressar nossos sentimentos. Quando um menino não pode olhar “como uma mulher”, fica patente que, assim como numa fala de C, sentimentalismo não é permitido em meninos. Sentimentos são coisas de meninas. E qual a maneira que meninos, nas suas famílias e nas suas escolas, contextos que devem ser, entre outros aspectos, espaços de afetos, podem expressar sentimentos?

Esta repressão aos sentimentos na educação de meninos no faz retomar a discussão sobre o *sexismo às avessas*, proposta no primeiro capítulo. Esta forma de sexismo finda por reduzir as relações sociais de meninos à dureza e rispidez, desconsiderando a afetividade no contexto das suas relações, sejam estas relações na família ou na escola. Nas palavras de Andréé Michel,

Os estereótipos sexistas podem ser expressos abertamente, não somente nas instituições, mas também nos hábitos cotidianos que discriminam meninos e meninas. Assim, embora nenhuma lei proponha, não é raro pais dizerem a seu filho: “não chore, você é homem”. Estes julgamentos estereotipados objetivam orientar os meninos a reprimir suas emoções, enquanto a

manifestação emocional das meninas não será reprimida (MICHEL, 1989, p.19).

Novamente, nas falas em debate, estereótipos de gênero marcam como devem ser meninos e meninas. E uma maneira desses estereótipos se tornarem explícitos é através das brincadeiras e jogos que permeiam a vida de meninas e meninos.

Se, futuramente, Deus me dá o dom de ser mãe de um menino ou uma menina, eu vou conversar com ele, citar as diferenças, mostrar a realidade das coisas. [...] Tenho um filho que quer futebol, a menina vai querer futebol. E aí, vou deixar a menina jogar futebol? Não. Eu vou engajar ela em outras atividades que seja relacionado ao sexo mesmo, feminino, pra que ela vá criando uma adaptação em relação aquilo, em relação às coisas femininas, como balé, como a dança, entendeu? É tudo uma questão da conversa, você saber inserir a pessoa, cada um em seu ambiente (S).

Para W, devemos orientar e vigiar o tempo todo:

Se eu tiver um filho, ou uma filha, eu não vou dizer assim “filha, mainha não quer que você jogue futebol que futebol é coisa de menino”. Se ela quiser, jogar futebol, ela vai jogar futebol. Você tem que saber orientar, estar perto o tempo todo. Não precisa dizer “feche a perna, isso não é jeito de menina sentar”. Eu não preciso dizer isso. Basta dizer “feche a perna que tá aparecendo sua calcinha, fica feio” (W).

Nas palavras de Jane Felipe e Alexandre Bello (2009), esta forma de controle, que emerge da fala de W, há uma tentativa de ser um controle oculto, utiliza as brincadeiras como ferramenta que guiará as crianças aos seus gêneros “normais”.

O brincar e o brinquedo são, portanto, nesse contexto [a escola], um instrumento de poder que é acionado constantemente para definir/produzir determinadas formas de gênero. [...] as professoras criam estratégias sutis (às vezes nem tanto) para que os brinquedos e as brincadeiras sejam utilizados de forma a garantir as normas de gênero (FELIPE; BELLO, 2009, p.150).

Mais adiante, W complementa sua fala justificando o controle à brincadeira:

Quer brincar de futebol, vamos experimentar futebol [menina]... Quer brincar de elástico, vamos brincar de elástico [menino]... Mas é claro que eu não vou deixar meu filho, já na puberdade, de fato já construída uma identidade até sexual, brincar de elástico? Porque eu não quero que meu filho seja homossexual. É uma realidade (W).

Para este grupo em estudo, as brincadeiras influenciam de tal maneira, que assumem um caráter determinista quanto à constituição das identidades sexuais: meninos precisam brincar com o que foi destinado a eles e meninas, a elas. Contradizendo-se, esta mesma fala nos apresenta elementos que emergem das relações sociais e se mostram como constituintes desta identidade “determinada”. Meninos “nascem” meninos, assim como meninas “nascem” meninas, ao passo que as brincadeiras servem como alicerces para a construção de suas identidades.

Brincadeiras como destino para a constituição de uma identidade de gênero, ou de outra, remete-nos ao que Fagundes e Franco (2001) denominaram “expectativas de conduta”. Para estas autoras, comportamentos masculinos e femininos refletem regras sociais e que tais comportamentos estão subordinados às expectativas para os mesmos.

Isto reafirma que as diferenças no desempenho do papel masculino e feminino são produtos do condicionamento social baseados em expectativas de condutas e não aspectos inatos que fazem parte da natureza biológica dos sexos (FAGUNDES; FRANCO, 2001, p.76).

A delimitação de fronteiras que definem os espaços que meninas e meninos devem percorrer, e o papel que devem ser desempenhados por estes em suas relações sociais, está presente em diversos momentos ao longo dos debates. E, como presente em todas as discussões, elementos da constituição das identidades de gênero se confundem com os elementos constituintes das identidades sexuais, refletindo o caráter interdependente entre estas expressões da identidade (LOURO, 2003).

Estas fronteiras, representadas através da marcação das diferenças, estão presentes também, além dos espaços familiares, na escola.

“Eu tenho um sério problema com uma aluna...” (S)

Quando a **diferença** vai pra escola, ela é associada com certa frequência, a problemas que elas/es, sujeitos deste estudo, não conseguem resolver. Os meninos e as meninas que não se enquadram nos padrões hegemônicos para a expressão das identidades sexuais e/ ou de gênero, descritas/os como exemplo na introdução desta dissertação, ganham “corpo” nos exemplos apresentados pelo grupo e na reflexão de Richard Miskolci acerca das marcas da diferença do contexto escolar. Para este autor, as crianças que não se enquadram nos padrões

de comportamentos sexuais considerados normais, em geral são marcadas como alheias ao espaço escolar, espaço em que se permite, apenas, uma forma de vivência para a sexualidade.

O menino ou a menina que se revela diferente não é estranho em si mesmo. É o educador, os colegas de sala e demais pessoas na instituição escolar que os classificam como esquisitos. Marcar alguém como estranho é a forma que encontram para defender o mito da neutralidade da escola em matéria de sexualidade (MISKOLCI, 2010, p.80).

Para o nosso grupo em estudo, meninos e meninas cujas expressões da sexualidade e/ou de gênero consideradas “diferentes” representam um problema no contexto escolar, e a sensação de não saber como lidar com o “problema” se torna patente nas falas em debate.

Percebo em sala de aula que você se debate a todo momento com alunos que a sexualidade dele está ali exposta e pelo que eu percebo além disso, os alunos, em si, começam a contestar o modo que ele age (Q).

Em geral, é a sexualidade dos meninos são referenciadas como “expostas” e “perceptíveis”. A não ser para diferenciar as particularidades de cada gênero, as meninas não foram referenciadas e, em nenhum momento, um exemplo real foi apresentado. Na única vez que uma menina foi utilizada como exemplo, este relato foi trazido como representando um problema:

Eu tenho um problema sério com ela [uma aluna] na hora da recreação, porque assim, quando as meninas levam uma boneca, eu sinto que ela não quer se agrupar aquele tipo de brincadeira. Agora, se eu digo assim, “vamos misturar aqui, vamos pegar a bola e fazer um baleô”, ou um esporte mais durão, aí ela se escala logo, entendeu? [...] Ela é toda grossa, o jeito de falar, toda rude (S).

Neste relato, as fronteiras que separam os gêneros são atravessadas e, com isso, abalam as estruturas e regras do espaço escolar, representadas no clássico exemplo: meninos brincam de bola e são rudes, meninas brincam de boneca e são dóceis. Não é qualquer pessoa que atravessa a fronteira, é uma menina que, pelas mesmas regras, deve ser comportada e sua sexualidade permanecer omissa. Salvo alguns poucos comentários, é como se as meninas não passassem por períodos de curiosidades e descobertas, assim como os meninos. A sexualidade das meninas é velada, representada por “pernas fechadas” e “bons modos”. A sexualidade das meninas é “a outra”, quando comparadas à dos meninos, pois a referência para o gênero, e para a sexualidade, dever ser o homem (branco, heterossexual, classe média urbana e cristão).

Relatos como estes refletem, em parte, certa necessidade de comportamentos homogêneos em sala de aula, como uma maneira de “manter o controle”. Individualidades, particularidades de cada um, são desconsideradas em favor do bom andamento das atividades escolares. Este controle pode ser traduzido como um mecanismo de regulação das sexualidades que, nas palavras de Miskolci, tem como objetivo aparente:

[...] formar a todos e todas para serem como devem ser, ou seja, a escola opera de forma a conformar todos a uma maneira única de viver a sexualidade, a prescrita pela tradição e que pode ser descrita como heterossexual, monogâmica, e voltada para a reprodução (MISKOLCI, 2010, p.80).

Esta escola, que objetiva modelar a vivência da sexualidade e a expressão das identidades de gênero, num padrão considerado o ideal a ser seguido, em geral, transfere este modelo para a sala de aula, imprimindo aos processos de ensino e aprendizagem: meninas em uma área do conhecimento, meninos em outra.

