

Entre 'flores' no jardim





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS**



ANDRÉA SILENE ALVES FERREIRA MELO

“ENTRE FLORES NO JARDIM”

Histórias de vida e formação: uma análise sobre gênero e sexualidade
entre egressos/as do curso de Ciências Biológicas da UEFS

Salvador – Feira de Santana

2018

ANDRÉA SILENE ALVES FERREIRA MELO

“ENTRE FLORES NO JARDIM”

Histórias de vida e formação: uma análise sobre gênero e sexualidade
entre egressos/as do curso de Ciências Biológicas da UEFS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de concentração em Ensino de Ciências e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano.

Salvador - Feira de Santana

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Melo, Andréa Silene Alves Ferreira
"ENTRE FLORES NO JARDIM" - Histórias de
vida e formação: uma análise sobre gênero e
sexualidade entre egressos/as do curso de Ciências
Biológicas da UEFS / Andréa Silene Alves Ferreira
Melo. -- Salvador/Feira de Santana, 2018.
199 f. : il

Orientador: Marco Antônio Leandro Barzano.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em
Ensino, Filosofia e História das Ciências) --
Universidade Federal da Bahia, Instituto de
Física/Universidade Estadual de Feira de Santana, 2018.

1. Sexualidade. 2. Gênero. 3. Ciências Biológicas.
4. Abordagem (auto)biográfica. 5. Narrativas. I.
Barzano, Marco Antônio Leandro. II. Título.

ANDRÉA SILENE ALVES FERREIRA MELO

“ENTRE FLORES NO JARDIM”

Histórias de vida e formação: uma análise sobre gênero e sexualidade
entre egressos/as do curso de Ciências Biológicas da UEFS

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências, na área de concentração em Ensino de Ciências e Formação de Professores, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana.

BANCA EXAMINADORA

Marco Antônio Leandro Barzano – Orientador
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Elizeu Clementino de Souza
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Roney Polato de Castro
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Marlécio Maknamara da Silva Cunha
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Andréia Maria Pereira Oliveira
Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Resultado: APROVADA.

Feira de Santana, 12 de novembro de 2018.

A Israel, André e Iasmin, porque um dia o amor haverá de ser incondicional.

Às flores desse jardim: Cravo, Crisântemo, Estrelícia, Girassol e Violeta.

[...] Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência com palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo.

[...] Trata-se de apresentar uma escritura que permita que enfim nos livremos das verdades pelas quais educamos, nas quais nos educamos. Quem sabe assim possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores.

Jorge Larrosa e Walter Kohan (2016, s/p)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos meus pais, pelo dom da vida, pelo zelo e pela preocupação constante em nos proporcionar uma boa educação. A minha mãe, *Floripes*, pelo companheirismo de toda a vida que, mesmo sem compreender todos os significados dos meus investimentos profissionais, estava sempre pronta para me ouvir, me apoiar e compartilhar das dificuldades e alegrias pessoais e profissionais.

Agradeço ao meu amado companheiro de jornada terrestre, *Israel*, parceiro de toda vida, que na sua forma tão particular, era meus olhos e ouvidos, e às vezes, os braços e pernas de uma “mulher-polvo”. Registro aqui as suas palavras de incentivo no primeiro dia de aula do Doutorado, que me impulsionaram a prosseguir: “*Mais uma jornada iniciando hoje, e como tudo que se dispõe a fazer, será repleta de muita disciplina e comprometimento. Deus ilumine e abençoe todos os seus dias. Sucesso e paz de espírito. Te amo, Israel.*” (19/03/2014). A você, o meu amor, até o infinito, e além.

Agradeço a *André e Iasmin*, filho e filha queridos, pela oportunidade de ser mãe e de conviver com pessoas tão especiais como vocês, aprendendo a amá-los tão infinita, profunda e incondicionalmente.

À *Família Melo* e à *Família Alves*, por compreenderem as minhas ausências nos encontros familiares, entendendo que os constantes “*estou estudando*”, eram momentos importantes para mim, de alguma forma.

A *Marco*, meu orientador, que me conduziu com afeto e competência ao longo dessa etapa de minha trajetória acadêmico-profissional.

Aos/às colegas do *Rizoma*, “nosso” grupo de pesquisa, pelos momentos formativos que lá vivenciei, e pelos novos e diferentes olhares sobre a vida.

Às amigas e colegas de trabalho, *Dalva* e *Laura*, sempre presentes durante esses quatro anos, e a *Cíntia*, a mais nova integrante do NIES. A *Fabíola Vilas Boas*, escuta ativa e olhar minucioso no processo de doutoramento, sempre com palavras de bom ânimo.

Aos membros do CEP/UEFS, que têm me ensinado sobre olhar de um outro lugar. Em nome das queridas professoras Eliane Azevedo, Maria da Glória Sampaio, Maria Ângela Nascimento, Zannety Souza e Pollyana Portela, agradeço o apoio, a confiança, o incentivo e os aprendizados.

Às/aos colegas *Tagarelas* e do '*RB*', que o vento da vida trouxe de volta ao convívio fraterno. Muitas risadas e muitas histórias pra contar. Aprendi muito com cada um/a de vocês. Obrigada pelo carinho e pela amizade.

Às/aos amigos/as dos grupos de ESDE da SEEF que, com suas histórias de vida, têm contribuído para eu seja uma pessoa melhor, seguindo nos propósitos de reforma íntima. Obrigada por atravessarem a minha vida.

Às colegas Psi, *Carla*, *Ju* e *Zena*, que fizeram mais leve e cheio de ânimo o ano de 2017. A *Rita Duran*, 'minha' psicoterapeuta, com a sua contribuição no processo de (re)conhecimento de mim mesma nestes últimos dois anos.

Aos/À estimados/a professores/a que compõem esta Banca de Defesa de Tese, Prof. Elizeu Clementino, Prof. Roney Polato, Prof. Marlécio Maknamara e Prof^a. Andréia Oliveira, pela disponibilidade na conciliação de datas e por aceitarem o convite para avaliar esta pesquisa.

À UEFS, berço de minha formação acadêmica e profissional, e à UFBA, palco do curso de Doutorado, em convênio com a UEFS.

Aos/às colegas, professores/as e funcionários/as do PPGEFHC com os quais convivi nestes anos de doutorado, porque sempre fica um pouco de cada um/a com quem partilhamos dessa jornada de aprendizado, especialmente a *Marcelo Caffé*, companheiro em muitas travessias entre Feira de Santana e Salvador.

A todos/as os/as licenciados/as em Ciências Biológicas que compreenderam a importância de compartilhar suas histórias, seus posicionamentos, suas reflexões, e tornaram possível a realização deste estudo. A eles/as, o meu desejo sincero de que possam ser agentes transformadores/as de outras vidas, especialmente nas questões de gênero, de sexualidade, de vida. Este trabalho representa o meu sincero agradecimento.

MELO, Andréa Silene Alves Ferreira. **“ENTRE FLORES NO JARDIM” - Histórias de vida e formação:** uma análise sobre gênero e sexualidade entre egressos/as do curso de Ciências Biológicas da UEFS. 199 fl. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, inscrita no âmbito do método (auto)biográfico, tem como objeto de estudo as construções de gênero e sexualidade na vida de cinco licenciados/as em Ciências Biológicas, que escolheram investigar aspectos voltados a essas temáticas no trabalho de conclusão de curso. O objetivo deste estudo é compreender como as histórias de vida e formação são atravessadas pelas questões de gênero e sexualidade entre egressos/as do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, a partir de suas próprias narrativas. Para tanto, fez-se necessário analisar o papel e a influência da família na constituição desses indivíduos e nas suas escolhas profissionais; compreender de que forma o gênero e a sexualidade perpassaram suas trajetórias escolares; analisar quais experiências de vida foram significativas e os/as influenciaram na escolha dessas temáticas como objeto de estudo acadêmico; assim como compreender de que formas as construções de gênero e sexualidade, ao longo de suas vidas, afetam/ram e influenciam/ram a atuação docente. O percurso metodológico está embasado na pesquisa (auto)biográfica (JOSSO, 2007, 2010, 2011; NÓVOA, FINGER, 2014; SOUZA, 2006a, 2006b, 2007; DELORY-MOMBERGER, 2011, 2012), utilizando-se de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; SCHÜTZE, 2010) como meio de obtenção das informações. Tendo como fio condutor os estudos sobre experiência (LARROSA, 2002a, 2002b, 2011, 2016) e sobre memória (BOSI, 2003), as narrativas dos/as cinco egressos/as revelam histórias marcadas por falas plurais-singulares que remetem às construções de gênero e sexualidade no decorrer de suas vidas, nas diversas instâncias sociais, como a família, a escola, a religião, a universidade. A análise das narrativas foi realizada através de aproximações com o Método de Análise Compreensiva-Interpretativa (SOUZA, 2006a). As histórias de vida e formação dos/as entrevistados/as revelam a complexidade das experiências vivenciadas em diferentes espaços e tempos, sinalizando que há aprendizados formais e informais nas trajetórias de vida e formação, e apontando as tensões e dilemas que permeiam as discussões sobre gênero e sexualidade, além dos desafios na prática docente. É possível reafirmar a necessidade de uma problematização do gênero e da sexualidade a partir da família e da escola, e na relação escola-família, onde se encontra a base de formação dos valores do indivíduo e da construção de sua identidade, contribuindo para fortalecer a ampliação de espaços discursivos sobre gênero e sexualidade, e reforçar os movimentos que defendem e trabalham ativamente discutindo essas temáticas.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Ciências Biológicas. Abordagem (auto)biográfica. Narrativas.

MELO, Andréa Silene Alves Ferreira. **“ENTRE FLORES NO JARDIM” - Histórias de vida e formação**: uma análise sobre gênero e sexualidade entre egressos/as do curso de Ciências Biológicas da UEFS. 199 fl. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, 2018.

ABSTRACT

This research, within a qualitative approach, inscribed in the scope of the (auto)biographical method, has as object of study the constructions of gender and sexuality in the lives of five graduates in Biological Sciences, who chose to investigate aspects related to these subjects in their final project. This study aims to understand how life and training stories are crossed by the issues of gender and sexuality among graduates of the Licentiate course in Biological Sciences at the State University of Feira de Santana, Bahia, from their own narratives. Therefore, it was necessary to analyze the role and influence of the family in the constitution of these individuals and in their professional choices; understand how gender and sexuality have traversed their school trajectories; analyze which life experiences were significant and influenced them in the choice of these themes as subjects of academic study; as well as understanding how the constructions of gender and sexuality, throughout their lives, have affected and influenced their teaching performance. The methodological path is based on the (auto)biographical research (JOSSO, 2007, 2010, 2011, NÓVOA, FINGER, 2014; SOUZA, 2006a, 2006b, 2007; DELORY-MOMBERGER, 2011, 2012), using narrative interviews (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; SCHÜTZE, 2010) as sources of information. Based on experience (LARROSA, 2002a, 2002b, 2011, 2016) and on memory (BOSI, 2003), the narratives of the five graduates reveal stories marked by singular-plural speeches that refer to gender constructs and sexuality in the course of their lives, in the various social instances, such as family, school, religion, university. The analysis of the narratives was carried out through approximations with the Method of Comprehensive-Interpretative Analysis (SOUZA, 2006a). The life histories and training of the interviewees reveal the complexity of lived experiences in different spaces and moments, indicating that there are formal and informal learning in life and in training paths, and pointing out the tensions and dilemmas that permeate the discussions about gender and sexuality, in addition to the challenges in teaching practice. It is possible to reaffirm the need for a problematization of gender and sexuality from the family and the school, and in the school-family relationship, which is the basis for the formation of the values of the individual and the construction of their identity, helping to strengthen the expansion of discursive spaces on gender and sexuality, and reinforce the movements that defend and actively work to promote these subjects.

Key words: Gender. Sexuality. Biological Sciences. (Auto)Biographical approach. Narratives.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Internacional de Doenças
D.A.	Diretório Acadêmico
D.O.E.	Diário Oficial do Estado da Bahia
ECASSA	Escola do Centro de Assistência Social Santo Antônio
LGBT	Lésbicas, Gays, Transgêneros, Travestis e Transexuais
NIES	Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Sexualidade
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TMCC	Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia

LISTA DE IMAGENS E QUADRO

Imagem 1	Entre flores no jardim	Capa e Anexo 4
Imagem 2	Flores no jardim	Anexo 5
Imagem 3	Capa da Revista Nova Escola	Anexo 6
Quadro 1	Ementas dos Componentes Curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEFS	Anexo 2

SUMÁRIO

1	AS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UEFS: das inquietações com a prática à construção do objeto de pesquisa	16
1.1	Começo pela minha história: quem sou eu?	20
1.2	Eu, as Ciências Biológicas e a UEFS: inquietações e pesquisa	29
2	FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: atravessamentos de gênero, sexualidade e história de vida	35
2.1	Gênero e Sexualidade: aspectos históricos e conceituais	40
2.2	Entre memórias, experiências e narrativas	52
3	IDAS E VINDAS NO PROCESSO DE PESQUISA: percurso metodológico: modos de ver e narrar o vivido	60
3.1	Flores desse jardim: os/as participantes	68
3.2	Ouvindo histórias de vida: entrevistas narrativas	72
4	FAMÍLIA: histórias de uma vida	81
4.1	<i>“Os valores religiosos [...] fazem parte do meu corpo.”</i>	90
4.2	<i>“Quando eu vim para Feira foi um choque cultural.”</i>	94
5	CONSTRUÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA TRAJETÓRIA ESCOLAR	100
5.1	<i>“As pessoas dizem que a universidade deixa as pessoas libertas...”</i>	113
5.2	As escolhas são parte de mim: <i>“Eu sei qual é a sua dor...”</i>	128
6	VIVENCIANDO O GÊNERO E A SEXUALIDADE NA ATUAÇÃO DOCENTE	135

7	E A HISTÓRIA NÃO TEM FIM...	165
----------	------------------------------------	------------

	REFERÊNCIAS	172
--	--------------------	------------

APÊNDICES

	APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	187
--	--	------------

	APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista narrativa	188
--	---	------------

ANEXOS

	ANEXO 1 – Autorização do Colegiado de Ciências Biológicas da UEFS	190
--	--	------------

	ANEXO 2 – Ementas dos Componentes Curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEFS	191
--	---	------------

	ANEXO 3 – Parecer do CEP/UEFS sobre a pesquisa	192
--	---	------------

	ANEXO 4 – Entre flores no jardim	197
--	---	------------

	ANEXO 5 – Flores no jardim	198
--	-----------------------------------	------------

	ANEXO 6 – Capa da Revista Nova Escola	199
--	--	------------

1 – AS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UEFS: das inquietações com a prática à construção do objeto de pesquisa



O que você escreve com tinta,
com pequenas letras negras,
pode perder-se inteiramente
pela ação de uma única
gota de água.

Mas o que está escrito
no seu coração estará aí
por toda a eternidade.

(Tsangyang Cyatso)¹

¹ RINPOCHE, Jayang (Org). **Contos populares do Tibet**: os mais belos diálogos na literatura budista. São Paulo: Ed. Landy, 2000. p. 35.

Começar o processo da escrita² é sempre um desafio: muitas ideias e palavras voando pela mente, se cruzando, se chocando; é preciso organizá-las, respirar, conspirar, refletir e, definitivamente, colocá-las no papel!

Neste capítulo introdutório, faço uma apresentação do objeto investigado, da autora e de minha relação com o objeto de estudo, assim como as motivações que me levaram a investigá-lo. Apresento, também, os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam as discussões, descrevendo a estrutura geral da tese.

Entre 'flores' no jardim é fruto de uma pesquisa desenvolvida com os sujeitos (identificados/as através de pseudônimos de nomes de 'flores') que se dispuseram a (com)partilhar parte de suas trajetórias comigo. Retrata vidas singulares, porém entrelaçadas, pois a minha própria história está atravessada pelas histórias que eles/as narram sobre as marcas de gênero e sexualidade. Partimos de indagações sobre como os temas gênero e sexualidade foram apre(e)ndidos, vividos, construídos ao longo da vida, em diversas esferas, quais sejam: a família, as instituições escolares, a comunidade na qual os sujeitos – licenciados/as em Ciências Biológicas, estavam inseridos/as, até o momento atual, a partir da reflexão dessas construções na vida pessoal e na formação e atuação docentes.

A sexualidade apresenta-se através de um conjunto de fatores e manifestações ao longo de toda a vida de um indivíduo, desde a sua concepção e gestação à sua morte, refletindo o contexto sociocultural em que vive. Não está vinculada apenas aos aspectos biológicos; tem relação com o mais profundo do nosso ser – com a nossa razão e com os nossos sentimentos. Por estar relacionada à formação dos valores de cada pessoa, a educação para a sexualidade deve começar o mais cedo possível, sendo a família, primeiramente, e depois a escola, os primeiros espaços de referência. (NUNES, César; SILVA, Edna, 2000)³.

Em meio às relações sociais que os seres humanos estabelecem entre si, se constroem e se reproduzem as relações entre os gêneros, com as nuances culturais, sociais, históricas, temporais e políticas de uma determinada sociedade. As

² Como esta investigação ancora-se no método (auto)biográfico, justifico a escrita, em muitos momentos, na primeira pessoa do singular, porque as histórias de vida e de formação que compõem este enredo se aproximam da minha, autorizando-me a narrar acontecimentos e fenômenos que fazem parte da minha história e cruzá-la com as dos/as licenciados/as em Ciências Biológicas que fazem parte deste estudo. Nos momentos que se referem a proposições dialogadas com o Prof. Marco Barzano, farei uso da primeira pessoa do plural.

³ Apresento o primeiro nome dos(as) autores(as) citados(as) ao longo do texto, acompanhado do sobrenome, aproximando-os/as do texto e dos/as leitores/as.

experiências de gênero variam tanto entre as sociedades como no interior de uma mesma sociedade, que pode ser constituída por diferentes grupos étnicos, religiosos, raciais, de classe, entre outros. Segundo Guacira Louro (2014), o gênero se refere à construção das identidades masculinas e femininas, ou seja, à identidade dos sujeitos.

Sobre as questões de gênero e sexualidade, há várias pesquisas que abordam as concepções e o nível de informação entre docentes e estudantes, especialmente sobre aspectos reprodutivos e sobre práticas sexuais (MELO, Andréa; FRANÇA, Dalva, 2003; BORGES, Ana; NICHATA, Yasuko; SCHOR, Néia, 2006), com sua parcela de contribuição para a construção do conhecimento no ambiente escolar; mas também há outras com enfoque psicológico, social e cultural, contemplando diferentes objetos de estudo e abordagens. (CASTRO, Roney, 2013, 2014, 2017).

Em busca de melhor compreender os atravessamentos do gênero e da sexualidade na vida de licenciados/as em Ciências Biológicas, aproximando-se da vida através da escuta do outro, esta pesquisa apresenta uma proposta metodológica diferenciada que adota a narrativa como um importante meio de reflexão e de construção de sentido para as experiências vividas por esses sujeitos. Essas experiências, segundo Jorge Larrosa (2002a, 2011), resultam do sentido que cada pessoa imprime ao que lhe acontece, de forma singular. E buscando o potencial desse conhecimento é que esse estudo se baseou na abordagem (auto)biográfica para compreender como o gênero e a sexualidade constituíram-se como experiências marcadas em suas vidas, através das narrativas de vida e da formação e atuação docentes.

Christine Delory-Momberger (2011, p. 51) afirma que a pesquisa biográfica tem como finalidade “explorar os processos de construção do sujeito no seio de espaço social, interrogar e compreender as construções biográficas nos seus contextos e ambientes.” Esse tipo de pesquisa apresenta uma grande variedade de produções acadêmicas no Brasil na área educacional, seja como prática de formação ou como investigação, e como investigação-formação, com diferentes conformações teórico-metodológicas, a depender da área do conhecimento à qual estiver relacionada, e dos objetivos propostos.

Antônio Nóvoa (2013, p. 15) aponta que, desde o final dos anos de 1970, surgiram novos horizontes na produção acadêmica e educacional, considerando o

processo de construção identitária de professores/as, e que buscam “[...] recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação.”

Nos anos 1990, Denice Catani, Belmira Bueno, Cynthia Sousa e Maria Cecília Souza (1997), observaram que as obras (auto)biográficas ofereciam outras possibilidades para o ensino e a pesquisa no campo pedagógico, e à medida que imergiam em autores que trabalhavam nessa perspectiva, passaram a ter como objeto de estudo a docência, memória e gênero, voltando ao passado para entender aspectos educacionais no presente. Segundo essas autoras,

O reconhecimento das potencialidades educativas do trabalho com os relatos de formação apoia-se na ideia de que a espécie de reflexão favorecida pela reconstituição da história individual de relações e experiências com o conhecimento, a escola, a leitura e a escrita permite reinterpretações férteis de si próprio e de processos e práticas de ensinar. (CATANI et al, 1997, p. 19).

Na abordagem (auto)biográfica vamos encontrar a História Oral como uma expressão polissêmica que apresenta diversas modalidades, tais como a autobiografia, a biografia, o relato oral, a história de vida, as narrativas de formação, sendo que na área de Educação utiliza-se o termo história de vida. Em todas elas, a memória constitui-se elemento primordial, pois será através dela que os sujeitos irão buscar as experiências condizentes com a temática de estudo a ser investigada. (SOUZA, Elizeu, 2006a, 2007).

Buscando na memória os acontecimentos que marcaram suas histórias de vida e trajetórias acadêmicas, tomo de Ecléa Bosi (2003) a consideração de que trabalhar com a memória individual é um movimento através do qual se pretende recompor o vivido e reestruturar momentos presentes para, a partir de então, refletir a própria história de acordo com as experiências atuais.

Através das entrevistas narrativas, aqui compreendidas como uma técnica de produção de dados, os/as licenciados/as rememoraram as suas vivências e, muitas vezes, nesse movimento de visitar e recontar sua história, refletiram sobre elas, compreendendo que o passado efetivamente está implicado no presente e no futuro. Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002) consideram que as narrativas representam a contação de histórias como uma sucessão de acontecimentos que envolvem personagens, atitudes, contextos e disposição temporal, podendo esses eventos se apresentarem em uma ordem cronológica ou não.

É nessa perspectiva que este estudo se insere, considerando não só as experiências de egressos/as das Ciências Biológicas, mas, sobretudo, oportunizando um momento de escuta para que (re)contem suas próprias histórias de vida e formação, se apropriando de sua história pessoal e profissional, para “[...] refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (ibidem, p. 16) a partir de si mesmos, de seus valores, de suas verdades, de seus comportamentos, de seus saberes.

1.1 Começo pela minha história: quem sou eu?

Trago dentro do meu coração,
como num cofre que se não pode fechar de cheio,
todos os lugares onde estive,
todos os portos a que cheguei,
todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
ou de tombadilhos, sonhando,
e tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero.
(Fernando Pessoa)⁴

Lançar-se sobre o processo de escrita é uma tarefa que requer de nós inspiração, estudo, dedicação, desejo, disciplina. E a escrita de si, desprendimento, reflexão, inquietação. É um jogo de palavras ditas e não ditas, e os significados que cada uma assume quando mergulhamos na profundidade do nosso próprio ser são únicos.

Pensando na possibilidade de imersão no meu objeto de estudo, deparei-me com minhas lembranças em meio às entrevistas narrativas que realizava. Eles/as contavam-me suas histórias e, de repente, a minha história também estava ali! Eu me via, me analisava, (re)pensava as minhas experiências. Era como se revisse um filme; o filme da minha vida! Quais as razões e sentimentos que me faziam lembrar, reviver, refletir sobre a minha própria trajetória de vida e de escolarização? Que caminhos me constituíram quem eu sou?

Ainda buscando respostas para essa pergunta – Quem sou eu? –, senti necessidade de contar um pouco de minha trajetória de vida, antes de adentrar outras vidas, para dar sentido às minhas buscas. Para construir essa narrativa de si, através da abordagem (auto)biográfica, revisitando aspectos da minha formação,

⁴ PESSOA, Fernando. **O Eu profundo e os outros Eus**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. p. 238.

utilizei o recurso das recordações-referência proposto por Marie-Christine Josso (2010), voltando às minhas lembranças e aos atravessamentos do gênero e da sexualidade na minha vida, que constituem quem sou.

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores. (JOSSO, 2010, p. 37).

Segunda filha de um casal de sergipanos residentes em Feira de Santana, ao se aproximar o período do parto, minha mãe voltava à casa materna, e lá nascemos, eu e minha irmã mais velha, na cidade das araras e dos cajueiros – Aracaju. Vivi todos os anos de minha vida em Feira de Santana, na Bahia, terra da alegria, “de todos os santos, encantos e axé”⁵, e por isso me considero uma baiana de ‘sangue’ sergipano.

Com uma infância rica em contatos com a natureza, em chácaras e praias, cedo aprendi a amá-la, e dizia, na adolescência, que cuidaria dos bichos, como veterinária. Em casa, na pequena área externa disponível, criava pássaros e peixes ornamentais de aquário, além das plantas ornamentais de minha mãe, que também gostava de cuidar. Não faltou vontade de montar um zoológico em casa, mas minha mãe sempre dizia: “Quando você crescer, tenha na sua casa...”

Menina levada, sempre gostei de brincar com os meninos da rua onde morava, e de algumas ‘brincadeiras de menino’ que eles brincavam, como empinar pipa e andar de bicicleta, e também brinquei muito com as minhas bonecas. Não me lembro de ter ouvido restrições por parte da minha família, embora percebesse que as outras meninas não brincassem de pipa. Sempre acompanhava meu pai nas idas à roça, não para o trabalho no campo, mas observava como ele administrava, de como fazia a vacinação e alimentação do gado e dos caprinos, e também para andar a cavalo.

Só mais tarde, com a formação profissional, é que fui compreender como o processo de construção do gênero e da sexualidade é naturalizado nas vivências cotidianas (LOURO, 2016), desde muito cedo, delimitando quais atitudes e espaços devem ser socialmente esperados para meninos e meninas.

⁵ Trecho da música *Chame gente*, de autoria de Dodô e Osmar.

A família e a escola são espaços de grande importância para o aprendizado e desenvolvimento da sexualidade e das construções de gênero, seja de maneira formal ou não, verbalizada ou silenciada. Da educação básica, lembro bem como os espaços entre meninos e meninas eram demarcados, pois éramos separados/as nas atividades físicas, nas filas, e em alguns eventos da escola. No espaço escolar socializamos os nossos valores familiares, e aprendemos e vivenciamos com as experiências e as percepções dos outros indivíduos com os quais interagimos, sejam professores/as ou colegas, ou outros profissionais que lá estejam.

Ao finalizar o período escolar do primário (Ensino Fundamental I), lembro que minha mãe nos deu, a mim e à minha irmã, um ano mais velha que eu, um livro que continha breves discussões biológicas sobre o corpo feminino, pois nós estávamos “ficando mocinhas”. Não lembro de conversas em família sobre “esses assuntos”.

Cursei o ginásio (Ensino Fundamental II) no Colégio Padre Ovídio, que à época atendia apenas a meninas (atualmente é uma escola mista, e não exclusivamente feminina), e muitas lembranças me marcaram, pois as restrições ao comportamento e aos papéis esperados para as “meninas” eram reforçados: “Não pode isso...”; “Não pode aquilo...”; “Não pode usar roupa curta...”; “Não pode usar presilhas [ou outros adereços para o cabelo] muito coloridas...”. Acho que foi a fase do “não pode”, com pouca ou nenhuma explicação, e justamente na adolescência! Esse discurso de “não pode, porque não”, não era muito diferente em casa, e lembro até hoje de algumas falas restritivas e reguladoras da minha mãe com relação ao nosso comportamento, a respeito de namoro e das festas que costumávamos ir.

Vivências semelhantes foram descritas por Guacira Louro (2000), e eu me vi nas lembranças dela sobre a obrigatoriedade do uso do fardamento sem acessórios ou marcas pessoais que pudessem imprimir identidade às estudantes, representando um processo de dessexualização do espaço escolar.

Mas, imaginem! Estávamos na adolescência! Essa fase cheia de descobertas, de transformações, de dúvidas, de inquietações... Acho que o/a leitor/a pode imaginar o que significava estudar em um colégio religioso, na década de 1980, exclusivo para meninas, em plena adolescência... Era um burburinho, um troca-troca de informações secretas sobre a nossa sexualidade, sobre os nossos anseios, sobre as nossas curiosidades – as mais secretas curiosidades! A literatura que discutia gênero e sexualidade, voltada ao público adolescente, se limitava às questões biológicas, sem oferta variada de títulos, como temos atualmente.

Se as discussões eram escassas em família, na escola não era diferente; então, a opção que nos restava era conversar, na informalidade, com nossos/as amigos/as e com as colegas de escola – se aprendia de um tudo! Os papéis de gênero eram bem delimitados no contexto em que eu vivia, com comportamentos socialmente esperados para homens e mulheres.

Em relação à sexualidade, também era possível perceber que se tratava de uma sociedade visivelmente heteronormativa⁶, de valorização do papel masculino em detrimento do feminino, e na qual os/as homossexuais eram sujeitos invisíveis.

No ano de 1989, ao finalizar o Ensino Médio, à época chamado 2º grau, prestei vestibular na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, e por insistência de meu pai, para Medicina, em Salvador, em outras duas instituições. Não sabia exatamente o que seria o curso de Biologia, pois desconhecia até mesmo o ambiente da Universidade, mas como Biologia era uma disciplina que eu gostava, eu achava, ingenuamente, que teria alguma relação com a Medicina (que só passou a ser ofertado na UEFS em 2003). Aqui mesmo fiquei, pois passei no vestibular aos 16 anos, e logo no primeiro semestre me identifiquei com o curso, com as aulas práticas de laboratório, com as viagens de campo. As ‘portas’ da universidade se abriram para mim, e a influência de meu pai na escolha do curso findou-se por aqui.

Os componentes curriculares do primeiro semestre do curso já me encantaram, sem falar no novo universo que se abria à minha frente – a Universidade e sua diversidade cultural, suas possibilidades, as liberdades. À medida que avançava nos semestres, embora o curso fosse Licenciatura, pensava em trabalhar nos laboratórios, como cientista – um ideal ainda hoje presente no imaginário dos/as jovens. Ah, aquele sentimento de vir a ser cientista... Bom, mas isso é outra história...

Durante o período de minha graduação, havia poucas opções de estágios em laboratórios ou estágio-docência, especialmente os remunerados, então aproveitei a oportunidade para estagiar no Laboratório de Animais Peçonhentos, coordenado pela Prof.^a Maria Celeste C. Valverde, e também no Laboratório de Ictiologia, coordenado pelo Prof. Paulo Roberto D. Lopes, estabelecendo laços de amizade

⁶ O processo de heteronormatividade é atribuído “à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual.” (LOURO, Guacira, 2009, p.90).

com os/as professores/as destas áreas, que continuam atuando como docentes do curso.

Quando começaram os Estágios Supervisionados comecei a entender que a docência era uma possibilidade concreta e, possivelmente, a mais viável no contexto em que me encontrava. Além dos Estágios obrigatórios do curso, tive a oportunidade de realizar um estágio-docência extracurricular, vinculado à Secretaria Estadual de Educação, em convênio com a UEFS, e como não havia supervisão docente de professores/as universitários/as ou da própria escola, a experiência foi bem diferente. Eu tinha que decidir o quê e como trabalhar.

Nesse período de formação inicial, já me interessava pelas questões da subjetividade humana e da saúde humana, mas as opções de disciplinas voltadas a esses temas eram escassas, com poucas atividades de extensão universitária ou eventos acadêmico-científicos. Diante do contexto em que vivia, no qual as questões da sexualidade tinham sido pouco ou nada discutidas em família e/ou na escola, sentia necessidade de saber mais, de conversar sobre minhas dúvidas e curiosidades. Ao longo da minha graduação nenhum componente curricular discutiu aspectos de gênero e/ou de sexualidade e, por isso, quando me deparei com a sala de aula, busquei outras informações no espaço da Universidade, nas poucas literaturas específicas disponíveis, tendo oportunidade de participar de um curso de extensão apenas. Contava apenas com o material disponível na Biblioteca da UEFS, pois nesse período a internet não estava disponível para o público em geral, como nos dias atuais.

Antes de finalizar a graduação, que era de nove semestres, prestei concurso para provimento de vagas no cargo de professor da rede estadual de ensino, tendo sido aprovada para a disciplina Ciências Físicas e Biológicas (voltada para 5ª a 8ª séries, atualmente 6º ao 9º anos). Eu e quase todos/as os/as colegas de graduação aproveitamos essa oportunidade, pois havia alguns anos sem realização de concurso público. Fomos, aos poucos, convocados/as e lotados/as em diferentes escolas. Assumi a função de docente em novembro de 1993, aos 21 anos de idade, três meses após a formatura, lecionando na Escola do Centro de Assistência Social Santo Antônio (ECASSA), onde trabalhei até o ano de 2004.

Como trabalhava à noite, buscava participar de atividades acadêmicas de extensão, tanto em Feira de Santana, como em Salvador, de acordo com as ofertas de curso e as possibilidades financeiras. Tive a oportunidade de participar de um

curso de capacitação para educadores em educação sexual, em Salvador, como formação continuada para docentes da rede pública estadual de ensino. Esse curso despertou ainda mais em mim a vontade de discutir a sexualidade em sala de aula, pois embora nem imaginasse um dia estudar essas temáticas, o assunto me fascinava por conta da enorme carência que percebia entre pessoas da minha própria faixa etária e também entre os/as meus/minhas alunos/as, que tinham idades próximas à minha. Não tenho lembrança de ter participado de qualquer discussão acerca do que o gênero representa, de forma mais ampla, mas apenas sobre as relações de gênero, com foco na relação homem/mulher.

Conhecendo um pouco mais sobre a história dos estudos sobre gênero e dos movimentos feministas, compreendo que nesse período ainda havia uma maior concentração das discussões nas desigualdades de gênero, em função do que representou a segunda onda do movimento feminista (COSTA; SARDENBERG, 2008), que será discutida no capítulo dois.

No início da atividade docente, insegura, não me sentia preparada pela Universidade para lidar com o outro, especialmente quando esse outro vivia uma realidade tão diferente da que eu conhecia até então, pois só havia lecionado no estágio-docência durante o período diurno. Como passei a lecionar à noite, e era bem jovem, boa parte dos/as alunos/as era mais velho/a que eu, trabalhava durante o dia e só tinham a noite para estudar, o que implica em novas dinâmicas de ensino-aprendizagem em sala de aula. Tinha alunos bastante dedicados e interessados, que faziam enorme esforço para frequentar a escola e adquirir novos conhecimentos.

Fui aprendendo, através da experiência, a conviver com pessoas simples, a fazer uso dos recursos didáticos disponíveis, especialmente na ausência dos livros didáticos. Aos poucos, aprendi como me comportar em determinadas situações, como por exemplo, quando o/a aluno/a estava cansado/a e dormia durante as aulas; percebi que eles/as rendiam muito mais quando as atividades eram desenvolvidas nos horários de aula do que quando levadas para casa; aprendi a ser mais maleável e entender que as pessoas são diferentes e que precisamos respeitá-las na diversidade. Os caminhos da docência foram ricos em aprendizado e confesso que os primeiros tempos não foram fáceis para mim.

Nos anos iniciais de docência, minha visão estava centrada nos aspectos biológicos da sexualidade, em virtude de uma formação acadêmica positivista,

linear, centrada no conhecimento das ciências de referência como sinônimo de formação docente, que começou a se modificar anos mais tarde, quando passei a trabalhar como Bióloga na UEFS, em 1999, no Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Sexualidade (NIES), vinculado ao Departamento de Ciências Biológicas e à Pró-Reitoria de Extensão da UEFS.

Havia muitas expectativas nesse momento da minha vida, pois além de voltar à UEFS como Bióloga, uma nova atividade profissional, desejada desde a graduação, experienciava a maternidade, com a chegada de nosso filho primogênito - André. Novos desafios; novos aprendizados: ser mulher, mãe, professora, bióloga e ser eu mesma! Recordar a vida nos faz perceber que as passagens de um momento para outro se apresentam entre tensões e conflitos, com limites e possibilidades que precisam ser revistos continuamente.

Nessa etapa profissional da minha vida, foi fundamental a presença da Prof.^a Dalva N. O. França, coordenadora do NIES, que me apoiou e orientou nas trilhas da sexualidade, tornando-se uma grande amiga. Particpei da disciplina que ela ministrava no curso de Ciências Biológicas – Sexualidade e Educação. Dediquei-me a leituras científicas sobre sexualidade, de forma generalizada, com o intuito de tornar-me melhor qualificada para o planejamento e execução das oficinas e vivências (atividades de extensão universitária) que a função exigia de mim.

Ao final do ano 2000, enfrentando um ano de turbulências na saúde do nosso primogênito, nasceu a nossa caçula, lasmin. A vida exigia novos arranjos domésticos, que vieram repletos também de muitas alegrias.

Os arranjos familiares me remetem a uma analogia feita por Ecléa Bosi (2003, p. 62) entre as memórias (auto) biográficas e uma tapeçaria⁷, em que ambas, no seu “fazer”, apresentam-se como “[...] um mosaico de áreas mais ou menos densas, mais ou menos ligadas, algumas abandonadas, outras cultivadas amorosamente. E pontos privilegiados, como torres ou marcos, focos de atração na paisagem.”

Em março de 2003, iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS, buscando trabalhar aspectos da educação em saúde, com enfoque específico na temática da sexualidade, à qual associei a formação de professores de Ciências e Biologia, tendo como objetivo principal compreender as

⁷ A Tapeçaria é uma técnica manual de entrelaçamento de fios de algodão sobre uma estrutura de tear previamente desenhada.

concepções, valores e condutas sobre sexualidade entre universitários do curso de Ciências Biológicas da UEFS. Para a realização dessa pesquisa, trabalhei com entrevistas semiestruturadas, que representaram uma experiência significativa de escuta, de compreensão e de aprendizado com as vivências de outras pessoas.

Após o mestrado, entre as atividades que desenvolvo no NIES, surgiu a possibilidade de orientação aos/as discentes nos trabalhos monográficos de conclusão de curso (TCC ou TMCC), abordando aspectos de gênero e de sexualidade, além da produção de artigos acadêmico-científicos para divulgação destes estudos e das experiências com as atividades de extensão e pesquisa. Além destas atividades, tive a possibilidade de aprender e crescer muito, pessoal e profissionalmente, lecionando em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Programa de Formação de Professores/as do Estado da Bahia), em outros cursos de graduação (Pedagogia e Psicologia), e na formação continuada (com profissionais de diversas áreas do conhecimento).