“A questão da aprendizagem depende de cada um, é muito individual” (W)

No que se refere à aprendizagem em Ciências ou na “área de exatas”, incluindo a Matemática e a Física, não há um consenso, entre os participantes do grupo focal, de que há uma diferença representativa no que se refere à aprendizagem em ciências da natureza ou exatas, de meninos e meninas. Embora algumas justificativas biológicas sejam acionadas, outras recorrem à capacidade do indivíduo em superar essa justificativa.

Eu fiz Engenharia. Eu me dava bem nas matérias, mas eu via que aquilo não era pra mim. Eu não me identificava. Não era com a dificuldade, em si, mas eu não conseguia me expressar ali. Minha irmã fez Engenharia e pra ela foi maravilhoso. [...] vai depender mesmo do gosto da pessoa, mas, em geral, acontece isso que W falou (N).

A professora de Matemática da escola que eu trabalhava, dizia que os meninos eram ótimos em Matemática e as meninas não. Em Ciências era o contrário (S).

O argumento clássico de que homens são melhores em exatas que as mulheres é questionado por este grupo. Talvez porque, com exceção do primeiro encontro que havia dois, apenas um homem esteve presente durante os debates. Sendo a maioria composta por mulheres, o discurso de “não inferioridade” diante da capacidade de aprender esteve presente.

Ainda assim, algumas participantes “confirmam” esta diferença, baseando-se ora em aspectos biológicos, ora em aspectos sociais.

Quando eu dava aula de ciência na 8ª série, as meninas tinham muita dificuldade em aprender Química e Física, os meninos tinham uma facilidade extraordinária [enfaticamente]! Só na primeira explicação, já sabiam de tudo. As meninas, não... Depois do exercício, eu tinha que ir em cada cadeira, observar, analisar, se errou, aonde, depois acompanhar (C).

Eu não concordo. É um levantamento que se faz, no geral. Se quiser aprender eu posso virar uma “crânia”, mesmo que P tenha mais habilidade do que eu. É uma questão de interesse (Q).

Quando questionadas/os acerca dos motivos que atribuem aos homens uma habilidade em exatas e às mulheres a grande dificuldade, as justificativas sociais e biológicas emergem:

Os meninos, desde pequenos brincam de carrinho, já tem uma noção, onde pegar, a distância que é preciso fazer com meu carro (C).

Faz parte da evolução. Biologicamente falando, o homem era caçador e a mulher ficava em casa cuidando da prole (C).

No que tange às profissões, os estereótipos aparecem inseridos no contexto familiar.

Quando o menino é pequeno, você fala assim “ah, esse aqui vai ser um engenheiro!” Você não fala pra menina: “Ah, essa aqui vai ser uma engenheira!” (P).

[diz que] vai ser enfermeira, médica... (S).

Engenheiro é uma profissão predominantemente de homem. Enfermagem é predominantemente de mulher (Y).

Encontramos um referencial para este pensamento dicotômico – homens, ciências exatas e mulheres, ciências humanas – no estudo apresentado por Flávia Resende e Fernanda Ostermann (2007). A partir de uma revisão bibliográfica, cujo tema central é a questão do gênero no ensino de ciências, estas autoras apresentam respostas vinculadas à família e à escola, para esta separação entre campos acadêmicos.

A percepção da ciência como algo masculino é resultado da construção de papéis sociais, principalmente pela família e pela escola, que acaba por desencorajar as jovens, frequentemente não intencionalmente, a seguir carreiras em Ciência e Engenharia (RESENDE; OSTERMANN, 2007, p.5)

A letra da música “Imagina”, escrita por Chico Buarque e apresentada na abertura deste capítulo, representa, de maneira poética, o “atravessar a fronteira” que delimita as identidades de gênero. Ao passar por baixo do arco-íris, meninas e meninos trocam de gênero e de sexo. No pensamento do grupo em questão, acerca desta travessia, meninas e meninos devem ser educadas/os para ficarem longe do arco-íris, sob pena de terem seus “sexos” trocados.

Quando analisamos as representações dos egressantes do curso em estudo, acerca das identidades sexuais e de gênero, podemos descrevê-las como consonantes com os padrões hegemônicos para tais expressões da identidade. Salvo algumas contradições na fala e expressões contrárias à hegemonia, o grupo representa as identidades sexuais e de gênero de acordo com este pensamento: meninos devem ser fortes, rudes, robustos, interessar-se por ciências exatas, serem “criados para o mundo”; meninas devem ser frágeis, dóceis, interessar-se por ciências humanas e voltadas para o cuidar, serem “criadas para a casa”.

Este educar é visto como a forma “correta” de educar para a sexualidade e para o gênero e tem sua base fundamentada nas relações familiares. É a família quem deve preparar meninas e meninos para viver numa sociedade em que os gêneros devem ser consoantes com o sexo, com a biologia. A escola, e o papel dos sujeitos deste estudo, como professoras/es, aparece como coadjuvante nesta educação, como quem apenas reproduz, mas não tem poder de modificá-la.

Estas percepções aparecem, com frequência em alguns trabalhos como os de FELIPE (1999), SILVA e CARVALHAES (2010) e ANDREOLI (2010) que buscam analisar as representações acerca de temas que circundam a sexualidade humana, mas é necessário considerarmos que as percepções aqui apresentadas são de professoras/es em formação – hoje, professoras/es efetivamente. Ou seja, as representações analisadas, neste estudo, tem uma relação direta com a prática em sala de aula.

Ainda que suas percepções nos pareçam ir ao encontro das representações hegemônicas acerca da sexualidade e do gênero, o cuidado com a fala não discriminatória

mostra-se perceptível. Talvez pela condição de professoras/r, talvez por estarem discutindo em grupo, ou porque, de fato, ainda estão organizando as ideias acerca do tema. A noção de superioridade masculina em detrimento da condição inferior feminina, não esteve presente nas falas em debate, mas a sexualidade dos meninos foi destacada o tempo todo, nas falas em debate, enquanto a das meninas esteve omissa nestas falas, ainda que a maioria presente no debate fosse feminina.

Em nenhum momento a homossexualidade, a “outra” identidade sexual, apareceu como doença ou como algo que possa ser “consertado”. Há uma preocupação em *não produzir* homossexuais, no contexto familiar ou escolar, mas estando o homossexual *produzido*, não mencionaram uma preocupação em adequá-lo, “de volta”, à heterossexualidade. Isto se faz necessário abordar, pois, em nenhum momento, atitudes homofóbicas ou agressivas surgiram durante os debates. O que não quer dizer que elas não existam ou que não estarão presentes nas salas de aula dos sujeitos deste estudo, mas que há, ao menos, uma preocupação com o discurso não ofensivo.

Dentre as múltiplas possibilidades de expressão das identidades sexuais, emergiram nos debates apenas as identidades heterossexual e homossexual. Qualquer outra possibilidade, até mesmo a bissexualidade, que está presente no nosso cotidiano, foi desconsiderada nas discussões do grupo.

Já com as identidades de gênero não hegemônicas, principalmente no contexto escolar, há uma tentativa de enquadrar a criança nos padrões sociais para o gênero, ao *produzir* meninas e meninos expressando gêneros coerentes. Isto tem uma relação direta com o descrito no parágrafo anterior: a tentativa de não *produzir* indivíduos que expressem a “outra” identidade sexual.

3.2.2 – Percepção sobre as contribuições do curso para a formação (identidades sexuais e de gênero)

De maneira geral, a literatura voltada para uma articulação entre ensino de ciência e sexualidade, constituição das identidades de gênero e seus aspectos biológicos, ainda que escassa, traz explícita a relação direta estabelecida entre estes últimos e as mais variadas manifestações da sexualidade (MORO, 2001; SILVA, 2010; CRUZ, 2008; MARTINS *et AL*, 2011). Parece-nos patente, nestes trabalhos, que aspectos comportamentais ou de ordem

psíquica são, comumente, desconsiderados quando são pensados os temas “sexualidade e gênero” no contexto do ensino de ciências. Mais especificamente: ao falar de sexualidade e gênero, há uma tendência em reduzir este tema aos seus elementos meramente biológicos.

Como um dos objetivos deste estudo, buscamos nas falas em debate elementos que nos mostrassem, a partir dos sujeitos participantes, de que maneira o curso de licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal da Bahia contribuiu para sua formação a respeito do tema sexualidade e gênero, identidades sexuais e de gênero.

Valendo-nos, mais uma vez, de frases emblemáticas que emergiram das falas em debate, ao longo das discussões do grupo focal, apresentamos as percepções deste grupo acerca das possíveis contribuições do curso de Licenciatura em Ciências Naturais para sua formação, referentes ao tema “Sexualidade e Gênero”. Para o objetivo do nosso estudo, seria mais pertinente que as falas representassem, mais especificamente, o tema “identidades sexuais e de gênero”, mas a discussão permaneceu sob o amplo *guarda-chuva* do tema “Sexualidade e Gênero”, que inclui o nosso tema em questão. Entre as categorias de análise que estas frases representam estão: contribuições do curso, transversalidade disciplinar do tema, obrigatoriedade do ensino de Ciências.