Paralelamente ao trabalho profissional, acompanhando o crescimento e desenvolvimento de André e Ismin, busquei leituras específicas sobre a sexualidade na infância, tanto na literatura científica quanto nos livros paradidáticos que, nessa época, início dos anos 2000, apresentavam certa variedade de discussões. Por conta desses estudos, participei de várias atividades com pais/mães e professoras/es de crianças, conhecendo suas dúvidas e curiosidades, conhecendo outras formas de vivenciar o gênero e a sexualidade, de como lidar com o outro em seus contextos familiares e socioculturais específicos, compreendendo melhor o universo infantil. Realizar essas atividades sempre foi prazeroso para mim, pois sinto que há uma troca de informações e experiências com o público ao qual se destinam, resultando em ricos momentos de aprendizado.

Do mestrado ao doutorado muito tempo se passou, pois não tinha pretensões de fazer um curso fora da minha cidade, especialmente por causa dos filhos, que estavam na adolescência. Eis que surgiu a oportunidade, e aqui estou novamente, em meio às leituras sobre gênero e sexualidade, ouvindo e aprendendo com outras histórias de vida, com outras pesquisas, com novas possibilidades teóricas e metodológicas.

Pensava eu, nas minhas divagações, que no curso de Doutorado, uma etapa da formação acadêmica em que se pressupõe uma maior complexidade de entendimento e da informação que se vai discutir, seria o momento em que o

indivíduo que nele adentrasse já possuísse um delineamento do seu tema de estudo, presa que ainda me encontrava com as amarras de uma formação linear. Mas qual foi a minha surpresa ao perceber que eu e quase todos os/as meus/minhas colegas de curso, estávamos tateando em lugares ora enevoados, ora completamente escuros, com uma única certeza: precisaríamos encontrar a luz!

E assim, buscando a luz para iluminar os caminhos da escrita e definir o objeto de estudo, a melhor estratégia para situar-me foi a partir de mim, das minhas inconstâncias e incompletudes, das minhas próprias vivências, colocando-me enquanto sujeito de interação, de compreensão e de reflexão, mas tendo como fonte de inspiração prosseguir na “escuta sensível” daquilo que o outro tem a dizer sobre suas trajetórias de vida e formação acadêmica.

Falar dessa pessoa única que sou eu, ao iniciar este trabalho, serviu para mim como um exercício, pois voltei o olhar para minha própria história de vida, sob o meu ponto de vista, é óbvio, mas também considerando os/as autores/as que fundamentam teoricamente esta pesquisa. Busco me revelar para mim mesma, dando asas à imaginação, ainda que com os pés no chão. Se a experiência é tudo aquilo que nos toca e nos atravessa, de maneira singular, pessoal e intransferível (LARROSA, Jorge, 2002a, 2016), certamente algo houve que me tocou nesta vida, e que me conduziu de forma ‘apaixonada’ às discussões sobre gênero e sexualidade no desempenho de minhas atividades profissionais. Por isso, nessa caminhada, concordo que

O ato de escrever sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, sobre as dúvidas e os dilemas enfrentados, sobre a própria aprendizagem não é uma tarefa simples, pois exige, ao mesmo tempo, tomá-los como objeto de reflexão e documentá-los por escrito. Essa escrita nem sempre é fácil e prazerosa, principalmente quando nela nos iniciamos, mas é necessária. Porque a reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós - pessoal e profissionalmente. (PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura, 2005a, p. 17).

Assim, à medida que ia conhecendo e reconhecendo os/as autores/as referenciados/as neste trabalho, e outros/as tantos/as com os/as quais muito aprendi nos últimos anos, buscava a mim mesma; olhava para trás, buscando as peças do meu próprio quebra-cabeça, e voltava para o presente, como a perscrutar de forma íntima e profunda – quem sou eu? Na medida em que estudo as histórias dos outros, busco a minha própria história, e me (re)conheço nelas também. (re)construindo-me a cada dia.

Richard Kearney (2012) considera que a vida só pode ser entendida quando as pessoas contam suas próprias histórias; então a vida recontada pode ser analisada a partir de novos olhares sobre as histórias de vida – sobre as nossas e sobre as do outro. Recontar e ouvir histórias nos possibilita compreender de que lugar o outro fala quando tentamos compreender o lugar dessa fala, porque conduzem nossa imaginação para outros tempos e espaços, revendo as coisas com novas lentes.

Esse novo olhar, a partir do entrelaçamento entre as minhas experiências e as dos outros traz uma importante contribuição pessoal, pois me auxilia a compreender o que foi vivido, ao mesmo tempo em que amplia as formas de ver e viver o mundo e as relações interpessoais. E para a minha formação enquanto pesquisadora, aguça os “olhos de ver” de uma pesquisadora-em-formação, e descortina um horizonte de outras tantas possibilidades de investigação no meio educacional.

1.2 Eu, as Ciências Biológicas e a UEFs: inquietações e pesquisa

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que
somos feitos de histórias.
(Eduardo Galeano)⁸

No decorrer dos anos de atuação profissional, participei de eventos científicos e cursos de formação continuada, desenvolvendo atividades de ensino, de pesquisa e de extensão nas áreas de gênero e sexualidade, tendo a oportunidade de aprender muito com os questionamentos e as situações apresentadas pelas pessoas que participaram desses trabalhos. Aprendi a ouvir para além das minhas verdades e concepções, as verdades e concepções das outras pessoas, a silenciar, a falar, a discutir, propor a reflexão, resignificando suas falas a partir dos estudos já realizados sobre essa temática.

Reconstituindo a minha trajetória de vida e os saberes das minhas experiências, volto o olhar para o momento em que ingressei no programa de doutoramento: licenciada em Ciências Biológicas, desenvolvendo atividades de

⁸ Frase proferida em 2012, na apresentação do livro “*Os filhos dos dias*” (GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias**. São Paulo: L & PM Editores, 2012). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wOsOaa5f9Jg>> Acesso em 12 ago. 2017.

extensão, pesquisa e docência voltadas ao gênero e à sexualidade. Como essas atividades estavam vinculadas também ao cotidiano das práticas de educação em saúde, podia observar os anseios e as solicitações de profissionais da educação ao buscarem nosso suporte para esclarecimentos sobre o universo da sexualidade humana, percebendo a necessidade e a urgência de abordar as questões sobre gênero e sexualidade entre seus alunos/as, no espaço da escola, e para seu próprio conhecimento.

Segundo Carlos Ferraço (2007, p. 80, grifos do autor), “em nossas pesquisas com o cotidiano das escolas estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos.” E essas atividades me remetiam às lembranças de minhas vivências escolares e de experiências docentes – a minha história se repetia? –; as falas relatavam a ausência de discussões no espaço escolar, e quando a atividade era realizada com os/as adolescentes, a percepção deles/as era semelhante - sempre tinham muitas dúvidas e desejos de conversar sobre essas questões de forma mais esclarecedora.

Assim, diante dessas situações vivenciadas, tenho refletido sobre a importância, os limites e as possibilidades da formação inicial de biólogos/as, especialmente com relação à licenciatura, compreendendo o significado desse momento para a aquisição e o aprofundamento de conhecimentos essenciais à vida humana e à prática docente, mas sem deixar de lado a história de vida desses sujeitos. Em termos curriculares, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEFS apresenta três componentes curriculares que abordam o gênero e a sexualidade em suas ementas, além dos quatro Estágios Supervisionados em Ensino de Ciências e de Biologia, e do Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso, como espaços possíveis de propiciar discussões sobre essas temáticas.

Entre limites e possibilidades, observo que há uma desarticulação entre os saberes teóricos construídos ao longo da graduação, e a utilização destes nas práticas de estágio docente e na definição de um objeto de estudo para o TMCC, pois a discussão sobre gênero e sexualidade demanda mobilizar aspectos da subjetividade humana, ter uma visão ampliada da diversidade de comportamentos, de percepções, de formação do ser, das culturas.

Essa desarticulação de saberes se evidenciava nas falas de egressos/as, de formações acadêmicas variadas, enquanto participavam de cursos de formação

continuada e/ou eventos acadêmicos, em meio a dinâmicas de grupo e outras atividades que implicação na participação efetiva das pessoas, nos quais afirmavam uma demanda por espaços de diálogo sobre gênero e sexualidade. Comecei a me interessar por essas falas, a tentar compreender o que eles/elas tentavam dizer e quais as implicações da formação acadêmica nesse processo discursivo, observando que essa questão necessitava ser investigada.

Com essas reflexões surgiu a questão de investigação desta pesquisa: O que as histórias de vida e formação de egressos/as do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEFS nos revelam sobre gênero e sexualidade? Nesse sentido, faço minhas as palavras de Elizeu Souza (2006a, p. 15), sobre a representação de um estudo dessa natureza, ao considerar que

O trabalho inscreve-se na minha história pessoal e profissional, trazendo marcas daquilo que sou, daquilo que pretendo ser e que poderei não ser um dia. A implicação com este trabalho me remete, cotidianamente, a refletir sobre meus próprios percursos de formação e de desenvolvimento profissional no espaço de formação docente, demarcando outras possibilidades de compreender e viver o processo de formação através da singularidade das histórias de vida e das aprendizagens experienciais sobre a docência [...].

A partir desses aprendizados e inquietações, esta tese tem como objeto de estudo a construção do gênero e da sexualidade entre licenciados/as em Ciências Biológicas. O objetivo geral é compreender como as histórias de vida e formação são atravessadas pelas discussões sobre gênero e sexualidade, a partir de suas próprias narrativas. Como objetivos específicos, proponho analisar o papel e a influência da família na construção do gênero e da sexualidade desses indivíduos, e na escolha profissional da biologia; compreender de que forma o gênero e a sexualidade perpassaram sua trajetória escolar, e quais experiências de vida desses indivíduos foram significativas e os influenciaram na escolha dessas temáticas enquanto objeto de estudo acadêmico; e compreender de que forma as construções de gênero e sexualidade, ao longo de suas vidas, afetaram e influenciaram/influenciam sua atuação docente.

Como as discussões sobre gênero e sexualidade na formação docente têm sido um tema abordado em dissertações e teses no Brasil, realizei um levantamento das pesquisas armazenadas no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), estabelecendo um recorte temático (gênero, sexualidade e formação docente) e temporal (a partir dos anos 2000 até

2016), buscando estudos que se aproximassem desta investigação, na perspectiva da abordagem (auto)biográfica na formação em Ciências Biológicas.

A partir da leitura dos resumos, títulos, palavras-chave, introdução/apresentação e conclusão desses trabalhos, verifiquei que existem vários estudos que relacionam gênero, sexualidade e formação docente nos mais variados aspectos, como por exemplo, com ênfase na Educação Básica, nas concepções de professores/as ou na formação inicial de graduandos/as, entre outros, mas ainda é reduzido o número de estudos em que se observa a interseção entre estudos com essas temáticas e a abordagem (auto)biográfica, especialmente no curso de Ciências Biológicas. Nesse contexto, poucos estudos utilizam como recurso as narrativas, sinalizando a necessidade de pesquisas que considerem a história de vida e formação de docentes das Ciências Biológicas, e as possibilidades de compreensão sobre como o gênero e a sexualidade atravessam suas vidas.

Este trabalho está ancorado na abordagem qualitativa e na perspectiva (auto)biográfica, na vertente da pesquisa narrativa, que possibilitou a compreensão das histórias de vida e formação em meio ao recorte de gênero e sexualidade. Situa-se nos referenciais da pesquisa (auto)biográfica e das histórias de vida e formação defendidos por Marie-Christine Josso (2007, 2010, 2011), Antônio Nóvoa (2013, 2014), Antônio Nóvoa e Matias Finger (2014), Pierre Dominicé (2014a, 2014b), Elizeu Souza (2006a, 2006b, 2007), Maria Helena Abrahão (2003, 2006), Christine Delory-Momberger (2011, 2012), e inspira-se nos estudos de Jorge Larrosa (2002a, 2002b, 2011, 2016) sobre a experiência e o sujeito da experiência, e de Ecléa Bosi (2003) sobre a memória. Com relação às questões de gênero e sexualidade, destacamos alguns estudos clássicos que irão fundamentar as discussões, como Joan Scott (1995), Judith Butler (2000) e Guacira Louro (2000, 2006, 2007, 2009, 2011, 2014).

Segundo Elizeu Souza (2006b, 2007), a abordagem biográfica tem sido cada vez mais utilizada nas pesquisas na área de educação, tanto nos processos de formação como nos de investigação, sendo também chamada de pesquisa narrativa ou história de vida em formação. A história de vida compreende um relato oral ou escrito, obtido por meio de entrevista oral ou de produção textual pessoal, tendo como objetivo compreender determinados aspectos da vida de um indivíduo, ou de forma global, através de uma reflexão sobre si mesmo, reconstituindo essa história através da memória e das lembranças. Como dispositivo de reconstituição da

história pessoal, utilizamos a entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; SCHÜTZE, Fritz, 2010), através da qual são recontados momentos significativos de sua trajetória pessoal e profissional.

Além desse capítulo introdutório, que finaliza com o levantamento de estudos que dialogam com a temática proposta, a tese apresenta mais cinco capítulos. O segundo capítulo tem como eixo central a interseção entre a formação docente em Ciências Biológicas, o gênero, a sexualidade e as histórias de vida, apresentando aspectos históricos e conceituais sobre gênero e sexualidade, relacionando sua abordagem à formação docente e suas particularidades nas Ciências Biológicas. Na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, discuto a relação entre as memórias, as experiências e as narrativas como processos significativos na formação docente, como fios condutores na compreensão das narrativas dos/as entrevistados/as.

Este trabalho está embasado teoricamente em discussões sobre os temas gênero e sexualidade na formação de professores/as de Ciências Biológicas, entendendo que “não se trata de negar a importância e o reconhecimento do conhecimento biológico acerca do sexo e da reprodução, mas de desvelar que a Biologia escolar participa da atuação sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades.” (SILVA, Elenita, 2014, p. 69).

O terceiro capítulo aborda as perspectivas teórico-metodológicas para compreender o gênero e a sexualidade nas Ciências Biológicas, através das idas e vindas ao processo de construção dessa tese, subdividida em duas partes que discorrem sobre os modos de ver e de narrar o vivido. Trata-se de um estudo desenvolvido com egressos/as do curso de Ciências Biológicas da UEFS, de abordagem qualitativa, ancorados na abordagem (auto)biográfica e nas narrativas, tendo como fio condutor a memória (BOSI, 2003) e a experiência (LARROSA, 2002a, 2011, 2016) dos indivíduos entrevistados.

O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir de entrevistas narrativas, em uma proposta rememorativa e reflexiva sobre as experiências vividas e atravessadas pelas questões de gênero e sexualidade na vida dos/as entrevistados/as, analisando a possibilidade formativa dessas experiências, a partir de aproximações com o Método de Análise Compreensiva-Interpretativa (SOUZA, 2006a), na medida em que as vivências escolares, da vida e da formação acadêmica são trazidas de volta à lembrança, recontadas, revividas e refletidas à luz da percepção desses/as docentes.

Neste capítulo é feita a caracterização do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEFS como campo do estudo, resgatando aspectos históricos sobre a sua implantação, e aspectos atuais relativos ao seu funcionamento e à estrutura curricular, assim como são descritos os critérios de seleção dos/as participantes. Nele apresento os/as participantes deste estudo, egressos/as do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, identificados/as por pseudônimos de nomes de flores.

Do quarto ao sexto capítulos são discutidas as narrativas das histórias de vida e formação com relação ao gênero e sexualidade entre os/as entrevistados/as, com base na literatura científica sobre a temática. O quarto capítulo aborda o entrelaçamento dessa temática no âmbito da família e das instituições religiosas que fizeram parte da vida desses indivíduos, discutido à luz de teóricos como Cynthia Sarti (2004), Marlene Strey (2007), Luiz Fernando Duarte (2006), Valéria Busin (2011), entre outros.

O quinto capítulo trata das construções de gênero e sexualidade nos espaços escolares, analisando como foi o processo de abordagem ou não desses assuntos, quais as fontes de informações que mais marcaram os/as participantes. A identificação com a temática e as implicações curriculares das discussões sobre gênero e sexualidade durante a formação docente em Ciências Biológicas também são discutidas nesse capítulo, tecendo uma rede de relações entre as experiências que marcaram a vida dos/as entrevistados/as durante a formação acadêmica inicial e suas contribuições. Para tais movimentos discursivos, apoio-me em Guacira Louro (2000, 2006, 2007, 2014), Michel Foucault (1999, 2001), Joan Scott (1995), Rogério Junqueira (2009), Roney Castro (2013), entre outros teóricos.

O sexto capítulo compreende a análise das vivências nas questões de gênero e sexualidade pelos/as entrevistados/as ao longo de sua atuação enquanto docentes, inter-relacionando-as às dificuldades enfrentadas nesse percurso. Nessa etapa, as narrativas são analisadas com base em autores como Guacira Louro (2000, 2006), Rogério Junqueira (2007, 2011), Anderson Ferrari (2014).

Por último, apresento algumas considerações gerais sobre a pesquisa, de histórias que não têm fim, apontando reflexões sobre os processos de subjetivação ou atravessamentos de gênero e sexualidade nas histórias de vida e formação dos/as entrevistados/as.

2 - FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: atravessamentos de gênero, sexualidade e da história de vida



As histórias de vida das(os) professoras(es) e as nossas próprias põem em evidência os registros significativos dos desafios de conhecimento em que se colocam, com os quais se implicaram ao longo das suas trajetórias pessoais e profissionais de vida.

(OLIVEIRA, Valeska, 2006, p. 52)

A temática da formação docente vem sendo objeto de estudo sob diferentes enfoques, sejam eles em uma dimensão ampliada ou no microuniverso da sala de aula. É constituída por um processo abrangente que diz respeito à formação acadêmica inicial e continuada, estendendo-se e articulando-se a outras experiências vivenciadas pelos/as professores/as dentro e fora das escolas, ao longo de suas vidas.

Além da preocupação com o processo de formação docente, o/a professor/a passou a ocupar o centro das atenções nos estudos acadêmicos que buscam compreender seu processo identitário e outras questões do cenário educacional. Observa-se a implicação das trajetórias formativas do/a professor/a na e para com a sua prática docente, visto que, segundo Antônio Nóvoa (2013), não se pode separar as dimensões pessoais e profissionais dos/as educadores/as. Assim sendo, é sabido que

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação. (MOITA, Maria da Conceição, 2013, p. 115, grifos da autora).

O contexto da sociedade contemporânea tem adentrado as escolas requerendo dos/as profissionais da educação o enfrentamento de desafios ao lidar com temáticas que, muitas vezes, não fizeram parte de sua formação docente. A emergência das discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas tem mobilizado os/as professores/as, despertando-os/as para a necessidade e urgência em criar espaços discursivos.

Os desafios enfrentados por docentes, sobretudo diante do que vem ocorrendo nos últimos anos com a escola brasileira e sua relação com tais temáticas, incluem perseguições àqueles/as que abordam essas questões, em função de ações articuladas por grupos conservadores que se encontram vinculados a movimentos religiosos e a movimentos como o “Escola sem partido”⁹.

⁹ O “ESCOLA SEM PARTIDO” é um movimento brasileiro criado em 2004 e divulgado nacionalmente pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, e tem como objetivo “[...] dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários.” (ESCOLA..., 2018). Tem sido amplamente divulgado desde 2014. No site existe um artigo intitulado “Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?” (NAGIB, 2013), cuja argumentação preconceituosa, sexista, homofóbica e excludente, se apresenta

Diante disso, a abordagem teórica na qual este estudo se fundamenta envolve a perspectiva normativa e também a não normativa das construções de saberes sobre gênero e sexualidade entre os/as licenciados/as em Ciências Biológicas, em busca de compreendê-las a partir da narrativa desses sujeitos. Nessa vertente teórico-metodológica, entendemos que os/as docentes constituem seus

[...] saberes, primariamente, nas suas histórias de vida e, posteriormente, no contacto com seu ambiente de trabalho, quando são desafiados cotidianamente a lidar com seus alunos, com seus pares, com as seleções curriculares, ajustando conteúdos e métodos diante das particularidades da instituição e de seus sujeitos. (CARMO, Ednaldo; SELLES, Sandra; ESTEVES, Maria, 2015, p. 89).

Desta forma, a mobilização das memórias destes sujeitos através de relatos (auto)biográficos pode ser utilizada tanto como recurso de formação docente, quanto de análise de suas práticas pedagógicas, promovendo a reflexão e a implicação de si mesmos nas construções presentes, a partir de suas relações com o passado.

Segundo Elizeu Souza (2007, p. 69), pesquisas educacionais com abordagem na história de vida reconhecem a importância de colocar o/a professor/a na centralidade das discussões, como sujeito da experiência de si, de suas vivências e aprendizagens, “[...] trazendo à tona a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos caracterizando-os, inclusive, como sujeitos de um saber e de um fazer inerentes à profissão.”

Nas Ciências Biológicas, a ideia de legitimação do discurso sobre gênero e sexualidade resulta de uma construção curricular ao longo dos anos, desde que as aulas de Ciências passaram a ser ofertadas no currículo escolar. A partir daí, o estudo anátomo-fisiológico do corpo humano tem sido contemplado nessa disciplina escolar, abrangendo, posteriormente, conteúdos relacionados ao sistema reprodutor, que incluíam a “prevenção” às infecções sexualmente transmissíveis, a gravidez e os métodos contraceptivos. Obviamente, tais discussões não devem se limitar aos aspectos biológicos, visto que a discussão está implicada em questões sociais e culturais que permeiam a vida das pessoas.

As narrativas contidas no currículo, evidenciadas ou ocultas, legitimam o conhecimento, validando as formas de conhecimento e autorizando quais vozes e grupos sociais poderão ser representados ou excluídos. Em função disso, “[...]

como um enorme retrocesso a todas as conquistas discursivas sobre gênero e sexualidade na área educacional, assim como na sociedade em geral.

somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação.” (SILVA, Tomaz, 2013, p. 190).

Com relação às práticas pedagógicas, Jorge Larrosa (2002b, p. 37-38) vai considerar, sob inspiração foucaultiana, a importância não só das que sistematizam um corpo de conhecimentos, mas das que “[...] constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo: essa relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si.”

Nessa perspectiva, nos interessa os aspectos subjetivos relacionados ao sujeito, o que reforça a escolha teórico-metodológica desse estudo. Assim, em busca de compreender como se processam os atravessamentos de gênero e sexualidade nas histórias de vida e formação de egressos/as de Ciências Biológicas, faremos um percurso em meio a espaços que se caracterizam pela perspectiva de uma educação sistematizada e outros espaços de educação informal.

Entendendo que as construções de gênero e sexualidade se constituem em diversos espaços, como discutiremos a seguir, a formação dos/as educadores/as nas instituições de ensino superior também deve requerer atenção, pois compreendem a formação do indivíduo, cuja trajetória de vida e/ou atuação profissional pode repercutir em outras histórias de vida.

A entrada na Universidade marca um novo momento na vida das pessoas, repleto de expectativas pessoais, familiares e sociais. Nesse universo de (re)produção do conhecimento humano, jovens e pessoas de todas as faixas etárias estarão implicados por relações de saberes e de poderes que se estabelecem entre professores/as e alunos/as. Segundo Marilena Chauí (2003, p. 5, grifos da autora), a Universidade é uma instituição social que tem

[...] uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Assim, se a instituição de ensino superior é um espaço que se propõe à formação de pessoas, no que diz respeito à temática do gênero e da sexualidade, qual (in)formação se pretende legitimar? Esse espaço vai se constituir com (re)produtor de conhecimentos? As desigualdades de gênero e sexualidade serão

debatidas, ressignificadas, ou silenciadas? Buscaremos a compreensão desses questionamentos a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados.

Ao tratar da educação para a sexualidade e das discussões sobre gênero nos cursos de formação de professores em Ciências Biológicas, Cláudia Bonfim (2010) considerou que os/as educadores não têm tido a oportunidade de discutir essas temáticas durante a formação docente inicial, porque em alguns cursos essa discussão não está contemplada nos currículos. Discutiremos mais adiante como essa discussão acontece no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEFS, na ótica dos/as entrevistados/as, pois a grade curricular contempla a abordagem de gênero e sexualidade.

Dialogar sobre tais temas continua gerando incômodos entre professores/as. Realizando uma atividade com um grupo de docentes da Educação Básica, Marco Barzano (2016, p. 110) apresentou a capa da Revista Nova Escola¹⁰, que tem ampla circulação entre profissionais de rede básica de educação, cuja reportagem central continha a imagem de um menino vestido com roupa de princesa, e a seguinte chamada: “Vamos falar sobre ele? Como lidar com aluno que se veste assim? – uma reflexão sobre sexualidade e gênero”. A reação observada nessa atividade foi de “Desestabilização! Desassossego! Silêncio ensurdecador!” Este acontecimento nos permite observar, nos dias atuais, a reação de educadores/as com relação a uma situação presente no cotidiano escolar.

É importante destacar que não é possível generalizar como o processo de formação docente é vivido, marcado, experienciado por cada indivíduo, mas quando a discussão não acontece durante a formação inicial ou através de formação continuada, pode implicar em uma dificuldade maior com a qual o/a docente vai se deparar no exercício profissional, que cada vez mais tem requisitado discussões de temas contemporâneos, de maneira contextualizada ao ambiente e/ou sociedade na qual atue. Como veremos com a discussão das narrativas, há outros espaços formativos presentes na vida das pessoas, como a família, a religião, a mídia, que também constroem identidades e fixam maneiras de pensar e agir e, portanto, também educam.

Em suas reflexões, Pierre Dominicé (2014, p. 188) afirma que

[...] a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação

¹⁰ Edição nº 279, fev. 2015. (ANEXO 6).

nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional e, em consequência, beneficia-se de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

Essas considerações nos auxiliam a compreender que as histórias de vida e formação dos/a egressos em Ciências Biológicas revelam marcas, experiências, pessoas que fizeram parte das trajetórias acadêmicas e de outras vivências desses sujeitos, sinalizando diversas formas de aprendizado sobre gênero e sexualidade.

Com o objetivo de refletir sobre a articulação entre a formação de professores, o currículo e a produção de identidades de gênero na Educação Básica, Ruth Pavan (2013) aponta que o grupo de professores/as investigados/as apresentou suas concepções pautadas na heteronormatividade, que se faz presente na cultura escolar de forma naturalizada e legitimada. Outro aspecto observado foi a ausência de reflexões e/ou questionamentos dos/as professores/as sobre essas temáticas, o que não deve ser considerado individualmente, mas em uma perspectiva ampliada, relacionada ao processo de formação docente desses/as profissionais. Nesse contexto, sugere a inclusão de discussões sobre gênero, das relações de poder e dos processos de construção sociocultural que envolvem essa temática, como uma possibilidade de subverter a lógica natural e biologizante.

Assim, compreende-se que o processo de formação está implicado com a “[...] dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.” (MOITA, 2013, p. 115).

2.1 Gênero e Sexualidade: aspectos históricos e conceituais

A dinâmica de poder entre os gêneros e a sexualidade é, muitas vezes, plena de sutilezas, insinuante, exercida com discrição, quase imperceptível. (LOURO, Guacira, 2007, p. 216)

As discussões sobre a sexualidade humana passaram a ter maior atenção no século passado, sendo até então discutidos no âmbito da religião e filosofia. Em meados do século XX, várias áreas do conhecimento humano, tais como a

Psicologia, a Biologia, a História, a Medicina e as Ciências Sociais, começaram a apresentá-la como objeto de estudo, especialmente sob a ótica da sexologia¹¹.

Jeffrey Weeks (2000) informa que essas discussões foram influenciadas pelos estudos pós-darwinianos do final do século XIX, refletindo na ênfase dada ao sexo enquanto característica própria do instinto humano. Havia nesse período uma tendência em explicar os fenômenos humanos através da biologia, referindo que o comportamento humano seria moldado a partir de hormônios e genes. Ainda é possível perceber esta influência nos dias atuais, representando uma compreensão equivocada da relação entre sexo e sexualidade, como se fossem os termos fossem sinônimos, embora tenha possibilitado a ampliação da discussão da sexualidade sob outros prismas na contemporaneidade.

De forma geral, o termo 'sexo' pode ser entendido como a representação das características anátomo-biológicas que diferenciam corpos masculinos de corpos femininos, e como forma de relacionamento sexual. Dessa diferenciação sexual emergem outras questões de ordem social, resultantes de constructos culturais associados à naturalização do binarismo de gênero, que será discutido ao longo do texto. Início as discussões com reflexões feitas por Weeks (2000, p. 43), que diz

que só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade em seu contexto histórico específico, explorando as condições historicamente variáveis que dão origem à importância atribuída à sexualidade num momento particular e apreendendo as várias relações de poder que modelam o que vem a ser visto como comportamento normal ou anormal, aceitável ou inaceitável.

Isto posto, compreende-se a sexualidade como uma característica própria de todos os seres humanos, cujas expressões se diferenciam ao longo da vida, de acordo com o contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido. A sexualidade pode ser compreendida como uma categoria de análise ampla, resultante de uma construção histórica, social e cultural que inclui as relações de gênero, as relações de poder, a diversidade sexual, a linguagem, o corpo, o desejo e o prazer, entre outros aspectos, imersos em um contexto social, político, étnico, religioso.

Segundo Guacira Louro (2006), a sexualidade é um campo de saber que envolve relações de poder, no qual se legitima ou deslegitima o que é certo ou errado, normal ou patológico, assumindo diferentes "verdades" sobre sexo,

¹¹ A Sexologia é uma ciência que tem como objeto de estudo o comportamento sexual humano e os aspectos fisiológicos e/ou psíquicos que lhe são inerentes.

sexualidade e relações de gênero que são atravessadas por questões morais, religiosas, sociais e culturais.

Pensando a sexualidade como um dispositivo histórico que resulta de uma construção discursiva presente em diversas esferas, especialmente na família, Michel Foucault (2001, p. 100) considera que

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

A história da sexualidade representa uma história dos discursos produzidos sobre a sexualidade, e entre nós, ocidentais, de incitamento ao discurso sobre o sexo. A sexualidade se apresenta como uma estratégia de poder exercido por diversas instituições, constituindo-se em micro poderes que incitam os discursos e os controlam ao mesmo tempo, controlando, por sua vez, os sujeitos. Os mecanismos de controle da sexualidade propostos por Foucault vão se apresentar de diferentes formas ao longo do tempo, assim como a compreensão da sexualidade.

Com o crescimento populacional e a complexidade estrutural das sociedades que se estabeleceram a partir dos séculos XIX e XX, as preocupações acerca da sexualidade se concentraram nas questões de saúde higienista e da moralidade pessoal. Na primeira metade do século passado, o foco passou a ser o controle da natalidade, tendo como pano de fundo assegurar a constituição familiar tradicional em uma sociedade de democracia social. A partir dos anos de 1960, surgiram novos modos de regulação social, baseados em uma nova visão da esfera público/privada, evidenciando lutas políticas. (WEEKS, 2000). Na arena de debates que envolviam a sexualidade,

está presente, claramente, uma série de preocupações diferentes mas relacionadas: as relações entre homens e mulheres; o problema do desvio sexual; a questão da família e de outros relacionamentos; as relações entre adultos e crianças; a questão da diferença, seja de classe, gênero ou raça. Cada uma dessas tem uma longa história, mas nos últimos duzentos anos elas se tornaram preocupações centrais, frequentemente se centrando ao redor de questões sexuais. Elas ilustram o poder da crença de que os debates sobre sexualidade são debates sobre a natureza da sociedade: tal sexo, tal sociedade. (WEEKS, 2000, p. 54).

É importante salientar que a sexualidade é modelada, construída e vivenciada a partir de uma rede de crenças e de comportamentos sexuais estabelecidos social e culturalmente por mecanismos complexos e, por vezes, contraditórios, que vão implicar nas identidades sexuais dos indivíduos que fazem parte de uma determinada sociedade.

Na sequência dos discursos que incitavam, mas que também reprimiam a sexualidade, em meio ao desenvolvimento científico que tomava corpo no final do século XIX e início do século XX, na busca de definições, categorizações e quantificações próprias dos estudos iniciais de sexologia, se tentou definir os tipos e as formas de comportamento e de identidade sexuais, o que seria normal ou anormal, resultando, respectivamente, na definição de heterossexualidade e homossexualidade.

Ao invés do termo 'homossexualidade' representar uma variação benigna da heterossexualidade, como proposto por Karl Kertbeny, em 1869 (WEEKS, 2000), ambos os termos foram incorporados e utilizados pela sexologia na perspectiva médico-moral, perpetuando-se dessa forma desde então. Segundo Weeks (2000), a sexologia foi responsável pela descrição das características da masculinidade e da feminilidade, considerando aspectos biológicos, e também pela classificação e hierarquização das práticas sexuais, ordenando-as do ponto de vista da (a)normalidade.

A expressão da homossexualidade esteve presente ao longo da história da humanidade, embora tenha sido percebida de diferentes formas. No entanto, esse modelo normativo de classificação da sexualidade humana resultou na patologização da homossexualidade, nomeada como homossexualismo, e categorizada como transtorno mental em 1952, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (dos Estados Unidos)¹². No final da década de 1960, explode nos Estados Unidos o movimento gay, juntamente com outros movimentos sociais de grupos minoritários, com grande repercussão social, se disseminando em outros países. Reivindicavam igualdade de direitos humanos e lutavam contra os preconceitos sociais e a patologização da homossexualidade.

A homossexualidade foi considerada como doença mental em 1977, sendo incluída na Classificação Internacional de Doenças (CID), pela Organização Mundial

¹² AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM**. Washington (DC), 1952.

de Saúde, o que representava uma tentativa de controle e regulação das perversões sexuais, através de explicações esdrúxulas e sem embasamento científico. No Brasil, em 1985, o Conselho Federal de Medicina deixou de considerar a homossexualidade como doença, e o Conselho Federal de Psicologia¹³ determinou, em 1999, que os/as psicólogos/as não poderiam favorecer a patologização de comportamento ou práticas homoeróticas (CONSELHO..., 2004), mas só em 17 de maio de 1991, essa classificação foi retirada do CID, permanecendo até hoje o estigma e o preconceito sociais, perversos, que negam e violentam direitos humanos fundamentais.

A regulação e categorização da sexualidade estão implicadas na (con)formação da identidade sexual de um indivíduo, e dizem do seu lugar de pertencimento diante dos códigos sociais vigentes. As lutas e os desafios pelo reconhecimento à liberdade de expressão sexual são constantes, crescendo a cada dia os movimentos em prol da diversidade sexual e social.

Obviamente que apenas à sexologia não se pode atribuir o estabelecimento de categorias divisórias e excludentes sobre a expressão da sexualidade humana, visto que ela está atrelada a uma complexa rede de fatores constituídos ao longo do tempo na história da humanidade, em diferentes possibilidades, de acordo com as mais variadas culturas, de forma dinâmica.

Face às diversas transformações sociais, pesquisadoras feministas, como Adrienne Rich (1996) e Meri Torras (2007), consideram que a heterossexualidade foi institucionalizada como compulsória, exigindo-se que as pessoas se ‘enquadrassem’ nas relações de saberes e poderes centradas em uma sociedade patriarcal e heterossexual. Nestes moldes estava posto que todos deveriam constituir uma família, ter filhos/as, ser heterossexual, constituindo assim identidades sexuais fixas baseadas na heteronormatividade, enquanto que a homossexualidade era cada vez mais discriminada e marginalizada.

O dispositivo da sexualidade passou a constituir e controlar o sistema sexo-corpo-gênero, que determinava uma constituição binária de sujeitos em corpos de homem e corpos de mulher, produzindo dois sexos e dois gêneros, deixando as demais expressões da sexualidade à margem. A dimensão histórica relacionada à sexualidade perpassa também a percepção de ser homem e de ser mulher, das

¹³ Resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP) nº 01/1999, de 22 de março de 1999, que “estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual.”

questões de masculinidade e de feminilidade, emergindo o conceito de gênero como parte da constituição do sujeito.

Os termos “gênero” e “sexualidade” frequentemente aparecem juntos, e ao longo dessa discussão assim faremos, entendendo que são aspectos conceituais diferentes, embora articulados na vida humana, implicados em uma construção cultural em constante transformação nas diversas sociedades, variando temporalmente.

Muito antes de o gênero ser reconhecido como objeto de estudo, Simone de Beauvoir escrevia na obra “*O Segundo Sexo*”¹⁴, publicada em 1949, que não se nasce mulher, mas torna-se mulher. Essa frase tornou-se célebre, impulsionando o movimento feminista dos anos 60 e possibilitando a noção de um processo de construção do ser e estar no mundo, tanto para os corpos femininos quanto para os corpos masculinos.

Em 1991, Donna Haraway vai considerar o gênero como um conceito que foi articulado e construído nos movimentos feministas pós-guerra, e que foi “[...] desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta.” (HARAWAY, 2004, p. 211). No contexto histórico de meados do século XIX, havia uma grande insatisfação social, gerada por diversos fatores sociais e econômicos que assumiram maiores proporções durante as guerras.

As mulheres emergiam socialmente como uma força de trabalho importante, mas permaneciam desvalorizadas em relação aos homens, sendo menos remuneradas quando ocupavam a mesma função. Ao trabalharem fora de casa, acumulavam dupla ou tripla jornada de trabalho, e as atividades domésticas não eram reconhecidas, remuneradas ou compartilhadas. Além disso, a educação dos/as filhos/as permanecia como atributo feminino, em função dos valores culturais. Tais situações de insatisfação somavam-se à restrição de direitos femininos diante da sociedade, inclusive dos direitos sexuais, sendo a base para a organização de movimentos de mulheres para mobilização e luta por condições de respeito, reconhecimento e igualdade na sociedade.

Embora não tenhamos como objetivo discutir o movimento feminista em si, descrevo brevemente sua trajetória, tendo em vista ampliar a compreensão sobre o campo de disputa que envolve as discussões de gênero. O movimento conhecido como primeira onda do movimento feminista compreendeu o período do final do

¹⁴ BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

século XIX até meados do século XX, e reivindicava a igualdade entre os sexos por direitos civis e políticos. (COSTA, Ana; SARDENBERG, Cecília, 2008). Um grande marco desse momento foi o movimento sufragista, que conquistou o direito de voto para as mulheres, legalizado no Brasil pela Constituição de 1934.

A segunda onda do movimento feminista compreende os anos de 1960 a 1970, marcado pelas discussões sobre as diferenças de gênero, compreendido desde então como uma construção social imposta sobre corpos sexuais, apontando o processo de heteronormatividade como padrão. (COSTA; SARDENBERG, 2008).

No final dos anos de 1980, o “gênero” emerge enquanto categoria analítica, entendida como uma construção social que envolve a formação de homens e mulheres de forma ampla no estabelecimento de identidades subjetivas. (SCOTT, Joan, 1995). A partir dessa ótica, busca-se uma ruptura com a concepção tradicional de identidades fixas ou de papéis estabelecidos socialmente por se compreender que há diversos outros aspectos inter-relacionados ao gênero, como religião, classe, etnicidade, temporalidade, entre outros. Scott discute que o gênero ancora dois aspectos discursivos importantes, sendo um dos componentes das relações sociais e, ao mesmo tempo, dando sentido às relações de poder que se estabelecem nas relações sociais.

De acordo com Judith Butler (2000), todos os indivíduos são produzidos e estão sujeitos a uma matriz generificada de relações entre os seres humanos, que é anterior ao seu próprio nascimento. Assim, a construção do sujeito é processual e, ao longo do tempo, vai sendo influenciada e produzida na e em meio às normas sociais, incluindo mecanismos excludentes que limitam as diversas expressões do ‘humano’.

As discussões sobre as diferenças entre homens e mulheres não davam conta de explicar as subjetividades implicadas na construção da identidade de gênero, quando surge então a terceira onda do movimento feminista, também chamada de “pós-feminismo” ou “feminismo da diferença”. Este movimento vai ser impulsionado pelas produções acadêmicas e pela reorganização dos movimentos que questionavam os valores sociais estabelecidos como padrões. Fica constatado que “[...] os problemas que as mulheres vivenciam enquanto indivíduos, no seu cotidiano, têm raízes sociais e requerem, portanto, soluções coletivas.” (COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 30).

A partir do entendimento de que a identidade de gênero é processual (PAVAN, 2013; LOURO, 2014), e se constrói a partir das relações estabelecidas em um determinado contexto histórico, ela está inter-relacionada com diversos fatores, tais como a cultura, os valores familiares, as condições de vida do indivíduo, sua posição e papéis sociais, entre tantos outros.

Nesse sentido, podemos compreender também a identidade de gênero a partir da noção de identidade humana apresentada por Stuart Hall (2006, p. 3-4), que é considerada como um processo de construção contínuo ao longo da vida, pois

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu coerente'. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

A identidade é produzida a partir da diferença do outro, do estranhamento entre eu/nós. Assim, identidade e diferença estão interligadas, uma vez que estão associadas às formas pelas quais a nossa sociedade vai produzir e utilizar classificações, normalmente binárias, para o mundo social que nos cerca. Tomaz Silva (2000, p. 95) afirma que é necessário compreender a identidade e a diferença como resultado de produções sociais e de relações de poder, pois elas “[...] têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição.”

Stuart Hall (2006) vai discutir a ‘crise de identidade’ como um amplo processo de mudanças que as sociedades atuais vêm passando desde o final do século XX, promovendo a revisão de concepções sobre

[...] classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo. (HALL, 2006, p. 9).

Essa concepção demonstra a dificuldade em se estabelecer uma identidade fixa de gênero, reforçando a ideia de gênero como algo relacional, e abrindo possibilidades de investigação sobre os processos de construção da categoria ‘gênero’, tendo como campo de estudo os mais variados contextos em que se encontrem.

Partindo dessas perspectivas discursivas sobre gênero e sexualidade, observo o quanto é preciso estar aberto/a às mudanças conceituais e às verdades que foram historicamente estabelecidas sobre essas temáticas. Confesso ao/a leitor/a que continuo em processo de ressignificação a cada (re)leitura, a cada situação vivenciada, revendo valores e atitudes, buscando uma maior flexibilidade diante dos meus próprios valores e percepções. Ainda que algumas incertezas me desestabilizem, penso que se trata de algo processual, que nunca vai estar acabado, mas que é dinâmico, mutável, incerto.

Comumente, o conceito de gênero tem sido utilizado para problematizar as questões de gênero relacionadas às produções socioculturais de ser homem ou ser mulher, de masculinidade e de feminilidade, fixando-se em dois grupos e excluindo as possibilidades de estar à margem ou nas fronteiras de um desses grupos, em função das subjetividades humanas, e do movimento contínuo de (re)construção de si ao longo do tempo, a depender do contexto social em que o indivíduo está inserido.

Na contemporaneidade, as noções binárias dos gêneros e das sexualidades se perdem diante das variadas possibilidades de identidades e das práticas sociais e culturais. Cada cultura vai direcionar as formas pelas quais os corpos humanos irão se materializar, através dos discursos das diferentes instâncias sociais, tais como a escola, a igreja, a família, os movimentos sociais, e também por outros dispositivos, como a mídia e demais recursos tecnológicos, as leis, a ciência, entre outros.

E em cada cultura, com suas especificidades, “os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções.” (LOURO, 2011, p. 64). Nesse sentido, Roney Castro (2013, p. 1) afirma que

as relações de gênero, as sexualidades e os processos educativos são construções discursivas, sociais, culturais e históricas, inseridas em redes de saber-poder que incidem sobre os sujeitos, tornando-os quem são, atribuindo-lhes certas posições na sociedade.

Assim como em relação ao gênero, as questões ligadas à sexualidade são vistas de maneira restrita, ainda muito associadas ao ato sexual e à reprodução, pouco evidenciando suas diversas formas de expressão e de manifestações do desejo. Pensando em discutir os atravessamentos dessas temáticas na história de vida e formação de licenciados/as em Ciências Biológicas, necessário se faz a

passagem em algumas instâncias sociais que fazem parte da vida humana, como a família e a escola.

A família é o primeiro espaço de convivência do ser humano, onde nasce, convive, se desenvolve, aprende a ser e estar no mundo, e começa a estabelecer suas primeiras relações interpessoais. Cada família se constitui de maneira particular a partir das relações que se constroem entre os que a compõem, e a partir de suas interações com a cultura que a cerca, construindo sua própria história.

Segundo Cynthia Sarti (2004, p. 18), a família define-se como “[...] um mundo de relações recíprocas, complementares e assimétricas”, cujas fronteiras, “[...] delimitadas pela história que vai sendo contada aos indivíduos ao longo de suas vidas, são, entretanto, constantemente redefinidas pelas várias mensagens que lhes chegam, vindas do mundo ao seu redor.”

A segunda esfera de convívio social dos indivíduos é a escola, que pode estar presente cada vez mais cedo, a depender das necessidades e possibilidades de cada família, e entre berçários, creches e escolas infantis, a educação da criança ultrapassa o âmbito familiar e passa a ser de responsabilidade social, de instituições públicas ou privadas. É um espaço privilegiado de saber-poder, de permanências e rupturas, legitimado socialmente, e por isso, deveria estar ‘autorizada’ a discutir as relações sociais no âmbito do gênero, da sexualidade, das relações étnico-raciais, entre outros aspectos.

A escola é uma instituição que tem por finalidade a formação cidadã, com igualdade e respeito aos seus direitos. No entanto, nota-se que muitas escolas reproduzem práticas sexistas em meio às práticas pedagógicas, como nas estratégias de organização do currículo, das disciplinas, das avaliações, nos livros didáticos, no cotidiano escolar, entre outros, desde quando não coloca na pauta de suas discussões a questão do gênero e da sexualidade, perpetuando situações de desigualdade e de hierarquização das diferenças.

Segundo Michel Foucault (2001), a instituição escolar representa um espaço de disciplinarização dos corpos, onde medidas educacionais, morais e higienistas (con)formam crianças e adolescentes desde os anos iniciais de vida.

Diante disso, ressalta-se a importância da educação básica no processo de construção do gênero e da sexualidade, dos seus sentidos e significados, porque o silenciamento e/ou a discussão dessas temáticas atravessam toda a vida de uma pessoa, desde o período gestacional, infância, adolescência, juventude, vida adulta

e senil, à finitude do corpo físico. Há uma complexa teia de características que constitui o ser humano, e de relações que vai estabelecendo ao longo da vida.

Segundo Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2004), é necessário compreender a inter-relação entre corpo, diferença e identidade que se estabelece no campo da educação, mas também em outras esferas sociais, associadas às discussões sobre gênero e sexualidade, permitindo uma percepção da influência sociocultural e das relações de poder.

Vivemos em um tempo em que o corpo é exaustivamente falado, invadido, investigado e ressignificado: medicina, engenharia genética, tecnobiomedicina, psicologia, enfermagem, nutrição, direito, biologia, educação física, pedagogia, história, antropologia e sociologia são apenas algumas das áreas que, imbricadas ou sobrepostas, têm interferido e redefinido as formas pelas quais vemos, conhecemos, falamos e nos relacionamos com aquilo que chamamos de “nosso corpo”. (MEYER; SOARES, 2004, p. 6).

As discussões sobre o corpo, suas expressões e as relações que aí se estabelecem são discutidas cotidianamente em todos os espaços sociais, sendo que informações variadas e, por vezes, contraditórias, são divulgadas por todos os meios de comunicação, como revistas, televisão, internet, redes sociais. A compreensão da construção sociocultural das relações entre corpo, gênero e sexualidade, foi proposta como tema transversal, nomeado de Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, e em 1998, para os quatro anos finais dessa mesma fase de ensino. Em tais documentos curriculares, a naturalização dessas relações deve ser discutida, pois historicamente as discussões se concentram em aspectos biológicos, e são validadas pela sistematização do conhecimento escolar, que ignora a subjetividade humana, normatizando-as e regulando-as. Nesse sentido, pode-se considerar que

os modos de ser e estar no mundo que se tornaram hegemônicos dizem respeito a modos como foram pensados e produzidos os corpos, os gêneros e as sexualidades, reduzidos a dimensões fragmentadas, aprisionadas e binárias. [...] A escolarização dos corpos e sexualidades sempre foi objeto da escola. (SILVA, Elenita, 2014, p. 67).

Para além do lugar biológico, o corpo é atravessado por uma construção histórica e social, sendo continuamente moldado, transformado, disciplinado, mutilado, de diferentes maneiras, por diferentes pessoas, por motivos diferentes. A produção do corpo que se observa na representação dos sentidos, significados e

posturas desse corpo, resulta de um aprendizado social; ou seja, o corpo se constrói por meio de discursos atravessados por relações de poder que estão implicadas na constituição das identidades de gênero e sexuais. (LOURO, 2000).

Outro aspecto que considero importante nessa discussão é perceber como os atravessamentos de gênero e sexualidade se apresentam na história de vida e formação das pessoas, levando em consideração o fato de vivermos em uma sociedade heteronormativa e heterossexista¹⁵, que tem como referência o homem branco, heterossexual, influenciando significativamente as normatizações e disciplinamentos das condutas humanas em todas as esferas sociais, incluindo a família e os espaços escolares.

O âmbito educativo representado no presente trabalho refere-se a todas as fases de escolaridade que fazem parte (ou podem fazer) da vida de um indivíduo, incluindo da educação básica até a graduação e pós-graduação, constituindo-se de sua formação global, seja pelas discussões ou pelos silenciamentos. Corroborando com tais considerações, Marcio Caetano (2013, p. 67) reafirma “[...] a necessidade de problematizar os movimentos curriculares, à medida que eles são parte dos dispositivos pelos quais a escola executa a formação de seus sujeitos.”

Ainda que a dominação masculina, do homem branco e heterossexual, predomine em nossa sociedade, várias mudanças sociais vêm acontecendo, gradualmente, nos últimos anos, promovendo significativas reflexões e abalando a estrutura heteronormativa, tais como as transformações nos padrões patriarcais de família e o reconhecimento de novos modelos; o desenvolvimento de métodos contraceptivos e de fertilização artificial, que possibilitam o surgimento de novas formas de relacionamento; e uma maior inserção e visibilidade das mulheres como força de trabalho em áreas diversificadas, ainda que pouco reconhecidas e/ou valorizadas.

É importante apresentar essas discussões na perspectiva de tornar visíveis e passíveis de análise as formas pelas quais a influência sociocultural, religiosa, étnica, entre outras, se fazem presentes na construção da identidade dos indivíduos. E essa não é uma tarefa fácil, pois inclui relações de poder nas quais estamos

¹⁵ Segundo Roger R. Rios (2009, p. 63), um sistema heterossexista é aquele no qual o “binômio heterossexualidade/homossexualidade é critério distintivo para o reconhecimento da dignidade dos sujeitos e para a distribuição dos benefícios sociais, políticos e econômicos.”

envolvidos, e que se relacionam à nossa essência de ser sujeito no mundo (FOUCAULT, 2001).

O preconceito com relação ao diferente do padrão socialmente estabelecido, às diferentes formas de se perceber e de vivenciar a própria sexualidade permanece evidente na sociedade brasileira, necessitando de discussões mais amplas sobre essas construções socioculturais em vários espaços sociais, entre os quais a família e a escola.

Discutir gênero e sexualidade é abrir os horizontes do pensamento humano para as suas diversas possibilidades de expressão de ser, sentir e viver. Permite-nos perceber e rever os próprios (pré)conceitos, desconstruindo-os e desnaturalizando-os, especialmente se nessas discussões implicamos a nossa história de vida e formação, e os sentidos que lhes atribuímos.

2.2 Entre memórias, experiências e narrativas

Como arrancar do fundo do oceano das ideias um “fato puro” memorizado? Quando puxarmos a rede veremos o quanto ela vem carregada de representações ideológicas. [...] a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da História com a vida cotidiana. (BOSI, Ecléa, 2003, p. 19-20)

As histórias de vida e formação de educadores fornecem informações que possibilitam a compreensão dos processos educativos em variadas instâncias, especialmente na área de formação de professores/as, pois potencializam a análise e reflexão das próprias vivências e dos espaços formativos. De acordo com Maria Passeggi, Maria Helena Abrahão e Christine Delory-Momberger (2012, p. 34),

a disposição do humano a ser tornar sujeito, mediante o ato de narrar a história de sua vida, constitui um postulado da pesquisa (auto)biográfica, fundamentado numa concepção filosófica do sujeito como ser capaz e pleno de potencialidades para se apropriar do seu poder de reflexão.

A pesquisa (auto)biográfica tem suas bases epistemológicas centradas na concepção de indivíduo, das relações que estabelece consigo mesmo e com o contexto no qual está inserido, considerando aspectos históricos, sociais, temporais, culturais, entre outros, e visa estudar os modos de constituição desse indivíduo enquanto ser social e único, e como o contexto histórico e social atravessa sua vida,

considerando a dimensão da temporalidade e da biografização da experiência. (DELORY-MOMBERGER, 2012). Em relação à abordagem,

a pesquisa biográfica em educação visa a compreender a maneira como os indivíduos, jovens ou adultos, se confrontam com as instituições, as programações, os objetos da educação, a maneira como eles dão significado a suas experiências de formação e de aprendizagem em suas construções biográficas individuais, nas suas relações com os outros e com o mundo social. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 54).

Segundo a autora, a atividade biográfica se refere “[...] a uma atividade mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia.” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Com suas origens em diversas áreas do conhecimento humano, a abordagem (auto)biográfica tem sido utilizada na área de Educação, no contexto da formação de professores, das práticas docentes e escolares, entre outros aspectos, tanto no sentido da formação acadêmica inicial ou continuada, quanto da investigação científica.

As narrativas constituem uma das potencialidades de descrição da vida, sendo utilizada neste estudo a narrativa oral, que possibilita um exercício de (re)interpretação da vida, evocando-se as lembranças e os sentidos atribuídos a acontecimentos vivenciados por uma pessoa. No ato narrativo, busco a compreensão de memória considerada por Maria Helena Abrahão (2006, p. 151), na qual

[...] a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo, mas também pelas ressignificações que ocorrem na relação que se estabelece entre narrador e pesquisador no momento da narração.

Segundo Maria Emília Lima, Corinta Geraldi e João Geraldi (2015), a utilização das narrativas como instrumento de pesquisa na área de formação docente foi introduzida no Brasil a partir dos estudos de Antônio Nóvoa e Marie-Christine Josso, com as histórias de vida de professores, além de outros/as pesquisadores/as que têm trabalhado com essa abordagem. Eles/as consideram que as narrativas se apresentam como uma perspectiva para as investigações que emergem do diálogo que parte da escola e dos/as docentes, apropriando-se das experiências desses sujeitos.

Primariamente, a comunicação humana foi se estabelecendo a partir da contação de histórias, de uma geração a outra, através de narrativas que apresentam uma enorme variedade de formas. Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002, p. 92) afirmam que o enredo é a parte mais importante da narrativa, e se constitui através de “pequenas histórias dentro de uma história maior”, dando-lhe coerência e sentido ao contexto em que os acontecimentos se desenrolaram.

A palavra narrar vem do verbo latino *narrare*, que significa expor, contar, relatar. [...] Narrar tem, portanto, essa característica intrínseca: pressupõe o outro. Ser contada ou ser lida: é esse o destino de toda história. [...] ao narrar falamos de coisas ordinárias e extraordinárias e até repletas de mistérios, que vão sendo reveladas ou remodeladas no ato da escuta ou na suposta solidão da leitura. (PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura, 2005b, p. 50).

É preciso dar um sentido a tudo o que vivemos na vida. No presente estudo, busquei ouvir, através da narrativa de si, como os/as egressos/as do curso de Biologia conseguem perceber os atravessamentos e as singularidades das experiências de gênero e de sexualidade em suas vidas, ao revisitarem suas memórias e suas trajetórias de vida e formação, e como se permitiram serem sujeitos da experiência. Por isso, farei essa discussão com base na relação entre memória, experiência e o sentido atribuído ao vivido, pois “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo.” (LARROSA, 2002a, p. 69).

Na abordagem (auto)biográfica há, também, a dimensão temporal, na qual a experiência vai estar situada e percebida em um dado contexto sociocultural, elaborando a lógica mental, comportamental e verbal de sua narrativa, de acordo com suas representações sobre a própria existência. (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida. (JOSSO, 2010, p. 40).

Larrosa (2002a; 2011) considera que a experiência é o que nos acontece e que deixa marcas, que tem um significado. Para dar sentido a algo e se permitir ser tocado, precisamos dispor de tempo para vivenciar uma determinada situação, para

ressignificar uma informação, refletindo sobre ela e atribuindo-lhe um sentido próprio, único, singular. A narrativa convida o sujeito a falar de si, no seu próprio tempo.

Vivemos em uma sociedade que nos apresenta, diariamente, uma grande quantidade de informações sobre os diversos aspectos da vida, e o tempo nos parece sempre insuficiente para darmos conta de tudo o que nos é oferecido. As atividades profissionais exigem cada vez mais dedicação de tempo e qualificação, e nos sentimos, muitas vezes, coagidos, exigindo cada vez mais de nós mesmos estarmos acessando mais e mais informações cotidianas, e também das especificidades profissionais. Na agitação do cotidiano, sempre trabalhando em busca de algo mais (que quase sempre não sabemos o que é e nem como conseguir), não temos tempo de “digerir” as informações que recebemos, e tampouco nos permitimos viver a experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002a, p. 24).

Segundo Bosi (2003, p. 24), “as coisas aparecem com menos nitidez dada a rapidez e descontinuidade das relações vividas; efeitos da alienação, a grande embotadora da cognição, da simples observação do mundo, do conhecimento do outro”, e também do conhecimento de si.

Dessa forma, vários aspectos pertinentes à nossa própria vida passam despercebidos e/ou são pouco valorizados em um determinado momento, podendo ter sentido em outro. Não paramos para pensar o que nos tem constituído como ser, e é nesse sentido que a pesquisa (auto)biográfica se insere, fazendo o sujeito mergulhar em si mesmo, em seus percursos de vida, dando sentido e significado às experiências vivenciadas, com um olhar do presente que volta e visita o passado, que lhe possibilita refletir e reescrever sua própria história, seu futuro.

A narrativa apresenta-se atravessada por linguagens – falas e silêncios, mediada por emoções que vão conjugar o passado, o presente e o futuro. Ao ativar o recurso da memória, a narrativa de si leva o indivíduo a implicar-se no processo de

reflexão de e sobre si mesmo, considerado por Valeska Oliveira (2006, p. 54) como o “exercício do desassossego”; no qual volta ao passado, reconstrói o presente e se coloca diante da pesquisadora, partilhando momentos que ficaram marcados em sua vida. Nesse contexto, a memória oral

é o intermediário informal da cultura, visto que existem mediadores formalizados constituídos pelas instituições (a escola, a igreja, o partido político, etc) e que existe a transmissão de valores, de conteúdos, de atitudes, enfim, os constituintes da cultura. (BOSI, Ecléa, 2003, p. 15).

Ao evocar as lembranças sobre um determinado tema, o/a narrador/a vai interpretar o que viveu, atribuir-lhe sentido e dar a sua própria interpretação ao narrar o vivido. Ser sujeito da experiência, segundo Larrosa (2002a; 2011), é estar aberto, receptivo, disponível para a vida; ser capaz de se arriscar, de se permitir ser tocado, de transformar-se. É com base nessa definição de sujeito da experiência que buscamos conhecer os sujeitos implicados nessa pesquisa - sujeitos únicos, com experiências singulares, com saberes das suas próprias experiências, das suas subjetividades, pois “[...] o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele”. (NÓVOA, 2013, p.25).

Mergulhando em si mesmo, a memória seletiva traz à tona acontecimentos que deixaram marcas nesses indivíduos, porque ela tem “[...] uma função decisiva na existência, já que ela permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das representações.” (BOSI, 2003, p. 36).

Na imersão em si mesmo, na sua própria história, o indivíduo faz a narrativa de si, através da qual mergulha “[...] em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre várias dimensões da vida, sobre os trajetos, sobre os processos formativos, sobre a docência e sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência.” (OLIVEIRA, Valeska, 2006, p. 51). Assim, o saber da experiência é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (LARROSA, 2002a, p. 27).

Enquanto processo formativo e/ou investigativo, rememorar a própria história e as experiências escolares vinculadas ao gênero e à sexualidade, vai proporcionar aos/as docentes lembrar e refletir a respeito de quem eram, como pensavam antes, como pensam agora, como foram educados/as, o que consideram significativo nesse percurso, quais experiências foram positivas e quais foram negativas, pois ao

se colocarem na posição de narrador/a da própria história há um deslocamento de si mesmo, o que torna mais fácil se perceber e perceber o outro. Isso amplia a compreensão acerca da diversidade humana, do contexto de cada um/a, dos valores, das trajetórias de vida, dos anseios, imprimindo novos olhares à própria história.

Segundo Josso (2007, p. 415), as histórias de vida permitem trabalhar as questões da identidade ao colocarem em “[...] evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida.”

Considerando a formação como um processo de socialização, Pierre Dominicé (2014a) evidencia a importância do universo das relações familiares, escolares e profissionais enquanto espaços de regulação que estão interligados, dando um contorno único a cada história de vida. Nesse sentido, considera que a narrativa é construída como um itinerário relacional, e “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda.” (DOMINICÉ, 2014a, p. 81).

Por conta disso, as construções socioculturais, os valores pessoais e familiares, e as práticas educacionais, precisam ser refletidos, possibilitando a expressão integral do indivíduo, seja através da palavra escrita, da palavra ouvida, da palavra sentida, permitindo que as narrativas sejam instrumentos de expressão de sentimentos, de experiências, de comunicação e interação entre os sujeitos e a sociedade, e legitimando os saberes que se constituem através das experiências humanas.

No espaço educacional, Josso (2010) considera que as ‘recordações-referências’¹⁶ representariam o sentido da experiência citado por Larrosa (2002a; 2011), pois são acontecimentos que marcaram o sujeito e que, no processo de construção de narrativas, essa revisitação e autorreflexão sobre uma situação significativa, pode se constituir em experiência formadora.

Utilizando-se da produção de narrativas como caminho reflexivo da prática docente, Maria Luiza Gastal e Maria Rita Avanzi (2015) analisam a importância dessa atividade no processo formativo, realizada em disciplinas da área pedagógica, com estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Elas consideraram

¹⁶ “A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que for aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida.” (JOSSO, 2010, p. 37).

que através das narrativas, os/as estudantes dão sentido às experiências vivenciadas, refletindo suas histórias de forma contextualizada e subjetiva, revendo possibilidades futuras para sua atuação docente.

Os resultados obtidos por Gastal e Avanzi (2015) apontam que as narrativas dos/as licenciandos/as em Ciências Biológicas permitiram observar dois aspectos diferentes: primeiro, ao revisitar lembranças de suas vidas escolares sob uma nova perspectiva reflexiva, visando à futura atuação docente; e depois, nos Estágios Supervisionados, quando exerciam a atividade docente, ao se verem enquanto professores/as, essa condição permitiu que a experiência de regência tivesse um significado diferente, um novo olhar, porque envolveu uma implicação pessoal.

Pierre Dominicé (2014b, p. 185) afirma que “a história de formação de cada um é uma história de vida”, e que, portanto, apresenta uma singularidade que impossibilita generalizações. Considerando ‘a vida como o espaço da educação’, enfatiza que

a história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional e, em consequência, beneficia-se de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem sentido na história de uma vida. (DOMINICÉ, 2014b, p. 188-189).

No presente estudo, as narrativas obtidas com egressos/as do curso de Biologia revelam um ponto de vista que transcende a etapa da graduação, seja antes, durante ou depois, fazendo emergir a reflexão sobre o atravessamento das discussões sobre gênero e sexualidade ao longo de sua vida, nas relações familiares e nas demais relações cotidianas e institucionais, perpassando a formação acadêmica em Ciências Biológicas, e daí para a prática docente dos/as que estão em exercício profissional.

A narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Esses registros são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período. Se as disciplinas que constituem as ciências do humano podem servir de referenciais para a auto-interpretação, é porque são objetivações coletivamente construídas a partir das tomadas de consciências do que constitui as nossas potencialidades humanas. Nessa perspectiva, cada um conta as suas experiências no registro ou nos registros das suas aprendizagens no plano da consciência. (JOSSO, 2010, p. 40).

As narrativas permitem uma autorreflexão sobre as próprias vivências à medida que cada indivíduo vai rememorando, revivendo e reinterpretando tudo o

que lhe marcou, desde quando os acontecimentos vividos ao longo de sua vida são requisitados como parte das lembranças de situações atravessadas pelas questões do gênero e da sexualidade.

3 - IDAS E VINDAS NO PROCESSO DE PESQUISA: percurso metodológico



[...] O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos. O modo como conhecemos é, por tudo isso, incontrolável, volátil. Mas essa constatação não significa que não possamos refletir sobre este processo.

(LOURO, Guacira, 2007, p. 213)

Uma pesquisa é um “processo”, no sentido literal, pois compreende um conjunto de etapas elaboradas previamente, revisadas, revistas e alteradas continuamente, de forma a adequar-se ao objeto e aos objetivos do estudo, especialmente em abordagens consideradas pós-modernas, pós-críticas - uma tendência que tem inspirado diversos trabalhos no campo da educação. “Movimentamo-nos ziguezagueando *no espaço entre* nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar.” (MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy, 2014, p. 19, grifos das autoras).

Segundo Maria Cecília Minayo (1996, p. 23), a pesquisa é

a atividade básica das Ciências na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino. Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação.

Em busca dessas combinações, na “alegria do ziguezaguear”, esta pesquisa foi alcançando caminhos que não haviam sido pensados anteriormente, mudando o rumo com os novos ventos que sopraram e, sem se perder, chegou a um lugar especial, onde se contam histórias de vida especiais – de egressos/as em Ciências Biológicas, em relação às experiências atravessadas pelo gênero e pela sexualidade.

Para investigar esses atravessamentos, foi necessário traçar alguns caminhos para pensar a pesquisa, buscando um aporte teórico-metodológico que me auxiliasse a compreender como as falas eram produzidas pelos sujeitos. Por se tratar de uma temática tão subjetiva como é a esfera do gênero e da sexualidade, a abordagem utilizada foi de cunho qualitativo, que se apresenta como um modo adequado ao entendimento de um fenômeno social (RICHARDSON, Roberto et al, 1999), possibilitando a descrição, análise e compreensão dos processos vividos por grupos sociais a respeito da sexualidade e do gênero, que envolvem uma série de tabus e preconceitos.

Buscando um aprofundamento maior da realidade, a abordagem qualitativa na área de educação no Brasil surge como uma possibilidade de investigar e compreender os processos escolares, as relações de socialização que se estabelecem no cotidiano escolar, os processos institucionais e culturais, entre

outros, aproximando pesquisadores/as, pesquisados/as e suas realidades, destacando-se o interesse em investigar

o mundo do sujeito e os significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais.” (GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli, 2010, p. 30).

Vários estudos sobre gênero e sexualidade têm sido realizados sob a perspectiva qualitativa, que passa a ocupar um lugar de interesse em meados do século XX, diante de um contexto político e de lutas impulsionados pelos movimentos sociais, pelo movimento feminista e de lésbicas e gays nos anos de 1960 e 1970, entre outros fatores. (GATTI; ANDRÉ, 2010). Segundo Joshua Gamson (2006, p. 345),

A história da pesquisa social que lida com as sexualidades [...] se mostra particularmente confortável com as estratégias da pesquisa qualitativa – as quais, ao menos, parecem objetivar menos seus sujeitos, preocupar-se mais com a criação de significado cultural e político e com dar mais espaço às vozes e às experiências que foram suprimidas.

Os estudos qualitativos foram fortemente influenciados pela fenomenologia e pelas teorias críticas, desenvolvendo-se de maneira diversificada tanto teoricamente quanto com relação aos procedimentos adotados, sendo que as principais abordagens utilizadas nas pesquisas educacionais compreendem a etnografia, a história oral e a análise biográfica, análises interacionistas e análise de discurso. (WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle, 2010).

Na tentativa de compreender alguns aspectos da vida humana, temos as histórias de vida como uma grande diversidade de práticas através das quais o indivíduo fala de si. Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand (2012, p. 15) definem a história de vida como a “busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais, [que] envolve um processo de expressão da experiência.”

Existem várias formas de expressão de si, através da escrita, incluindo as biografias e autobiografias, os diários, entre outros; através da oralidade e através de meios de comunicação e mídia, como a Internet, a televisão, o cinema, a fotografia.

Pineau e Le Grand (2012) fazem um panorama histórico da genealogia das histórias de vida ao longo da história da humanidade, remontando ao período da Grécia Antiga, onde as histórias de vida escrita eram denominadas ‘bios’, e seguem

discorrendo sobre obras que tratam da vida de personagens ilustres, como ‘As Confissões’, de Agostinho de Hipona (Santo Agostinho), obra clássica de cunho autobiográfico, que transcende a consciência de si. Os séculos XVIII e XIX são marcados pelo desenvolvimento das autobiografias na Europa ocidental e pela utilização desse termo nos anos de 1800, com obras que contêm histórias contadas a partir de memórias, de lembranças de histórias de vida.

A partir dos anos de 1970, as histórias de vida passaram a ser cada vez mais utilizadas como práticas disciplinares em diferentes áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia, e Educação, que aqui nos importa. Segundo Maria da Conceição Moita (2013, p. 116-117),

Esta abordagem permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano.

Na perspectiva (auto)biográfica, a obra “O Método (Auto)Biográfico e a Formação”, organizada por Antônio Nóvoa e Matthias Finger (2014), representa um clássico sobre as fontes (auto)biográficas como método de pesquisa e prática de formação, apresentando diversos autores europeus que abordam a variedade de práticas de investigação e formação que conduzem o sujeito para o centro dos estudos e investigações nas Ciências Humanas, com enfoque na formação do adulto. A abordagem (auto)biográfica vai possibilitar “[...] ao *indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida*” (NÓVOA, 2014, p. 154-155, grifos do autor), desencadeando processos reflexivos nos sujeitos envolvidos.

Este estudo insere-se na abordagem (auto)biográfica, que tem sido amplamente utilizada em pesquisas na área de educação, para analisar histórias de professores/as, sendo a narrativa oral um dos dispositivos que possibilitam ouvir suas vozes e compreender seus valores socioculturais a partir do seu ponto de vista. As narrativas foram obtidas a partir da técnica de entrevista narrativa. (JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin, 2002; SCHÜTZE, Fritz, 2010).

[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, com no sentido. [...] É o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 92).

Segundo Sandra Andrade (2014, p. 181), “as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam; [...] são posicionadas como uma produção cultural, social, política e histórica [...]”, entrelaçando acontecimentos e experiências.

Um aspecto deste estudo que nos desafia é a busca dos saberes das experiências desses sujeitos, compreendendo as particularidades de cada um, e as convergências ou os tensionamentos de gênero e sexualidade que possam estar relacionados à formação singular como licenciados/as em Ciências Biológicas.

A entrevista narrativa tem como objetivo apreender o modo com que o/a entrevistado/a conta as suas vivências e organiza seu discurso enquanto narrativa. De acordo com as etapas da entrevista propostas por Jovchelovitch e Bauer (2002) e Schütze (2010), entrevistei cinco licenciados/as em Ciências Biológicas pela UEFS. A apresentação e descrição das condições empíricas em que esse estudo foi produzido, descritas a seguir, já permitem observar um movimento de análise da pesquisa, incluindo o campo empírico e os/as participantes.

Para compreender a minha narrativa sobre o processo de pensar, elaborar e desenvolver essa pesquisa, é preciso situar o contexto em que estou inserida. O campo de estudo desta pesquisa é o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A escolha por esta instituição foi por ter sido a Universidade onde estudei e à qual estou vinculada profissionalmente, palco de minha formação pessoal-acadêmico-profissional, além de ser o curso mais antigo dentre as Universidades Estaduais Baianas.¹⁷

A UEFS situa-se no município de Feira de Santana, Bahia, na fronteira entre o recôncavo e o sertão, distante de Salvador 110 km. Com uma população estimada em 627.477 mil habitantes no ano de 2017 (IBGE, 2018), é considerada a cidade

¹⁷ A Licenciatura em Ciências Biológicas foi criada na **UEFS em 1986**; na **UESB em 1998** (no Campus de Jequié e no de Vitória da Conquista, autorizados pelo Decreto nº 7.344, D.O.E. de 27/05/1998); na **UESC em 1999** (reconhecido pelo Decreto nº 7.530, D.O.E. de 19/02/1999); na **UNEB em 2004** (a Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Biologia foi criada em 1985, passando a Licenciatura em Ciências Biológicas em 2004, pela Resolução nº 267/2004, D.O.E. de 04/06/2004, no Campus de Alagoinhas, e posteriormente em outros Campi).

baiana mais importante depois da capital, do ponto de vista geoeconômico, sendo o maior entroncamento rodoviário das regiões Norte-Nordeste, e um dos maiores do interior do país. A UEFS é uma instituição pública e gratuita, mantida pelo governo do Estado da Bahia sob o regime de autarquia. Foi criada em 1970, autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496, de 27/04/76, e reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86, de 19/12/86. Atualmente está composta por 31 cursos de graduação distribuídos nas áreas de Ciências Naturais e da Saúde, Tecnologia e Ciências Exatas, Ciências Humanas e Filosofia, Letras e Artes. (UEFS, 2016a).

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi implantado na UEFS em 1986 (Resolução CONSU nº 04/86, de 30/10/1986), tendo passado por várias alterações na estrutura curricular desde então. As aulas acontecem no período diurno, alternando-se entre os turnos matutino e vespertino. Atualmente, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEFS, vinculado ao Colegiado de Ciências Biológicas, é ofertado semestralmente por meio de processos seletivos de vestibular, sendo ofertadas 25 vagas para a modalidade Licenciatura, podendo ser cursado em um tempo mínimo de 09 semestres letivos (ou 4 anos e meio) ou no tempo máximo de 14 semestres letivos (ou 7 anos). (SANTOS, Gizélia, 2002; UEFS, 2016b).

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, que visam orientar a formulação do projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 7, de 11/03/2002 (com base no Parecer CNE/CES nº 1.301/2001, de 04/12/2001) (BRASIL, 2001), houve a necessidade de ajustes em alguns aspectos, visto que estabelecem princípios gerais que devem fundamentar a estrutura do curso com relação à formação profissional.

Para a construção da atual matriz curricular do curso de Ciências Biológicas da UEFS, levou-se em consideração o perfil do/a licenciado/a enquanto profissional que deve desenvolver a postura autônoma, reflexiva e crítica.

O currículo não seria encarado como uma seleção de disciplinas, com seus códigos/cargas horárias/ementas a serem distribuídas em nove semestres letivos, para ser entendido e construído como um projeto de profissão – a de formação do professor competente para atuar numa sociedade em constantes e rápidas transformações. Em vez do currículo “conjunto de conteúdos disciplinares” onde tempo e espaço são objetivo - fim em si mesmo, “um currículo conceitual”¹⁸. (UEFS, 2012, p. 19).

¹⁸ Segundo este documento, no currículo conceitual “o foco é o entendimento dos conceitos e padrões biológicos de forma integrada.” (UEFS, 2012, p. 19).

As primeiras inquietações sobre essa temática emergiram da minha prática profissional enquanto bióloga, centrando-se inicialmente em aspectos formativos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, quando então tinha a pretensão de fazer uma análise curricular sobre a temática da sexualidade e do gênero. No percurso do doutorado, amadurecendo as ideias preliminares para a pesquisa, e com a mudança dos objetivos de investigação, mantive algumas informações sobre os componentes curriculares, visando respaldar a discussão relacionada à etapa de formação inicial que fez parte da entrevista narrativa. Embora o foco não tenha sido a questão curricular, considero pertinente essa apresentação do curso, situando o/a leitor/a nas discussões presentes nas narrativas dos/as entrevistados/as, que serão feitas nos próximos capítulos.

Para a produção dos dados utilizados nesta pesquisa, fiz inicialmente um estudo documental dos componentes curriculares que constituem o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEFS, listando três que apresentam assuntos relacionados a gênero e sexualidade: CHF 570 – Aspectos Sociológicos e Antropológicos (ofertada a partir de 2013.1, no 3º semestre, com carga horária de 30h), EDU 354 – Pluralidade Cultural e Inclusão Escolar (3º semestre, 75h), e BIO 619 – Sexualidade e Educação-B (6º semestre, 60h). (ANEXO 2).

Definimos que a estratégia para selecionar possíveis participantes seria a partir da temática estudada no Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso, tendo em vista a pretensão do estudo em abordar como o gênero e a sexualidade atravessaram sua trajetória de vida e a formação acadêmica. O segundo momento compreendeu o levantamento dos TMCC voltados à discussão da temática, no Colegiado de Ciências Biológicas da UEFS, com a devida autorização setorial para consulta. (ANEXO 1).