“Vimos aparelho reprodutor em Anatomia, mas nem DST nós vimos” (N)

Destacamos esta frase por ser a que melhor reflete a ausência do tema “Sexualidade e Gênero” na formação em Ciências Naturais, considerando o discurso dos sujeitos deste estudo. Podemos compreender, através desta fala e de outras a esta associadas, que o tema quando trabalhado, em seus aspectos biológicos, é apresentado de forma superficial.

Quando questionadas/o sobre uma possível contribuição do curso, no que se refere à matriz curricular ou alguma/m professora/r em particular, a resposta foi um “não” uníssono: não há contribuição direta do curso na **formação** das/os suas/eus egressas/os.

Em relação à sexualidade, nenhum componente curricular contribuiu. Aprendi tudo na prática [estudando de forma independente] (C).

Estudar de maneira independente demonstra um interesse em aprender o tema “Sexualidade e Gênero”, ainda que este não tenha sido objeto de sua formação. Este interesse em estudar o tema foi comum a todas/os os participantes do grupo, declarado já no nosso

primeiro encontro e justificado pela necessidade de formação complementar a fim de capacitá-las/os a trabalhar no contexto escolar. Embora consideremos isto um ponto positivo, a ausência do conteúdo na formação destas/es egressas/os transfere para cada uma/m a responsabilidade em buscar tal formação “independente”. Ou seja, depende apenas do desejo da/o professora/r de Ciências ampliar seus conhecimentos e trabalhar o tema em sua sala de aula.

A fala de W, abaixo, reforça o que foi dito por C e nos mostra um instrumento bastante utilizado por professoras/es da educação básica, independente do componente curricular, como parte da sua “formação independente”: o livro didático.

Na faculdade eu nunca fui orientada, nem nas aulas de ensino de ciências, a gente tem uma que é chamada de "Projeto de Ensino de Ciências", a gente nunca trabalhou nenhum tema relacionado à sexualidade, mas coisas mais voltadas aos recursos naturais, reciclagem, nada mais, além disso (W).

Reforçando a falta de “orientação”, W faz referência, no momento da discussão, à recorrência constante ao livro didático de Ciências, por vezes mais de um, na busca de referencial teórico para o trabalho em sala. A mesma afirma que, quando encontrado, o tema está sempre nas “páginas amarelas”, ao final dos capítulos, como assunto complementar. Como exemplos apresentados por W, aborto, métodos contraceptivos, “primeira vez” e, ainda que resumidamente, orientação sexual.

O que W está chamando de “páginas amarelas” se refere a determinados conteúdos, considerados complementares, mas de menor importância que os conteúdos tidos como “verdadeiramente científicos”, por parte das/os autoras/es. Estes conteúdos são apresentados nos livros didáticos de ciências, geralmente, como apêndices e/ou textos ilustrativos e, muitas vezes, sequer são utilizados, como o são os outros conteúdos. Seria pertinente, um estudo mais aprofundado sobre o que dizem estas “páginas amarelas”, sua localização à margem do corpo do texto e sobre a maneira como são, quando são, utilizadas.

Ao estudar a percepção de professoras/es de Biologia acerca do livro didático, Maria José Pinho (2009) afirma ser este, ainda, o principal material de apoio docente, desde a preparação de aulas até como fonte de pesquisa.

[...] o livro didático deixou de ser apenas o veículo de transmissão do conteúdo, mas também o de possibilitar a prática de ensino, ele é o suporte dos conhecimentos e dos métodos de ensino. Ademais, em muitos casos o único recurso disponível para prática docente (PINHO, 2009, p.119).

A ausência do que poderíamos entender como uma “didática para a sexualidade”, expressa pela fala anterior, encontra apoio em outros participantes da discussão, como podemos perceber na fala de T:

A gente teve uma visão mais geral, mais científica, mas a gente não teve uma didática de como trabalhar (T).

Neste ponto, há uma crítica à ausência de uma didática específica, de um modo de ensinar diretamente relacionado às questões que envolvem “sexualidade e gênero”. Emerge também uma contradição, em relação à fala que intitula este tópico, quanto à “ausência de conteúdo” na sua formação. Quando questionada acerca desta “visão mais científica”, a explicação permeia o ensino de ciências de um modo mais amplo, não diretamente relacionado ao tema deste estudo. O que consideramos pertinente nesta fala é o destaque à didática e não apenas ao conteúdo técnico propriamente dito. Ainda que o nosso tema estivesse presente, não aprenderam “como ensinar” este conteúdo.

Referindo-se a implementação de estratégias didáticas em sexualidade para a formação de professoras/es de Ciências e Biologia, em estudo recente, as autoras Nora Ney Barcelos e Daniela Jacobucci (2011) enfatizam a importância tanto dos conteúdos técnicos quanto didáticos: “Os professores são peça chave na educação sexual sendo necessário que participem de um processo amplo e aprofundado de formação tanto de conteúdos quanto de metodologia” (BARCELOS; JACOBUCCI, 2011, p.335).

Alguns componentes curriculares da matriz do curso de Ciências Naturais foram mencionados ao longo dos debates. Entre eles, “Higiene, Educação e Saúde”. Referindo-se a este componente curricular, a fala abaixo menciona a presença de assunto referente à sexualidade no conteúdo trabalhado pelo componente referido.:

Em “Higiene, educação e saúde” a gente estudou um pouquinho (G).

O momento relatado por G, em que foi apresentado às/aos estudantes “um pouquinho” do tema “sexualidade”, refere-se à correta utilização de preservativos masculinos, remetendo-

nos aos cuidados com a saúde, como método de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis.

Ao analisarmos a ementa do componente curricular “Higiene, educação e saúde”, encontrada na *homepage* do curso, verificamos que a mesma não faz menção, de forma clara, sobre a abordagem do tema “sexualidade” em seu conteúdo básico. Por se tratar de um componente curricular diretamente ligado à higiene e à saúde, torna-se patente uma preocupação com a “saúde do corpo”, o que pode favorecer o surgimento do tema “sexualidade” em suas aulas, tratado a partir dos seus aspectos biológicos. Ainda assim, não emerge das falas uma contribuição efetiva deste componente para a formação dos sujeitos do nosso estudo em relação ao nosso tema.

Ainda que este “pouquinho”, mencionado na fala acima, não represente uma falta do tema no currículo deste curso, a presença nos parece insubstancial, reduzida à demonstração citada. Mesmo que reduzido, deste exemplo podemos inferir a imersão do tema em seus aspectos meramente biológicos. Mais especificamente, em saúde.

A turma é mais participativa quando fala nesse assunto [aspectos relativos à reprodução humana] do que quando fala de sistema nervoso (W).

Não prepara, mas deveria preparar, porque a gente se depara muito com isso em sala (C)

Estas duas últimas falas representam a necessidade de se trabalhar o tema em sala, em função da “exigência” por parte das/os alunas/os da educação básica. Exigência que surge no decorrer do trabalho com conteúdos relacionados à sexualidade ou sob a forma de comportamento expressos por estas/es alunas/os.

Emerge das falas em debate, uma percepção da ineficiência na formação dos sujeitos deste estudo, no que concerne aos aspectos relativos à sexualidade e ao gênero. Todavia, paradoxalmente, na prática, a condição de “obrigatoriedade” do ensino de ciências frente a este conteúdo se faz presente, contrapondo o caráter transversal do tema, preconizado pelo PCN “Temas Transversais”, sob o título de “Orientação Sexual” (BRASIL, 1998).

Neste documento, encontram-se explicitados tanto a definição do conceito de gênero como os objetivos para o ensino fundamental a ele relacionados. O volume está dividido em

dois grandes tópicos: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Este último subdivide-se em duas partes, a primeira trazendo reflexões acerca de sexualidade na infância e na adolescência e sua pertinência nas relações escolares, definindo os objetivos gerais desse tema para o ensino fundamental. A segunda parte explicita os conteúdos da Orientação Sexual, divididos em três blocos: Corpo: matriz da sexualidade (p.139-143); Relações de gênero (p.144-146); Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids (p.146-149).

É interessante destacar, como fazem Vianna e Umbehaum (2004) que o texto fala em “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino” (Brasil, 1998, p.144-146). Parece-nos profundamente relevante a negligência dos cursos de formação de professores frente a esta temática, considerando a existência de documentos oficiais que, mesmo passíveis de críticas, recomendam explicitamente um cuidado específico relativo a ela.

“O primeiro [professor] é o de Ciências!” (N)

Selecionamos esta fala como representativa das percepções das/os egressas/os por ser, embora de grande simplicidade, carregada de significados sobre o papel atribuído à/ao professora/r de Ciências pela escola e, por vezes, pelas/os próprias/os professoras/es, na dinâmica escolar, quando o assunto “Sexualidade e Gênero” está em pauta.

Quando questionadas/os sobre a realização de projetos na escola que abordem o tema “Sexualidade e Gênero” e qual(is) professora/r(s) deve(m) ficar responsável pelo desenvolvimento deste projeto, a resposta das/os participantes do grupo focal foi unânime: o professor de Ciências. Isto pode ser percebido abaixo, a partir da leitura do pequeno trecho extraído do debate.

Nós: *Quando surge a necessidade, a escola resolve fazer um projeto pra escola inteira e inclui no projeto sexualidade e gênero, quem é a professora/r convidada/o a trabalhar?*

Egressas/os: *o de Ciências (uníssono)*

N – *O primeiro é ciências.*

Nós: *Por que são vocês e não outras/os professoras/es?*

W – *Porque são assuntos naturais da disciplina. São assuntos ligados a esta disciplina.*

Nós: *Quais são esses assuntos ligados à disciplina?*

W – *Vai entrar aí reprodução, DSTs,*

N – *Reprodução, no geral. Tem a parte em si, da reprodução e tem a parte que vai destrinchando: órgão reprodutor masculino, feminino...*

Embora este diálogo represente, explicitamente, apenas as falas de W e N, a partir de expressões faciais, gestos e de uma ou outra interferência, as/os outras/os participantes concordam com as afirmações realizadas. Isto nos faz pensar que, na percepção deste grupo, cabe à/o professora/r de Ciências a tarefa de “levar” à escola o tema “sexualidade e gênero”, ainda que reconheçam que sua formação, para determinado tema, mostra-se insuficiente para a prática escolar.

As ciências naturais são consideradas as ciências “de verdade” e “da verdade”, o modelo de como se fazer ciência que produz o que deve ser tido como verdade. Na escola, aquela/e que fica responsável por “ensinar ciências”, finda, muitas vezes, sendo considerada/o detentora/r do saber científico, portanto, da verdade. Em se tratando de sexualidade, está “verdade” perpassa pelos aspectos biológicos e vincula o tema, diretamente, à formação em Ciências Naturais/ Biologia.

De acordo com Izaura Cruz, “No papel de professor/a de Ciências essas/es profissionais incorporam o lugar de como porta-vozes de um discurso científico que se reflete nas práticas de sala de aula” (CRUZ, 2008). E o discurso que fala da sexualidade e do gênero, parece não pertencer a nenhuma outra ciência. Quando a obrigatoriedade vai à prática, quando as/os professoras/es de Ciências são requisitados a coordenar projetos que envolvem as questões de sexualidade e gênero, ficando responsáveis por este trabalho, o discurso sobre o conhecimento acerca do tema se modifica: emerge a ideia de compartilhar tarefas no ambiente escolar, a transversalidade do tema é possível.

Ainda que nos pareça “obrigatório” ao ensino de ciências trabalhar as questões de sexualidade e de gênero no contexto escolar, sob a perspectiva dos nossos sujeitos de pesquisa, estas questões estão ausentes na formação de professores de Ciências Naturais, da Universidade Federal da Bahia. Poderíamos arriscar afirmar, a partir de incessante busca por

referencial teórico para o nosso estudo, que esta ausência marca os estudos em ensino de ciências, de modo geral. Encontramos suporte para esta afirmação, no trabalho de Ângela Souza (2008), ao nos mostrar que, num intervalo de dez anos (1998 a 2007), em duas publicações nacionais consideradas relevantes para a pesquisa em educação no Brasil, não há uma articulação entre as questões de gênero e o ensino de ciências.

Uma análise que realizei sobre os artigos publicados em duas das mais importantes publicações sobre Ensino e Ciências – Investigações em Ensino de Ciências (140 artigos) e Ciência & Educação (216 artigos) – no período compreendido entre 1998 e 2007, não identificou nenhum artigo na perspectiva de gênero (LIMA E SOUZA, 2008, p.151).

“Não acho que tem como criar essa transversalidade” (T)

A expressão “transversalidade” nos remete, diretamente, aos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, documentos oficiais criados para servir de referência à qualidade de ensino, a fim de garantir que o conhecimento esteja acessível à/ao aluna/o da educação básica. Entre os diversos conteúdos apresentados pelo PCN, os “Temas Transversais” merecem atenção neste estudo.

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. [...] pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar (BRASIL, 1998, p.26).

Para algumas/uns participantes do grupo, a transversalidade não possível de acontecer. Na percepção destas/es, não havendo formação “biológica”, não há como se trabalhar questões referentes à sexualidade. Quanto questionadas/os acerca da possibilidade e/ou necessidade de outras/os professoras/es, que não aquelas/es responsáveis pelo ensino de ciências, trabalhar “sexualidade e gênero”, respostas negativas como a expressa por T estiveram presentes, reforçando esta.

O professor de história vai fazer isso, pode até fazer uma relação como se fosse um túnel do tempo, como era antigamente e como é a relação atualmente, mas o professor de geografia, como é que ele pode (T)?

De acordo com o PCN, o tema transversal não deve se restringir às aulas convencionais ou estar presente, necessariamente, no plano de aula, mas pode estar articulado a determinado conteúdo específico. Ele deve perpassar as diversas áreas do conhecimento e forma a integrar, e não fragmentar, tal conhecimento.

Nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos, no que elegem como critério de avaliação, na metodologia de trabalho que adotam, nas situações didáticas que propõem aos alunos. Por outro lado, sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 1998, p.26).

Sem levar em conta o caráter transversal do tema, conteúdos biológicos foram trazidos ao debate como principal argumento.

Eu concordo [com T]. Geografia não deu biologia, não estudou anatomia...(C)

Ao concordar com T, argumentando a ausência do conhecimento biológico em outra área de estudo, neste caso a Geografia, a fragmentação do conhecimento, no que se refere ao tema transversal “Orientação Sexual”, faz-se presente, em detrimento da integração do conhecimento preconizada pelo PCN. Em outro momento, anteriormente apresentado, C afirma a sua formação acadêmica não foi suficiente para ser possível trabalhar o tema no contexto escolar, sendo necessário complementar a sua formação independentemente, aprendendo “tudo na prática”, como ela afirma. Instala-se uma contradição: o curso prepara, ou não, para o tema?

Em reação a esta negativa, outras vozes resultam do debate... Outras/os integrantes do grupo mostraram compreender a necessidade que outras disciplinas também trabalhem o tema na escola, considerando que as questões envolvendo “sexualidade e gênero” extrapolam a biologia e adentram nas questões de comportamento.

Todos os professores devem estar preparados para responder essas perguntas que os alunos fazem. Ele [o aluno] não faz só para o professor de ciências, mas para alguém que ele sinta liberdade de perguntar (P).

A fala de P contrapõe o pensamento exposto no debate e encontra suporte em outras falas, como a declaração de W:

Os agarramentos, as coisas que acontecem em sala de aula, não vai acontecer só na sua aula de Ciências. Vai acontecer na de Geografia, na de História, na de Matemática e o professor precisa tá preparado pra saber como ele vai agir com aquilo ali. Se o menino tá lá se beijando, se esfregando na aula dele ele vai dizer: “bora parar isso aí?”. Então tem que tá preparado pra saber o que vai falar, o que vai fazer, como vai agir. Por isso eu acho importante trabalhar a sexualidade nas licenciaturas de um modo geral, para que o professor tenha pelo menos a noção do que ele [aluno] pode perguntar (W).

Ao relatarem momentos que são frequentes, quando dúvidas, questionamentos, reações e emoções emergem, no cotidiano escolar, tanto P quanto W advogam em defesa da transversalidade. Estes relatos levam em consideração que a sexualidade é inerente à pessoa e que não deve ser reduzida à biologia. Sendo assim, professoras/es, de uma forma ampla, devem estar habilitadas/os ao trabalho com o tema.

O conflito de ideias entre “Sexualidade e Gênero” ser, ou não, um tema transversal a ser trabalhado por todas as licenciaturas se assemelha ao dilema apresentado no subtópico anterior: “a pessoa já nasce” ou “decide virar gay”. O tema “Sexualidade e gênero deve ser trabalhado pelas demais disciplinas na escola” ou “deve ser específico para Ciências”? Entre os integrantes do grupo, e por vezes o mesmo integrante, contradições acerca da transversalidade do tema “Sexualidade e Gênero” foram expressas.

Há o conhecimento da existência dos PCNs e o caráter transversal do tema “Orientação Sexual”, mas nos parece evidente o pouco estudo acerca deste documento oficial. O desconhecimento sobre o que nos apresentam os PCNs e como trabalhar as “transversalidades” sugeridas por este talvez seja a principal justificativa para uma negação aos outros componentes curriculares da educação básica o trabalho com “Sexualidade e

Gênero”. Sendo isto na percepção do grupo estudado. Para nós, este pode ser um forte argumento para a não aceitação do caráter transversal do tema “Orientação Sexual”.

De maneira semelhante a diversos trabalhos que buscam compreender, de alguma maneira, a relação entre o ensino de ciências e o tema “sexualidade e gênero” (MORO, 2001; CRUZ, 2008; SILVA & RIBEIRO, 2009; PINHO, 2009; SILVA 2010; ANDRADE, 2011), nosso estudo encontrou, na resposta dos participantes do grupo focal, uma justificativa para serem as/os professoras/es de Ciências responsáveis pelo tema em questão: a formação em Ciências aborda, ainda que superficialmente, as questões biológicas da sexualidade – reprodução, DSTs e hormônios. Mesmo aqueles que advogam pela transversalidade, vacilam diante dos argumentos biológicos. Isto pode representar a dificuldade que muitas/os professoras/es apresentam diante do tema e da incumbência de trabalhá-lo na escola (BARP, 2008).