Fiz um levantamento de todos os TMCC apresentados ao Colegiado de Ciências Biológicas, entre os anos de 2007 a 2015, identificando oito trabalhos apresentados no período de 2009 a 2013 com discussões relacionadas ao gênero e sexualidade. Esse período foi estabelecido em função do período em que iniciaram as primeiras apresentações do TCC e o ano anterior ao desenvolvimento da pesquisa, pois somente a partir do semestre 2007.1 os TMCC passaram a ser de apresentação obrigatória. (UEFS, 2007). Os trabalhos foram selecionados com base em um roteiro previamente definido, constando o título do trabalho, nome do/a

autor/a (estudante) e orientador/a, ano de apresentação, palavras-chave, e uma análise breve do resumo e da introdução, permitindo a identificação de algumas informações gerais que descrevessem o trabalho.

Para a produção dos dados empíricos, atendendo aos objetivos propostos de compreender as histórias de vida e formação desses indivíduos com relação ao gênero e à sexualidade, propusemos a realização de uma entrevista narrativa, na perspectiva de que o/a licenciado/a em Ciências Biológicas narrasse suas histórias e experiências, entendendo-se que a história de vida de cada indivíduo poderia apresentar-se, ou não, refletida em suas escolhas temáticas para o TMCC, por isso era necessário ouvi-las, senti-las, perscrutá-las.

Os/as licenciados/as que apresentaram estes TMCC foram identificados/as a partir de informações fornecidas pelo Colegiado do curso, e contactados/as por e-mail, pelas redes sociais, e por indicação dos próprios colegas de turma, respeitando-se sempre a vontade e disponibilidade do/a licenciado/a em manter o contato e participar da pesquisa, agendando a entrevista presencial, em local e horário combinados. Essas informações foram utilizadas apenas para definir critérios de seleção dos/as possíveis entrevistados/as, não sendo aqui mencionadas.

Entre as temáticas abordadas nos TMCC dos/as egressos/as entrevistados/as podemos identificar análises do livro didático de Ciências sobre aspectos de gênero e de sexualidade; percepções de adolescentes sobre homossexualidade e sobre a gravidez na adolescência; e saberes docentes sobre sexualidade.

Tratar das experiências do outro me remete a um local de cuidado, de atenção, de respeito às vivências que aqui serão compartilhadas. Seja qual for a temática abordada, e especialmente a de gênero e sexualidade, que remete a questões de natureza íntima e subjetiva de cada participante, exige-se uma postura ética da pesquisadora. Pensando nisso, a identidade dos/as entrevistados/as não será revelada em nenhum momento desta pesquisa, atendendo aos princípios de respeito à sua privacidade e anonimato, mas representadas por nomes de flores.

Observando os aspectos éticos de uma pesquisa científica, informo que o projeto de pesquisa desta tese foi encaminhado e avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), conforme recomendações da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. (BRASIL, 2013)¹⁹. Os/as participantes foram esclarecidos/as de que as informações obtidas seriam utilizadas apenas para

¹⁹ Protocolo nº 1.894.967/2017. (ANEXO 3). O título foi alterado na versão final.

os fins desta pesquisa, garantindo-lhes o sigilo, o anonimato e a privacidade durante sua realização e a divulgação dos resultados, e foi solicitado o seu consentimento em participar através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). (APÊNDICE 1).

3.1 Flores desse jardim: os/as participantes

Quando eu flor
e tu flores
nós flores seremos
e o mundo só florescerá
quando tu, amor
a mais bela flor
encontrar um beija-flor
que vai tirar o melhor de você
e dizer: quero te ver
quando menos esperar
esse vai aparecer
e transparecer...²⁰

Dentre os/as oito possíveis participantes identificados/as para essa pesquisa, três não tiveram disponibilidade ao longo de um ano de sucessivas tentativas, por questões pessoais ou de trabalho. Assim, o estudo foi realizado com cinco egressos/as do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEFS, na faixa etária de 26 a 30 anos, três do sexo masculino e duas do feminino, graduados/as havia entre cinco a sete anos.

Fiquei pensando que para identificar essas pessoas tão únicas que se dispuseram a colaborar para a realização desse estudo, deveria utilizar uma forma única, especial, porque suas lembranças estavam imersas em muitas emoções que me tocaram profundamente. Ao longo das reuniões do grupo de pesquisa do qual faço parte – RIZOMA, sob a coordenação do Prof. Marco Barzano, ele nos incentivou a olhar e conhecer outras expressões humanas além dos artigos científicos, tais como a poesia, a música, as imagens, os filmes.

Nesse novo caminhar, porque para mim e para quase todos os/as participantes do grupo era uma proposta nova e ousada, ele trouxe o seguinte trecho de uma obra de Clarice Lispector, dizendo que se lembrava de mim:

²⁰ Autor desconhecido.

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente. (LISPECTOR, 1998, p. 20).

Em tempos de elaboração da tese, parece, ou talvez seja quase certo, que todos os nossos olhares e sentimentos estão voltados ao processo da leitura e escrita; tudo lembra algo que estamos a buscar, e estamos sempre buscando associar conhecimentos e situações cotidianas ao nosso objeto de estudo; olhares e ouvidos atentos.

‘Devorei’ o livro nos dias seguintes, e eis que nele encontrei a inspiração para lembrar-me e identificar os/as participantes, exatamente no trecho em que Lispector (1998) contava que queria pintar uma rosa, e na sequência desse pensamento, passou a descrever diversos tipos de flores e suas características – humanas?! Não sei se essa foi a sua intenção, mas me inspirou a nomear os/as entrevistados/as nos excertos recolhidos das suas narrativas, na forma que eles/as me permitiram vê-los/as, através de pseudônimos: *Cravo*, *Violeta*, *Estrelícia*, *Crisântemo* e *Girassol*. (ANEXO 5). Qualquer semelhança pode não ser mera coincidência.

Já **o cravo** tem uma agressividade que vem de certa irritação. São ásperas e arrebitadas as pontas de suas pétalas. O perfume do cravo é de algum modo mortal. [...] Como transplantar o cravo para a tela? (LISPECTOR, 1998, p. 52-53, grifos meus).

A violeta é introvertida e sua introspecção é profunda. Dizem que se esconde por modéstia. Não é. Esconde-se para poder captar o próprio segredo. Seu quase-não-perfume é glória abafada mas exige da gente que o busque. Não grita nunca o seu perfume. Violeta diz levezas que não se podem dizer. (Ibid, p. 53).

Estrelícia é masculina por excelência. Tem uma agressividade de amor e de sadio orgulho. Parece ter crista de galo e o seu canto. Só que não espera pela aurora. (Ibid, p. 54).

O crisântemo é de alegria profunda. Fala através da cor e do despenteado. É flor que descabeladamente controla a própria selvageria. (Ibid, p. 55).

O girassol é o grande filho do sol. Tanto que sabe virar sua enorme corola para o lado de quem o criou. Não importa se é pai ou mãe. Não sei. Será o girassol flor feminina ou masculina? (Ibid, p. 55).

A partir dessa descrição, que não tem relação com o gênero do/a participante, e sim com a percepção que tive de cada um após as entrevistas, quando passei a conhecer um pouco mais de suas vidas, fiz a associação dos nomes das flores para

os/as entrevistados/as. Que seja essa a representação do carinho que sinto por terem (com)partilhado comigo parte de suas histórias de vida.

Nos trechos que se seguem, faço uma breve descrição do perfil dos/as egressos/as de Ciências Biológicas que foram entrevistados/as, tendo o cuidado de não expor alguns aspectos que permitam a sua identificação, mas descrevendo características que nos levem a compreender o seu lugar de fala.

Os/as participantes são oriundos de camadas média e baixa da população, segundo os próprios relatos, sendo que três deles residiam em cidades do interior do estado da Bahia; dois se mudaram para Feira de Santana, enquanto outra se deslocava diariamente de sua cidade durante o período de aulas da graduação. Dois indivíduos revelaram ter passado por dificuldades para se manter no curso e arcar com despesas de alimentação, transporte e moradia, e em função disso, logo no início do curso buscaram estágios remunerados na própria universidade, e também como docentes, em atividades extra-curriculares.

Com relação à vida escolar, dois/duas entrevistados/as estudaram em escolas da rede privada de ensino, e os/as demais em escolas da rede pública de ensino, sendo todos/as eles/as os primeiros membros da família²¹ a estudarem em uma universidade pública, aspecto bastante significativo em suas narrativas.

Todos/as atuaram como docentes desde o período de graduação, em estágios extracurriculares, participando do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UEFS), e também externamente aos requisitos acadêmicos, em escola da rede particular de ensino. Atualmente quatro deles/as estão atuando como docentes em escolas da rede pública de ensino, como concursados/as ou por contrato temporário.

Três desses/as participantes deram continuidade aos estudos com essas temáticas na pós-graduação *stricto sensu* – dois com titulação de mestre, e o terceiro está cursando o doutorado.

Ao mencionarem as razões pelas quais escolheram o curso de Ciências Biológicas, os recortes discursivos²² enunciam uma relação afetiva deles/as com a disciplina de Ciências/Biologia no Ensino Fundamental/Médio, respectivamente, sendo uma das razões da escolha, também disputada com a disciplina de História.

²¹ O termo Família refere-se, neste trecho, à composição nuclear: pai, mãe e irmãos/ãs.

²² Todos os fragmentos das narrativas orais dos/as entrevistados/as estarão apresentados entre aspas e com fonte em itálico, como forma de evidenciar e diferenciar a mensagem descrita pelos/as mesmos/as das que são enunciadas por mim ou por outros/as autores/as citados/as neste trabalho.

“Acho que também influenciou a escolha por esses cursos [História e Biologia] o fato de eu gostar das disciplinas e ter uma relação muito próxima com essas professoras.” (Crisântemo).

“A gente que vem de família de classe baixa, que não teve instrução escolar, é conduzido a fazer aquilo que você sabe mais, ou que você viu ali [escola]. Decidi fazer Biologia no 2º ano de cursinho. Lá em casa ninguém acreditava que eu fosse estudar na UEFS. Minha família não acreditava. Meu pai não sabe o que é Universidade até hoje, e minha mãe também não sabia muito. Eu sabia que era difícil, mas não impossível.” (Girassol).

Essas colocações denotam a existência de uma relação de afeto com os conteúdos discutidos nessas áreas do conhecimento (Biologia e História), e com os/as professores/as que as ministravam. Isso revela o poder das marcas que os/as docentes podem imprimir em seus/suas alunos/as, tanto de forma positiva quanto negativa.

Percebi, também, o enfrentamento de um processo de exclusão social de ambientes escolares em função de condições socioeconômicas, enunciado como um desafio a ser vencido, rejeitando o lugar imposto por um sistema social excludente.

Certamente que estarei presente no decorrer das interpretações das falas dos/as colegas que se dispuseram a participar e contribuir para a realização dessa pesquisa, pois considero pouco provável a neutralidade do/a pesquisador/a ao analisar os dados obtidos em um estudo, especialmente quando se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual se busca “[...] entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna, 2006, p. 17), porém embasada em um corpo teórico que me permite, como pesquisadora, transitar entre conhecimentos consolidados e novas informações a serem discutidas.

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 32), a pesquisa qualitativa é um processo que inclui “[...] a biografia pessoal do pesquisador, o qual fala a partir de uma determinada perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura e de comunidade étnica.” Ele e ela consideram que o/a pesquisador/a participa do processo de pesquisa a partir de sua ‘comunidade interpretativa’, ou seja, não se dissocia de seus componentes multiculturais, das questões de classe, de gênero, de raça, de etnia e de cultura.

3.2 Ouvindo histórias de vida: entrevistas narrativas

Compreender uma história é captar não apenas como o desenrolar dos acontecimentos é descrito, mas também a rede de relações e sentidos que dá à narrativa sua estrutura como um todo.
(JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 108)

Busquei problematizar as discussões sobre gênero e sexualidade na vida dos/as licenciados/as entrevistados/as, compreendendo fatores que marcaram ou caracterizaram suas escolhas, suas vidas, suas formações acadêmicas, suas relações profissionais, através da história ou narrativa de vida, que representa a narração de uma pessoa sobre as experiências que vivenciou a respeito de um determinado assunto ou de uma situação. As histórias ou narrativas de vida permitem

[...] compreender como as pessoas representam esses fenômenos e acontecimentos históricos, sociais ou culturais, como passaram por eles, vividos na indiferença ou em uma participação mais ativa. [...] a história de vida permite captar de que modo indivíduos fazem a história e modelam sua sociedade, sendo também modelados por ela. (LAVIGNE, Christian; DIONE, Jean, 1999, p. 159).

As histórias de vida não visam estabelecer generalizações sobre as narrativas dos/as entrevistados/as, mas uma compreensão profunda sobre as histórias de indivíduos, ainda que os/as leitores/as desse texto possam sentir-se e enxergar-se na história do outro. Moita (2013, p. 117) afirma que “cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único.” A partir das narrativas assume-se a dimensão subjetiva do objeto de estudo, possibilitando à pesquisadora a interpretação dos sentidos e significados que o/a narrador/a atribui às experiências vivenciadas.

A entrevista utilizada na pesquisa biográfica tem como finalidade “[...] apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência.” (DELORY-MOMBERGER, Christine, 2012, p. 526). Ainda que a finalidade esteja apresentada de forma sintética, o processo da entrevista narrativa envolve uma interação entre a pesquisadora e o sujeito, que vai sendo atravessada por relações de poder presentes no discurso, no estabelecimento da confiança e da intimidade entre ambos, nos jogos de linguagem. Esses e outros fatores se entrelaçam no momento da entrevista fazendo com que cada narrador/a (re)produza sua própria história, retrate seu mundo, seus valores e sua cultura, permita que eu o/a conheça, e fale de

si a partir de quem ele/a é hoje, ou seja, (re)interpretando suas vivências. Desta forma,

traduzir a vida em palavras promete ao narrador obter, contra o risco de se expor, o benefício de clarificar suas atitudes e decisões e, sobretudo, o mérito de aprender a compor versões suficientemente boas de si para melhor agir no mundo. (PASSEGGI, Maria; ABRAHÃO, Maria Helena; DELORY-MOMBERGER, Christine, 2012, p. 40-41).

De acordo com Jorge Larrosa (2002a, p. 28), “[...] a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade [...], é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem ‘pré-ver’, nem ‘pré-dizer’”. O saber da experiência vai sendo (re)visitado durante a narrativa e o indivíduo dá sentido às suas vivências relacionadas às questões de gênero e sexualidade, demarcando acontecimentos que lhe marcaram de alguma forma, e que hoje têm um significado próprio na formação, no trabalho, na vida.

A entrevista narrativa pode ser dividida em três partes principais, de acordo com Fritz Schütze (2010, p. 212): no primeiro momento é colocada a questão narrativa central para que o/a entrevistado/a possa discorrer sem interrupções. Na segunda parte da entrevista, o/a pesquisador/a explora as possibilidades de narrativas adicionais; e na terceira parte, deve “[...] explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico de seu ‘eu’.”

Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002) pressupõem uma fase de preparação em que o/a pesquisador/a esteja familiarizado com o campo de estudo e teoricamente embasado sobre as questões de investigação, formulando questões disparadoras para que o sujeito possa começar a narrativa. Complementam a proposta anterior, de Schütze, acrescentando uma etapa inicial de iniciação à entrevista, na qual o/a pesquisador/a explica os procedimentos da técnica, apresenta a ideia principal e solicita permissão para gravar. A forma com que as etapas da entrevista narrativa foram executadas nesse estudo serão descritas a seguir.

Os/as licenciados/as que concordaram em participar do estudo narraram sua história de vida com base em um roteiro temático com três eixos centrais (APÊNDICE 2), contendo aspectos relacionados aos atravessamentos de gênero e sexualidade na sua história de vida, a relação com/na sua formação acadêmica e na sua prática docente. Como eu conhecia quase todas/as os/as prováveis participantes da pesquisa, não foi difícil localizá-los/as, mas sim conseguir um

espaço na agenda de trabalhos e atividades que estavam desenvolvendo. As entrevistas foram realizadas no lugar sugerido pelo/a entrevistado/a, de maneira que ficasse o mais conveniente e acolhedor para cada um/uma deles/as. Dessa forma, elas aconteceram na escola em que trabalhavam, ou na UEFS, ou na própria residência, em local reservado e com o mínimo possível de ruído externo.

As entrevistas aconteceram entre a primavera do ano de 2016 e o verão de 2017. Buscando estabelecer um clima de tranquilidade e de confiança, antes de iniciar o processo da entrevista, conversávamos sobre amenidades, perguntando ligeiramente pelo trabalho, quando a entrevista era realizada no ambiente de trabalho; ou pela família, quando feita no próprio domicílio, para que cada 'flor' se sentisse em seu próprio 'jardim'. Apresentava a proposta da pesquisa, em linhas gerais, e o termo de consentimento livre e esclarecido, que a descreve detalhadamente, explicando como se daria a entrevista narrativa.

Diferente dos modelos de entrevistas utilizados em outras abordagens metodológicas, na entrevista biográfica a relação pesquisador/a-pesquisado/a se reconfigura na medida em que não há mais uma sequência de perguntas/respostas (sequenciadas e necessárias), mas sim um relato do/a narrador/a sobre o que entende ser parte da sua existência. (DELORY-MOMBERGER, 2012).

As entrevistas foram gravadas em áudio. No início da entrevista narrativa, o/a participante foi convidado/a a discorrer sobre os atravessamentos de gênero e sexualidade em sua vida, a partir do contexto (família, escola, Universidade, etc) que considerasse mais conveniente, sem a necessidade de um seguimento cronológico. Na sequência da entrevista, passei a explorar esse potencial narrativo através de fios temáticos transversais, partindo da compreensão inicial de alguns aspectos da história de vida, para ter maior clareza sobre os elementos narrados. Cabe aqui recorrer aos termos utilizados por Jovchelovitch e Bauer (2002) sobre as perguntas exmanentes, que refletem os interesses do pesquisador/a, e as questões imanentes, que vão surgindo a partir das narrativas, referindo-se às colocações e relatos de acontecimentos.

Essa possibilidade de instigar narrativas adicionais, com perguntas complementares, funcionou como um norteador sobre algumas possibilidades pensadas a respeito desse assunto e permitiu uma evocação rememorativa de acontecimentos, de modo mais direcionado e detalhado, sendo dada ampla

liberdade para que cada indivíduo se colocasse tanto nos aspectos históricos quanto temporais, de forma que ficasse o mais à vontade possível.

Considerando que o tempo de rememorar é particular a cada participante, e considerando que “se a memória é não passividade, mas *forma organizadora*, é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação porque são o mapa afetivo da sua experiência e da experiência do seu grupo [...]” (BOSI, Ecléa, 2003, p. 56, grifo da autora).

A entrevista, ao propor que o indivíduo se desloque das suas atividades rotineiras e mergulhe no mundo de suas lembranças sobre as questões de gênero e sexualidade, proporciona uma reflexão interior sobre momentos e vivências que marcaram sua vida. Nesse momento “a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.” (BOSI, 2003, p. 36).

Após a busca na memória, nas lembranças, o passo seguinte foi pensar como contar essa história – o processo da narrativa de si, que envolve muitas emoções, gestos, silêncios, risadas, diferentes entonações na voz, ensimesmar-se, expressões muito particulares de cada pessoa ao retratar-se, e que vão evidenciando também as próprias descobertas e autoanálises sobre as experiências vividas. A narrativa possibilita um exercício de auto-reflexividade, através do qual nos é possível “[...] ir além da nossa individualidade, ultrapassar a imediatez do presente, desfazermo-nos dos projetos que se entulham e ir ao encontro de outras versões de nós mesmos e do outro.” (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 50).

Tendo em vista a utilização do dispositivo de entrevistas narrativas, é importante salientar que cada indivíduo é único em si mesmo, e os acontecimentos narrados dizem respeito a contextos muito particulares, ainda que possam se assemelhar. Cada narrativa é única, representando “[...] o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado.” (DOMINICÉ, Pierre, 2014b, p. 201). Cada qual se constitui em uma história de situações passadas e presentes, passível de novas significações a partir do momento em que são contados e ouvidos. As histórias vividas por professores/as

não só trazem para a escola [ou para quem as ouve, seja onde for] uma história pessoal que dá sentido às suas ações, mas também vivem aí uma história que os ajuda a dar sentido ao mundo. O modo como organizam a aula e interagem com os alunos pode ser visto como o construir e

reconstruir a história da sua experiência pessoal. As explicações contêm crenças e valores, assim como ações de referência, e no método narrativo os assuntos são contextualizados em termos de acontecimentos que são analisados, mais tarde, de uma forma pessoal, dando aos acontecimentos um significado situacional. (GALVÃO, Cecília, 2005, p. 331).

As entrevistas narrativas são “[...] instrumentos produtivos para compreender, em alguma medida, as vidas humanas e seus condicionantes culturais e sociais, não pela compreensão mesma do outro, mas pela via de interpretação permitida à pesquisadora a partir de seus próprios condicionantes.” (ANDRADE, Sandra, 2014, p. 184).

Na narrativa oral, o indivíduo “[...] evoca, dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências. Enquanto evoca ele está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência.” (BOSI, 2003, p. 44). Por isso, durante o contar e o resgatar de sua história, o próprio indivíduo tem a possibilidade de compreender e analisar sua trajetória de vida, pessoal e de formação acadêmica, sobre os assuntos revisitados na memória; são momentos de rememoração e reflexividade.

A situação da construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação. (JOSSO, 2010, p. 36).

As histórias que ouvi refletiram, inicialmente, certo resguardo, eu diria, mas à medida que a confiança foi se estabelecendo, fui me surpreendendo com a partilha de fatos entrelaçados às temáticas em questão, pela profundidade e intimidade com que se desvelavam. Ao fazer uma viagem ao passado, mesmo não sendo um passado tão distante, pela média de idade dos/as entrevistados/as, percebi a reconstrução de sua trajetória de vida, independente de uma perspectiva cronológico-vivencial, mas com possibilidades de idas e vindas no próprio tempo e história, pensando, articulando e refletindo sobre suas experiências positivas e negativas, momentos de alegria, de aprendizado, de dores, de dificuldades.

A ressignificação dos acontecimentos narrados perpassa a intencionalidade, ou não, de uma memória seletiva, através da qual o/a narrador/a revela o que quer falar, da forma que quer falar, e também do que deseja esquecer ou silenciar. (ABRAHÃO, 2003).

Outro aspecto interessante vivenciado por mim durante as entrevistas, e também descrito por Sandra Andrade (2014), foi o aprendizado de ouvir o silêncio do outro e seus esquecimentos, entendidos como estratégias do narrar a si mesmo. Os silêncios também são elementos constitutivos dos enunciados, e “falam” muito dos sentimentos dos sujeitos; por vezes, “falam” de experiências que ainda precisam permanecer no baú das memórias.

Há os silenciamentos, o recuo da fala, o pensar, o não dizer, ou não lembrar. Mesmo porque fomos/somos marcados pelo silenciamento sobre a nossa sexualidade e sobre as questões relativas a gênero nos espaços domésticos, escolares e sociais. Ficariam então reservados à esfera do privado? Em quais espaços de saber ou de socialização da vida humana haveria a possibilidade de falar sobre esses assuntos? Existe um distanciamento entre o espaço privado e o espaço público, entre o que pode ser dito e o que não pode.

No registro das narrativas analisadas, temos a esfera da privacidade, do pessoal, do íntimo e do subjetivo, mas também uma dimensão da esfera social na qual estas histórias singulares estão contidas. Os aromas e sabores das narrativas precisam ser descobertos. Embora a beleza das histórias da vida esteja evidente, os aspectos mais íntimos e de maior profundidade que se revelam exigem uma maior sensibilidade para que sejam percebidos.

Todos os comportamentos demonstrados pelos/as narradores/as foram observados para auxiliar a compreensão e o sentido que suas histórias representam para eles/as, e também para que eu pudesse perceber situações de desconforto, onde a conversa não fluía bem, ou quando havia entusiasmo e bem estar em contá-las. Houve determinados aspectos em que foi possível explorar mais as lembranças e as percepções, através de questões imanentes, enquanto outros em que foi necessário silenciar e aguardar o tempo de abrir o coração, se assim fosse o momento.

Pensar nos intercâmbios e experiências sobre gênero e sexualidade vivenciadas pelos/as egressos/as em Ciências Biológicas tem como pretensão vislumbrar diferentes e diversas identidades construídas e constituintes de cada um desses sujeitos, pois, “mais que pensar em relações alteritárias entre eu/nós e eles/outros, o desafio é pensar o quanto o eu/nós se constitui de muitos outros

subsumidos²³ num esforço de constituir o nós universalizado.” (SOARES, Maria da Conceição; FRANGELLA, Rita de Cássia, 2015, p. 568).

Nesse caminhar, muito me identifiquei com as narrativas dessas pessoas que têm atravessado minha prática profissional, e especificamente nesta pesquisa, porque há em suas falas uma parte de minha própria história, me fazendo lembrar emoções e sentimentos vivenciados ao longo da vida, sejam bons ou não tão bons assim, e a trazer à tona outros sentimentos que estavam adormecidos, tanto da pesquisadora quanto dos/as participantes, já que lidamos com a nossa subjetividade e com a do outro. Resignificamos nossas lembranças – as minhas e as deles/as – a partir de outras experiências, pois “por meio da narrativa, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, resignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos.” (ANDRADE, Sandra, 2014, p. 176-177).

O tempo de duração das narrativas variou de uma hora e vinte e dois minutos a três horas, tendo em média duas horas de duração. Como mencionam Jovchelovitch e Bauer (2002), após o encerramento da gravação, e a confirmação de que o gravador estava desligado, houve comentários informais sobre situações vivenciadas pelo/a entrevistado/a que tinham uma relação indireta com a temática central. Esses eventos foram relatados em tom de confidencialidade e de desabafo, de forma a não serem incluídos na pesquisa, mas nos fornecem pistas para a interpretação contextual das narrativas, em um sentido mais amplo.

Posso dizer que, enquanto pesquisadora, me senti gratificada com a confiança que me foi depositada no decorrer das entrevistas, após os momentos iniciais, que geralmente são de ansiedade e tensão para ambos – pesquisadora e entrevistado/a, especialmente por ouvir frases como: “Nunca contei isso a ninguém!”

Após a realização das entrevistas, fiz a transcrição, cuidando para registrar todos os detalhes observados do/a narrador/a, preparando-as para a etapa seguinte, de análise das narrativas. Entendendo que as narrativas (auto)biográficas podem ser produções orais ou escritas, o método de análise utilizado foi inspirado nos três tempos da Análise Compreensiva-Interpretativa proposta por Elizeu Souza (2006a), que tem como finalidade

²³ “Considerar (alguma coisa) como fazendo parte de um conjunto maior e mais amplo ou como sendo a aplicação particular de algo geral.” (FERREIRA, Aurélio, 2017).

evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, [que] partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (SOUZA, 2014).

O tempo I de análise das narrativas consistiu na organização e leitura das transcrições das narrativas, identificando o perfil dos/as entrevistados/as e permitindo que eu me situasse de forma geral quanto às representações das narrativas.

No tempo II foi realizada a leitura temática, com a identificação de unidades de análise temática ou descritiva, evidenciando aspectos subjetivos das singularidades das histórias de vida narradas pelos/as egressos/as de Ciências Biológicas, que iam se revelando nos atravessamentos ou nas produções subjetivas de gênero e sexualidade em diversas instâncias, como no espaço familiar e religioso, nos percursos de escolarização, na formação acadêmico-profissional e na sua atuação docente.

Os eixos temáticos identificados foram transformados nos capítulos desta tese, sendo eles: “Família: histórias de uma vida”, que compreende uma discussão sobre a construção do gênero e da sexualidade que foi sendo estabelecida na relação com os familiares; “Construções de gênero e sexualidade na trajetória escolar”, em que se analisam os atravessamentos do gênero e da sexualidade ao longo de todo o período escolar, desde a Educação Básica até a formação acadêmica inicial; e “Vivenciando o gênero e a sexualidade na atuação docente”, baseado nas experiências vivenciadas pelos/as entrevistados/as enquanto docentes, considerando a sua formação e o interesse pela temática.

A análise das narrativas é um processo inesgotável, apontando sempre outras possibilidades de análise, e por isso, consideramos os objetivos de análise propostos para este estudo, interessando-nos compreender as condições de produção das narrativas em relação à memória, aos esquecimentos, aos silenciamentos.

O tempo III de análise, que constituiu a leitura analítica do *corpus*, foi feito após várias leituras das transcrições das entrevistas, em momentos diferentes, para observar se algum sentido não havia sido percebido. A partir de então, fiz a articulação entre as narrativas para reorganizar as unidades temáticas de acordo

com os excertos das falas, “[...] a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contêm as fontes (auto)biográficas” (SOUZA, 2014, p. 44), apreendendo as experiências significativas dos/as entrevistados/as sobre os atravessamentos do gênero e da sexualidade ao longo das histórias de vida e formação.

Assim, as leituras temática, interpretativa e compreensiva das narrativas nos três tempos de análise, consistem em um processo dialógico, marcados por idas e vindas que permitem a análise das narrativas. É importante salientar que esse processo pressupõe uma leitura interpretativa por parte da pesquisadora, que se constitui como uma intérprete dessas memórias, sendo influenciada por suas próprias crenças, experiências e vivências.

4 – FAMÍLIA: histórias de uma vida



Contar histórias é, certamente, algo de que participamos (como atores), assim como algo que fazemos (como agentes). Estamos sujeitos *à* narrativa como somos sujeitos *da* narrativa. Somos feitos pelas histórias antes mesmo de conseguirmos criar nossas próprias histórias. É isso que faz da existência humana um tecido costurado por histórias ouvidas e contadas. Como narradores e seguidores de histórias, nascemos no contexto de uma certa historicidade intersubjetiva, que herdamos juntamente com nossa linguagem, ancestralidade e nosso código genético.

(KEARNEY, Richard, 2012, p. 428)

Neste capítulo faremos uma articulação entre três esferas da vida humana – gênero, sexualidade e família, sob diferentes perspectivas. Ao buscar nos recônditos da memória aspectos das vivências no âmbito familiar, é preciso considerar a importância dessa esfera social como espaço primeiro de convivência e aprendizado humanos. Ecléa Bosi (2003) considera que o conjunto de lembranças de um indivíduo se corporifica em função de uma construção social de valores e percepções do grupo no qual está inserida, e que estão vinculadas também à memória e ao esquecimento de determinadas situações.

Os seres humanos constroem um mundo de significados que constituem a cultura na qual estão inseridos. O gênero e a sexualidade fazem parte das construções culturais que compõem o sistema social no qual a família está imersa. A família é a célula básica da sociedade, responsável pelo desenvolvimento de características primárias da vida humana, como a satisfação das necessidades materiais de alimentação, de afeto, de socialização. Além destas funções, os padrões de conduta sociais são inicialmente reproduzidos e/ou instituídos no âmbito familiar, como representações e práticas da vida cotidiana.

A família é um espaço vinculado a fatos biológicos da vida humana, como nascimento, crescimento, envelhecimento e morte, mas é preciso abordá-la como instância inscrita na e pela cultura. Partindo da concepção de que a família é um mundo complexo de relações, Cynthia Sarti (2004) propõe pensá-la a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos que a compõem, pelas histórias que são transmitidas intergeracionalmente, pelas linguagens particulares que nela se imprimem, pelas palavras, gestos, atitudes ou silêncios nela aprendidos, reproduzidos e ressignificados. A família se constitui como um produto social e cultural.

A complexa conceituação e composição familiar foram descritas por Rosely Sayão e Júlio Aquino (2007), nas suas mil e uma facetas, tais como a identificação, as características principais, as interações entre os indivíduos, as reações e comportamentos nela construídos e reproduzidos.

Família é o conceito que designa o grupo de pessoas associadas por relações de consanguinidade ou aliança, as quais podem viver sob um mesmo teto, ou não. [...] refere-se à soma de pessoas unidas por características, convicções ou interesses semelhantes, o que acaba gerando, em cada um de seus integrantes, o sentimento de pertença àquele grupo exclusivo. [...] Família é uma instituição secular que, historicamente, se define pela ligação estreita e íntima entre pessoas que se dispõem a

conviver e partilhar suas experiências vitais – com destaque para a guarda e a criação das novas gerações segundo as regras da tradição própria, bem como os usos e costumes típicos de determinado tempo e espaço. (SAYÃO; AQUINO, 2007, p. 9-10).

Considerando que o gênero é uma construção social (SCOTT, Joan, 1995), seu processo de elaboração se inicia na família e, em seguida, se amplia, envolvendo a relação do indivíduo com a sociedade e com os valores culturais.

A noção de si mesmo vai estar relacionada ao reconhecimento do outro de forma simbólica, sendo este um processo que se inicia no seio familiar e, posteriormente, se amplia para os ambientes com os quais o indivíduo interage. Essa identidade também se estabelece a partir da diferença. É um processo subjetivo, no qual vários fatores exercem influência.

Na sociedade contemporânea há uma multiplicidade de composições familiares, que apresentam diversas construções identitárias de gênero e infinitas possibilidades de vivenciar sua sexualidade.

Observamos que na sociedade brasileira, de uma forma geral, a cultura de família patriarcal ainda é hegemônica, a despeito de apresentar inúmeras outras configurações familiares. As relações de gênero são fortemente evidenciadas por relações de poder, de controle e dominação, instituindo um sistema de hierarquias sociais e de estereótipos de gênero que irão influenciar a formação da família enquanto instituição social. A noção de família patriarcal e o modelo hegemônico de heterossexualidade têm sido amplamente questionados e discutidos.

Ao longo da história, constatamos que as características biológicas influenciaram a definição dos papéis sexuais na sociedade, nos quais as mulheres ocupavam a posição de cuidadora do lar e da educação, enquanto que os homens desempenhavam funções que necessitassem maior força física para o provimento doméstico. Não obstante as intensas mudanças sociais e culturais vivenciadas no último século, estes estereótipos de gênero têm sido mantidos no sentido de reforçar tais atribuições, desqualificando a força de trabalho da mulher.

Desde meados do século XIX, podemos observar a distinção entre as esferas públicas e privadas do trabalho, com lutas incessantes pelo reconhecimento da redistribuição sexual e social do trabalho, o que implica em lutas pela igualdade de gênero com relação a esses aspectos.

É possível perceber que entre as famílias dos/as entrevistados/as não há homogeneidade com relação à sua constituição, sendo todas elas oriundas de

diferentes municípios situados no interior da Bahia. Na sociedade contemporânea estão presentes variados arranjos familiares, com composição patriarcal e matriarcal, e com famílias múltiplas, cuja conformação tem sido afetada por fatores demográficos, econômicos, sociais e culturais.

As famílias dos/as entrevistados/as apresentavam variadas conformações, desde família de composição patriarcal à matriarcal, e também famílias agregadas pelas novas constituições conjugais, quando pai ou mãe se consorciavam com outros pares, conforme constatamos nos excertos a seguir:

“Eu vivi em uma cidade do interior da Bahia, em uma família tradicional, com pai, mãe, cinco filhos, estudando numa escola particular, onde as coisas não saíam muito de uma norma padrão, heterossexual, esperada. As relações de gênero feitas segundo os moldes do machismo, do patriarcado. No interior é basicamente assim.” (Cravo).

[Sobre ter uma família de composição múltipla] “Isso nunca foi problema pra mim, porque quando eu nasci já tinha meus irmãos por parte de pai e os irmãos por parte de mãe. Óbvio que a minha vinculação com meus irmãos por parte de mãe sempre foi mais forte porque nós convivíamos juntos, sempre moramos juntos.” (Estrelícia).

Partindo de um “modelo tradicional da família nuclear burguesa (pai/mãe; filhos; filhas)”, Marlene Strey (2007, p. 21) considera que as construções ou desconstruções de gênero nas famílias contemporâneas são fortemente influenciadas pelas concepções de pais e/ou mães, ou outros membros da família, de maneira implícita ou evidenciada, associadas a outros fatores, como o trabalho, a educação, a religião, entre outros. Segundo esta autora, apesar das diversas mudanças sociais, “a família ainda constitui a principal rede de relações e fonte de apoio” para a maioria das pessoas.

Um trecho da narrativa de *Crisântemo* nos apresenta como as experiências familiares estão implicadas na construção da sexualidade do indivíduo, através da relação com o irmão.

“Depois que eu comecei a namorar, ter meus amigos, e tal, e como eu tenho um irmão mais velho que é muito meu amigo, eu comecei a perceber que as coisas eram diferentes pra mim do que eram pra meu irmão mais velho. Apesar da gente ter uma idade próxima, as coisas pra ele eram sempre mais fáceis; era muito mais permissivo pra ele do que era pra mim.” (Crisântemo).

Nesse sentido, as interações familiares revelam como os membros de uma família se expressam quanto às questões de sexualidade, e o quanto influenciam especialmente crianças e adolescentes, na sua etapa inicial da vida, desenvolvendo

e transmitindo marcas do masculino e do feminino que interferem na construção das identidades dos sujeitos. As diferenças na educação dos/as filhos/as ficam visíveis, indicando que no exercício da sexualidade há prescrições e normatizações que “dizem” acerca dessas construções na família, estabelecendo o “lugar” de cada um.

Sobre os papéis de gênero aprendidos na esfera familiar, temos a narrativa de *Girassol*, que ora percebe e aceita esse processo como algo “natural”; ora é passível de questionamento e reflexão; percebendo-se a sutileza do aprendizado de ser homem e ser mulher.

“Em minha família, por mais que tivessem muitas regras, como minha mãe ter que preparar o almoço e cuidar da gente, e meu pai ser extremamente machista; como ela trabalhava fora de casa também, a gente [os três filhos] teve que ajudar, porque meu pai trabalhava na roça. [...] A gente estava ali como filho que atendia às regras estabelecidas pela família, que era ajudar a mãe. [...] A gente não podia relatar essas coisas com os colegas. Tinha que fazer tudo, falar tudo, menos as coisas que as mulheres faziam, que minha mãe fazia... Eu poderia dizer que trabalhava com meu pai na roça, que eu destocava pasto, que eu plantava, que eu fazia tijolo; tudo isso não tinha problema. Mas se eu dissesse que eu varria a casa, que eu passava pano, que eu fazia comida, não era bem visto.” (Girassol).

A transmissão intergeracional dos estereótipos de gênero modela os papéis sociais e sexuais entre os membros da família, que são apresentados de forma velada ou evidenciados. A normatização de gênero pode ser tão significativa na vida de um indivíduo ao ponto de não permitir que pense, ainda que temporariamente, em outras possibilidades de ver, sentir e estar no mundo.

Cynthia Sarti (2004, p. 17) afirma que “a família é o lugar onde se ouvem as primeiras falas, com as quais se constrói a auto-imagem e a imagem do mundo exterior; [...] é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo.” Pensando a família sob essa ótica, é possível compreender a influência que exerce entre os seus membros, percebendo-se a contribuição de cada um no silêncio das palavras e no grito das ações.

Outro aspecto relacionado ao gênero é revelado na narrativa de *Girassol*, em que se observa uma importante característica relacionada ao trabalho considerado “de mulher”, que parece não ter o mesmo valor que o trabalho “de homem”. Embora o discurso atual seja o de compartilhar as tarefas domésticas, a nossa raiz cultural ainda permanece firme na manutenção das atribuições da mulher para tais atividades.

Quando *Girassol* comenta que “[...] não podia relatar essas coisas com os colegas”, fica marcada a força dos impositivos socioculturais, a ausência do papel da escola e a necessidade de que os currículos atendam às novas demandas sociais na contemporaneidade, para repensar a família e seus rearranjos, e como trabalhar a exclusão, o preconceito, as desigualdades.

Nesse movimento sutil de transmissão intergeracional de valores sobre gênero e sexualidade, se pode compreender como a violência e a subordinação de gênero se instalam de forma natural. As violências físicas e simbólicas estão arraigadas em costumes conservadores, em culturas e modos de educação formal e/ou informal, e são interiorizadas e externadas nas diversas instâncias que perpassam a vida humana.

Como ser de relações, ao ser humano é possibilitado contínuo aprendizado no decorrer de sua vida, e as experiências vivenciadas podem ser constantemente revistas e ressignificadas, inclusive a partir do ato de contar a sua própria história, como aconteceu nas entrevistas realizadas para esse estudo.

Segundo Roney Castro (2013, p. 3), o movimento de narração faz com que o/a narrador/a se torne objeto de pensamento e problematização de si mesmo; um movimento em que jamais será o mesmo indivíduo de antes de contar sua história, porque entra em contato consigo, com suas subjetividades, e se transforma. “Não é uma simples repetição de fatos, mas uma narrativa de si como exercício de constituição de si mesmo.”

Nessas narrativas é possível observar a importância das relações estabelecidas na esfera familiar, fazendo com que as pessoas se identifiquem com as linguagens e as ações dos membros de sua família, ou estabeleçam um sentimento de distanciamento, que podem surgir em uma fase posterior da juventude ou da vida adulta.

“Eu sempre fui muito reclusa em relação a conversar sobre sexualidade. Até o momento que eu percebi um pouco porque eu era assim, que eu comecei a namorar, que era muito por conta do que minha mãe falava.” (Crisântemo).

“Boa parte da informação a respeito de sexualidade é o que você discute com as pessoas que estão ao seu entorno, e discute de maneira não formal, ou às vezes, você observa uma conversa mais formal a respeito daquilo. Obviamente que minha mãe e meu pai contribuíram na construção da minha relação de gênero, mas nunca de maneira conversada, mas com ações, com imposições...” (Estrelícia).

As narrativas nos permitem vislumbrar o potencial de influência da instituição família na vida dos/as entrevistados/as com relação a gênero e sexualidade, reforçando suas crenças de forma sutil ou mais explícita, direcionando posicionamentos e atitudes. É importante demarcar que nesse pequeno trecho da fala de *Estrelícia*, são apresentados os dois temas centrais discutidos neste estudo – o gênero e a sexualidade, que, embora mencionados de forma aproximada na sequência da fala, constituem diferentes aspectos da constituição do ser.

Cada família tem sua própria identidade diante dos valores culturais presentes no contexto do qual faz parte, sendo influenciada pelas concepções internas dos seus membros, assim como das questões do mundo exterior.

Buscando nas lembranças os diálogos sobre aspectos da sexualidade na esfera familiar, os/as entrevistados/as relatam que não houve essa interação com os pais e mães, mas às vezes acontecia entre irmãos/as. Apenas uma entrevistada relata a abertura por parte da mãe para conversar, mas ela não se sentia à vontade, preferindo conversar com a irmã.

“Acho que também por causa de minha formação em casa [católica], que a gente não conversava muito de questões da sexualidade.” (Crisântemo).

“Meu pai não era muito de conversar; ele era mais, digamos, fechado. Minha mãe conversava às vezes com minha irmã mais velha, mas ela não foi boa no diálogo.” (Estrelícia).

“Em família, a gente se gostava, se amava, mas não era uma relação afetuosa, carinhosa, então eu compreendo que isso levou a discussão de sexualidade lá em casa a ser nula. Na visão de meus pais acho que eles pensavam que a gente não precisava falar sobre isso; eles esperavam que a gente soubesse... E eu esperava que eles não falassem porque eu ia ficar muito envergonhado. [...] Era uma casa onde as coisas não eram ditas; eram subentendidas...” (Cravo).

“Minha família era extremamente tradicional: três filhos, pai e mãe. Meus pais até hoje não falam sobre isso [sexualidade], nem com três filhos homens, nem pra falar de camisinha.” (Girassol).

“Minha família é muito unida. Como meu pai morreu pouco tempo depois que eu nasci, minha mãe sempre foi a base pra tudo. Ela era muito aberta e conversava sobre tudo [sobre sexualidade], mas eu [ênfase] tinha uma certa resistência. Ela sempre falava: ‘Oh, eu quero conversar com vocês pra não dar espaço pra que vocês fiquem com informação da rua.’ Então, do que ela sabia, ela passava pra gente. [...] Eu nunca fui de ter amigas; era sempre eu e minha irmã. As questões de namoro dela, ela falava comigo; era muito eu e ela, como até hoje.” (Violeta).

Em várias famílias é possível perceber a inexistência de um diálogo, em virtude da dificuldade que alguns pais e mães têm em discutir questões de gênero e

sexualidade com os/as filhos/as, independente das razões que os levaram a estabelecer esse tipo de comportamento. É possível compreender que haja valores diferentes entre os/as entrevistados/as e seus pais, que são de outra geração e experienciaram diferentes momentos sócio-históricos.

Um excerto da narrativa de *Crisântemo* esclarece uma das razões através das quais tenta compreender o diálogo difícil com a mãe a respeito de gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, do esforço que tem feito, buscando, a partir dos conhecimentos que adquiriu com sua formação acadêmica, estabelecer novos diálogos.

“Você percebe que ela [a mãe] ainda tem aquele pensamento que certas coisas a mulher não pode, e aí eu entendo muito do que eu passei na adolescência, porque ela também, quando era adolescente, não teve muito essa abertura pra conversar. A mãe de minha mãe morreu quando ela tinha 9 anos, e ela foi criada, praticamente, pelas irmãs. Muito cedo começou a trabalhar, casou com meu pai, e cedo assumiu muita responsabilidade. Pra ela não tinha muita coisa de conversar sobre isso [gênero e sexualidade], de mulher sozinha... Mulher tem que ter um marido... [...] Hoje eu converso muito mais com ela sobre essas questões, e indago ela assim: ‘E por que não, mainha? Por que a mulher não pode fazer isso ou aquilo?’ E ela responde: ‘Não, minha filha, não é que a mulher não pode...’” [risos] (Crisântemo).

A mudança desse cenário de diálogos familiares escassos ou inexistentes só será possível quando as gerações não mais aceitarem viver dessas heranças culturais e buscar transformar os meios nos quais convivem, fomentando reflexões que desencadeiem questionamentos sobre esses comportamentos que vêm sendo passados de uma geração a outra.

Nessa relação com a família, os diálogos ditos ou não ditos deixam marcas na vida das pessoas, umas vezes de forma positiva, outras, nem tanto. É interessante registrar que durante essa narrativa, o entrevistado sempre dizia que não havia tido nenhum tipo de diálogo sobre gênero e/ou sexualidade na família e, de repente, ele se lembrou, empolgado, da situação descrita abaixo, reforçando na entonação de sua voz o quanto esse momento foi marcante.

“Eu lembro de um único episódio em que meu pai, da minha vida inteira [ênfase], e como é o único, eu lembro muito bem, me falou sobre preservativo, e nada mais além disso, ou sobre sexo. Ele disse um dia, dirigindo: ‘Cuidado com essas coisas de namoro e festa. Use camisinha!’ Estava só eu e ele no carro; eu atrás, e ele na frente. Eu devia ter uns 15 ou 16 anos...” (Cravo).

Nas narrativas dessas histórias de vida é possível acompanhar algumas representações de uma família, as condições de vida, as privações, os hábitos, os caminhos e descaminhos familiares. As relações de parentalidade nem sempre se constituem como uma tarefa fácil na família, agregando outros desafios nos tempos atuais, assim como a percepção de si, ao lembrar e contar a própria história. É preciso compreender e aceitar o lugar que cada indivíduo ocupa no seio familiar, porque cada membro vai ter sua própria história, sua própria subjetividade, e a ‘chave’ e o ‘momento certo’ para abrir cada ‘caixinha’ pertencem a cada pessoa.

Segundo Marlene Strey (2007, p. 22), a percepção que o indivíduo vai construindo de si tem início a partir de sua interação com outras pessoas, pois “antes de se ser ‘si mesmo’, se é ‘filho’ ou ‘filha’ de alguém, se nasce no seio de uma ‘família’.” Como seres relacionais e em constante interação com os outros, somos constituídos a partir dessas relações, e com a cultura na qual estamos inseridos, de forma contínua ao longo da vida.

Se havia dificuldade em dialogar sobre as questões de gênero e sexualidade no espaço familiar, pelo que a maioria dos/as licenciados/as narrou, de onde então eles obtiveram informações acerca desses assuntos?

“Com os amigos, informação válida, que servisse para alguma coisa, nenhuma... [risos] Conversas banais, torpes até, a respeito do que era sexo, do que a gente dizia mais do que fazia... Na verdade, a gente não sabia de nada, né, mas ficava conversando, um sacaneava o outro, brincando a respeito daquilo, mas, nada... Assim fui aprendendo, de forma totalmente “didática”... [risos irônicos].” (Estrelícia).

“No meu círculo de convivência, as conversas sobre sexualidade foram muito mais entre os amigos, já que pela orientação familiar não tive nenhuma.” (Cravo).

“A informação vinha entre os pares pra falar de masturbação; se masturbar vendo a revista... Essas coisas da gente conhecer o corpo, tudo era com os colegas, com meu irmão mais velho, e alguns colegas dele que conversavam sobre isso.” (Girassol).

A conversa entre os pares, amigos/as de infância/adolescência são os mecanismos mais frequentemente relatados pelos/as entrevistados/as e pelos/as adolescentes de uma forma geral, também em função da falta ou da precariedade de diálogo no espaço familiar. Esses dados também foram encontrados em pesquisas realizadas com adolescentes (BORGES, Ana; NICHATA, Lúcia; SCHOR, Néia, 2006), intencionalmente comparados a dados que remetem ao período

aproximado da adolescência dos/as entrevistados/as, apontando os amigos como a principal fonte de informações sobre sexo e outros aspectos da sexualidade.

Uma teia de relações começa a visibilizar o modo como nos constituímos como pessoas no mundo. Stuart Hall (2006) considera que a construção da identidade humana é realizada durante toda a vida, integrando as diferentes experiências vivenciadas. A partir dessa perspectiva, é possível perceber o processo de construção da identidade desses indivíduos com relação às questões do gênero e da sexualidade, quando o/a entrevistado/a narra que

“A perspectiva de relacionamento que meu pai tinha com minha mãe não é a mesma que eu quero pra desenvolver na minha vida, tá entendendo? Uma relação conturbada o tempo todo e cheia de problemas, que parece que você está mais triste do que feliz a maior parte do tempo. Isso pra mim reflete diretamente no que eu penso de relacionamento hoje. A forma como meu pai enxergava o relacionamento e a própria mulher, pra mim não considero interessante... [pausa na fala, com sentimento de tristeza no rosto].” (Estrelícia).

No excerto acima, essa busca em romper com a família se reforça ainda mais pelas marcas traumáticas que possam persistir em situações atravessadas por questões de gênero e sexualidade, vivenciadas no contexto familiar. Isto nos leva a compreender que

[...] esse modo de reconsiderar o que foi a experiência, oferece a oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento, e do caráter eminentemente cultural dos conteúdos dessa subjetividade, bem como da própria ideia de subjetividade. (JOSSO, Marie-Christine, 2010, p. 41).

Cynthia Sarti (2004, p. 20) apresenta uma reflexão interessante acerca do papel do jovem na família, que pode buscar romper, inverter ou até reafirmar o discurso da própria família, pois “os jovens caracterizam-se precisamente pela busca de outros referenciais para a construção de sua identidade fora da família, como parte de seu processo de afirmação individual e social”, conforme observado em alguns trechos das narrativas.

4.1 “Os valores religiosos [...] fazem parte do meu corpo.”

As relações entre família, gênero, sexualidade e religião nem sempre foram palco de muitos estudos ou discussões. A partir de meados do século XX, a

diversidade de estruturas e configurações familiares vem suscitando novos interesses enquanto objeto de estudo, agregando outras temáticas inter-relacionadas, como a influência da religião na constituição dos indivíduos. Segundo Maria Luiza Heilborn et al (2005, p. 9), a discussão destes temas compreende “[...] redes de relações que envolvem múltiplos aspectos, tais como a reprodução biológica e social, encontros sexuais e sociabilidade, crenças e rituais, para mencionar apenas algumas de suas instâncias.”

Dos/as cinco entrevistados/as, todos/as referiram a presença de uma matriz religiosa na família, especialmente no período da infância, sendo quatro de religião católica e um de religião evangélica. Atualmente, apenas uma entrevistada permanece vinculada às práticas religiosas católicas, e um dos entrevistados se auto declarou ateu.

A cultura brasileira se constituiu sob bases cristãs desde os primórdios da colonização portuguesa, marcadamente de matriz católica, sendo até hoje permeada por intensa religiosidade. Atualmente, o Brasil, afirmando-se constitucionalmente como Estado laico, abriga diversas religiões que constituem o *ethos*²⁴ religioso de seu povo, sendo considerado o maior país católico do mundo.

A família é um ambiente privilegiado para a socialização de valores e princípios religiosos, através de mecanismos coercitivos, fazendo com que esses valores sejam transmitidos de uma geração a outra. O entrelaçamento entre gênero, sexualidade, família e religião é bastante remoto na história da humanidade, pois a Igreja Católica semeou uma visão negativa da sexualidade desde a sua fundação, cristalizando algumas visões de pecado sobre o sexo, a sexualidade e as relações de gênero construídas na família e na sociedade. Valéria Busin (2011) considera que a influência das crenças cristãs é tão marcante que influencia até mesmo as crenças de quem não se considera cristão/ã e/ou católico/a.

Dentre os aspectos que nos interessam nessa relação entre o *ethos* religioso e o *ethos* privado (sexualidade, família e reprodução), Luiz Fernando Duarte (2006) nos convida a compreender como os indivíduos constroem suas histórias de vida,

²⁴ De origem grega, o *ethos* pode apresentar dois sentidos: no primeiro “[...] significa ‘morada’, ‘abrigo’, e ‘lugar onde se habita’, [...] e representa aquilo que faz uma pessoa, um indivíduo: sua disposição, seus hábitos, seu comportamento e suas características”; e no segundo, “[...] significa hábitos, costumes e tradições.” (FIGUEIREDO, Antônio M. Ética: origens e distinção da moral. **Saúde, Ética & Justiça**, v. 13, n. 1, p. 2-3, 2008).

com base em uma complexa teia de possibilidades sobre como lidar com as práticas afetivas, sexuais e reprodutivas diante dos determinantes religiosos.

No decorrer das narrativas, a religião foi lembrada, exercendo influência até o período da adolescência, por ser uma fase de maior vulnerabilidade e de desenvolvimento da autonomia individual, como se observa nos seguintes excertos:

“Teve a influência religiosa também dentro da minha formação, porque a família da minha mãe é toda ‘Fundamentalista Evangélica’; desde meu bisavô, a família toda é evangélica. Eu participava por conta das pressões familiares. Meu pai não gostava e nunca foi evangélico.” (Estrelícia).

“Eu fui de Igreja Católica; fiz até Crisma. Tinha toda uma repressão com a questão do sexo. Sexo é pecado; masturbação é pecado; nada disso podia ser dito. [...] Eu comecei, na própria Igreja, a participar de grupos de jovens que vieram de outros lugares, e discutiam coisas que eu não podia discutir. Isso tudo começou a me transformar: o que você pensa é o que você é! Seus saberes é o que tornam o que você é! E meus saberes mudaram; eu comecei a pensar um outro lado da sexualidade e, conseqüentemente, a viver a sexualidade de uma outra maneira; a olhar pro meu corpo de outra maneira.” (Girassol).

A perspectiva histórico-religiosa da sexualidade faz parte da constituição identitária desses sujeitos, mas a relação entre os arranjos familiares e religiosos possibilitou, de certa forma que, no processo de construção de si com relação às práticas e valores sexuais, estivessem presentes outras formas de se relacionar com a própria sexualidade e a do outro, que não estritamente aquela(s) vinculada(s) às concepções religiosas e familiares, socialmente condicionadas e aprendidas, não necessitando uma ruptura total com esses valores e concepções.

Dentre os valores presentes na esfera familiar, as experiências religiosas e a construção dos valores sobre sexualidade e gênero vão modelando a subjetividade de seus membros, conduzindo-os a determinadas formas de perceber-se no mundo e de relacionar-se com o outro. Tais experiências vão sendo ressignificadas a partir de novas vivências. Nesse sentido, a “voz” dos sujeitos nos leva a outra percepção acerca da experiência religiosa, apresentada da seguinte forma:

“A instituição religiosa não esteve muito presente na minha vida, não. Eu comecei até a fazer catequese, mas parei no meio. Minha mãe nunca teve essa cobrança de formação religiosa.” (Crisântemo).

“A religião eu nunca senti que teve influência. Sou Católica, mas não sou de participar de grupos da Igreja; só ia pra missa, onde não tinha espaço para esse tipo de conversa, então eu acho que acabou não influenciando...” (Violeta).

Sobre a noção de pertencimento religioso referido pelos/as entrevistados/as em função das bases religiosas familiares, Busin (2011, p. 114) considera que “é importante também destacar que o pertencimento – e o trânsito – religioso implica em uma negociação de realidade que cada vez mais se desloca do regime de atribuição (religião da família de origem) para o regime de aquisição (religião de conversão) [...]”

Com relação à influência da religião nas discussões que envolviam as temáticas de gênero e sexualidade, a percepção de Cravo revela as marcas da religião enquanto dispositivo disciplinar, que ficam por toda a vida.

“Meus pais são católicos, e lá em casa todos os filhos foram também, até pelos menos a adolescência, quando a rebeldia chega. Os valores da religião foram inseridos na nossa criação desde muito cedo, e continuam até hoje. [...] A não ser que eu tenha uma tarefa de anotar num papel que tal coisa é da religião, sinto que fica marcado na gente, como ferradura que marca o animal! Fica na sua pele e você não tem como sair daquilo tão fácil. Hoje sou ateu, mas os valores religiosos que eu carrego não saem de mim tão facilmente, porque fazem parte do meu corpo; fazem parte das minhas ações, das minhas decisões, e é uma coisa que se mistura, que fica em você. Você não sabe onde ela tá pra você tirar...” (Cravo).

“Em relação à sexualidade e gênero, a religião proporcionou certos freios em certas atitudes que eu poderia tomar. Uma vez que você está inserido numa igreja Católica, indo a uma missa, vendo seu pai e sua mãe mantendo um casamento feliz, que é um fundamento católico, você aceita muito bem, e almeja naturalmente aquilo também pra sua vida, já que é uma coisa boa. [...] Por isso a minha sexualidade tende a ir de acordo com essa linha do relacionamento sério, do compromisso e do casamento. Sei que existem outras formas de sexualidade muito mais livres, que vão negar essa forma, mas a religião me ensinou um caminho. [...] É uma coisa assim, que a gente não reconhece tão facilmente, mas que se você parar pra pensar por que você tem tanto isso, de certa forma vem daí, desse reforço [da religião].” (Cravo).

Sabendo que a Igreja Católica está fundada na família patriarcal, concebendo o casamento entre um homem e uma mulher como um sacramento básico, não causa estranhamento as marcas que ficam impregnadas na pele, no corpo, na vida desse sujeito. É muito forte ouvi-lo dizer que mesmo se considerando ateu, os valores católicos permanecem dentro si, em um lugar desconhecido, e que lhe toma e direciona os sentimentos e sentidos, e o olhar sobre o mundo, assim de forma contraditória e quase permanente, como “[...] uma ferradura que marca o animal!”.

A percepção generificada dos atravessamentos religiosos apresentados nos trechos dessa narrativa ganha visibilidade, pois de certa forma, reforça a naturalidade da heterossexualidade e a necessidade de sua manutenção na própria vida – ainda que de forma inconsciente na percepção individual. Poderíamos aqui

considerá-la uma escolha consciente? Busco em Joan Scott (1995) o entendimento dessa questão, quando a autora afirma que não há nenhum fenômeno humano que não seja atravessado pelo gênero.

A entrada no mundo universitário vai possibilitar reflexões intensas acerca do papel da religião com relação às discussões sobre gênero e sexualidade, provocando um movimento na vida dos/as jovens universitários/as, como revelado nessa narrativa.

[Na Universidade] “Havia, de maneira digamos assim, bate papo, uma discussão não formal. Nessa época [pensativo], e aí eu entro nessa questão do questionamento da própria religião, por que eu questionava o porquê, como é que você pode ter uma visão de Deus tão excludente? Excludente no sentido de que a Igreja Evangélica, por exemplo, em questões de gênero, a mulher tem que ser submissa; se você vai pra questão de sexualidade, a questão da própria relação sexual, ela é colocada como algo pecaminoso, uma coisa assim; se você vai pra questão de identidade sexual, o homossexual não pode fazer parte; na verdade, ele tem que ser transformado primeiro, curado, pra depois fazer parte... Comecei a perceber isso quando entrei na Universidade; antes eu fazia outros questionamentos, eram coisas mais existenciais, questão de valor da vida, como uma vida vale mais do que outra, como se sente isso... Aí, na Universidade, isso também entrou nesse burburinho, até que me fez romper com a Igreja.” (Estrelícia).

A instituição religiosa e a instituição família são espaços formativos que constroem identidades e procuram fixar maneiras de pensar e agir, influenciando posicionamentos e percepções dos indivíduos na infância e adolescência, podendo persistir além dessas fases. Nesse sentido, “a mudança de atitude exige uma reorientação intelectual, um rompimento com os vínculos sociais. E uma reestruturação da experiência passada. A mudança de atitude causa uma desordem nas relações sociais.” (BOSI, 2003, p. 119).

4.2 “Quando eu vim para Feira foi um choque cultural.”

Ao narrar sobre os atravessamentos de gênero e sexualidade na família, cada um/a dos/as entrevistados/as vai revelando o quanto os membros de suas famílias contribuíram para que eles/as se tornassem quem são, além de evidenciar a importância de voltar às suas histórias de vida, revisitá-las, buscar suas raízes, compreender o papel da família na própria história, e ir além e profundamente para pensar sobre os processos de aprendizado-afetivos da própria vida.

Rememorando a trajetória acadêmica, os/as egressos/as em Ciências Biológicas trouxeram lembranças significativas sobre o papel de suas famílias na escolha do curso universitário e as marcas que ficaram em suas vidas. Na “voz” dos sujeitos encontramos desde situações em que a família não opinou, a outras em que não compreendia o significado do ensino superior, e outras, nas quais a interferência foi marcante, direcionando as escolhas profissionais.

“Minha mãe nunca influenciou sobre o curso, e desde o começo eu falei que ia fazer Biologia, porque eu gostava da disciplina e porque a professora me incentivou. Minha mãe me apoiava pra qualquer coisa que eu fosse fazer. O importante era fazer vestibular!” (Violeta).

“Quando eu passei no vestibular, só disse: ‘Mãe! Passei!’” Ela não sabia o que era vestibular; não tinha noção; mas sabia que era bom. Ela pensava: Nossa, você vai ser rico! Isso é muito bom! Você vai ser um universitário! E isso era distante da nossa realidade. Ela chorou, e chorou... Para minha mãe, trabalhadora, pobre, merendeira de uma escola, e meu pai, que trabalhava em uma roça, o filho passar numa Universidade... Meu irmão mais velho me abraçou e disse: ‘Você é meu orgulho! Eu nunca acreditei que você passaria.’” (Girassol).

“No meu primeiro vestibular fiz Enfermagem, porque minha mãe falou: ‘Não, você tem que fazer Enfermagem, porque é uma coisa que vai dar dinheiro!’ Como eu tinha 18 anos e estava fraco na argumentação sobre o que queria, eu fiz, mas perdi. [...] Aí disse que ia fazer vestibular pra Biologia. Foi aquela briga, aquela guerra... Minha mãe não aceitou, dizendo que tinha muita despesa com meus estudos... [...] Ela dizia: ‘A gente não vai te ajudar! A gente não vai te apoiar!’ E eu dizia: ‘Não se preocupe, porque meu professor já me contou como é. Eu já sei que tem bandeirão, já sei que tem residência; eu dou meu jeito.’ Aí fiz, passei, e vim. Meu pai falava: ‘Você sabe como é minha vida de professor... Não é fácil. Tem certeza que você quer isso pra você?’ Só falava isso. Ele é uma pessoa que deixava as coisas acontecerem; não ficava impondo. Ele queria o básico, que a gente estudasse e trabalhasse na vida, e não dependesse dele; só isso.” (Cravo).

“Eu também fiz vestibular pra Farmácia, na UFBA, porque minha mãe queria, mas o que eu queria mesmo era Biologia, porque eu gostava muito da disciplina. Ela me perguntava se eu não tinha nada melhor pra fazer, porque achava que não daria sucesso pra ninguém. Ela achava que o destino de um biólogo era ser professor, e isso não era bom pra ela. Eu não ligava pra isso na época, e não ligo muito hoje, na verdade. A gente faz o que quer, o que gosta.” (Estrelícia).

“Eu entrei na Universidade com 17 anos. Pra mim foi uma afirmação, porque dentro da minha família e da relação que eu tinha com minha mãe, havia muita cobrança com a questão da minha vida escolar. [...] Também tinha outras questões com o meu pai, porque eu queria afirmar que eu conseguia fazer mesmo sem ele pagar a minha escola particular. Por isso fui e passei! E era uma Universidade pública! O valor que o pessoal dava na época era enorme!” (Estrelícia).

As escolhas profissionais estão relacionadas basicamente ao fato de gostar da disciplina de Biologia, sofrendo forte influência da família, especialmente das

mães, a quem, culturalmente, se atribuiu a responsabilidade pela educação dos/as filhos/as, o que se observa com clareza nas falas dos/as entrevistados/as.

O aspecto que nos interessa discutir nesse momento é a influência da família na formação da identidade dos/as entrevistados/as com relação aos atravessamentos de gênero e sexualidade, e que de certa forma estão presentes quando as experiências vivenciadas revelam a possibilidade ou não de o indivíduo ser aquilo que quer e deseja ser, discutindo, ao mesmo tempo, a entrada na Universidade, tema que será retomado no próximo capítulo.

Nesses trechos das narrativas, percebemos que a escolha pelo curso de Biologia não estava relacionada aos atravessamentos de gênero e sexualidade vivenciados na esfera familiar ou escolar até essa fase de suas vidas, mas vai emergir no decorrer de sua formação acadêmica e das possibilidades vivenciais que surgiram na UEFS, conforme discutiremos detalhadamente no próximo capítulo.

A entrada do/a estudante na Universidade é um período marcado por processos complexos de transição e adaptação pessoais, face à nova realidade acadêmica, social e estrutural que lhe é apresentada. Segundo Marco Teixeira e colaboradores (2008, p. 186), “o ingresso no ensino superior é uma transição que traz potenciais repercussões para o desenvolvimento psicológico dos jovens estudantes”, visto que a faixa etária do final da adolescência e início da juventude, nas quais os/as entrevistados/as adentraram esse novo universo, representa uma fase de desenvolvimento da autonomia do indivíduo, construída também através da escolha profissional.

Durante a narrativa sobre o início da trajetória acadêmica, as narrativas dos/as licenciados/as revelaram um aspecto significativo que dialoga com os valores familiares, ainda que seja um diálogo interior conflitante, pois a entrada na UEFS vai abrir a todos/as eles/as as portas de um novo universo de sentidos e significados.

“Quando eu vim para Feira foi um choque cultural. Vim de uma cidade pequena onde a questão da sexualidade é muito sólida. Não recebe influências externas que possibilitem esse processo de mudanças que a gente vê hoje, por exemplo, em cidades grandes. É tudo muito quadrado: o que é de menino, e o que é de menina; as posturas que deveriam ser tomadas, a maneira que a gente deveria agir dentro da sala de aula, e isso não era algo da escola, era algo da própria sociedade. [...] Tudo isso era simplesmente refém das condições estabelecidas pela sociedade. [...] Aqui em Feira as pessoas eram diferentes; eram mais “para frente”.” (Girassol).

“A minha trajetória de vida é de uma cidade do interior, onde a sexualidade e o gênero são tratados de uma forma diferente. Os valores são mais

tradicionais e conservadores, e os religiosos também, e vão interferir bastante na vida das pessoas.” (Cravo).

Com relação à entrada da Universidade, os relatos fazem interessante referência ao novo universo de valores, comportamentos e estrutura social que lhes foi apresentado/a, muito diverso da realidade em que estavam imersos/as. As mudanças de valores pessoais e familiares são sentidas pelos/as os/as estudantes calouros, e de acordo com Marco Teixeira e colaborades (2008, p. 193), “entrar na universidade é uma experiência que implica mudanças no modo de comportar-se e de perceber a si mesmo [...]” Até a entrada na universidade, a vida e as relações de amizade entre os/as adolescentes gira em torno da escola e, nesse momento, haveria a necessidade de estabelecer novos vínculos de amizade, que facilitariam o processo de adaptação.

Especialmente para os/as entrevistados/as provenientes de outras cidades do interior da Bahia, houve um sentimento de estar perdido num mundo diferente do seu próprio, embora fosse algo desafiador. Vale salientar que a sexualidade é vivida de outras formas nas cidades pequenas e na zona rural, onde viveram até chegar à universidade. Assim, a visão construída da sexualidade se associa à lógica do poder repressivo, reiterando a percepção de que a liberdade só pode, e é efetivamente vivida, na cidade grande, descartando os inúmeros escapes e as coisas indizíveis que se passam nos seus locais de origem.

Para *Violeta*, a certeza do retorno ao caminho familiar era o alento para suportar a pequena distância física que a separava dos familiares, mas, especialmente, a dificuldade de se perceber nesse novo, vasto e assustador universo.

“Com as greves da UEFS, acho que eu levei uns nove meses pra poder começar as aulas. Pra mim foi um dos momentos mais difíceis, porque, acostumada a vida toda em uma cidade pequena, comparada a Feira, e aqui eu conheço todas as pessoas; eu vou andando e volto até a escola, e tal... Eu tive que sair dessa minha realidade, da minha zona de conforto, e fui pra uma cidade que eu não conhecia; que eu nunca tinha ido sozinha; ia sempre com minha mãe ou com alguém. [...] Eu lembro que meu primeiro semestre foi um dos mais terríveis porque eu chorava muito, porque eu não conhecia ninguém, nem dentro da minha realidade aqui, entre os vizinhos, alguém que tivesse lá, mesmo em outro curso. [...] Lá dentro você se vira sozinha, naquela imensidão que é a UEFS. É um susto!” (Violeta).

A peregrinação diária foi acompanhada de sofrimento emocional, ainda que estivesse implicada em novas oportunidades de crescimento pessoal e de formação profissional. Isso talvez não fosse o bastante! “Mas entre as travessias forçadas e

os percursos imprevistos, existe a preciosa noção do caminho familiar, com marcos onde a significação da vida se concentra.” (BOSI, 2003, p. 114).

Pensando que o ingresso na universidade representa a entrada em um novo universo, podemos fazer uma analogia com relação às questões de gênero e sexualidade como um atravessamento de fronteiras para esse novo mundo. Nesse sentido, fica evidente a instabilidade da identidade humana, que na possibilidade desse movimento de fronteiras, pode estar sendo revista continuamente, já que o gênero e a sexualidade são construções culturais. (SILVA, Tomaz, 2000).

Em outros momentos, a “saída de casa”, a mudança de cidade para fazer um curso universitário teve uma conotação de libertação, de ruptura da vida considerada pacata em meio a hábitos culturais tradicionais. Não era só estar em uma cidade de maiores proporções; era a possibilidade de ser o que se quisesse ser. Era conhecer novas formas de ver, sentir e viver que se evidenciavam na Universidade - esse lugar de integração de saberes e de culturas; lugar da diversidade!

“Nessa transição [da cidade de origem para Feira de Santana], o que também contribuiu para o meu processo de construção da sexualidade foi que eu participei de muitas coisas: fiz teatro, participei de Movimento Social dos Trabalhadores. Tudo isso me deixou uma pessoa muito mais politizada, questionadora das coisas e do mundo, e também da minha sexualidade e da sexualidade das pessoas.” (Girassol).

A partir das narrativas, compreendemos que nesse novo mundo universitário, na fase de jovens estudantes, os/as entrevistados/as conviveram e conheceram novas perspectivas sobre gênero e sexualidade; observaram uma maior liberdade de expressão de sentimentos, de pensamentos e de atitudes; estabeleceram novos laços de amizade; tiveram acesso a outros recursos da vida social, como a internet e cinema (mencionados por dois/duas entrevistados/as); novas moradas, entre outros aspectos.

Assim, considerando que a cultura condiciona a visão de mundo do ser humano, Roque Laraia (2001, p. 36) afirma que “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural.”

Partindo do entendimento de que os novos arranjos familiares, além de outras questões da vida na contemporaneidade, promoveram profundas transformações estruturais na sociedade, as narrativas visibilizam a influência das normas e valores familiares de modo mais flexível, e não tanto prescritivo, no processo de constituição

da subjetividade individual e da construção de si, sendo passível de negociação diante dos valores, crenças e práticas sociais, especialmente na vida adulta.

De uma forma geral, no que se refere aos atravessamentos de gênero e sexualidade vinculados à instituição família, observamos que tanto os silenciamentos quanto os diálogos verbalizados, são fontes de constituição do indivíduo a partir das vivências que permeiam a sua existência, refletidas através da narrativa de sua própria história, revisitada e ressignificada nesse processo de falar de si. Parafraseando Gonzaguinha, ao dizer que “toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”²⁵, nos mostra que somos constituídos também a partir de outras pessoas.

No campo das pesquisas (auto)biográficas, ser homem ou ser mulher, ou reconhecer-se na esfera do masculino ou do feminino, vai estar fortemente ancorado nas bases familiares e nos valores sociais que constituem o contexto em que cada sujeito convive, e que é passível de mudanças durante toda a vida.

²⁵ Trecho da música “*Caminhos do coração*”, de Gonzaguinha.

5 – CONSTRUÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA TRAJETÓRIA ESCOLAR



A escola, como qualquer outra instância social, é, queiramos ou não, um espaço sexualizado e generificado, [...] e está, obviamente, envolvida com as formas culturais e sociais de vivermos e constituirmos nossas identidades de gênero e nossas identidades sexuais.

(LOURO, Guacira, 2006, p. 87-88)

Pensando a escola como uma das esferas que influenciam de forma significativa as construções individuais e coletivas sobre gênero e sexualidade, a proposta deste capítulo é analisar como as discussões sobre essas temáticas se apresentaram em todo o período escolar (desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio) até a formação acadêmica inicial, quais foram marcantes e de que forma marcaram.

Não é necessário determinar um momento mais adequado para se falar sobre sexualidade e gênero na escola, pois ambas resultam de construções sociais e culturais, processuais e mutáveis, presentes em toda a trajetória escolar de um indivíduo. As vivências escolares vão nos constituir como sujeitos através das linguagens inscritas nos corpos, nos discursos, nas vestimentas, nas atitudes e nas concepções que se apresentam nesse espaço generificado.

Falar da escola é resgatar parte da vida dos/as participantes, reconstruindo sua história de formação/escolarização, pois este é um espaço que nos constitui como somos. Além das informações aprendidas, compreendidas, construídas, há um aprendizado de ser humano, de ser social, em que se (com)partilham valores da comunidade na qual a escola se localiza.

Ao falar de si, o/a narrador/a remexe seu baú de lembranças em busca de acontecimentos que marcaram profundamente a sua vida, enquanto outros, nem tanto. Jorge Larrosa (2002a; 2011; 2016) considera que a experiência é o que deixa marcas em nossa vida, que tem um significado, e para dar sentido a algo e se permitir ser tocado, é preciso dispor de tempo para vivenciar uma determinada situação, para ressignificar uma informação, refletindo sobre ela e atribuindo-lhe um sentido próprio, único, singular.

No processo da entrevista é possível compreender que a produção do sujeito se dá através da narrativa de si, “[...] na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito [...]” (ANDRADE, Sandra, 2014, p. 176). As narrativas sobre a trajetória escolar produzidas pelos/as licenciados/as em Ciências Biológicas seguiram, de forma geral, uma linha cronológica, partindo de um posicionamento particular de cada entrevistado/a, que rememorou primeiramente os anos escolares iniciais, da Educação Infantil, seguindo-se o Ensino Fundamental I e II, e o Ensino Médio. Narram-se fatos distantes, aparentemente sem importância, e fatos que continuam vivos, com sentidos diferenciados de acordo com a percepção de cada

indivíduo. Com relação a isso, Ecléa Bosi (2003, p. 18) coloca que “esquecimento, omissões, os trechos desfiados da narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas.”

Em algumas narrativas, essas lembranças inicialmente são negadas, como se não houvesse nenhuma recordação sobre essas temáticas, ou mesmo de que não tivessem sido discutidas de modo algum, especialmente na infância, mas no decorrer da narrativa, as lembranças vão aflorando, associadas a outras vivências. *Violeta* vai referir-se a momentos em que o gênero e a sexualidade atravessaram a sua experiência de forma mais evidente, posto que a referência abaixo, de ausência de ‘fala’, também marca um modo de perceber essas temáticas no espaço escolar.

“Na infância, não lembro. No Ginásio, acho que nunca se falou nisso. Nunca se trabalhou muito, que eu me recorde, assim específico... Eu estudei sempre na mesma escola, desde a 2ª série até o 3º ano, então o que eu lembro perpassa o Ensino Médio e o Fundamental II, porque era sempre assim... Por ser a mesma escola, a mesma coordenação, era tudo parecido de uma série para outra, na organização.” (Violeta).