Tem outros que precisam ser abordados: os emocionais, por exemplo (C).

Esta frase demonstra o reconhecimento, por parte dos integrantes do grupo focal, de que a sexualidade humana extrapola as questões relativas ao corpo, à biologia, considerando outros fatores, como comportamento, afetividade e emoção. Isto nos mostra que os aspectos biológicos da sexualidade, como os referentes à reprodução e às DSTs, não são suficientes, na percepção do grupo, quando o assunto é “sexualidade humana”. Questões referentes à sexualidade e ao gênero ultrapassam a barreira biológica.

Ainda que reconheçam que o tema “sexualidade e gênero” não envolva apenas aspectos relativos ao corpo, na percepção do nosso grupo focal, este tema deve ser sim de responsabilidade das/os professoras/es de Ciências e Biologia no contexto escolar.

Arriscaríamos afirmar que, embora alguns conflitos surjam no debate, o curso de licenciatura em Ciências Naturais, da Universidade Federal da Bahia, contribuiu de forma insubstancial para a formação dos nossos sujeitos de pesquisa, no que diz respeito às questões sobre sexualidade e gênero. Sobre “identidades sexuais e identidades de gênero”, especificamente, não há indícios, através da percepção das/os egressas/os, de que o tema tenha sido abordado durante o curso. Esta ausência deixa margem para que o conhecimento “natural”, o saber “ingênuo” (JODELET, 2002), guie a prática docente acerca do referido tema, gerando implicações no contexto escolar, principalmente a dificuldade diante do tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final deste estudo e, com isso, alguns pontos relevantes necessitam ser destacados, levados a uma feição que se aproxima de uma possível conclusão. Este estudo não tem como pretensão ser conclusivo em seu sentido estrito, configurando-se uma ideia de fechamento ou de “ponto final”, mas que seja possível, a partir dele, o surgimento de novos estudos relacionados. Embora as análises aqui apresentadas estejam vinculadas, diretamente, ao nosso objeto de estudo e seus sujeitos de pesquisa, acreditamos que possa servir de referência a estudos cujos temas se articulem a esta pesquisa, por exemplo, “sexualidade e gênero”, “identidades sexuais”, “identidades de gênero” e “formação docente em ciências”.

Nosso estudo objetivou, principalmente, analisar as percepções de egressas/os da licenciatura em Ciências Naturais acerca das diversas expressões das identidades sexuais e das identidades de gênero e, através destas percepções, compreender de que maneira o curso contribuiu para a formação destes sujeitos de pesquisa.

Como principal aporte teórico e conceitual, percorremos por referenciais inseridos na Teoria das Representações Sociais – as percepções dos nossos sujeitos de pesquisa; na discussão acerca do caráter relacional e interdependente entre “identidade e diferença” – como as identidades sexuais e de gênero podem ser percebidas; nas Epistemologias Feministas – permitindo uma análise crítica acerca das posições sociais ocupadas pelos gêneros, e pelas identidades sexuais, e suas diversas formas/ mecanismos de expressão. Aliado a este escopo teórico, a Teoria *Queer*, questionando a suposta fixidez atribuída, socialmente, às identidades sexuais e de gênero. No que tange à formação docente em ciências, recorreremos a diversas/os autoras/es, como Bizzo, 1992; Carvalho, 2001; Cobern, 2000; Lederman, 1999; Mathews, 1994, Louro, 2000; Silva, 2010; Silva e Ribeiro, 2009, entre outros, que, de alguma maneira, abordam temas relacionados à este estudo, como: a natureza de ciência, na percepção de professoras/es; vínculo entre a prática docente e o gênero feminino; concepções acerca de “sexualidade e gênero” voltadas ao ensino de ciências; o caráter transversal deste tema.

Tendo em vista os objetivos deste estudo, consideramos necessário descrever alguns resultados e as suas referidas análises, aqueles que julgamos ter merecido um maior destaque.

A primeira percepção que emerge das falas dos nossos sujeitos de estudo é acerca da dificuldade com que o tema “sexualidade e gênero”, em seus aspectos não biológicos, é trabalhado em sala de aula (quando há uma iniciativa de se trabalhar o tema). Quanto aos aspectos biológicos, os/as docentes recorrem aos livros didáticos e/ou outra fonte de pesquisa, mas em relação àqueles que estão relacionados, também, ao comportamento, demonstram maior insegurança. Esta insegurança reflete um desconhecimento e despreparo, justificados por uma deficiência da formação. Tal receio em trabalhar o tema foi atribuído a uma possível não aceitação das famílias na abordagem do tema, por dificuldades/ impossibilidades impostas pela escola, por serem as/os únicas/os a solicitadas/os, por serem professoras/es de Ciências, a abordar o tema.

Esta dificuldade em tratar o tema ecoa nos debates, sendo reforçada pela ausência deste tema em seu curso de formação. Esta ausência marca uma característica evidente ao trabalhar sexualidade e gênero na escola: as percepções e concepções pessoais, o “conhecimento natural” (JODELET, 2002), são predominantes nas falas em debate e, conseqüentemente, no discurso de cada participante do grupo focal. Tais percepções, quando no contexto escolar e carente de uma formação pertinente ao tema, pode ser veículo de visões marcadas por estereótipos, sendo passível de reforço a preconceitos. Isto faz com que pensemos, urgente, uma maneira de reverter esta situação: seja com a inserção do tema nos programas do curso em questão, seja através de formação complementar continuada. Esta última, condicionada ao desejo de professoras/es em realizar.

Durante os debates, uma percepção acerca da constituição das identidades sexuais e de gênero emerge com muita força: a família é o principal núcleo social em que nossas identidades são constituídas e, principalmente, no que refere às identidades sexuais e de gênero. Para os sujeitos que compõem o nosso grupo focal, está na família a principal responsabilidade pela definição de uma identidade sexual ou de outra. Embora reconheçam o papel, na constituição das identidades, de diversos outros núcleos sociais, como a escola e as igrejas, por exemplo, ainda se mantém na “criação familiar” o principal referencial. Emerge dessa discussão a maneira considerada adequada, tendo como parâmetro referências sociais, para criar meninas e meninos, refletindo numa criação que preza por uma consonância esperada entre a genitália da criança e sua identidade de gênero – meninos devem ser criados com “coisas de menino”, assim como as meninas com “coisas de meninas”. Conseqüentemente, é esperado também que, estabelecida esta consonância, o desejo afetivo-

sexual corresponda e se constitua uma identidade sexual “normal” – heterossexual; e que a identidade de gênero expresse homens “másculos” e mulheres “femininas”. Quando adentramos nas discussões acerca das questões de gênero e das diversas possibilidades de expressão desta identidade, o referencial é, predominantemente, masculino. Há uma preocupação em como “criar” meninos para que estes não destoem da identidade de gênero padrão, quase sempre vinculando identidade de gênero e desejos afetivo-sexuais. Evocam, no discurso, estereótipos que definem como devem ser meninos e meninas.

Ainda acerca da importância familiar na constituição das identidades, vale ressaltar que, mesmo que as diversas constituições familiares não tenha sido objeto deste estudo, pudemos perceber a partir dos debates, que predomina a concepção de família nuclear – pai, mãe, filha/o. Este padrão é a referência nos livros didáticos e nas atividades escolares. Isto se mostra relevante quando pensamos nas inúmeras constituições familiares presentes no contexto escolar, desde crianças sem pai nem mãe, tendo uma/m cuidadora/r familiar ou não, até famílias com dois pais ou duas mães. Isto pode ter implicações no contexto escolar, levando-nos a considerar que reconhecer as variadas constituições familiares é um passo importante para o fortalecimento do sentimento de pertença da/o aluna/o à escola, principalmente aquela/e cuja família não está delineada de acordo com o padrão de família nuclear.

Isto nos leva a outra percepção marcante acerca do nosso tema de estudo: as identidades sexuais e de gênero são percebidas a partir de uma concepção hegemônica. O que é considerado como “normal”, e por vezes “natural”, é a identidade sexual heterossexual, em detrimento de outras possibilidades de expressão das identidades sexuais, a citar um exemplo, a identidade homossexual. Embora esta identidade heterossexual não esteja, talvez pelos espaços sociais por onde permeiam nossos sujeitos de pesquisa, tão vinculada a padrões definitivos de como devem ser a/o heterossexual, ainda assim esta identidade é a regra a ser seguida. Qualquer outra expressão da identidade desvirtua desta. A discussão entre o que “normal” e o que “natural” por vezes se confunde, mas a tentativa de explicar a “regra heterossexual” está fundamentada, quase sempre, nos aspectos biológicos, reprodutivos.

Imersa nesta percepção, encontramos uma discussão acerca da relação entre “identidade e diferença”. Não há uma reflexão explícita sobre esta relação nas percepções que emergem do grupo focal, mas podemos inferir que, a partir do debate de um modo geral, nossos sujeitos de pesquisa concebem “identidade” como sendo a referência, a norma,

enquanto tudo o que não for a norma, poderá ser considerado a diferença. Acreditamos que a realização dos grupos focais, foi um espaço essencial para promover, aos nossos sujeitos de pesquisa, um espaço em que suas percepções pudessem ser colocadas a teste. Ainda que este teste tenha ocorrido entre eles mesmos.

Um ponto que merece atenção na discussão do grupo focal foi a quase inexistente referência à sexualidade feminina ou a uma constituição das identidades sexuais e de gênero referente às mulheres. Principalmente quando se trata de falar em sexualidade, é como se apenas a o homem, ou menino quando pensamos na escola, pudesse ter a sua sexualidade posta em debate. A concepção de que a sexualidade feminina deve ser protegida, guardada, emerge da ausência desta nos debates. Aliado a isso, está a necessidade de meninos expressarem uma masculinidade consonante com o padrão hegemônico. Emanava uma preocupação com a expressão das identidades sexuais e de gênero de meninos, percebida nos diversos exemplos apresentados nos debates. A omissão da sexualidade feminina pode ser compreendida como reflexo do “cuidado” que há da exposição desta sexualidade, mantida no espaço privado, em comparação à sexualidade masculina que é estimulada, desde cedo, a ser posta a prova nos espaços públicos.

Embora com toda dificuldade expressa nas falas em se trabalhar o tema “Sexualidade e Gênero” nas escolas, cabe ao ensino de ciências a responsabilidade do tema em questão. Esta não é uma concepção que define o pensamento do grupo, mas que o divide ao meio. Alguns consideram que deve ser responsabilidade do ensino de ciências, outros não, que cabe às licenciaturas de modo geral. Ainda que não seja um ponto que represento o uma representação do grupo, consideramos pertinente destacar, pois se trata de uma discussão relevante, ainda que não haja um consenso. Podemos afirmar que este tema “obrigatoriedade do ensino de ciências para Sexualidade e Gênero”, gerou uma discussão interessante e, assim como com “identidade e diferença”, foi um espaço aberto ao debate, pouco encontrado pelos participantes do grupo ao longo de sua formação.

Esta dualidade no debate acerca do caráter obrigatório do tema, ao ensino de ciências, deve-se à ausência dos conteúdos relacionados ao tema “sexualidade e gênero” na formação dos sujeitos deste estudo. Embora, por vezes, contraditórias, as falas em debate deixam-nos patente a ausência do tema na formação das/os egressas/os do curso em estudo, no que se refere aos aspectos não biológicos.

Quando referentes ao corpo físico, alguns conteúdos foram mencionados, mas de maneira muito tangencial, não permitindo uma análise mais aprofundada. Ainda assim, podemos inferir, a partir das falas em debate, que o tema “Sexualidade e Gênero” não foi trabalhado durante a formação dos nossos sujeitos de pesquisa, em sua dimensão não biológica, comportamental. Em relação aos aspectos do corpo, à biologia da sexualidade, estes foram reduzidos à reprodução da espécie humana, com seus órgãos reprodutores e hormônios regulatórios, e à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Como já mencionado aqui, esta ausência pode ter implicações negativas, quando pensamos no trabalho com o tema nas escolas. Quando nada, pode reforçar a concepção de que a manifestação da sexualidade humana, assim como as múltiplas expressões de gênero, podem ser reduzidas a explicações meramente biológicas.

O quadro político brasileiro atual, no que se refere às questões entre os gêneros, às múltiplas possibilidades de expressão das identidades, políticas de proteção às mulheres e reconhecimento de igualdade de direitos, entre os diversos movimentos sociais em defesa da diversidade sexual e de gêneros, faz com que seja necessário a escola estar preparada para este novo quadro que vem sendo delineado. Antes da escola, a universidade, principalmente em seus cursos de licenciatura, deve estar apta a (trans)formar suas/eus estudantes, futuras/os profissionais da Educação.

Isto nos faz pensar na formação destes sujeitos, no que se refere ao conteúdo “Sexualidade e Gênero”, às identidades sexuais e de gênero, carece de conhecimentos científicos ou, em outras palavras, o conhecimento formal, contemplado durante sua formação acadêmica. Faz-nos pensar que as representações sociais das/os egressas/os da licenciatura em Ciências Naturais, considerando o predomínio do conhecimento natural, em detrimento do científico, ausente na formação destas/es egressas/os, podem repercutir em suas salas de aula, momento de por em prática sua formação docente, reforçando preconceitos e estereótipos e, conseqüentemente, a diferença esteja marcada, negativamente, e a identidades seja sempre o que deve ser seguido.

O espaço escolar deve ser pensado de maneira a ser o mais democrático possível, ainda que saibamos que identidades e diferenças nunca deixarão de existir. Precisamos pensar numa escola em que meninas e meninos possam vivenciar suas identidades sexuais e de gênero, que possam experimentar as diversas expressões da sexualidade que surgirão ao longo da vida, sem que isto configure como não devido.

A diferença como “o estranho” precisa ser questionada a todo o momento, mas também, e principalmente, a condição “normal” da identidade. Esta discussão precisa estar nas salas de aula, nos cursos de licenciatura, pois acreditamos que a partir disso, as estruturas que construímos em nossos pensamentos acerca de determinados assuntos, precisam ser desestabilizadas. Quando nos referimos à sexualidade humana, às diferenças entre os gêneros e dentro de um mesmo gênero, remexemos no que há de mais íntimo no indivíduo e isto torna esta atividade um tanto difícil... Ainda assim precisamos pensar que, considerando que professoras e professores estarão em sala e que a sexualidade permeia este espaço – tanto a sexualidade desta/e professora/r quanto a das/os alunas/os – a formação prévia se torna essencial.

Quando falamos em sexualidade e gênero no âmbito educacional, quando nos inserimos, através dos estudos acerca da formação docente em ciências, nos espaços escolares, nosso pensamento coaduna com as ideias de Guacira Louro.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 2003, p.59).

Pensamos que, ao olhar para a formação docente em Ciências, a partir das/os das representações sociais de suas/eus egressas/os, abrimos um espaço questionador desta formação, no que tange às questões de identidade sexual e de gênero. Questionamos, através deste estudo, a relação entre identidade e diferença, que mantém esta segunda sempre à margem das relações sociais, principalmente quando ambas estão relacionadas ao tema deste estudo, produzindo não “diferenças”, mas desigualdades.

Ainda em consonância com Louro, retomamos a frase apresentada como epígrafe desta dissertação para dizer que o nosso estudo foi realizado “não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades”.

REFERÊNCIAS

ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Múltiplas Leituras. São Paulo, v.1, n.1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

ANDRADE, Francisco Leal de. **Determinismo biológico e questões de gênero no contexto do ensino de biologia: representações e práticas de docentes do Ensino Médio**. Dissertação - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Física, Programa de pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Salvador, 2011.

ANDREOLI, Giuliano S. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. **Conjectura**. Caxias do Sul, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010, p.107-118.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade; CALUZI, João José; NARDI, Roberto. Interdisciplinaridade: concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço. **Ciência & Educação**, Bauru, v.10, n.2, p.277-289, 2004.

BARBOSA, Maria Paqueta M. Uma experiência de Educação Sexual em escolas de 1º grau. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo, v.1, n.2, 1990, p.104-108.

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.

BARP, Magna Regina Tessaro. Sexualidade e educação: o conflito entre o cultural e o biológico na atuação do educador. **Visão Global**, Joaçaba, v.11, n.2, p.163-178, jul./dez. 2008.

BARTRA, Eli. **Debates en torno a una metodología feminista**. México, D.F: Universidad Autonoma Metropolitana. 1998.

BELELI, Iara. Gênero. In: MISKOLCI, Richard (Org). **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: Edufscar, 2010, p.49-73.

BIZZO, Nelio Marco Vincenzo. História da ciência e ensino: onde terminam os paralelos possíveis? **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.55, p.28-35, jul./set. 1992.

BEJARANO, Nelson. R. R.; CARVALHO, Ana. Maria. P. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciência e Educação**, v.9, n. 1, p. 1-15, 2003.

BONFIM, Cláudia R. S. . Educação sexual: contradições, limites e possibilidades. **Revista Digital do Paidéia Filosofia e Educação**, v. 3, p. 406-423, 2010.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Trad. Lucy Magalhães. Vozes: Petrópolis, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MECSEF, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CACHAPUZ, António; PRAIA, João; JORGE, Manuela. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, Bauru, v.10, n.3, p.363-381, 2004.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A natureza da Ciência e o ensino das Ciências Naturais: tendências e perspectivas na formação de professores. **Pro-Posições**, Campinas, vol.12, n. 1 (34), p.139-150, março/2001.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: CODO, Wanderley & LANE, Silvia T. M. (Org). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

COBERN, William W. The nature of science and the role of knowledge and belief. **Science & Education**, v.9, n.3, p.219-246, 2000.

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Sexualidade, relações de gênero e formação docente**. Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, 2009, Salvador-BA. Anais do Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades: Educação, Saúde, Movimentos Sociais, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, 2009.

CRUZ, Izaura Santiago da. **Percepções de professoras de ciências sobre gênero e sexualidade e suas implicações no ensino de ciências e nas práticas de educação sexual**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 8, 2008, Florianópolis-SC. Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: Corpo, violência e poder, 2008.