“Na infância... [pensativo] Bom, até a 5ª série eu estudei em escola onde todas eram professoras... Eu lembro na escola primária que tinha uma separação mesmo; eles não gostavam que tivesse muita aproximação entre menino e menina. Brincavam, mas quando eles viam alguma coisa... dizia que isso não era pra fazer... esse tipo de coisa. [risos].” (Estrelícia).

As lembranças do período da infância são mais escassas, sendo recorrentes os relatos de separação entre meninos e meninas nas atividades escolares, o que já imprime, de modo ‘naturalizado’, de que forma ambos tinham que se comportar e quais papéis espera-se que executem.

Com relação à discussão de questões relacionadas a gênero e sexualidade no período do Ensino Fundamental II, os/as licenciados/as apresentam diferentes percepções do vivido em suas narrativas. Começaremos apresentando as lembranças de aspectos convergentes que foram mais recorrentes, voltados à discussão biologizante que envolve gênero e sexualidade.

Vale salientar que pela faixa etária dos/as entrevistados/as, eles cursaram essa etapa escolar entre o final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, momento marcado pela orientação da discussão de gênero e sexualidade, além de outros temas, como transversais a todas as disciplinas escolares, legitimados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como documento educacional amplamente divulgado nesse período. Desse período afloram lembranças de *Cravo* e *Estrelícia* sobre as palestras realizadas por profissionais de fora da escola.

“Mesmo nessa época [Ensino Fundamental II], eu não lembro de nenhum professor abordando a questão da sexualidade como um tema; quando se abordava, eram as questões das ISTs, como é até hoje, que as pessoas reproduzem isso. [...] Na 7ª série, eu lembro que teve palestras falando sobre IST, na época DST. Aquele tipo de palestra que era tipo filme de horror: [risos] ‘Tá vendo isso aqui? Vai acontecer com você se não fizer a coisa direito, e tal...’, ‘A única maneira de você se resguardar disso aqui é usando camisinha, ou não fazendo sexo, que é melhor...’ [risos]. A palestra, eu lembro que foi alguém de fora que fez. O professor falava rapidamente na sala, se detinha mais na questão morfofisiológica dos órgãos genitais, mas não se falava nem pra que servia [risos], não havia um enfoque nisso; não se discutia, exceto nas brincadeiras entre os amigos, na aula ou fora da sala mesmo, quando um fazia uma brincadeira com o outro.” (Estrelícia).

“Eu lembro que a gente teve algumas palestras onde médicos eram convidados, e eles relatavam sobre a utilização do preservativo, já que a gente era adolescente; sobre a gravidez indesejada...” (Cravo).

Essas lembranças representam as vivências e as percepções de um discurso médico-higienista que era predominante na década de 70, reproduzida desde um período anterior, do início do século XX, de um modo geral e, mais especificamente, para a abordagem de gênero e de sexualidade, que foi incorporada ao currículo do curso de Ciências Biológicas em função do enfoque das disciplinas escolares de Ciências e de Biologia, e da formação dos/as profissionais que as ministravam, inicialmente com formação nas áreas de saúde, e que foi sendo reforçado pelos conteúdos presentes nos livros didáticos desse período.

Cláudia Bonfim (2010, p. 150) afirma que “[...] na lógica da normativa de sexualidade proposta pelo Estado nos PCN, a disciplina de Ciências também se situa como uma esfera controladora, consagrando um caráter informativo e biologicista.” A partir daí, o estudo anátomo-fisiológico do corpo humano é contemplado nessa disciplina escolar, abrangendo, posteriormente, conteúdos relacionados ao sistema reprodutor, que incluíam a “prevenção” às infecções sexualmente transmissíveis, a gravidez e os métodos contraceptivos.

A discussão desses temas como transversais nas Ciências Biológicas está sempre presente nas pesquisas científicas, visto que a abordagem do corpo humano está presente no currículo escolar de Ciências, fazendo com que, pelo senso comum, as pessoas concordem (ainda hoje!) que todos os aspectos da sexualidade e de gênero, por exemplo, devam ser discutidos principalmente pelos/as professores/as de Ciências e Biologia. De forma semelhante aos excertos das narrativas descritas acima, algumas pesquisas realizadas durante esse período (início dos anos 2000), e outras mais recentes, revelam que os/as entrevistados/as

consideravam/ram que as discussões sobre sexualidade na escola têm enfoque biologicista e são realizadas pelos/as professores/as de Ciências e Biologia, deixando de lado outras dimensões humanas, como as psicológicas e sociais. (MELO, Andréa; FRANÇA, Dalva, 2003; BONFIM, Cláudia, 2010; ROCHA, Marcelo; FRANÇA, Gisele, 2013; CARVALHO FILHO, Evanilson, 2018).

Pontuando também as atividades esporádicas realizadas na escola, *Violeta* relata que

“A escola não trabalhava a sexualidade; era aquilo esporádico, em ocasiões: a Semana da Saúde da Mulher; outubro; novembro; tinha essas questões do Homem, no caso. E tinha aqueles momentos, como a incidência muito grande de meninas jovens e grávidas, aí levava alguém pra dar palestra, geralmente alguém da Enfermagem, sobre métodos contraceptivos. Geralmente era alguém de fora, não os professores.” (*Violeta*).

Ao considerar que *“a escola não trabalhava a sexualidade [...]”*, *Violeta* está fazendo referência à ausência de uma abordagem sistematizada do assunto, de forma contínua, não considerando que as estratégias pontuais também representam uma forma de discussão na escola, ainda que não atenda às expectativas.

A entrada no Ensino Fundamental II também é marcada pelo início da adolescência, onde se iniciam várias transformações biológicas nos corpos de meninos e meninas, suscitando dúvidas, curiosidades e desejos de conhecer o próprio corpo e o do outro também. Mas as informações de caráter anatômico e fisiológico nem sempre dão conta de abarcar o universo de questionamentos que pululam nas mentes questionadoras dos/as adolescentes.

[A discussão sobre sexualidade] “Aí, só na 7ª série, uma professora de Ciências, que tratava de corpo humano de uma maneira muito fria, quadradinha: aqui é o homem, aqui é a mulher. E de uma maneira tímida. [...] Só a parte anatômica. A gente tinha vergonha de ver a própria parte masculina, porque a gente se via ali; era como se estivesse me expondo naquela imagem... Eu percebia que não era só eu; meus colegas também tinham vergonha. A gente tinha vergonha de olhar porque era proibido. Entre os colegas, a gente achava interessante, a gente ria, achava divertido, por ser algo proibido... [...] Tava ali no livro didático, por uma obrigação do professor dizer, mas só naquele momento.” (*Girassol*).

As palavras de *Girassol* ‘falam’ de sentimentos, do desejo sempre presente de conhecer mais sobre si mesmo, sobre o próprio corpo. Nesse momento em que escrevo sobre as percepções dessas narrativas, ressoa em meus ouvidos o sentimento de sede de diálogo que ecoava das falas dos/as entrevistados/as durante suas narrativas, e isso os motiva a buscarem uma atuação docente

diferenciada, onde haja mais diálogo com os/as estudantes, como discutiremos no próximo capítulo. Um sentimento de alteridade se desenvolveu a partir das próprias vivências e do aprofundamento acadêmico nessas temáticas.

As narrativas que se seguem revelam como o corpo é educado desde cedo na perspectiva heteronormativa, sexista e generificada, para ‘enquadrar-se’ nas expectativas sociais e culturais.

“Na escola onde fiz o ginásio, era super rígido... pegar em mão, namoro, esse tipo de coisa, era uma abominação. [risos].” (Estrelícia).

“No Ensino Fundamental II, da 5ª à 8ª série [6º ao 9º ano], foi que eu consegui perceber algumas coisas falando sobre namoro, porque já começa a adolescência, namoro, e brincadeiras de professores: Ah, fulano de tal namora fulana de tal... A homossexualidade extremamente definida. As pessoas são homossexuais! Os meninos namoram com meninas! Brincadeiras... Ô, ele tá apaixonado... Tá quietinho porque tá apaixonado por fulana de tal; nunca tá apaixonado por fulano de tal... Não existe um meio termo, ou só apaixonado... Você tem [ênfase] que estar apaixonado por uma menina. Meninas têm que estar apaixonadas por um menino! Você não tem que estar apaixonada por uma menina; isso não existe. E aí, se você se apaixona por um coleguinha, e a coleguinha por um coleguinha, vai falar: ‘Cara, eu estou fugindo da regra! Isso não existe!’ Então você é conduzido a ser homossexual, porque está ali dizendo isso. Você vê seu pai com sua mãe, seu avô com sua avó, seu tio com sua tia, e a escola dizendo que você tem que se apaixonar por sua coleguinha... Aí é quando os amores surgem. Eu tive muito isso disso de me apaixonar, de inventar uma paixão pela minha coleguinha, eu lembro... Ela é minha amiga hoje. ‘Cara, eu dizia que eu era apaixonado por você! isso é mentira!’ Eu tive que inventar uma paixão, porque você tinha que estar apaixonado por alguém... No período da pré-adolescência, que era o período do namoro, você tinha [ênfase] que estar apaixonado por alguém. O menino tem que se apaixonar por alguma menina. E, às vezes, era só amizade, era só carinho... E aí você idealiza essa paixão...” (Girassol).

As lembranças indicavam também um olhar para a educação do corpo, de como as expressões de gênero e sexualidade são construídas, de como se é “ensinado/a” a ser menino/menina, homem/mulher, com a caracterização particular e esperada de cada um/a. É a representação de uma educação binária, precocemente reforçada em todas as instâncias sociais, como discutimos anteriormente no capítulo que trata sobre a família, e na escola, e assim também em quase todos os espaços de socialização humana.

É através desses discursos falados ou silenciados na escola que os indivíduos vão assimilar valores que reforçam a negação do desejo, o reducionismo da sexualidade à genitalidade, a repressão ao sexo, a opressão da mulher, entre outros aspectos, que imprimem uma visão negativa das expressões das sexualidades que sejam divergentes da homossexualidade, imposta socialmente

como sendo o padrão de normalidade no qual todas as pessoas devem se encaixar. Segundo Guacira Louro (2000), a escola promove a escolarização e o disciplinamento do corpo, deixando marcas que podem permanecer por toda a vida. Ela afirma que

As marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições, têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 2000, p. 18-19).

De forma recorrente, as falas expressam a construção de gênero no espaço escolar, com a determinação de características particulares e pertinentes a meninos e a meninas, conforme *Girassol* relata:

“Meninos sentavam de um lado, meninas, do outro; meninos faziam trabalho com meninos, meninas faziam trabalho com meninas; era muito colocado lá na escola que meninas eram muito mais inteligentes, e meninos menos inteligentes. E quando você é um menino mais inteligente, você já é tachado como diferente, porque está muito quadrado lá no que é ser menino e ser menina. Menino tem que brincar de futebol e ter agressividade, brigar, correr e fazer barulho. Você não pode ser um menino quietinho, que lê um livro – eu vivi muito isso! E isso me incomodava porque... eu acredito que tenha incomodado também meus outros colegas, tá? Outros alunos, outros amigos, meninos que viviam ali, e também meninas. Só que, tipo assim, cada um na sua particularidade, tendo que sofrer as consequências dessa pressão e se moldar àquilo. Todo mundo sentia! [ênfase] Não é que todos os meninos eram agressivos; todos os meninos tinham esse comportamento; todos os meninos eram ditos aqueles mais bagunceiros, ou que menos se dedicavam às aulas, ou que menos tiravam notas mais altas. Eles foram conduzidos a isso! Todos nós fomos conduzidos a isso! Não que eu fosse diferente; todos nós éramos diferentes, mas todos nós fomos podados para sermos iguais naquele ambiente. Então todo mundo sentiu a pressão; uns mais, outros menos, mas todos nós fomos moldados. A gente não pode dizer assim: ‘Aquele menino não sofreu porque teve a condição pra sua sexualidade correta.’ Ele não sofreu? Sofreu! Todos os meninos gostariam de ser diferentes, porque era um processo de descoberta. As pessoas não nascem; as pessoas se tornam. E nesse processo de se tornar é que a gente era conduzido de uma maneira inconsciente pelos dizeres, pelos discursos que estavam ali no ambiente escolar; nessa prática de ser homem, de ser mulher, de ser menino, de ser menina. Hoje eu consigo olhar e ver como era visível essa repressão de determinados comportamentos que a gente não deveria tomar.” (Girassol).

Ao mesmo tempo em que relembra suas vivências (passado), *Girassol* reflete seus significados a partir da compreensão atual (presente) do que representa a construção processual do gênero e das relações de gênero (re)produzidas na escola, quando diz que hoje consegue olhar e ver; ou seja, consegue refletir sobre o

que lhe aconteceu e ressignificar a experiência, porque se permite esse momento de reflexividade.

Percebemos a importância das histórias de vida como instrumentos de reconstrução da identidade do indivíduo, em meio a contradições e tensões, trazendo à tona as ‘memórias subterrâneas’ (POLLAK, Michael, 1989), permitindo-lhe, no momento da narrativa, estabelecer relações coerentes entre os acontecimentos que marcaram sua história, revendo seu lugar no mundo, revendo suas relações com as pessoas que fizeram /fazem parte de sua história. Tomo das reflexões de Michael Pollak (1989, p. 8), quando considera que nas lembranças há silêncios, sombra e ‘não-ditos’, cujas fronteiras com

[...] o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos.

Diante destas considerações, Louro (2014, p. 61) afirma que a escola é um local de produção das “diferenças, distinções e desigualdades [...], através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamentos, hierarquização.” A escola produz sujeitos; nela se “aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. [...] E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças.” (LOURO, 2014, p. 65, grifos da autora). A autora revela preocupação com as vivências escolares, sugerindo que passemos a desconfiar da naturalidade com que os diversos aspectos da sexualidade e do gênero se apresentam e se confirmam entre os sujeitos, revelando, frequentemente, atitudes sexistas e homofóbicas.

Não falar de gênero e sexualidade claramente é também outra forma de falar, de silenciar; é algo que fica nas entrelinhas, subentendido, visto, sentido, expressado no olhar, nas censuras, nas repressões. E que vai moldando, (com)formando e disciplinando os corpos e suas expressões.

“Na escola, se eu te disser que houve alguma discussão sobre sexualidade, que eu ignorei, não houve, já que era uma escola tradicional. Os valores que eles passavam, e os professores também, na minha percepção, não tentavam trazer nada diferente, nem nos corredores. Eles queriam seguir aquele padrão mesmo tradicional em termos de gênero e de sexualidade. O mundo se fechava naquilo.” (Cravo).

O controle exercido sobre o corpo no espaço escolar promove, sutilmente, uma dessexualização dos/as jovens, chegando ao ponto de fazer com que alguns afirmem que não há nenhuma discussão sobre sexualidade, enquanto sequer percebem que o silenciamento também é uma forma de falar. Nesse sentido, Louro (2006, p. 88) vai afirmar que a escola

é uma ativa constituidora de identidades de gênero e sexuais, [pois] (em seu espaço físico, seus regulamentos, currículos, normas, programas, em suas práticas, nas falas, atitudes e gestos das pessoas que ali convivem) é atravessada pelas concepções de masculinidade e feminilidade, pelas formas de sexualidade de uma dada sociedade.

Assim, é impossível pensar a discussão de gênero e sexualidade sem considerar o corpo como centro de disputas e debates, e nessa relação de poder que se exerce sobre o corpo, que se torna produto e efeito de relações de poder. A associação de tais temáticas ao controle do corpo, de suas expressões, de suas sensações, se vincula, segundo Foucault (1999, p. 47), a uma discussão mais ampla do capitalismo, que apresenta o corpo enquanto força de trabalho. Nesse sentido, ele considera que

o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política.

Esse campo de disputas sobre o corpo, entre o privado e o público, vai sendo determinado socialmente, e se insere também nos espaços escolares, que são espaços normativos e disciplinadores de corpos, de desejos, de movimentos.

O processo em que se dá a narrativa (auto)biográfica vai conferir ao/a narrador/a, e também ao/a leitor/a, a oportunidade de rememorar e refletir sobre a representação de suas vivências, possibilitando, muitas vezes, uma nova compreensão acerca da construção das relações de gênero na escola, que está além dos conteúdos formalmente discutidos.

Nas narrativas dos/as licenciados/as há poucas evidências de discussão sobre gênero e sexualidade no Ensino Médio, no qual os/as entrevistados/as estavam na fase final da adolescência, permeada por conflitos e reflexões de cunho psicológico e social. Nesses trechos das narrativas de *Crisântemo*, *Estrelícia* e *Violeta*, citados abaixo, permanecia o desejo de conversar sobre si, sobre o corpo, sobre as dúvidas do porvir, mas a instituição escolar parecia 'cega' e 'surda' aos

anseios dos/as adolescentes, (pre)ocupada com o cumprimento do currículo escolar, e deixando de lado temas que geram debates e polêmicas, como o gênero e a sexualidade.

“Quando eu fui pro Ensino Médio, mais velha, a gente conversava mais sobre isso entre os colegas. Na sala de aula, claro que deve ter tido algum momento sobre isso.” (Crisântemo).

“[pensativo] Eu lembro que no 2º ano teve uma Feira de Cultura na escola, e cada turma ficou responsável de fazer um projeto em determinada área, e eu lembro que o nosso foi justamente esse: doenças sexualmente transmissíveis. A gente abordou da maneira mais biológica e médica possível – viral, bacteriana, como pega, como faz para não pegar, métodos contraceptivos... [Esse tipo de atividade] Não funcionava, ‘vírgula’! Acho que atingia o objetivo de quem tava fazendo aquilo, que era causar um ‘baque’, e um certo estranhamento e medo a respeito do sexo.” (Estrelícia).

“Com os professores eu observava mais no Ensino Médio, porque a professora de Biologia, como de costume, quando ia falar do sistema reprodutor, ou uma coisa relacionada, os próprios alunos acabavam questionando, e aí entrava nessa conversa. Mas no geral, ter uma aula específica sobre isso, não havia; só algo pontual, não específico do conteúdo. Geralmente alguém fazia uma pergunta, e depois outro, e acabava que, no momento da aula, tinha essa explicação, mas era algo que surgiu naquele momento, não foi preparado para aquilo.” (Violeta).

Os/as entrevistados/as frequentemente fazem referência às aulas de Biologia, onde tentam localizar, mnemonicamente, o espaço tradicionalmente legitimado e autorizado, para as discussões sobre sexualidade, ainda que não considerem, em suas narrativas, que este seja o único espaço, ou o ideal. Essa ideia legítima e reforça a compreensão da sexualidade associada a aspectos reprodutivos e/ou preventivos, incluindo conteúdos voltados à fisiologia humana. As narrativas revelam que os discursos patologizantes envolvendo o corpo e a expressão da sexualidade, continuavam presentes no Ensino Médio, silenciando possibilidades de discutir as subjetividades humanas.

Louro (2007, p. 209-210) considera que “[...] a ancoragem da sexualidade na biologia costuma ser mais resistente do que ocorre em relação ao gênero”, ainda que a sexualidade seja percebida como “[...] mais do que corpos, que nela estão envolvidos fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizados ou postos em ação para expressar desejos e prazeres.”

Para discutir sobre algo mais além da anatomia e fisiologia reprodutiva, a narrativa de *Violeta* revela estratégias desenvolvidas pelos/as estudantes, subvertendo o currículo prescrito e alterando o planejamento da aula.

Além de situarem as discussões sobre o corpo nos aspectos biológicos, Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2008, p. 9) afirmam que o corpo é “[...] produzido e significado no centro de variadas redes de poder e controle [e] é, também, percebido e vivido de forma conflituosa e ambígua, [...] de disciplinamento, coerção, subordinação, saúde, libertação, gozo e prazer.”

Poderíamos conjecturar que a formação em Ciências Biológicas induziria os/as licenciados/as a buscarem na memória os atravessamentos de gênero e sexualidade apenas nas aulas de Biologia, visto que poucas experiências ficaram marcadas nas outras disciplinas, como a dessa aula de Português relatada por *Girassol*:

“No Ensino Médio, nada, nada, nada... nem de sexualidade, nem de corpo humano... Eu só lembro de uma repressão de uma professora de Português! [como se tivesse lembrado algo lá no fundo...] A minha sala ficava num lugar mais deserto, perto do campo, e aí a aula de Português começou e a gente continuava no pavilhão de trás, super empolgados... Quando voltamos pra sala, a professora sabia que a gente tava vendo revista pornô; melhor, de mulher pelada, e aí ela fez alguma repressão sobre que tipo de revista a gente tinha que ler... Tipo: ‘Por que vocês não pegam uma revista que tenha coisas de leitura ao invés de imagens?’ Interessante que pra ela tinham duas coisas: primeiro, colocar que a gente tava vendo revista de mulher pelada, e outra, colocar como imagem algo descaracterizado... Parece que, para ‘Português’, você tem que ler; a imagem não existe, não é importante. Então, nesse caso eu lembro da ação do professor, mas não discuti nada... Aqui eu era 1º ano, tinha uns 15 anos... Na idade da adolescência, e sempre tinham alunos mais velhos que acabavam conduzindo...” (Girassol).

A professora de Português deixa de lado uma oportunidade interessante de discutir algo sobre a sexualidade de seus/suas jovens alunos/as, partindo dos interesses deles/as, já que ela mesma havia presenciado a situação, seja por não se sentir à vontade para dialogar, ou por não considerar o tema pertinente às suas aulas.

Esse fato me fez evocar as minhas próprias lembranças durante a fase da adolescência – tantas curiosidades e tão poucas oportunidades para conversar sobre elas. Então, mais uma vez, percebemos a troca de informações entre os pares – os/as próprios/as adolescentes, que nem sempre dispõem do conhecimento adequado, mas sempre têm disposição para o diálogo. Diante dessa situação, busco em Louro (2000, p. 27) o entendimento de que

redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As

perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política.

Se as discussões consideradas mais elementares sobre gênero e sexualidade não encontravam espaço na escola, é possível imaginar a invisibilidade da homossexualidade na escola, como se apresenta no seguinte relato:

“A questão da homossexualidade, da heterossexualidade, não se falava; coisas que hoje são muito mais abertas pra se discutir, acredito eu, e em algumas escolas, não todas.” (Estrelícia).

A escola brasileira foi estruturada a partir de valores e crenças que regem a sociedade, centrados na perspectiva do homem branco, heterossexual, pertencente a uma determinada classe social, entre outros muitos aspectos que abarcam interesses específicos, deixando à margem o indivíduo que não esteja aí representado. Nesse sentido, está fortemente implicada na construção de identidades heterossexuais, pois a escola representa, majoritariamente, aqueles que estão ‘dentro’ das normas nela estabelecidas, se constituindo em ambiente excludente para aqueles que não se encaixam em tais padrões.

Desde quando se mostra “indiferente ao diferente”, se estabelece um processo de invisibilização de homossexuais, bissexuais e transgêneros no espaço escolar, e que representa, segundo Rogério Junqueira (2009), uma das formas mais esmagadoras de opressão, cerceando-lhe direitos essenciais à vida.

Diante das situações evidenciadas nas narrativas, observamos o quanto a escola representa um espaço produtor e reproduzidor de princípios, valores e atitudes presentes em uma determinada sociedade, em um espaço de tempo específico, promovendo desigualdades de gênero e reprimindo as expressões das sexualidades, em função de uma padronização de posturas e comportamentos. Buscamos em Foucault (2001) a compreensão de que a instituição escolar constitui um espaço privilegiado de disseminação de medidas educacionais, higienistas e morais, destinadas à disciplinarização e governo dos corpos.

Observando os espaços de produção do conhecimento sob a ótica da formação de sujeitos, para além do conteúdo discutido sistematicamente, há mensagens implícitas nas relações estabelecidas entre os indivíduos que compõem os espaços escolares. Marlucy Paraíso (2008, s/p) afirma que “a escola e o currículo têm raça, são generificados e sexualizados. No interior das relações de

poder presentes no currículo são instituídas formas de ser e de estar no mundo. Formas diferentes e desiguais.”

Isso posto, compreende-se que os currículos estão implicados na formação dos sujeitos, constituindo um campo político de disputa de poder, de luta de classes, de hierarquias e de desigualdades.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, currículo vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, Tomás, 2015, p. 150).

Com essa afirmativa de que a identidade do indivíduo se constitui também a partir do currículo, reforçamos o sentido de que a escola é espaço de produção de identidades. No contexto escolar, as narrativas revelam as realidades vivenciadas pelos/as entrevistados/as, descrevendo como a escola se faz presente na vida das pessoas, seja na omissão, no silenciamento ou nas discussões sobre gênero e sexualidade.

Como já foi comentado, as narrativas também vão possibilitar ao/a narrador/a reflexões sobre as lembranças passadas, com o olhar do presente, ao mesmo tempo em que são contadas, como veremos a seguir:

“Pela minha compreensão hoje, eu consigo perceber, por estudar a sexualidade, que a sexualidade tava ali presente, mas não era concebida, não era valorizada, não era permitida. Estava camuflada naquele lugar onde nós estávamos descobrindo o que eram nossos corpos, o que era ser indivíduo, como nossas identidades estavam sendo construídas...” (Girassol).

“Lógico que hoje, estudando sexualidade, me faz olhar pra trás e ver coisas da minha vida que naquele momento eu não sabia o que era, tipo minha infância na escola: isso remete à formação do professor, à prática do professor, à relação entre colegas, currículo [...]” (Girassol).

Em diálogo com as narrativas, constatamos que os/as professores (re)contam as lembranças guardadas na memória sob um novo olhar, compreendendo melhor o contexto do período em que foi vivido, a postura dos/as professores/as, o papel da escola, o comportamento próprio e o dos/as colegas, e diante disso, analisam as contribuições da sua formação acadêmica, no sentido de buscar estratégias sobre como transformar sua prática docente, no que se refere, principalmente, ao tema gênero e sexualidade, que será discutido no próximo capítulo.

De uma forma geral, as narrativas ficaram circunscritas às experiências de sala de aula, especialmente aquelas relacionadas às disciplinas de Ciências e Biologia, ainda que a experiência escolar represente muito mais do que isso. Há todo um conjunto de personagens e de espaços que envolvem a estrutura física e humana nela contida, e os momentos inter-relacionais vivenciados em outros espaços, como no pátio, na quadra, na cantina, nos banheiros.

Historicamente, a escola tem sido um local de produção e transmissão de valores e modelos de conduta, representando um papel importante na construção do conhecimento. Assumindo, no final do século XX, a designação de educação sexual, a atuação das pedagogias da sexualidade na escola brasileira, no cenário contemporâneo, deve estar baseada em práticas que considerem o respeito às diferenças sociais, especialmente nas discussões relacionadas ao gênero e à sexualidade, e no enfrentamento dos preconceitos sociais que envolvam essas temáticas.

5.1 “As pessoas diziam que a universidade deixa as pessoas libertas...”

Essa frase inicial já dá pistas do que está por vir nas narrativas dos/as licenciados/as sobre a representação da universidade em suas vidas, assumindo essa liberdade uma multiplicidade de sentidos, posto que a universidade representa um espaço privilegiado de produção do conhecimento humano.

Em outra pesquisa que realizamos com estudantes universitários de Ciências Biológicas, os/as entrevistados/as afirmaram que “[...] a Universidade oferece diferentes visões de mundo, de sexo, de sexualidade, por ser um espaço que concentra pessoas de culturas diversas.” (MELO, Andréa; SANTANA, Judith, 2005, p. 156).

No capítulo anterior, discutimos alguns aspectos sobre a influência da família na escolha de um curso universitário, ampliando aqui essa discussão, na perspectiva do desejo e de como esse processo se efetivou. Na sequência das narrativas, após a formação escolar básica, a história dos/as entrevistados/as se encaminha para a formação profissional e as razões que os/as levaram a escolher o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UEMS.

“Eu já sabia o que eu queria, porque desde a escola, eu gostava muito de Biologia, e me dava muito com a professora de Biologia. A gente criou uma relação de amizade, e eu sempre me saía muito bem; tirava 10, 9. Eu gostava da disciplina. E achava que seria aquilo ali que eu estava vendo. Então eu fiz vestibular e passei de primeira. Então eu não me questioneei nem pensei em fazer outro curso.” (Violeta).

“O vestibular é a nossa chance de sair daqui [de uma cidade pequena do interior do estado], de chegar em outro lugar melhor. É você conhecer um mundo lá fora, mais evoluído, com cinema, com internet com velocidade alta, essas coisas... Era a vontade de todos os meus amigos. [...] Eu nunca tive uma fixação por um curso; eu sabia o que eu não queria. A gente [os colegas] pensava assim: o nosso curso tem que estar de acordo com a disciplina da escola que a gente gosta, ou não gosta. Então eu já tinha 50%, que era da disciplina de Biologia, e os outros 50% era da propaganda que o meu professor fazia sobre a Biologia e o curso de Biologia da UEFS. Aí, casou as duas coisas pra mim.” (Cravo).

“Optei pela licenciatura, não por uma concepção anterior; na verdade, quando eu passei, era licenciatura e bacharelado. Eu poderia fazer os dois; essa oportunidade era dada. Pelo Conselho Regional de Biologia, o bacharel não podia atuar como o licenciado, mas o licenciado poderia atuar como bacharel, então eu não via necessidade de fazer o bacharelado [...] Mas quando eu entrei, eu não queria fazer licenciatura; a ideia não era aquela, até porque para a minha família, a perspectiva de ser professor era uma ‘coisa’... [ênfase].” (Estrelícia).

Esses relatos evidenciam a importância do papel do/a professor/a e da sua atuação docente, construindo um tipo de relação que pode afastar ou aproximar o/a estudante, diante dos vários aspectos que envolvem a relação professor/aluno, ensino/aprendizagem, incluindo a influência de sua postura na escolha profissional futura de seus/suas alunos/as.

Sobre as questões de gênero e sexualidade, após os primeiros contatos com a universidade, em diferentes trechos de sua narrativa, *Crisântemo* sinaliza a presença do gênero no curso de Ciências Biológicas da UEFS, e dos significados que repercutiram na sua vida.

“Na minha turma, de 40 alunos, tinha sete meninos, eu acho. E acho que só um deles optou pela Licenciatura. Então daí você já percebia que, apesar do curso de Biologia ter muita mulher, a maioria era pra Licenciatura. Acho que tinha essa separação: professor, pesquisador.” (Crisântemo) .

“Eu acho que marcava em mim mais essa questão da profissão, enquanto profissional licenciada em Ciências Biológicas, que tem essa marca de gênero muito bem delimitada, de observar que o professor era visto com outros olhos, e a maioria das professoras era mulher. Isso gerava um preconceito, que me incomodou em alguns momentos.” (Crisântemo).

“Eu acho que essa questão do gênero sempre me incomodou, mas não foi de um curso específico. Eu sempre observei que as mulheres, na universidade, sempre tinham os espaços bem limitados. Apesar de serem professoras na Biologia, por exemplo, [...] era difícil você chegar no

Laboratório e ter como chefe do laboratório alguma mulher; a maioria era homem. Sempre me incomodou essa questão.” (Crisântemo).

No período em que *Crisântemo* adentrou a universidade, o currículo possibilitava a escolha posterior entre a modalidade de Licenciatura e o Bacharelado, após cursar disciplinas comuns a ambas. Diante desse contexto, poucos indivíduos de sexo masculino escolhiam ou permaneciam na licenciatura.

Nessa narrativa, é possível destacar a presença do gênero em relação a aspectos da atuação profissional, perpetuando a ideia de que o lugar da docência é um lugar feminino, desde que não lhe possibilite destaque. Diante destas memórias revividas, volto minhas reflexões para a minha história de vida e formação, e para minhas primeiras incursões profissionais, e percebo que houve uma (com)formação implícita e “naturalizada” sobre a feminilização da educação, conforme as considerações de Denice Catani et al (1997).

Atualmente, vivemos um processo de desvalorização do papel do/a professor/a, dos seus saberes, da sua remuneração, dos investimentos em torno da sua formação. A formação para a docência nas universidades brasileiras ainda é pouco valorizada, sendo um indício na UEFS a baixa procura por esses cursos nos vestibulares. (UEFS, 2018). A partir destas considerações, os cursos de formação superior são categorizados hierarquicamente, segundo valorização no mercado de trabalho. Na universidade isso se agrava à medida que as atividades de pesquisa e pós-graduação são mais reconhecidas academicamente do que as atividades de ensino e de formação de professores/as.

Nos cursos de Licenciatura há uma pressão, ainda que disfarçada ou naturalizada que conduz a mulher a uma suposta “vocação feminina à docência”, e entre “abnegação e devotamento”, lhe vem sendo negada/retirada a possibilidade de construção do conhecimento na prática docente, para reforçar a reprodução desse conhecimento. Algumas experiências de vida e formação da mulher foram esquecidas, e quiçá, apagadas de seu passado, apagando-se assim as suas histórias e a possibilidade de revisitá-las, memorá-las, refletir sobre elas e reelaborar o presente, pois se entende que “[...] as mulheres professoras não são em geral, sujeitos de memória.” (CATANI et al, 1997, p. 29). Diante disso, penso sobre a dificuldade que muitas pessoas têm de escrever sobre si, e assim, reescrever a própria história, refletindo sobre o vivido e tendo meios de transformar seu presente e futuro.

Por outro lado, as dificuldades podem se apresentar como instrumento de mobilização, movimentação e transformação de si mesmo e da realidade em que se está inserido/a. Posteriormente, analisaremos essa situação de despertar na narrativa de *Crisântemo*, quando o “incômodo” torna-se seu objeto de pesquisa.

O que mais podemos dizer a respeito dos atravessamentos de gênero e sexualidade no período de formação acadêmica na Universidade? Os/as entrevistados/as narram que o currículo da licenciatura em Ciências Biológicas lhes proporcionou algumas discussões sobre essas temáticas, mas há outras possibilidades formativas nesse contexto. Começaremos por discutir os múltiplos entendimentos sobre os gêneros e as sexualidades, antecipando que tais concepções são plurais, pois não há um conceito único que consiga abarcar suas diversas nuances.

Como não há uma forma única de conceituar o gênero e a sexualidade, essa polissemia, segundo Louro (2007), tanto pode parecer um problema, quanto pode representar um ganho em termos teóricos e políticos, no sentido de que as disputas em torno dos conceitos significam movimento, renovação. Por isso, pensar tais conceitos como uma construção contínua, implica ir de encontro à naturalização dos corpos e dos atributos masculinos e dos femininos.

Assim, é possível observar que a compreensão da sexualidade entre os/as licenciados/as é resultado de uma construção histórica, refletindo os valores de cada sociedade, num determinado período de tempo, compreendendo as variadas dimensões humanas, como a biológica, a psicológica e a cultural, imbricadas ou dissociadas entre si.

“Eu acho que a primeira coisa a se tratar da sexualidade é a ideia de desmistificar o sexo, porque isso ficou bastante marcado em mim. Toda vez que eu questiono isso aos meus alunos, eles dizem: ‘Eba! A gente vai falar de sexo!’ É algo que ficou bastante na minha cabeça. Precisa ficar claro que sexualidade não é só sexo, que vai além do sexo, que tem outras coisas. Seriam as diversas formas de sentir prazer; tudo que manifestasse prazer poderia ser trabalhado dentro da sexualidade. O foco é a ideia do prazer, independente se é o sexo, se é o comer, se é beber, se é o sair pra se divertir. Se isso te faz bem, se te dá prazer, seria dentro da sexualidade. O aprendizado da sexualidade vem desde a infância. O que vai acontecendo é que, em cada etapa, você vai assimilando conceitos e conhecimentos novos, mas dentro da infância você tem o prazer da criança, como colocar tudo na boca, que eu espero logo vivenciar com o meu filho... [risos], e já vai aprendendo. A cada fase, vai acrescentando um conhecimento, coisas novas... até a velhice. Embora o povo tenha mania de achar que os idosos não... até a questão do sexo, para eles assimilarem... Dizem que os idosos não fazem sexo; não têm sexualidade. E a gente sabe que não funciona bem dessa forma.” (Violeta).

“Acho que sexualidade está ligada aos desejos e os interesses corporais dos indivíduos. Quando a gente fala de sexualidade, vem primeiro na minha cabeça, assim como na de vários alunos, que é relacionado a sexo, puramente sexo, pênis, vagina. Hoje eu entendo que sexualidade está exatamente nesse lugar onde os indivíduos se relacionam com seu próprio corpo e o corpo do outro.” (Girassol).

A associação entre sexo e sexualidade é a mais recorrente entre todas as concepções que perpassam o senso comum, também em função da própria etimologia das palavras. Disso decorre um dos sentidos a serem problematizados, desconstruindo e ampliando a percepção de que a sexualidade tem um sentido mais amplo, e como diz *Violeta*, “*vai além do sexo.*” A fronteira entre os conteúdos científicos que a/o professor/a de Biologia, ou de outra disciplina, deve abordar, e sua interface com as subjetividades humanas, representa um espaço de tensão de saberes e de poderes.

Com relação ao discurso sobre sexo, Foucault (2001) considera que somos incitados a falar sobre sexo, e daí surgem formas de controle desses discursos, do que pode ser dito, do que não pode ser dito, e das ressalvas. Se não é frequente ou usual o diálogo na família, qualquer espaço que possibilite essa discussão é desejado por muitos/as adolescentes, seja na escola ou em outros ambientes sociais.

Outra percepção acerca da sexualidade se dá na interação com o outro, através de um aprendizado contínuo no decorrer da vida, que constantemente vai sendo revisto e reinventado, de acordo com os aprendizados e as experiências que vão se somando e constituindo as subjetividades individuais.

“A pessoa desenvolve a sexualidade desde o momento que ela nasce, dentro dos seus relacionamentos sociais. Obviamente, primeiro nos laços familiares; posteriormente, com influências externas, e isso está em constante construção. A sexualidade faz parte da identidade da pessoa, e isso está sempre no processo de construção.” (Estrelícia).

“Pra mim, quase todos os âmbitos da sexualidade giram em torno de respeito, autoconhecimento e amor ao próximo. Quando eu converso sobre isso com os alunos, por exemplo, eu sempre tento trabalhar com base nesses três pilares. Você precisa, independente do que esteja acontecendo com você, de autoconhecimento, do respeito em relação ao que você está fazendo, e em relação a você mesmo, e de amor ao próximo. Se você não tiver essas três coisas, não vai dar certo, porque você pode ter respeito e autoconhecimento, mas se não tiver o amor, não fica um benefício geral; não transforma, não dá um passo adiante. Então, eu falo que tenha amor ao próximo, compaixão, afeto, carinho, porque se não passar disso, a sexualidade fica atravancada, entendeu?” (Cravo).