CRUZ, Izaura Santiago da. **Educação sexual e ensino de ciências: dilemas enfrentados por docentes do Ensino Fundamental**. Dissertação - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Física, Programa de pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Salvador, 2008.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. **Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, 8º. Ouro Preto, p.1-26, 2002.

CUNHA, A. M. O; KRASILCHILK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência, **29ª REUNIÃO ANUAL ANPEd** [seção Formação de Professores], Caxambu, 2000.

FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. Educação e Construção da Identidade de Gênero. In: FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. (Org.) **Ensaio sobre Gênero e Educação**. Salvador: UFBA Pró-Reitoria de Extensão, 2001.

FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. e FRANCO, Simone Tereza T. C. S. O lúdico na construção da identidade e nas representações de gênero. In: FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. (Org.) **Ensaio sobre Gênero e Educação**. Salvador: UFBA Pró-Reitoria de Extensão, 2001.

FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. **Mulher e pedagogia**: um vínculo re-significado. Salvador: Helvécia, 2005a.

FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. Sexualidade e Gênero: uma abordagem conceitual. In: FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. (Org.) **Ensaio sobre Educação, Sexualidade e Gênero**. Salvador: UFBA Pró-Reitoria de Extensão, 2005b.

FARIA, Lucimar M.; MORAES, Itamar José; BARRIO, Juan B.M. A visão de ciência em livros didáticos utilizados por professores de física do ensino médio. **Simpósio Nacional de Ensino de Física**, Vitória, 2009.

FELIPE, Jane. Gênero e sexualidade nas Pedagogias Culturais: implicações para a Educação Infantil. **Reunião Nacional da Anped**, 22ª, set. 1999, 13p.
Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SOUZA.pdf>

FELIPE, Jane. Proposta Pedagógica. Boletim “Salto para o Futuro” **Educação para a Igualdade de Gênero**, Ano XVIII, Boletim 26, p.3-14, nov/ 2008.

FELIPE, Jane e BELLO, Alexandre T. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2009, p.141-158.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Míni Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa**. 7ª edição. Curitiba: Ed. Positivo, 2008

FERRARI, Marian A. L. Dias, O papel da diferença na construção da identidade. **Boletim de Psicologia**, 2006, VOL. LVI, Nº 124: 01-08.

FOUCAULT, Michel, **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. ed.7º. Tradução Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOX KELLER, Evelyn. **Reflexiones sobre Género y Ciencia**. Valência: IVEI, Edicions Alfons el Magnanim, 1991.

FOX KELLER, Evelyn. Feminism & Science. In: KELLER, Evelyn Fox e LONGINO, Helen (ed), **Feminism & Science**. Oxford, New York: Oxford University Press: 1996.

FOX KELLER, Evelyn. Gender and Science: origin, history an politics. In: RUSE, David L. Hull Michael (ed). **The Philosophy of Biology**. New York: Oxford University Press, 1998.

FOX KELLER, Evelyn. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? **Cadernos Pagu**, n.27, p. 13-34, jul/dez, 2006.

GERGEN, Mary M. Rumo a uma Metateoria e Metodologia Feministas nas Ciências Sociais. In: GERGEN, Mary (ed). **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: Brasília: Edunb, 1993, p. 110-128.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, 2003,12(24), 149-161

GOULARD, Audemaro Taranto. **Notas sobre o desconstrucionismo de Jacques Derrida**. Programa de Pós-graduação em Letras Literaturas de Língua Portuguesa. 2003

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da Ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu, São Paulo, n.5, p.07-42, 1995.

HARDING, Sandra. **Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives**. Ithaca, New York: Cornell University Press. 1991.

HARDING, Sandra. **Ciencia y Feminismo**. Tradução de Palo Manzano. Madrid: Morata, 1996.

HARDING, Sandra. Existe un método feminista?. In: BARTRA, Eli (comp.) **Debates en torno a una metodología feminista**. México, D.F: Universidad Autonoma Metropolitana. 1998.

HARDING, Sandra. Introduction: Standpoint Theory as a site of Political, Philosofic and Scientific Debate. In: HARDING, Sandra (edicted). **The Feminist Standpoint Theory Reader; intellectual and political controversies**. New York: Routledge, 2004.

HARDING, Sandra. **Sciences from below: Feminisms, Postcolonialities and Modernities**. Durham and London: Duke University Press, 2008.

HARTSOCK, Nancy. "The Feminist Standpoint: developing the ground for a specifically feminist historical materialism". IN: McCANN, Carole R.; KIM, Seung-Kyung. **Feminist theory reader: local and global perspectives**. New York: Routledge, 2003. P. 292-307.

HUBBARD, Ruth. Algumas idéias sobre a masculinidade das Ciências Naturais. In: GERGEN, Mary. (ed), **O Pensamento Feminista e a Estrutura do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: Brasília: Edunb, 1993, p. 21-36

HUBBARD, Ruth; WALD, Elijah. **Exploding the Gene Myth**; how genetic information is produced and manipulated by scientists, Physicians, Employers, Insurance Companies, Educators and Law Enforcers. Boston: Beacon Press, 1999.

JAGGAR, Alison M. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, Alison e BORDO, Susan. **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record / Rosa dos Tempos. P.157-185, 1997.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 17-44

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LAVAQUI, Vanderlei; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Interdisciplinaridade em ensino de ciências e de matemática no ensino médio. **Ciência & Educação**, Bauru, v.13, n.3, p.399-420, 2007.

LEDERMAN, Norman G. Teachers' Understanding of the Nature of Science and Classroom Practice: Factors That Facilitate or Impede the Relationship. **Journal of Research in Science Teaching**, v.36, n.8, p. 916-929, 1999.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. O viés androcêntrico em Biologia. **Coleção Bahianas - Feminismo, Ciência e Tecnologia**, Salvador, v. 8, p. 77-88, 2002.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de; FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Acesso à educação e produção de saberes - direitos da mulher. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 14, p. 173-183, 2004.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de; LIMA, Tatiane de Lucena. Práticas educativas atravessadas pelo gênero: percepções de docentes. In: Robinson Moreira Tenório; José Albertino Carvalho Lordêlo. (Org.). **Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 255-274.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Ensino de Ciências: onde está o gênero? **Revista da FAGED**, v. 13, p. 149-160, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, vol.9, n.2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, p.85-94, 2009.

MACEDO, Elizabeth. A imagem da ciência: folheando um livro didático. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 103-129, abril 2004.

MARIUZZO, T. Formação de Professores em Orientação Sexual: a sexualidade que está sendo ensinada nas nossas escolas. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, UNESP/Campus de Bauru/Faculdade de Ciências, 2003.

MATHEWS, Michael R. Historia, filosofía y enseñanza de las ciencias: la aproximación actual. **Enseñanza de las Ciencias**, Espanha, v.12, n.2, p.255-277, 1994.

MICHEL, Andrée. **Não aos estereótipos! Vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares**. São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina/ UNESCO, 1989.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização**. 2007. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf

MISKOLCI, Richard. Sexualidade e Orientação Escolar. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: Edufscar, 2010, p.75-111.

MORO, Cláudia Cristine. **A questão do gênero no ensino de ciências**. Chapecó: Argos, 2001.

MOSCOVICI, Serge. A representação social: um conceito perdido. In: MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.p. 41-81.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, Serge. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: Elementos para uma História. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 45 – 66.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, v.8, n.2, Florianópolis, 2000, p. 8-41.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1988.

ORLANDI, Eni P. (*et al.*). **Sujeito & Discurso**. São Paulo: Editora da PUC-SP (Série CadernosPUC(31). 1988b.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

RESENDE, Flávia e OSTERMANN, Fernanda **A questão de gênero no ensino de Ciências** sob o enfoque sociocultural. XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física, jan. 29/ fev. 02 [Anais]. São Luís: SNEF, 2007. Disponível em:
<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvii/sys/resumos/T0479-1.pdf>

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 193 - 198, jan./jul. 2011.
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/viewFile/7375/6434>

PIERSON, Alice Helena Campos; NEVES, Marcos Rogério. Interdisciplinaridade na formação de professores de ciências: conhecendo obstáculos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Porto Alegre, v.1, n.2, p.120-131, 2000.

PINHO, Maria José. **Biologia no ensino médio: discurso docente e práticas numa perspectiva de gênero**. Dissertação – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Gênero e Educação. Salvador, 2009

POMBO O. Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In: **A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência**. POMBO, Olga, LEVY, Teresa; GUIMARÃES, Henrique. Lisboa: Ed. Texto, p.96, 1993.
 Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis>. Acesso em: 20 nov 2011. Excerto em pdf.

REIS, Pedro. A discussão de assuntos controversos no ensino das Ciências. **Inovação**, n. 12, p. 107-112, 1999.

SAAVEDRA, L. Diversidade na identidade: a escola e as múltiplas formas de ser masculino. **Revista Psicologia Educação Cultura**, v. 8, n. 1, Vila Nova de Gaia, 2004.