Enquanto a narrativa de *Estrelícia* demonstra a construção processual da sexualidade, que se dá na interação consigo mesmo e com o outro, as reflexões de Cravo sobre os aprendizados da vida e da formação acadêmica se aplicam em sua atuação docente. Falar de respeito, autoconhecimento e amor ao próximo, como aspectos essenciais à vida humana e, especialmente, aproximá-los da discussão sobre sexualidade, tem um significado especial, que reverbera em outras instâncias das relações interpessoais, no desenvolvimento da amorosidade, da alteridade, da desconstrução de pensamentos e atitudes preconceituosas.

Em relação à compreensão sobre os sentidos atribuídos ao gênero, os/as licenciadas/os vão apresentar semelhante variação de entendimento, e alguns/mas relatam dificuldade em compreendê-lo. A polissemia de gênero e de sexualidade encontra lugar tanto na formação escolar e acadêmica, quanto na história de vida de cada indivíduo, à qual vão se somando diferentes significados.

“A questão do gênero tem também a questão social, do quanto você é ‘culturalizado’ desde pequeno, o que influencia muito fortemente a sua identidade de gênero quando você chega na idade adulta.” (Crisântemo).

“A questão do gênero masculino e feminino é algo construído socialmente, e dentro dessa construção de gênero, você começa a criar padrões para cada gênero, para o masculino e para o feminino. E dentro desses padrões que você cria de construção, tem as relações de poder, que são imbuídas dentro dessas relações de gênero.” (Estrelícia).

“O gênero são os papéis sociais estabelecidos nesse lugar, nesses corpos. Os papéis sociais determinam, por exemplo, o que constroem, o que as pessoas assumem, como se identificam enquanto homem e enquanto mulher; que não tá diretamente ligado com você e o outro. É você, e você mesmo; é a sua identidade.” (Girassol).

Em todas as narrativas há uma convergência no sentido do aprendizado de gênero como uma construção social. Segundo Louro (2006), há uma distinção teórica entre identidades de gênero e identidades sexuais, sendo as primeiras relativas aos modos pelos quais os indivíduos vivem sua masculinidade ou feminilidade, enquanto que as identidades sexuais referem-se às diferentes maneiras de expressão da sexualidade, de vivenciar prazeres e desejos corporais. Ambas são construídas socialmente e estão articuladas entre si, podendo ser revistas e modificadas continuamente.

“Essa questão de gênero me deixa um pouco insegura, porque mesmo com algumas leituras, ainda não me sinto tão bem, entendida do assunto. Acho que a questão do gênero, pra gente diferenciar, e a questão da sua aceitação com aquele determinado gênero. Existe o gênero masculino e o feminino, mas há também o modo como a pessoa se enxerga, se é

masculino, ou feminino. [...] Então, pra mim, gênero é essa questão do masculino e do feminino, mas também de como você se vê. 'Eu nasci do sexo masculino, mas eu me vejo...' Então, pra mim, ainda é um pouco confusa essa questão do gênero ser como você se identifica, ou como você nasceu biologicamente." (Violeta).

[pensativo] "Gênero, eu acho que o que ficou pra mim, é que quando eu falo sobre gênero, eu fico meio decepcionado, porque eu vejo que tudo o que eu estudei está em campo de conflito com outras teorias tão boas quanto. Se eu pensar uma discussão de gênero nos moldes do que eu sei, eu vou tentar trazer o histórico do patriarcado, o machismo, a questão da desigualdade das mulheres em relação ao trabalho, a forma que elas são tratadas socialmente, e aí eu começo a chegar nas relações de gênero. Todos os aspectos que eu conheço e que eu tente trabalhar com o aluno – respeito, desigualdade e historicidade, que trabalha tudo isso, eu vejo que pode chegar outra pessoa com outra base formativa, teórica, e dizer que esse não é o caminho... Tipo mais pós-moderna, e vai desconstruir tudo... [...] É uma coisa muito conflituosa..." (Cravo).

Essa fluidez das identidades de gênero e sexuais é complexa para muitas pessoas, que não conseguem compreender como uma pessoa pode transformar-se, visto que há uma legitimação social da heterossexualidade como a forma 'natural' e adequada de expressão da sexualidade. Ampliar a compreensão sobre esse assunto é mais do que importante diante da perspectiva relatada nessas narrativas, pois há múltiplas formas de se perceber no mundo, de compreender o gênero e de vivenciar a própria sexualidade.

Independente das teorias científicas que conduzem à discussão de gênero, não se pode esperar um consenso, face à pluralidade de percepções humanas e da subjetividade que envolve a categoria gênero. Importa, sim, a criação de espaços discursivos sobre o gênero e a sexualidade.

"Hoje eu tenho uma visão bem diferente de quando entrei na universidade. Completamente diferente! Quanto mais eu leio, mais eu percebo que são temas [gênero e sexualidade] em constantes transformações. [...] A minha visão, hoje, sobre gênero e sexualidade, é pensar como construções humanas que estão em constante processo; nunca estão acabadas as identidades. Porque é assim: a identidade a gente tá construindo a vida toda... [...] Eu acho que essa visão de identidade de gênero e sexualidade é processual. Eu acho fundamental pra gente quebrar alguns preconceitos que existem, porque se as pessoas pensassem assim, como algo processual, não é uma coisa que eu sou, mas que eu estou; então teria muito menos preconceito, por exemplo, com relação à sexualidade das pessoas." (Crisântemo).

Podemos compreender tais concepções de gênero a partir do sentido atribuído por Joan Scott (1995, p. 86), em que "[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder."

Nessas disputas de saberes e poderes, a fala de *Crisântemo* ressoa como um desabafo, em ter adentrado uma área do conhecimento com tantas possibilidades e em constante transformação, o que destoa de uma grande parte do arcabouço teórico estabelecido na Biologia. É uma transformação constante de olhares e sentimentos que mobilizam as pessoas.

Considerando o processo de formação do sujeito e o sujeito da formação, Marie-Christine Josso (2014, p. 59) convida “[...] à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida”, em uma dimensão de temporalidade que articula o passado, o presente e o futuro. Nessa articulação a narrativa vai possibilitar os ‘momentos-charneira’, assim nomeados por Josso como sendo aqueles em que o/a narrador/a confronta-se consigo mesmo na ressignificação de experiências que marcaram sua vida.

Conversando acerca das possibilidades de aprendizado sobre gênero e sexualidade no espaço universitário, houve convergência nas narrativas quanto à contribuição de uma disciplina específica do currículo da Licenciatura em Ciências Biológicas, que versava sobre essas temáticas, para a qual teceram comentários sobre os conteúdos discutidos, as abordagens e as contribuições formativas.

“A disciplina de Sexualidade foi uma experiência muito boa. Tinha alguns colegas que estavam comigo que traziam filmes, e tal; a própria professora falou que fez algumas coisas diferentes na disciplina por causa dos meninos, que trouxeram filmes, temáticas... A gente leu sobre Teoria Queer, que eu não tinha contato; a gente leu sobre tudo um pouco. A disciplina me deu um suporte muito bom para o trabalho docente com a temática sobre a sexualidade, sobre as diferentes teorias... Inclusive, na disciplina, também a gente fala sobre formas de como trabalhar isso na escola. Deu um suporte no sentido de a gente pensar práticas de como trabalhar isso na escola, porque até então a gente não tinha tido. Mas é muito pouco esse espaço pra gente trabalhar sexualidade e gênero; numa disciplina só.”
(Crisântemo).

“A disciplina de Sexualidade desbloqueia outras coisas que você, ou não tem tempo, ou ainda não viu, porque não deu atenção. Ela abre uma possibilidade pra discutir aquele tema amplo de várias formas, de vários subtemas. Isso, pra minha formação, foi bom, porque eu entendi que, por mais que eu ainda não tivesse lido todas essas questões, elas ainda estão conectadas a outras temáticas, entende? E talvez se eu for, por exemplo, perseguir essa pesquisa, profissionalmente, como pesquisador, doutor, professor, etc, eu tenha que resgatar tudo aquilo que ela me mostrou, um pouquinho mais pra perto de mim. Conhecer, ter uma base mais ampla... Eu acho que a disciplina é muito boa pra isso, pra mostrar essa amplitude.”
(Cravo).

[Sobre gênero e sexualidade] “Isso eu aprendi na Universidade, na disciplina de Sexualidade, no currículo de Biologia. Essa discussão mais aprofundada, sim, pra você entender a dimensão das coisas. Na verdade, isso é uma coisa que eu ainda considero uma coisa nova pra mim, na minha

formação. Eu aprendi muito na época. [...] A gente fez várias discussões a respeito disso, de sexualidade.” (Estrelícia).

“Na Universidade eu também não vejo muita coisa dentro dessas temáticas, porque a gente só teve uma disciplina – Sexualidade e Educação -, foi quando a gente teve o primeiro contato. Primeiro e único. No meu caso, eu tive um a mais porque eu fui fazer o TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] dentro dessa área. Mas quem não foi, passou só aquela disciplina, e acabou. Então o que você conseguiu desenvolver naquela disciplina, ótimo pra você, mas fora isso...” (Violeta).

“Eu fiz a disciplina de Sexualidade como optativa, e eu tive muito estranhamento, porque quase 90% das colegas eram do curso de Enfermagem, então havia uma abordagem de sexualidade muito voltada pra prevenção na gravidez, a prevenção da doença sexualmente transmissível, o cuidado do bebê, o cuidado da mulher grávida, e isso me deixava muito incomodado.” (Girassol).

A disciplina BIO 619 – Sexualidade e Educação – B é oferecida no 6º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com carga horária de 60 horas, sendo optativa para o Bacharelado e para outras graduações. Alguns relatam que a carga horária é reduzida para o volume de conteúdos, que deveriam ser ainda mais detalhados. Analisando os currículos de licenciaturas de algumas instituições brasileiras, consideramos que a oferta dessa disciplina é uma grande conquista para a formação docente na UEFS, visto que não é um espaço de discussão encontrado em todos os cursos de Ciências Biológicas, e mesmo de outras áreas do conhecimento.

Enquanto proposição de um espaço discursivo na universidade, temos o relato da experiência docente de Roney Castro (2013, p. 4), que leciona uma disciplina com proposta semelhante à que foi citada, integrando o currículo acadêmico de um curso de Pedagogia, na qual ele considera que a formação está além de informações técnicas, implicando-se com a formação de sujeitos e de como se relacionam com as temáticas discutidas. Para isso, ele propõe aos/às estudantes “[...] problematizar, desnaturalizar, desconstruir, instalar a dúvida e a suspeita, modificar os modos de se relacionar com temas ainda pouco debatidos na formação inicial docente”, especialmente nas questões de gênero e sexualidade.

Outras disciplinas presentes no currículo da licenciatura em Ciências Biológicas da UEFS também foram mencionadas pelos/as licenciados/as como espaços discursivos sobre gênero e sexualidade, além do TCC, que será discutido separadamente.

“Na disciplina ‘Pluralidade Cultural’, a gente fez várias discussões sobre identidade e cultura, conhecimento, conhecimentos tradicionais, esse tipo

de coisa e, obviamente, outras coisas entravam, até a discussão do conhecimento da sociedade, a maneira como a ciência interfere, e entrava em algum tópico. Em algum ponto, tocava-se nesses assuntos de padrões sociais e construções sociais, como ocorre o mecanismo de manutenção desses padrões, e a questão da própria educação, como mecanismo de manutenção de padrões... Como era um tema que já me interessava, que era a questão da sexualidade, e como a escola mantém muitos padrões dentro disso, foi aí que eu pensei em juntar uma coisa a outra; em juntar a questão da sexualidade com a questão da escola como reprodutora de padrões sociais. Obviamente, na época, não era tão bonitinho que tava na minha mente... [risos]. Mas hoje eu consigo ver dessa forma...” (Estrelícia).

No momento de formação inicial, *Estrelícia* parece não ter compreendido a dimensão formativa proposta por essa disciplina, e só posteriormente, com a atuação docente, consegue resgatar as discussões realizadas e trazê-las para o trabalho com sexualidade na escola.

A narrativa abaixo, de *Violeta*, representa um desabafo com relação às questões curriculares, pois mesmo em um curso de formação docente, temas que fazem parte do cotidiano escolar são pouco explorados durante a graduação.

“Não teve nenhum outro momento de aprendizado na UEFS; tudo se restringiu à disciplina, e depois às minhas pesquisas pra fazer o TCC. Embora estando na Universidade, ela poderia ter uma outra realidade. Acho que ela se parece muito com a escola. Não sei em relação aos outros cursos, porque não vivenciei, mas na Biologia é tudo muito focado assim na Zoologia e na Botânica, cada um no seu canto. Dentro da Licenciatura, talvez um momento em que citava a sexualidade como tema transversal, que precisava ser trabalhado, assim como as questões raciais, que citavam o tema, mas não trabalhavam nas disciplinas específicas da licenciatura. Coisas que você poderia encontrar na escola, como as questões de sexualidade, de homofobia, de gênero, entre outras coisas, e eram apenas citadas, mas nada que viesse a ser discutido. A única coisa que a gente viu, realmente, foi a disciplina de Sexualidade. Não tenho nenhuma outra lembrança de nenhuma discussão. Mesmo porque a maioria das disciplinas está voltada para o bacharelado, embora seja da licenciatura. São poucas da parte pedagógica, das teorias, do estágio... É por isso que eu digo que é muito parecido com a escola, porque o foco é cada um no seu ponto.” (Violeta).

A transversalidade de determinados temas fica comprometida, assim como acontece na escola, com o planejamento teórico, não efetivado na prática. Isso implica em questões mais amplas, pois não é simplesmente a ausência de um conteúdo disciplinar, mas a lacuna deixada por discussões relacionadas à aspectos implicados na constituição do sujeito. Com relação aos aspectos pedagógicos, Louro (2014, p. 68) afirma que os

currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois,

ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. [...] Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.

Maria da Conceição Soares e Rita Frangella (2015) ressaltam a importância de analisar as articulações entre currículo e identidade, pois os currículos propostos para a formação de professores/as, por exemplo, sem flexibilidade e sem preocupação com as diversidades e subjetividades humanas, tendem a não promover o diálogo e a não visibilizar as diferenças. Entendem que o currículo deve se constituir em espaço de produção de identidades e diferenças.

Algumas pesquisas sinalizam a necessidade de investir em espaços de discussão durante a formação inicial, face à percepção equivocada e/ou limitada de jovens universitários/as acerca das questões de gênero e sexualidade, reforçando posturas sexistas e discriminatórias. (SOUZA, Leandro; DINIS, Nilson, 2010; ROCHA; FRANÇA, 2013; ANACLETO, Aline; GALLICIANO, Vania; TEIXEIRA-FILHO, Fernando, 2013).

Em vários trechos das narrativas aqui apresentadas, ao narrarem as experiências vivenciadas na formação docente inicial, os/as entrevistados/as consideram que há outras possibilidades de percepção e aprendizado sobre o gênero e a sexualidade no espaço universitário, e que estas são percebidas por eles/as sem sequer serem pontos de discussão, desde o primeiro contato do/a estudante com o curso.

Entre os espaços de discussões informais e/ou complementares onde se discutiu sobre gênero e sexualidade, foram citados o Diretório Acadêmico (D.A.); alguns setores de atividades acadêmicas de extensão e pesquisa; os encontros acadêmico-científicos; os programas formativos extracurriculares (como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID), e o processo de circulação e interação no campus universitário, conforme os relatos a seguir:

“Logo no primeiro semestre, eu comecei a frequentar o Diretório Acadêmico (D.A.), e lá sempre rolava umas conversas sobre sexualidade, e sobre várias temáticas. Tivemos interesse em abrir um grupo de estudo sobre sexualidade, porque a gente achava que era uma coisa que faltava, não só na formação acadêmica, mas em questão da nossa vida pessoal mesmo, porque a gente sentia falta de um espaço pra conversar abertamente sobre isso.” (Crisântemo).

“Eu participei e ajudei a promover dois eventos do “Encontro sobre Diversidade Sexual”, que tinha na Universidade. Não sei se ainda tem. Eu

lembro que eu participei do 7º e do 8º. [...] Tinha a participação de vários estudantes, na maioria das vezes, estudantes homossexuais, e alguns indivíduos heterossexuais que apoiavam e discutiam a questão da sexualidade. Tinha várias mesas redondas e palestras voltadas pra isso; vinham muitas pessoas que trabalhavam com a temática. [...] Eu já tava influenciado... [...] Primeiro, eu comecei a perceber que existiam outras pessoas; que eu não estava sozinho no mundo, e isso me ajudou muito a começar a perceber como as identidades eram construídas. Mesmo nós, sendo homossexuais, 'diferentes', não éramos todos iguais; não eram as mesmas vivências... Não ajudou em termos teóricos, mas ajudou na prática, em poder compreender as discussões sobre a própria sexualidade; da questão da liberdade da própria mulher; dos espaços que deveriam ser ocupados e discutidos. Eu acho que ajudou mais quanto à questão de empoderamento, de pensar que eu posso ser o cara que vai discutir isso, de assumir isso, de fazer com que as pessoas compreendam..." (Girassol).

A leitura dessas narrativas descortina possibilidades formativas diferenciadas e potentes, que não foram fruto da formação curricular do curso de Ciências Biológicas. Temos no Diretório Acadêmico (D.A.) um espaço vivencial organizado pelos/as próprios/as estudantes universitários/as para a realização de discussões a respeito de aspectos relativos à graduação e, ao mesmo tempo, um espaço de acolhimento e de interação no percurso acadêmico, onde há “[...] conversas sobre sexualidade e sobre várias temáticas”, conforme *Crisântemo* esclareceu.

Outro espaço de aquisição de informações sobre gênero e sexualidade são os eventos acadêmico-científicos, conforme narra *Girassol*, que envolve a participação de estudantes de cursos variados, a depender da temática abordada, enriquecendo as discussões com diferentes pontos de vista, formações acadêmicas e de vida, além de possibilitar o contato com profissionais de outras instituições, que revelam vivências diferentes.

Na história de *Violeta*, temos o relato de atividades extra-curriculares vinculadas à instituição de ensino superior, que complementam a formação acadêmica inicial.

“Como eu presenciei com você [com a pesquisadora] o trabalho das oficinas [referindo-se a atividades de extensão realizadas pelo NIES²⁶], acho que isso me ajudou bastante, porque essa foi uma forma que eu usei [como docente] pra trabalhar com eles [os/as alunos/as], porque isso fazia com que eles diminuíssem a resistência. Eu trabalhei com oficinas – a gente combinava das X aulas, trabalhar cada mês com isso. Essa proposta foi minha, e não dos alunos. Como eu já tinha trabalhado isso no meu TCC, então eu vi que era uma necessidade, e comecei a abordar.” (Violeta) .

“No estágio do PIBID, uma das temáticas foi voltada para a sexualidade. [...]”

²⁶ As oficinas mencionadas na narrativa de *Violeta* referem-se a um Ciclo de Oficinas realizado em uma escola pública da rede estadual de ensino, como parte das atividades de extensão universitária desenvolvidas pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Sexualidade (NIES), executadas por mim nesse período, contando com a participação de *Violeta*.

Então nós trouxemos as oficinas, e também outras questões de sexualidade a serem discutidas. Acho que os alunos receberam muito bem. Eu senti uma satisfação deles nesse trabalho, porque eles mesmos comentavam que achavam que só iam ver a questão de métodos, como nas aulas ou nas feiras. Como foi diferente disso, embora ainda tivesse um pouco disso, foi uma outra visão. Eles se sentiram acolhidos nas oficinas. Aí, eu pude perceber que o que eu estava seguindo estava me satisfazendo, e eu estava no caminho certo, tirando aquela visão de sexo, sexo, sexo. [...] Eu acho que nesse sentido, o que a disciplina [Sexualidade e Educação] me favoreceu foi esse novo olhar sobre a sexualidade, justamente como o meu trabalho do TCC e o PIBID, que veio tudo se agregando no mesmo período. Como eu ia além das coisas, por causa do meu TCC, eu já tinha ideias sobre como trabalhar no PIBID, além das oficinas que o NIES realizava e eu participava. Eu fui conhecendo como trabalhar essas questões de uma forma diferente de simplesmente chegar lá [na sala] e falar, falar, falar, como em uma aula, mas para tentar trazer a ideia do aluno, o que ela pensava, e tal, justificar algumas coisas, aceitar outras que são típicas deles, são ideias deles mesmos.” (Violeta).

A narrativa de *Violeta* evidencia a possibilidade de articular as experiências vivenciadas nas dimensões do passado, do presente e do futuro, naquilo que Maria Helena Abrahão (2006, p. 153) chama de “tríplice dimensão do tempo narrado”, demonstrando que “[...] a narrativa quebra o modo linear espaço-temporal de significar trajetórias e vivências.”

Na história de *Violeta*, várias possibilidades formativas sobre sexualidade atravessaram sua formação acadêmica, como a disciplina ‘Sexualidade e Educação’, as atividades de extensão universitária e a formação no PIBID (extra-curriculares), além do conhecimento adquirido com o repertório de estudos preparatórios para o TCC. Agregando todos esses espaços de formação, buscou transformar sua forma de abordagem em sala de aula sobre temas relacionados à sexualidade, pois como os/as alunos/as se “[...] sentiram acolhidos nas oficinas”, sentia que “[...] estava no caminho certo.”

Ana Cláudia Maia e Paulo Ribeiro (2011) ressaltam a importância das discussões sobre essa temática, tanto na formação acadêmica inicial quanto na formação continuada. Esta é uma questão pertinente e necessária, sempre sinalizada pelos/as professores/as em diversas pesquisas, e constatadas em nossas atividades de formação docente.

Em outras trilhas da trajetória universitária, *Cravo* vivenciou experiências singulares que lhe permitiram aprender para além dos conteúdos disciplinares, diferentes formas de ver e viver o mundo que lhe era apresentado nessa ‘vida acadêmica’.

“Eu via isso muito abertamente na Universidade, por conta das pessoas que eu convivia, que era no Feira VI²⁷, que é esse bairro maravilhoso [ênfase e risos], que tem de tudo, que é praticamente uma extensão da UEFS. Quando a gente passa pelo muro, praticamente a gente vive ainda a UEFS: são só estudantes, só se fala de matéria, disciplina... As festas são universitárias... A vida durante o curso pode ser de duas formas, como a gente apelida: ou “escolão”, que é aquele lugar que você assiste aula e volta pra casa; ou o Feira VI, que é onde você vive as coisas. Ou você tem um “escolão”, que é a universidade, ou você vive. É aí que você sabe de tudo, conhece todo tipo de gente, você vai em todo tipo de festa, conversa com cada pensamento maluco que você nunca viu na vida... tudo aqui! Morando no Feira VI, você não frequenta a Universidade, por exemplo, só de dia; você muitas vezes vem aqui de noite, pra uma festa, pra uma atividade cultural, pras calouradas²⁸, pra ir na residência²⁹... Então tudo isso amplifica não sei quantas vezes a universidade pra você, e vira tudo vida acadêmica, entendeu? [...] Em cursos diurnos, que exigiam que as pessoas ficassem mais tempo aqui, que vivessem no Feira VI, pra tá indo e voltando toda hora, que o curso precisava disso, que tinha uma vida mais ativa na universidade. Aí você encontrava muita coisa, se você fosse procurar, ou até não procurando, caía na sua cabeça! E aí, a partir dos 19, quando eu cheguei na UEFS, eu vi isso tudo. E como aquela pessoa de interior, que estava querendo tudo de novo, eu fui encontrando tudo, entendeu? E isso tudo foi fazendo parte de mim, fui aprendendo, aprendendo, aprendendo. E aí, gênero e sexualidade eram constantes, teoricamente, politicamente, socialmente, afetivamente, tudo... Não era só novidade que ficava no papel, ou na reunião. Era novidade porque seu amigo agora é gay, e antes você não tinha amigo gay... Agora você via a feminista falando que você estava dizendo coisa errada, e antes não existia feminista dizendo que o que você estava falando estava errado... Era uma menina que estava buscando uma reunião só de mulheres... Pra que isso, se antigamente todo mundo tinha reunião de todo mundo junto, entendeu? [...] Em todo lugar que você chegava, gênero e sexualidade estavam lá, de formas diferentes do que você tinha antes... E aí, como eu estava engajado, como eu estava querendo viver as coisas diferentes, já fui engajado, politicamente, a tentar aceitar essas coisas, já que eu era do D.A. Convivia com pessoas que discutiam a necessidade de a gente romper com preconceitos e aceitar diferenças. Então, era um duplo reforço, e ver um negócio desses, entender, compreender e conviver também, né?” (Cravo).

Na história de Cravo, percebemos que os aprendizados se dão durante o período de formação acadêmica, mas não necessariamente vinculados a ela, por meio da observação e interação com outras pessoas e com suas próprias culturas. Ao se permitir o atravessamento de si por outros valores socioculturais, sua narrativa revela uma riqueza de espaços, possibilidades e pessoas que contribuíram para ampliar seus conhecimentos e olhares sobre gênero e sexualidade, fazendo com

²⁷ O bairro Feira VI está localizado ao lado do Campus da UEFS, ao qual se tem acesso por um portão lateral, separado apenas por uma rua. Esse bairro cresceu juntamente com a ampliação do Campus nos anos de 1990, com a oferta de novos cursos e vagas, sendo habitado por muitos/as estudantes universitários/as que moram em outras cidades. É conhecido na comunidade universitária como “Módulo VIII”, ou seja, uma extensão do próprio campus, que possui sete módulos.

²⁸ As ‘calouradas’ são os eventos de recepção dos/as calouros/as ingressantes na UEFS, organizados por universitários/as veteranos/as.

²⁹ O termo ‘residência’ refere-se à Residência Universitária, localizada dentro do próprio campus da UEFS.

que percebesse o quanto esses temas estão presentes no cotidiano, “[...] *teoricamente, politicamente, socialmente, afetivamente, tudo... [...].*” De acordo com Josso (2007, p. 415), a função social desses espaços formativos vai representar

[...] um lugar de nova socialização, de reformulação dos laços sociais, da redefinição de projetos de vida, [...] graças ao fato de levarem em consideração a perspectiva existencial através da qual a vida em suas dimensões psicossomáticas e socioculturais toma forma, se deforma, se transforma, e, dessa maneira, impõe a criação ou recriação de sentido para si – mais ou menos possível de partilhar com outros – e de novas formas de existência e de subsistência.

A trajetória acadêmica de cada um/a dos/as cinco entrevistados/as foi marcada por diferentes aspectos, ainda que estivessem cursando a licenciatura em períodos relativamente próximos de tempo, entre os anos de 2004 a 2013, reforçando a compreensão de que as vivências se apresentam de formas plurais e singulares a cada indivíduo. Do ponto de vista da formação universitária, é possível observar os atravessamentos de gênero e sexualidade no espaço discursivo proporcionado por um componente curricular obrigatório (a disciplina Sexualidade e Educação) e na potência formativa revelada pela contribuição de vários outros momentos eventuais e inconstantes, que cruzaram os caminhos formativos de cada licenciado/a, de acordo com os interesses que tiveram nesse percurso.

A articulação entre a história de vida e a formação ganha força e sentido na narrativa de *Cravo*, que reconhece no curso de Biologia uma parte de si mesmo, um elemento fundamental no processo de constituição de sua identidade.

“A trajetória de vida, de certa forma, vai casando com meu curso. Porque foi ele que me ajudou a chegar até aqui; que me ajudou a mostrar isso para os meus pais; que me ajudou a ter um emprego... Então, por mais que se diga: ‘Você gosta de ser professor de Biologia?’ É... Muito do que eu sinto por esse curso também tem a ver com isso tudo que foi acontecendo. Não é ele sozinho... Ele me constituiu quem sou hoje. Nele, sozinho, é muito pouca coisa pra eu definir se eu gosto dele ou não, porque ele também me proporcionou outras coisas pra vida, entendeu? Então é uma coisa que fica relacionada com você em vários aspectos. Não só de ‘Essa é minha profissão!’, mas essa também foi ‘O meu orgulho na família!’ [ênfase], e também foi ‘O meu caminho pra amadurecer.’ [ênfase]. O curso representa muita coisa quando você soma tudo... Não é simples falar assim. É bom ser professor, e é ruim ser professor, só pelo ‘professor’, só pela profissão, entendeu? [...] O curso representa muita coisa na trajetória de vida da pessoa. Eu pelo menos penso assim... Eu acho que pode ser que tenham pessoas para quem o curso é só um curso; e só! Talvez como a gente tenha muitas pedras no caminho, no curso de Biologia, porque professor é uma profissão desvalorizada... Biologia é uma área assim, que as pessoas não conhecem muito. Por ter tantas pedras, a gente acaba aprendendo a viver com isso, e isso vai fortalecendo a gente.” (Cravo).

Nesse sentido, Josso (2007, p. 417) vai ressaltar a importância do resgate à história de vida de cada indivíduo para compreender o seu lugar de fala, e como se constituíram seus saberes, pois observa que muitos estudos acadêmicos que abordam aspectos da construção da identidade individual têm se limitado à caracterização do contexto no qual o indivíduo está inserido, deixando de lado a adaptação e ressignificação de cada pessoa aos modelos culturais; ou seja, “[...] as potencialidades de uma invenção de si, em ruptura e ao mesmo tempo em ligação com o contexto sócio-histórico, as heranças socioculturais do fazer; do pensar; do sentir; do agir; do comunicar; etc.”

A pesquisa (auto)biográfica baseada na compreensão das histórias de vida e formação, se apoia nos processos identitários do indivíduo, à medida em que está centrada nos relatos reflexivos de seu próprio percurso durante sua narrativa, considerando as possibilidades transformadoras de si a partir da rememoração e ressignificação das próprias lembranças e experiências vividas.

5.2 As escolhas são parte de mim: “Eu sei qual é a sua dor...”

No período em que ainda fazia leituras para definição do objeto desse estudo, conversei com um colega do grupo de pesquisa (Rizoma) sobre a minha proposta inicial de trabalho, sobre as escolhas ao estudar essa temática, e ele me dizia exatamente essa frase: “Ao estudar esse assunto, eu sinto como se dissesse ao outro que eu sei qual é a sua dor...”

Por que é que pesquisamos isso, e não aquilo outro? Quais aspectos foram motivadores de alguma forma para que os/as egressos/as em Ciências Biológicas fizessem escolhas de temáticas voltadas a aspectos de gênero e sexualidade no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)? Vejamos do que falam!

A preocupação com a prática docente futura foi um dos aspectos que mobilizou os/as entrevistados/as. Mergulhando nessas narrativas, é possível perceber que o olhar diferenciado para esses temas traz em si o reflexo das histórias de vida e formação de cada um/a deles/as, de se perceber no papel de professor/a e de se colocar no lugar do/a aluno/a, refletindo os receios e os anseios de cada um/a.

“Na trajetória acadêmica, eu comecei a me interessar pela temática, para pesquisar como é que a sexualidade chega na escola. Mas com as leituras,

conversando com as meninas, tem a questão do gênero também... [...] A gente via no curso de Biologia, marcadamente feminino, que tem muita mulher, mas quando a gente olha o livro didático de Ciências, a gente vê muito pouca apresentação de mulheres; a gente vê muito pouco a história das mulheres que fizeram ciência na Biologia. Não é que não tenha; tem várias! É que elas não aparecem!” (Crisântemo).

“Essa temática, como eu disse, foi motivada pela disciplina de Sexualidade que fiz no meio do curso; acho que foi no 4º semestre. Depois que eu fiz, ficou na mente aquela coisa - é como eu disse, desde o primeiro ano que queria fazer Biologia, eu pensava nas possibilidades. Eu pensei em outras coisas, mas ela [a discussão que envolvia aspectos da sexualidade] ficou na mente. Aquelas inquietações, eu queria ver; queria partir pra essa área. [...] Uma coisa que contribuiu muito na formação foi minha monografia, pois o que me despertou pra fazer minha monografia na área de sexualidade, foi justamente perceber, dentro da Universidade, o quanto isso é deixado de lado muitas vezes - essas discussões sobre sexualidade, e quanto isso afeta a vida das pessoas.” (Estrelícia).

“Eu fiz a Licenciatura primeiro, depois o Bacharelado. Eu escolhi a temática do TCC por ver o que os alunos requisitam do professor de Biologia, e minha preocupação era: ‘Os alunos vão solicitar de mim, e eu não entendo pra eu poder estar explicando.’ Acho que foi essa a questão. [...] Ainda não tinha definido a temática, porque na Metodologia [componente curricular] você tem um tema mais para cumprir com a disciplina, porque depois você pode mudar tudo depois, quando for fazer o TCC. Eu não esqueço que na minha turma ficou todo mundo perdido, porque já tinha que ter um tema. E agora? Com o que eu iria trabalhar? Como essa colega tinha me falado dessa disciplina [Sexualidade e Educação], que foi um trabalho bom, e ela me indicou fazer, foi que eu fui pensar na temática, e fui desenvolver. Eu pensava na temática enquanto aluna, em ser solicitado ao professor de Biologia as questões de métodos contraceptivos, de gravidez, porque achavam que quem podia dar essas respostas era o professor de Biologia. Então eu pensei: ‘E se eu, como professora de Biologia, não souber responder?’ Então eu quis estudar mais pra ter uma noção, mesmo porque eu vou me deparar com casos que não vou saber responder, mas que eu teria um norte de que fonte buscar; ter uma noção de como me preparar realmente para essa realidade, porque eu sabia que ia acontecer. [...] Então, eu acho que, como já tinha visto isso como aluna, eu queria estar preparada pra responder quando chegasse a minha vez como profissional. Essa foi a razão da minha escolha.” (Violeta).

Entre as variadas razões que levaram à escolha do tema de TCC, temos as inquietações de *Crisântemo* com as questões de gênero observadas no curso de Biologia e nos livros didáticos de Ciências; os despertamentos provocados em *Estrelícia* durante as aulas da disciplina ‘Sexualidade e Educação’; e ainda a preocupação de *Violeta* com sua atuação docente. Questões de ordem pessoal também se transformam em objeto de pesquisa. *Cravo* e *Girassol* foram despertados/as pelas inquietações sobre a homossexualidade, contando com o incentivo de outras pessoas.

“Eu percebia que, escolhendo esse tema, estaria trazendo avanços para os meus colegas que viviam essa realidade [...] Pra mim, que era heterossexual, beleza; mas o meu colega, bem próximo, que morava

comigo, que era gay, eu via o que ele estava passando todos os dias por ser gay, na universidade, no Feira VI, em qualquer lugar. Era algo que eu estava percebendo, entendeu? A minha pesquisa podia não chegar a lugar nenhum, mas era uma tentativa em cima daquilo. Então já tinha um significado diferente escolher esse tema. Outra coisa: era algo que meus colegas me incentivavam a fazer, porque dava orgulho um aluno da UEFS, do curso de Biologia, que era amigo dele, não tá estudando planta, mas tá estudando gênero e sexualidade. Era muito mais feliz pra ele falar: '- Muito bem! Estude mesmo! Faça mesmo! Vá estudar!' Tinha um apoio. Então era outra relação com a pesquisa...

Você fazia aquilo de certa forma por seus amigos. Seus amigos retribuíam isso da mesma forma também, valorizando seu trabalho. Complementa também o seu gosto pessoal, por começar a ler e achar interessante. É empatia quando você lê o texto e gosta.” (Cravo).

“Quando eu pensei em discutir sexualidade, teve uma influência do meu companheiro, com quem eu namorava. '- Por que você não discute sobre homossexualidade? Você tem que discutir sobre essas coisas... Biologia tem a ver...' E eu dizia que não tinha a ver, porque eu achava que tinha que trabalhar com o ensino de alguma coisa da Biologia, mas não via a sexualidade aí. [...] Foi quando eu comecei a 'sair da caixinha', quando a gente começou a se envolver mais, e conversava muito sobre relacionamento, sobre a homossexualidade, de entender o outro... Ele dizia: '-Cara, leve isso pra escola, porque eu sofri muito na escola enquanto homossexual...' [...] Comecei a pensar que podia fazer um projeto pra discutir isso. Quando eu fui propor para o meu professor [de Metodologia] trabalhar com sexualidade, ele achou 'bacana'. Continuei estudando e pesquisando outros trabalhos sobre sexualidade na escola, e achei difícil trabalhar só com a homossexualidade, preferindo trabalhar com a sexualidade de uma maneira geral. Eu ainda era muito fragilizado sobre o conteúdo, porque eu não sabia nada sobre homossexualidade.” (Girassol).

Muitas vezes, a inspiração para a escolha do tema do TCC vem da própria vida, de observar e refletir sobre dores sentidas por pessoas próximas, em experiências que tocam o indivíduo. O fato de realizar um estudo mais aprofundado sobre um determinado assunto está implicado com a ideia de pertencimento ao objeto de estudo, com a compreensão desse fenômeno, e a possibilidade futura de ser agente transformador sobre esse assunto.

Nesse sentido, Ecléa Bosi (2003, p. 69) afirma que “uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar [o contexto] onde ela floresceu”, o que leva à compreensão das motivações inerentes a cada um dos/as entrevistados/as, e uma convergência frente à diversidade sexual e de gênero, embora com razões singulares.

Certamente que essas escolhas são atravessadas pelos gêneros e pelas sexualidades, mas, sobretudo, pelas experiências que tocaram suas vidas, conforme Larrosa (2002a; 2016) afirma.

“Eu não escolhi gênero e sexualidade à toa; era um tema que tinha um significado político muito forte pra mim, que eu já sabia que tinha, pois

estava no D.A., estava no DCE³⁰, estava no Feira VI, estava na 'senzala'³¹... Então eu sabia que sexualidade e gênero não era um tema qualquer, como anatomia de plantas. Era um tema carregado de outros sentidos.” (Cravo).

Nesse relato de Cravo, o gênero e a sexualidade são considerados temas subjetivos, plurais e singulares ao mesmo tempo, presentes em diversos movimentos vinculados a lutas acadêmicas e sociais, que cruzam e compõem o espaço da universidade.

De uma forma geral, se encontramos nas narrativas as referências de espaços significativos de aprendizado e discussão sobre gênero e sexualidade, algo que certamente não ajudou nesse processo de escolha da temática do TCC parece ter sido a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEFS, pois um aspecto que precisa ser revisto é a possibilidade de vivenciar a escola como parte do processo formativo docente, antes que se defina um trabalho que vai representar uma formação docente, conforme apresentado nessa narrativa:

“Na monografia, pelas questões curriculares e pela questão do tempo curto que eu tinha pra fazer, não favorece o TCC, porque a gente pega o TCC antes de começar o Estágio. Então a gente não teve contato com a escola para pensar uma problemática da escola. Eu comecei com um tema, e depois que eu tive contato com a escola, fui mudando o tema.” (Crisântemo).