SANTOS, Elizabeth Ângela dos. Profissão Docente: Uma questão de gênero? In: **Fazendo Gênero nº8** – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis. 2008

SILVA, Benícia Oliveira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Sexualidade no ensino de ciências: a revista capricho enquanto um artefato cultural na sala de aula**. In: VII Encontro Nacional Pesquisa em Ensino de Ciências, 7º, Florianópolis, 2009.

SILVA, Luana Nery Palhares da. **A abordagem da sexualidade no ensino de ciências**. Monografia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Biociências. Curso de Ciências Biológicas: Licenciatura. Porto Alegre, 2010.

SILVA, Marcela L. e CARVALHAES, Flávia F. **Gênero e Sexualidade: o que a escola tem a ver com isso?** I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas. Universidade Estadual de Londrina, 24 e 25 de junho de 2010, p.32-42.

SILVA, Mirian Pacheco. **Quando o estranho é o professor: narrativas sobre sexualidade e o currículo de formação de professores**. 30ª Reunião anual da ANPED: Caxambu, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Edimara Gonçalves; BORDINI, Santina Célia. **O currículo de ciências e a construção de fronteiras sociais**. Congresso Nacional de Educação, 8º; Congresso Ibero-americano sobre violências nas escolas, 3º; Paraná, p.1-12, 2008. Acessado em: 23 de novembro de 2011. Disponível em:

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/943_690.pdf

SOARES, Edimara Gonçalves; BORDINI, Santina Célia. Livros didáticos de ciências e a fabricação das identidades de gênero, sexualidade e etnia. Simpósio internacional de Educação, 3º; Forum Nacional de Educação, 4º. Torres, p.1-13, 2009. Acessado em: 23 de novembro de 2011. Disponível em:

http://forum.ulbratorres.com.br/2009/mesa_texto/MESA%2010%20A.pdf

SPINK, M. J. Apresentação. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, p. 7-15, 1993.

TOREJANI, Aszuen Tsuyako do Carmo, BATISTA, Irinéa de Lourdes, As relações de gênero no ensino de Ciências e no contexto escolar: uma busca, revisita e análise à luz de referenciais teóricos. II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. 07 a 09 de outubro de 2010. Curitiba.

TRONTO, Joan C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alison M. e BORDO, Susan R. **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. (2004) O Gênero nas Políticas Públicas de Educação. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas: Autores Associados, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa “Representações sociais de licenciandas/os do Curso e Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia sobre identidades sexuais e de gênero e suas implicações no exercício docente”, que tem como objetivo analisar as representações sociais de formandas/os do curso Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal da Bahia, sobre o tema “Identidades sexuais e de gênero”. Impressões dos sujeitos da pesquisa sobre sua formação quanto às questões que envolvem Gênero e Sexualidade e suas implicações no exercício docente também constituem o foco desta pesquisa.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com o Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia responsável por esta Pesquisa.”

Salvador, ____ de _____ de 20__

Nome da/o Participante: _____

Assinatura da/o Participante: _____

Telefone: _____

Email: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

APÊNDICE II

ROTEIRO PARA 1º GRUPO FOCAL – tempo total: 2h

TEMA: IDENTIDADE, IDENTIDADE SEXUAL E DE GÊNERO.

1ª APRESENTAÇÃO

1ª IDENTIDADE

- O que entende por “identidade”?
- Como, na sua concepção, se constrói a identidade? Ou as diversas dimensões da identidade?
- O ditado “filho de peixe, peixinho é” representa o que para vocês?
 - Semelhança familiar
 - Aspectos biológicos e sociais

2ª IDENTIDADE SEXUAL

- O que entende por identidade sexual?
 - Homossexual, heterossexual, bissexual etc.
- Como são “definidas” ou são construídas as identidades sexuais?
 - Você poderia descrever as identidades sexuais?
 - Você poderia descrever uma pessoa, no que se refere à sua identidade sexual?
- Caracterize as identidades sexuais que conhece. Quais as principais diferenças?
 - ESCREVA (liste) as características que considera mais marcantes para cada identidade sexual que conhece (identificação da presença, ou não, de estereótipos).
- A gente nasce com uma identidade sexual definida?
 - Sua formação tem uma base biológica ou sócio-cultural?
- Qual a identidade que você considera como “norma”, “padrão” ou “referência”?
- Por que? O que faz esta identidade ser a norma?

3ª IDENTIDADE DE GÊNERO

- O que entende por identidade de gênero?
- Qual relação se estabelece entre “sexo” e “gênero”?
 - Iguais ou diferentes
- Como são “definidas” ou são construídas as identidades de gênero?

- Qual(is) o(s) fator(es) responsável(is) pela construção destas identidades? (aspectos sociais e biológicos)
- ESCREVER: o que representa ser homem e ser mulher e listar características que consideram ser próprias de cada gênero.
- Trazer para o debate as características listadas e a representação destas como estereótipos.
- Diferenças entre os gêneros e a oposição binária HxM
 - E esta diferença para meninos e meninas?
 - Aspectos cognitivos e comportamentais.
 - Pensar nas diferentes brincadeiras para os diferentes gêneros.
- Determinismo biológico:
 - Naturalização das diferenças – o gancho para o próximo encontro.

4ª FECHAMENTO

ROTEIRO PARA 2º GRUPO FOCAL – tempo total: 2h**TEMA: DETERMINISMOS BIOLÓGICO E SOCIAL****1ª DETERMINISMO BIOLÓGICO**

- Ditado: “O que é bom já nasce pronto”
- Cérebros de homens e mulheres são diferentes – explica as diferenças?
- Cérebros de heterossexuais e homossexuais são diferentes – também explica?
- Hormônios e comportamentos
 - Características masculinas e femininas, homossexuais e heterossexuais
- As identidades sexuais e de gênero são naturais? Voltar à discussão sobre isso.
 - As características são próprias de cada um ou de cada “grupo”?

2ª DETERMINISMO SOCIAL

- Ditado: “O homem é fruto do meio”
- Como vocês vêem a influência da educação doméstica, da escola, de amigos/as, entre outras, na construção das identidades de gênero? A influência é determinante? (Como meninos e meninas são criados e o seu comportamento)
- O mesmo para as identidades sexuais. (Usar exemplo de Anderson, do encontro anterior – bebês meninos e meninas devem ser tratados diferente).

3ª IDENTIDADE SEXUAL E IDENTIDADE DE GÊNERO

- Há alguma relação entre estas dimensões da identidade? Ex: Homossexuais masculinos possuem características femininas (“essência feminina”). Relembrar a pesquisa das diferenças entre os cérebros.
- Mulheres que apresentam características consideradas masculinas tendem a ser homossexuais; Homens que apresentam características consideradas femininas tendem a ser homossexuais. Quais seriam estas características? Algumas...

4ª NATURALIZAÇÃO

- Justificativa meramente biológica para diferenças entre homens e mulheres.
- Gene “gay”.

ROTEIRO PARA 3º GRUPO FOCAL – tempo total: 2h

TEMA: NATURALIZAÇÃO DAS IDENTIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO E O ENSINO DE CIÊNCIAS

1ª NATURALIZAÇÃO - O QUE É SER NATURAL?

- Ver se NATURAL e NORMAL são apresentados como sinônimos
 - Lista de características: o que é *de homem* e *de mulher*.
- São naturais (ou normais)?
- E para as identidades sexuais?
 - Pedir que relembrem as características das IS.
- Lista de características inatas e/ou aprendidas

2ª ENSINO DE CIÊNCIAS – Licenciatura em Ciências Naturais/ UFBA

- Por que o curso é chamado de **Ciências Naturais**?
 - Aqui, o significado de natural – igual ou diferente do anterior?
- De que maneira vocês acreditam que o curso contribui para o pensamento/ formação de vocês acerca da temática discutida nos nossos encontros?
- Algum componente curricular e/ou professor/a?
 - Qual o componente e como é abordagem
 - O que trabalhado, em relação à sexualidade e gênero, no currículo delas/e.
 - Caso não, contribuição externa ao curso.
- Na sua concepção, o curso prepara vocês para trabalhar o tema em sala de aula?
 - Considerando que já estejam em sala de aula...
- Quando algum trabalho sobre o tema “Sexualidade” é sugerido/ idealizado para ser realizado na escola, quem o/a professor/a (e seu componente curricular) “convidado/a” a tomar a frente? Por quê?
 - Caso o curso não prepare: por que vocês são cotadas/o?
 - Caso o curso prepare: justificar.
- Concordam com isso? É o/a professor/a de Ciências Naturais o/a responsável?
 - Quem mais poderia ser? Por que?
- Vocês estão saindo do curso e indo para a sala de aula (alguns já estão...). Como seria se vocês tivessem que trabalhar o tema hoje, nesse momento?
- Quais as sugestões para possíveis modificações no currículo de vocês e/ou dos cursos de licenciatura?

ANEXO I

UFBA SUPAC	CURSO 2002 Ciências Naturais	SEMESTRE							Mínimo 3 Médio 4 Máximo 7
		1	2	3	4	5	6	7	
a)	22	21	20	22	16	17	12	a)	
b)	26	27	27	30	21	22	22	b)	
c)	390	405	405	450	315	330	330	c)	