Diante dessas considerações, há que se colocar em suspenso o significado de um trabalho de conclusão de curso de licenciatura, analisando o seu real sentido enquanto instrumento formativo e, quiçá, propor que seja realizado ao final do curso, quando o/a estudante tenha maior contato com o contexto escolar e com os conhecimentos acadêmicos.

Após conhecer as motivações que levaram os/as licenciados/as a dedicarem parte de seus estudos a essas temáticas, busquei compreender de que forma o TCC pode/poderia ter mobilizado as percepções pessoais e/ou profissionais dos/as entrevistados/as. Voltando o olhar para o passado, na perspectiva em que o TCC foi elaborado, e analisando o presente, sobre os ‘frutos’ do TCC, as narrativas revelam:

“Fez uma diferença enorme na minha vida, principalmente na minha prática profissional. Já que eu estou dentro de sala de aula o tempo todo, eu pude colocar em prática o que eu tinha pesquisado, entende? Como a análise foi dos livros didáticos, se você for partir pra sala de aula e olhar o livro didático, ele realmente não abarca um décimo das possibilidades de

³⁰ Diretório Central dos Estudantes (DCE): entidade de representação de estudantes de uma instituição de ensino superior.

³¹ “Senzala” é o nome dado a um local situado entre o 3º e o 4º módulo da UEFS, de integração entre estudantes de vários cursos.

discussão do tema de sexualidade; muito pelo contrário, ele reproduz os padrões que a sociedade coloca. Quando você for ver lá, é só DST, e mesmo dentro do tema de DST, o que você vê são casais heterossexuais... Meu trabalho não foi com ilustração, foi mais a questão da transversalidade do tema, mas você vê que não é um tema transversal, nem aqui, nem na China, nem em lugar nenhum! A sexualidade é um tema restrito; é um conteúdo curricular que aparentemente não ocupa o lugar de valor que merece - a questão da maneira de enxergar o corpo anatomicamente, de enxergar a relação sexual de maneira médica, de enxergar as possibilidades, simplesmente com o olhar muito fechado, muito empobrecido, quando as possibilidades de trabalho são infinitas, né? Mas é como eu disse: a questão da reprodução social, a reprodução de valores, a reprodução inclusive da própria sociedade cristã... [...] É uma reprodução, porque o autor não vai colocar lá uma discussão sobre o sexo antes do casamento, porque pra ele isso nem deveria existir; não vai colocar um casal gay ilustrando como colocar uma camisinha, porque isso pra ele também não é o normal, não é o padrão. Assim como não vai colocar um negro sendo médico, enfim... Essa construção está no livro didático e vai estar na ação do professor, dependendo da formação dele ou do recurso que ele usa, já que a maioria usa o livro didático.” (Estrelícia).

As reflexões de *Estrelícia* ressaltam o paradoxo de como a temática da sexualidade estava sendo percebida na escola, em função da sua falta de valorização enquanto tema transversal, restrita a abordagens biológicas tanto pelos/as profissionais da educação quanto pela forma como era abordada nos livros didáticos, alimentando uma (re)produção de valores socioculturais, à época de construção do seu TCC. Assim, ter ampliado seus conhecimentos através dos estudos voltados à elaboração do TCC, foram de grande valia para sua prática docente.

Atualmente, os livros didáticos já contemplam vários dos aspectos mencionados, e em função de serem avaliados por docentes³² e serem objeto de estudos acadêmicos, seus conteúdos são constantemente revistos.

Na história de *Violeta*, ter abordado o tema sexualidade no TCC foi muito importante para seu autoconhecimento e também para sua atuação docente.

“Pelo fato de eu ter trabalhado essa questão [sexualidade] no TCC, eu tinha mais propriedade no que eu falava, tanto que, como sugestão, a gente falando sobre a temática, eu sugeri que a gente trabalhasse com a ideia, a definição do que era sexualidade, porque eu percebi no meu TCC, que os alunos não sabiam diferenciar o que era sexo e o que era sexualidade. E aí eu mencionei o meu TCC e que eu trabalhei desse jeito.” (Violeta).

“Mudou a minha aceitação no sentido de trabalhar com os alunos. Eu sempre fui muito tímida. Pra falar do assunto de sexo pra mim foi muito

³² Além de terem que se adequar ao projeto político-pedagógico da escola e à realidade dos/as alunos/as, os livros didáticos são avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que contém uma série de informações a serem verificadas. Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em 15 ago. 2018.

difícil. Então eu não me via como professora de Biologia - como é que eu ia falar de sexo para os alunos se eu não queria falar de mim, se eu não recebia bem esse assunto quando alguém [minha mãe] vinha falar comigo? Minha mãe ainda falava: 'Como é que você vai falar com seus alunos? Quando eles perguntarem alguma coisa, você vai fazer o que? Vai sair correndo?' Então isso ficou na minha cabeça, e no momento que eu comecei a trabalhar com isso, a ouvir as pessoas comentarem, eu comecei a ver como um assunto banal, como algo comum, que não precisava de tabu, que não precisava de nenhum problema em falar do assunto. Eu precisei trabalhar comigo mesma. Isso foi importante pra mim. Eu comecei a ver um assunto como algo comum, que poderia e deveria ser tratado, e que não havia motivo de vergonha, nem nada do tipo. Isso fez com que eu aceitasse bem o assunto, pra conseguir falar com meus alunos, pra que eles não passassem por mim questionando esse tipo de coisa, e eu sempre procurando uma desculpa pra não responder, ou jogando pra outras pessoas. Acho que nesse sentido, mudou bastante, porque eu me aceitei melhor com o tema, e pra mim foi importante. Mesmo porque, quando eu comecei a dar as minhas aulas, que eles vinham falar de sexualidade comigo, que era justamente sobre sexo, eu ainda não vivenciava a questão do sexo. Então, como que eu vou responder uma coisa que eu não vivencio? Nesse momento, eu tive que voltar às leituras, tentar buscar ao máximo as informações que eu podia ter, pra que dentro do que eu estudei, estar respondendo. Imagine você falar de uma coisa que você não vivencia! Aí eu tive que ir pesquisando..." (Violeta).

Nesse excerto, *Violeta* reflete o quanto precisou olhar para si e rever sua forma de lidar com a própria sexualidade, com seu jeito de ser. Tendo em vista que já começara a trabalhar como professora de Biologia, sentiu a necessidade de deixar a vergonha de lado e se colocar disponível para dialogar com os/as estudantes no processo de construção do conhecimento. Também ressalta a importância das transformações interiores que o processo de aprendizado provocou na sua vida pessoal, tendo a oportunidade de ressignificar concepções e comportamentos para viver de forma mais plena a sua própria sexualidade.

A respeito dessas considerações, buscamos em Josso (2010, p. 83-84) o entendimento de que a narrativa é um processo de "caminhar para si", uma viagem no tempo e na própria vida,

[...] começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem [...] que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário de sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos.

Sobre as construções de gênero e sexualidade na trajetória escolar, até o momento em que as entrevistas foram realizadas, dos/as cinco entrevistados/as, três prosseguiram os estudos acadêmicos envolvendo as temáticas de gênero e sexualidade no Mestrado, e um desses, no Doutorado.

“Eu poderia escolher outra pesquisa, mas é algo que faz sentido pra mim. [...] Eu penso que a pesquisa tem uma distância grande da realidade, um ‘gap’, que demora; mil coisas... Quando eu vou encarar uma pesquisa, eu penso que o que eu escrevo deve, pelo menos, chegar a mim, se não for chegar a ninguém... Se ela ficar ‘engavetada’, se eu não conseguir publicar nada, que, pelo menos, transforme a mim, e me fortaleça em alguma coisa. Foi por isso que eu escolhi continuar essa discussão na dissertação de Mestrado. Isso faz parte de mim desde pequeno, e passou por tudo até hoje.” (Cravo).

O sentimento de pertencimento a um lugar, profissão, grupo familiar, valores religiosos, entre outros, estabelece uma referência que embasa a constituição identitária de um indivíduo, e se reflete em escolhas importantes de sua vida pessoal e acadêmica, como a temática a ser estudada no TCC e, posteriormente, na pós-graduação. Busco na linguagem poética a representação desse sentimento que atravessa as percepções dos/as entrevistados/as.

[...] Às vezes me reconheço nos demais. Me reconheço nos que ficarão, nos amigos abrigos, loucos lindos de justiça e bichos voadores da beleza e demais vadios e mal cuidados que andam por aí e que por aí continuarão, como continuarão as estrelas da noite e as ondas do mar. Então, quando me reconheço neles, eu sou ar aprendendo a saber-me continuado no vento.. (GALEANO, 2002, p. 216)³³.

Nestas reflexões revela-se a potencialidade das experiências que ficam marcadas nas histórias de vida de cada um desses indivíduos e, à medida em que são lembradas e refletidas, possibilitam o conhecimento e a transformação de si, na esfera do pessoal e da atuação profissional, como discutiremos no próximo capítulo.

Diante das questões reveladas nas narrativas, observa-se a relevância de criar e implementar espaços de diálogo e discussão envolvendo aspectos do gênero e da sexualidade nas diversas esferas educacionais, visto que, como foi discutido, são temáticas constituintes do ser humano, construídas em função de valores socioculturais, que estabelecem e direcionam modos de ser e estar no mundo, implicando-se na vida pessoal e profissional, na área do privado e do público, e repercutindo em toda a sociedade.

³³ GALEANO, Eduardo. O ar e o vento. In: GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre (RS): L&PM, 2002. p. 216.

6 – VIVENCIANDO O GÊNERO E A SEXUALIDADE NA ATUAÇÃO DOCENTE



Colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações-referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial.

(JOSSO, Marie-Christine, 2010, p. 41)

Na investigação do processo de construção identitária de egressos/as em Ciências Biológicas, considereei como um dos eixos norteadores a percepção de que “a maneira como cada um[a] de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, Antônio, 2013, p. 17) e, portanto, a nossa forma de ser professor/a está implicada em quem nós somos, o que sentimos, o que pensamos, o que nos constitui, pois “o processo identitário [da docência] passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho.” (Ibid, p. 17).

Esse capítulo dedica-se à etapa de apresentar a atuação docente dos/as licenciados/as em Ciências Biológicas contidas nas suas narrativas, em que nos contam sobre as experiências docentes que têm vivenciado e que marcaram suas itinerâncias profissionais.

Pensando sobre estratégias de formação docente, Rui Canário (2005) aborda a concepção do saber profissional dos/as professores/as como um processo de integração entre o conhecimento simbólico e o conhecimento experiencial, ou seja,

[...] os professores, enquanto profissionais, só poderão aprender a aprender com a sua experiência se houver um processo de explicitação e de fundamentação das práticas, traduzido em linguagens simbólicas que tornem possível a produção de um saber na acção, comunicável a outros. É neste sentido que é possível, por um lado, pensar o professor como um profissional reflexivo e, por outro lado, compreender por que é que os processos de aprendizagem dos professores e dos alunos têm que ser similares. A maneira como os professores se formam influencia, decisivamente a maneira como eles organizam o trabalho escolar dos seus educandos. (CANÁRIO, 2005. p. 12-13).

As itinerâncias profissionais são marcadas por pessoas, saberes e experiências que se inter-relacionam com os da própria pessoa, dando novos sentidos e significados a todo momento. Partindo desse pressuposto, reforçamos a importância das narrativas de si, que se contam através das histórias de vida e formação, aprendendo com Elizeu Souza (2006a) que a abordagem (auto)biográfica permite aos sujeitos a ressignificação das lembranças e experiências evocadas, estabelecendo uma relação entre a vivência pessoal (conhecimento de si) e as implicações na atuação docente.

Após narrarem diversas situações em que o gênero e a sexualidade estiveram presentes em suas histórias de vida e formação, incluindo espaços como a família, a instituição religiosa, a escola e a universidade, as narrativas passam a

revelar aspectos da atuação docente dos/as licenciados em Ciências Biológicas, e eles/as contam algumas experiências que vivenciaram na escola.

“Como eu trabalho nas minhas aulas, a gente fala de sexualidade. Vai ter o momento de falar sobre sexo sim, mas a gente vai ver outras coisas também que estão dentro da sexualidade, através de oficinas, de discussões em sala, com bate-papo, conversando com os alunos para que eles solicitem os temas que eles têm interesse em saber. Eu pesquiso e penso uma forma de trazer para eles; outras vezes até é sugestão deles [ênfase] a dinâmica para trabalhar um assunto, e eu vejo se está de acordo, se tem condições de trabalharmos em sala.” (Violeta).

“Eu sempre peguei as turmas de 2º ano, que é o ano que trabalha com sistema genital masculino e feminino. Eu penso que eu tenho que dar aula de uma forma que os meninos se sintam à vontade pra conversar comigo, pelo menos na aula de biologia, que a gente sabe que nas outras disciplinas não tem conversa sobre sexualidade, sobre questões de gênero, nem nada. [...] Em questão de sexualidade, eu tinha essa preocupação em ficar só na parte biológica, de dar essa ideia biologizante de sexualidade, para os meninos pensarem que sexualidade é só sexo...” (Crisântemo).

A desigualdade das relações de gênero presente no contexto da sociedade brasileira afeta a todos/as os indivíduos, em todas as dimensões da vida humana, pois a cultura sexista e heterossexual atravessa as experiências cotidianas que fazem parte do processo de constituição da identidade das pessoas, inclusive reverberando no espaço escolar, onde passamos boa parte de nossas vidas. Isso faz com que a escola seja um local potente de discussões e desconstruções sobre gênero e sexualidade.

Nas suas práticas docentes, os/as licenciados/as entrevistados/as buscam estratégias dinâmicas para abordar o gênero e sexualidade na escola, tais como atividades lúdicas, oficinas, discutindo aspectos da subjetividade, dos desejos e das curiosidades, indo além das questões biológicas do corpo humano. Em face desse entendimento, Luiz Carlos Rena (2001, p. 40) propõe que a ação educativa em sexualidade deve permitir que se adote

[...] uma pedagogia crítica e aberta a multidisciplinaridade; [pois] quando superamos a dicotomia professor/aluno e nos encontramos na interação educador/educando; e quando ultrapassamos o limite da palavra escrita ou falada e nos permitimos expressar através da imagem, do gesto, da argila, da cor, do traçado, da colagem entre outros recursos, é possível colocar em questão o sexo e a sexualidade na perspectiva da alteridade e das relações de gênero.

Segundo este autor, as oficinas são uma proposta pedagógica de trabalho adequada para a problematização e ressignificação de valores e atitudes, pois permitem “[...] a desconstrução de preconceitos e tabus e reconstrução social dos

valores, das crenças, social e historicamente construídos”, sendo imprescindível o resgate da própria história dos/as alunos/as e do grupo cultural ao qual pertence; ou seja, um movimento que “[...] implica olhar para o passado, valorizar as experiências, os processos em curso e falar dos projetos para o futuro.” (RENA, 2001, p. 48, 53).

Em outro trecho da narrativa de *Crisântemo*, é possível destacar a importância da relação entre professor/a-aluno/a em todo o processo ensino-aprendizagem e, particularmente, ao dialogar sobre temáticas que requerem, às vezes, colocações pessoais, como o gênero e a sexualidade, nas quais o indivíduo pode falar de si.

“Alguns alunos, logo no começo, ficam até incomodados assim, porque eu começo a falar palavras que eles acham que eu nunca vou falar na sala, tipo clitóris, pênis, sabe... Eu falo logo assim as palavras, e eles já ficam assim: ‘Hã? Professora!’ [muita surpresa!] Aí, depois que eles percebem que eu falo com naturalidade sobre aquilo, fica tranquilo, não tem muita dificuldade. Alguns têm um choque no começo; uns sim, outros não. Alguns ficam esperando pra chegar no 2º ano pra falar sobre sexualidade. Esse ano, os meninos do 1º ano ficaram perguntando quando a gente ia começar a falar sobre Sexologia, e eu disse que era sexualidade, mas era só no 2º ano. Então perguntei o que ele queria saber, e ele disse que só queria ver as aulas mesmo. Porque quando tem aula disso, eles ficam na porta querendo ver como é, uma curiosidade... Teve um ano mesmo que eu fiz umas oficinas, e uma eu trabalhei sobre gênero e sexualidade, e eu peguei algumas músicas. E a maioria dos alunos que se inscreveu não eram meus alunos, eram alunos que tinham curiosidade sobre o tema. Eles são muito curiosos realmente. Eu adoro trabalhar!

[...] Eu acho que a relação que eu construí com os meninos, e também pelo fato de eu ser muito nova, porque alguns têm quase a minha idade, eles têm uma relação comigo de confiança. Uma aluna me disse uma vez: ‘Acho que essa relação que a senhora constrói com a gente ajuda a quebrar a barreira...’ [que existe entre professor/a e aluno/a] Acho isso um pré-requisito para o professor conversar sobre sexualidade.

[...] Esse ano eu peguei [para lecionar] uma disciplina que chama ‘Identidade e Cultura’, que eu fico me realizando nessa disciplina [ares de felicidade], porque eu consigo colocar essa outra parte que, às vezes, não dá na disciplina de Biologia, porque o tempo é curto, né? E tem que dar conta do currículo... Esse ano eu me realizei! [fala com grande empolgação, acompanhada de gesticulações] [...] A gente falou sobre expressões de sexualidade em diferentes locais e a relação disso com a mídia. Inclusive eles produziram textos sobre o ‘Escola sem Partido’, porque a gente discutiu isso depois, e num dos textos colocaram que eram contra o projeto, até porque eles iam ficar proibidos de discutir alguns temas que eles achavam interessante na escola, inclusive esse tema. Um menino disse que durante muito tempo ele se considerou homofóbico, e se considera ainda, mas que pelo menos ele conseguiu conversar um pouco sobre isso e deixar um pouco de ser. Eu até guardei o texto, porque fiquei emocionada. Eu adorei o que ele falou sobre a escola, porque a gente viu a importância de ter aquela aula.” (Crisântemo).

A relação que se estabelece entre professores/as e alunos/as expressa um sentimento de saber/poder que é amalgamado nas narrativas dos/as licenciados/as

através da construção de uma relação de confiança na/da prática docente. Ao perceber na figura do/a professor/a a possibilidade de dialogar sobre alguma inquietação, ou ter sua dúvida esclarecida, o saber e a relação que o/a docente estabelece com ele/a passa a ser capaz de auxiliar o outro a ressignificar sua experiência acerca de um determinado assunto.

Anderson Ferrari (2014, p. 23) chama a atenção para a postura docente ao pensar sobre as verdades com relação às sexualidades, possibilitando a formação de um espaço de questionamento sobre o que está socialmente estabelecido, sugerindo que “[...] o desafio da Escola como local de conhecimento [é] libertar os sujeitos das identidades como lugar de aprisionamento, desprendendo-se de formas de conhecimento que mais aprisionam do que libertam.”

O Movimento intitulado “Escola sem Partido”, cujo nome revela uma dicotomia que engana as pessoas que não o conhecem, fez duras críticas a alguns projetos educacionais estatais, que serão discutidos posteriormente, deturpando as bases teóricas que fundamentam estas propostas de (trans)formação e enfrentamento de problemáticas cotidianas nas escolas, atuando através de anteprojetos em instâncias municipais, estaduais e federais, movidos por concepções pessoais extremamente conservadoras de políticos brasileiros, nas quais têm sido elaboradas medidas legislativas que proíbem e/ou restringem as discussões sobre gênero e sexualidade nos espaços educacionais.

Este movimento tem atuado nas bases fundamentais da instituição escolar, na medida em que tenta reduzir ‘o/a professor/a’ a um burocrata, que tenta reduzir ‘a educação’ a uma relação de consumo, e tenta reduzir ‘o/a aluno’ a uma propriedade de seus pais, disseminando discursos nas redes sociais que buscam vincular a figura do/a professor/a a um abusador (PENNA, 2017), com jargões esdrúxulos, como “#meusfilhosminhasregras”.

Com o intuito de se contrapor a este movimento, foi fundado em 2017 o Movimento Educação Democrática, como um desdobramento do movimento “Professores contra o Escola sem Partido”³⁴, criado em 2015, tendo como um dos

³⁴ O Movimento “Professores contra o Escola sem Partido” disponibiliza uma série de artigos contra o movimento “Escola sem partido”. Disponível em: <<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/bibliografia-referencias-academicas/>>. Acesso em 07 ago. 2018.

principais porta-vozes nacionais o Professor Fernando Penna³⁵, combatendo o crescente conservadorismo nas políticas educacionais brasileiras.

Ainda na sequência desta narrativa, podemos destacar os movimentos de enfrentamento e resistência que vêm se inscrevendo nas práticas de docentes que lutam por uma “escola sem mordaza”, termo adotado em resposta às premissas do “Escola sem Partido”.

Com relação à preocupação no preparo com a aula, mesmo que o/a docente se coloque na posição de “*ter que dar conta do currículo*”, ainda tem a possibilidade de articular discussões presentes na mídia com o conteúdo programático, despertando o/a aluno/a para a reflexão sobre como se constroem e se reproduzem os saberes, as verdades, as concepções sobre o gênero e a sexualidade. Há uma espécie de *feedback* quase imediato sobre o trabalho realizado, quando *Crisântemo* percebe a reflexão de um aluno sobre sua postura homofóbica, e sobre a importância de ter proporcionado esse momento de diálogo em sala de aula.

No entanto, nem sempre há receptividade por parte dos/as alunos/as para se trabalhar com essas temáticas, como nos conta *Violeta*, em uma de suas experiências.

“Percebo receptividade em alguns sim, em outros, não. Principalmente quando eu trabalho com EJA³⁶, aí eu sinto uma séria dificuldade, porque muitas senhoras não estão abertas a esse tipo de conceito; mais por parte das mulheres que dos homens. Eu acho que elas pensam assim: ‘Uma menina, nova, tá querendo falar disso comigo...’ Já teve casos de alunas, senhoras, que saíram da sala, dizendo: ‘Eu não venho pra escola pra aprender isso, não!’ Muitas vezes você tem que recuar... Se eu insistisse, seria o caso da aluna parar de ir, e o diretor vir me questionar, porque ela iria dar uma justificativa: ‘Eu não vou porque a professora só tá ensinando isso e isso... E isso aí eu não preciso aprender...’ Isso acontece principalmente no EJA. Os outros, mais jovens, são mais receptivos porque eles querem saber, eles têm curiosidade. Os mais velhos têm uma certa resistência, e não são muito receptivos a esse assunto.” (Violeta).

É preciso um pouco de flexibilidade por parte do/a docente, compreendendo a cultura (con)formada na vida de seus/suas alunos/as, e analisando de que forma pode promover algum espaço de discussão. O importante é o diálogo, e não o

³⁵ Fernando de Araújo Penna é Bacharel em História, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ), atuando como Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), no Rio de Janeiro. Atualmente, coordena o Movimento de Educação Democrática.

³⁶ Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada às pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na idade convencional, e se aplica a todas as etapas escolares, desde o Ensino Fundamental I e II ao Ensino Médio, com uma menor duração de tempo. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao-jovens-adultos>>. Acesso em 15 mai. 2018.

embate ou o afastamento. Na narrativa de *Girassol*, o aprendizado de como trabalhar em sala de aula foi sendo revisto na medida em que foi aprendendo através da prática docente.

“Quando comecei a discutir sexualidade, comecei a achar que eu tinha que ensinar pras pessoas que existe homofobia, mas não precisava existir. Que tinha que respeitar os homossexuais; que existem homens e mulheres, mas as pessoas têm que questionar por que a mulher tem que ser inferior ao homem; por que a mulher tem que receber menos. Eu tinha que colocar isso para as pessoas, e quando fiz isso, deu super errado, porque tinha choque de opiniões, e isso não levava a lugar nenhum. As pessoas não pensavam. Foi quando eu comecei a ver que eu não tinha que ensinar as pessoas sobre sexualidade, mas fazer as pessoas pensarem sobre a sexualidade, questionando a sexualidade delas, primeiramente; como olhar o outro; a maneira que você vive; por que vive desse jeito. Quando as pessoas começam a fazer isso, percebe que existe uma pressão que te impossibilita de ser assim. ‘Por que sou assim?’ Eu fui ‘construído’ a vida toda pra ser desse jeito, mas eu poderia ser ‘construído’ de outra forma. Isso me ajudou muito a compreender porque homofóbico é homofóbico, porque o machista é machista, e a partir daí como ajudar esse indivíduo a se questionar. Não existe a gente chegar para o homofóbico e dizer que ele é homofóbico. Ele tem convicção que tá certo! A gente tem que levar o homofóbico a pensar que ele foi ‘construído’ desse jeito, assim como pessoas foram ‘construídas’ de outra maneira. Não existe um só tipo de ‘construção’; não existem só indivíduos que foram ‘construídos’ como ele foi ‘construído’. Existem pessoas que foram ‘construídas’ de maneiras diferentes. Então, há uma possibilidade de mudança! Nossos saberes são mutáveis, são variáveis, assim como nossa sexualidade. Então, viver nossa sexualidade também pode ser de formas variadas.” (Girassol).

O ato de narrar experiências e situações vivenciadas durante sua atuação enquanto docente permite a esses/as licenciados/as não só descreverem fatos de suas trajetórias, mas fazerem uma reflexão sobre suas práticas e a importância do seu papel na vida dos/as estudantes. A(s) identidade(s) docente(s) pode(m) ser compreendida(s) a partir da pluralidade de vivências que constituíram/constituem sua história de vida e formação, refletindo o contexto sociocultural no qual esteve/está imerso.

Nesse sentido, recorremos a Nóvoa (2013), quando analisa a crise de identidades vivenciada por docentes no período pós-guerra, afirmando que houve uma tentativa de separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional, indissociáveis, como uma estratégia de esvaziamento de sentido da prática docente, favorecendo a desprofissionalização. Nas décadas seguintes, os estudos acadêmicos começam a propor uma valorização desse lugar de professor/a, trazendo-o/a para o centro dos debates educacionais e das pesquisas através das narrativas (auto)biográficas e das histórias de vida e formação, valorizando seus saberes e suas experiências de vida e formativas.

Tais abordagens reforçam o percurso teórico-metodológico que embasa este estudo, através do qual as narrativas das histórias de vida e formação permitem desenvolver o olhar para o outro, de forma a percebê-lo como ser no mundo, ser de direitos, digno, independente de seus valores ou de seus comportamentos relativos ao gênero e à sexualidade; permite acolher e respeitar sem julgamentos morais. Esse comportamento é fruto da aceitação do contexto social nos dias atuais. Essa situação, segundo Ferrari (2014, p. 19), remete a

Professores e professoras que já olham para a sala de aula e para o contexto escolar como um todo, entendendo que eles dizem mais do que relações de conteúdo, que são espaços em que se organizam outras relações, que estão acontecendo outras coisas para além dos conteúdos. Professores e professoras que, independente de suas orientações sexuais, estão interessados em discutir e construir outras formas de ser e estar, outros tipos de escolas e, por isso, procuram os cursos que promovemos. Professores e professoras que, ao se colocarem neste movimento, possibilitam os alunos e alunas a se sentirem mais à vontade para escrever ou procurá-los para falar de si mesmos.

Buscando a ressignificação da prática docente, em outro momento da trajetória docente, com mais experiência e com outro público, *Girassol* vai narrar sobre uma possibilidade de atuar na esfera do gênero e da sexualidade no ensino superior, na formação inicial de professores/as de Ciências Naturais.

“Na graduação, pra mim, foi mais tranquilo discutir o próprio tema em si, discutir sexualidade. Na UFBA, eu trabalhei com uma disciplina de Estágio, que possibilitava discussões, e me ajudou muito devido à minha experiência como professor na escola [Ensino Fundamental]. Pensar de que maneira poderia fazer a discussão sobre sexualidade na Universidade, embora não constasse no Currículo, no Cronograma, porque estamos falando da formação do professor de Ciências; formação de professores que fala sobre o contexto de sala de aula, onde está a sexualidade. [Conversar com o/a estudante universitário para que possa] Perceber que na sala de aula, dentro da etapa de base do ensino, a sexualidade está presente, e que eu posso discutir sexualidade no meu conteúdo programático, mesmo falando numa aula que a gente está trabalhando ‘aprendizagem’.” (Girassol).

Girassol narra o modo como procedeu ao implicar os/as discentes em formação no próprio processo de formação docente e no contexto escolar, para que percebessem de que forma as temáticas de gênero e sexualidade poderiam ser discutidas. Em experiência semelhante, Marlécio Maknamara (2015, p. 102) considera que tais estratégias levam “[...] a uma maior imersão, conhecimento e participação nos/dos/com os cotidianos escolares, como também tem potencializado nossa audição das múltiplas vozes que compõem e interferem nos mosaicos da

docência em Ciências”, permitindo que os docentes em formação se coloquem a respeito de suas vivências escolares.

Na seqüência da narrativa anterior, *Girassol* sugere que seus/suas alunos/as de Estágio (disciplina obrigatória no currículo do curso) façam uso de estratégias diferentes de aproximação com os/as estudantes das escolas em que fariam o estágio docente, para conhecê-los/as, entender seus anseios e a realidade da qual fazem parte.

“Eu disse pra eles conversarem com os alunos na escola, nos corredores, na hora do intervalo, se tiver aula vaga, ao invés de você ficar na sala de aula. Se não tem o professor, chama os alunos e começa a conversar, falar da vida. Escutar os alunos é muito importante para o professor compreender esse sujeito e poder ser professor.” (Girassol).

“Interesse incrível, não só do estudante, mas do professor. Eles querem ouvir; eles querem falar sobre isso; mas sabe o que acontece? O conhecimento deles é limitado a pensar daquele jeito; é o biológico. Quando pensa em sexualidade, pensa em sexo, e sexo é proibido; não posso falar de sexo. Sexo é prazeroso; ‘chupação’; sexo; pegar homens; mulheres; não sei o quê. Eles querem isso, e isso atrai. Eu lembro que uma de minhas oficinas, na minha primeira turma de Estágio 4, que tinham que aplicar oficinas nas escolas, eles sabiam que iam discutir sobre sexualidade, porque eu sempre fazia essa discussão. Foi tão interessante que, primeiro, eles começaram a estudar, e a gente começou a discutir na própria construção das oficinas qual era o tema, o que discutir. Eu lembro que duas meninas, evangélicas, fizeram sobre ciências e religião: ‘Sexualidade - o que pensa a ciência e a religião’. Eu pensei: ‘- Ai, meu Deus do céu! Será que elas vão trazer aqueles discursos extremamente evangélicos, religiosos?’ Elas não trouxeram nada que influenciasse os alunos a pensar sobre uma determinada forma, porque elas trouxeram frases de várias religiões [...]. Eu achei muito legal. [...] Como eram alunos de Estágio, acho que os meninos pensavam que falar sobre sexualidade vai falar sobre sexo; mas não usou a palavra sexo; não teve momento nenhum das discussões para falar de sexo. Falava de homossexualidade, de heterossexualidade, de mulher, da valorização do corpo, mas não falou de sexo. [...]” (Girassol).

Pode-se dizer que um ponto importante da profissionalização docente está implicado na formação acadêmica, que se refaz, cotidianamente, na prática em serviço, observando-se os silenciamentos da formação que se organizam a partir de currículos em disputa. Nesse caso, pelo fato de ter uma maior aproximação com os estudos de gênero e sexualidade, *Girassol* pôde orientar seus/suas alunos/as universitários/as a conhecerem melhor o público adolescente com o qual iriam atuar, promovendo uma maior interação entre ambos, sendo que o estreitamento desses laços possibilitou o conhecimento do lugar do/a aluno/a, de seus valores e crenças, e conseqüentemente, um melhor direcionamento do trabalho a ser desenvolvido pelo/a docente, a fim de atender aos interesses do seu alunado, mobilizando e reconstruindo diferentes saberes.

Sobre esse aspecto, Nóvoa (2013) considera a importância de os/as professores/as se apropriarem dos saberes oriundos de suas experiências, ressignificando-os e trabalhando-os na sua prática docente, de acordo com os modos pedagógicos de ensinar. No processo da entrevista narrativa, o sujeito reconta sua história, recria e reflete sobre as experiências que marcaram sua vida.

No ir e vir das redes de relacionamentos sociais, o indivíduo está em constante processo de aprendizado, e o mesmo se dá nos aprendizados sobre gênero e sexualidade, perpassando as diversas instâncias sociais que atravessam a vida de uma pessoa.

“A minha visão hoje sobre gênero e sexualidade é pensar como construções humanas estão em constante processo, nunca estão acabadas as identidades. Porque é assim, a identidade a gente tá construindo a vida toda...” (Crisântemo).

Diante dessa visão processual, lembramos as considerações de Stuart Hall (2006) sobre a fluidez e multiplicidade da categoria ‘identidade’, que estará em constante construção ao longo da vida de um indivíduo.

De acordo com essas reflexões, Josso (2010, p. 43) considera que a narrativa “[...] nos obriga também a um balanço contábil do que é que se fez nos dias, meses e anos relatados, ela nos permite tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos.”

Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades. Os procedimentos metodológicos ou, se preferirmos, as práticas de conhecimento postas em jogo numa abordagem intersubjetiva do processo de formação, sugerem a oportunidade de uma aprendizagem experiencial por meio da qual a formação se daria a conhecer. [...] o conceito de formação, que se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais esse objeto é pensado tanto como uma história singular, quanto como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades *autopoieticas*³⁷. (JOSSO, 2010, p. 35).

O tornar-se professor/a é o resultado de uma construção que vem sendo elaborada desde o período de formação acadêmica inicial, em meio aos rumos que a vida desses/as jovens licenciados/as foi tomando, além de outras possibilidades formativas que se somam ao longo da vida e da formação, visto que as narrativas não denotaram um desejo prévio para o exercício da docência, como algo anterior à formação inicial.

³⁷ Capacidade dos seres vivos se produzirem a si próprios, como um sistema auto-suficiente.

Em relação ao trabalho sobre sexualidade, as narrativas revelam os anseios do alunado e também dos/as entrevistados/as, enquanto professores/as, construídos na interação aluno/a-professor/a, no exercício diário da docência.

“Na escola tem bastante receptividade. Acho que eles ficam ansiosos, querendo a hora de falar sobre sexualidade. Inclusive as questões de gênero. Quando eu falei sobre identidade com eles, foram muito receptivos, conversaram bastante nas aulas. Eu trouxe casos que aconteceram na sociedade, e eles tinham opiniões formadas sobre aquilo, e eles construíram e desconstruíram as coisas ao longo das aulas. Então a receptividade foi muito boa!” (Crisântemo).

[Sobre trabalhar com sexualidade em sala de aula] “Preparado, eu acho uma palavra muito fechada, porque preparado significa pronto, que o conhecimento acabou e já sei tudo que tinha que saber, e eu já posso intervir onde tiver que intervir. Eu me sinto confortável! É uma temática que eu considero importantíssima, porque partindo do pressuposto que isso vai influenciar diretamente na identidade do teu aluno, e vai influenciar diretamente na maneira como ele enxerga o mundo e como vai levar a vida dele, realmente deveria ser um tema transversal! Todas as disciplinas deveriam abordar; todos os professores deveriam ter, no mínimo, discussões a respeito do tema, pra que isso seja melhor conduzido, e pra que facilite o aluno no desenvolvimento da sexualidade dele, pra que ele tenha mais liberdade de escolha em como ele se enxerga, e no que ele quer escolher para o desenvolvimento pessoal dele.” (Estrelícia).

A escola exerce a pedagogia da sexualidade desde quando as discussões sobre o gênero e a sexualidade são afirmadas ou silenciadas, reprimidas ou marginalizadas (LOURO, 2000), e as narrativas chamam a atenção para a importância dessas discussões no espaço escolar que, na sua pluralidade de saberes e crenças, se constitui pela possibilidade de promover a integração em meio à diversidade humana.

É possível fazer uma analogia do capítulo anterior, que discutiu os atravessamentos do gênero e da sexualidade na instituição escolar, no período da adolescência dos/as entrevistados/as, com os anseios e dúvidas que os/as alunos/as adolescentes deles/as vivenciam hoje, em função da fase de desenvolvimento própria da adolescência, com o corpo em constante transformação, a mente em efervescência, com diferentes sentimentos e emoções em meio a experiências que se repetem ou novas situações que vão surgindo por conta do contexto atual. Não só os/as adolescentes têm expressado suas dúvidas e inquietações, mas as narrativas revelam que alunos/as de outras faixas etárias também têm buscado o espaço escolar para se expressar.

A preocupação com a formação identitária do/a estudante pode estar relacionada ao modo como o/a licenciado/a em Ciências Biológicas compreendeu a

influência de suas vivências na constituição de si mesmo/a, refletindo na sua prática docente. A narrativa possibilita a auto-reflexão sobre as próprias vivências, para que perceba a importância da criação de espaços discursivos sobre gênero e sexualidade na escola.

Conforme relatos de *Violeta*, o/a professor/a de Ciências e/ou Biologia, por abordar aspectos do corpo humano, é visto pelos/as alunos/as e demais profissionais da escola, como ‘a pessoa’ que pode falar sobre sexualidade, além de “ter que ter” explicações para todos os fenômenos biofisiológicos do corpo humano, desde quando se perceba no/a docente a abertura para a escuta e para o diálogo.

“Hoje em dia, quando eu trabalho com sexualidade, eu vejo que era um tema transversal que não deveria ficar só focado na professora de Biologia, nem na professora de Ciências, e foi o que se restringiu no tempo que eu estudei. O professor de Português, de História, nem nada do tipo, nunca fala... Eu acho que continua do mesmo jeito, porque eu, como professora de Biologia, muitos alunos vêm a mim questionar algumas coisas da vida deles, falar alguma coisa... ‘Ah, pró, a senhora que é professora de Biologia...’ Até questões médicas [ênfase], eles vêm até a mim, como aconteceu com uma aluna – ela tava cheia de pintinhas – foi naquela época da ‘Zika’³⁸, e tal, ela me chamou para ir até o banheiro, e eu fiquei até assustada... Ela pediu por favor; era uma senhora do EJA... Ela levantou a blusa pra me mostrar: ‘Olha, pró, eu tô cheia de pintinhas, o que a senhora acha que é?’ Tá entendendo? Pra você ver que eles acham que o professor de Biologia entende tudo de questões médicas, tudo que envolva o corpo. Então eu disse que ela tinha que ir pro médico, porque eu não tinha como responder o que estava acontecendo. Eu sinto que hoje em dia ainda é assim.

[...] A gente conversava na sala dos professores, e nenhum professor mencionava isso. Só quem passava por isso era eu, que sou a única professora de Biologia. Então tudo eles vinham me perguntar, mesmo que não fosse um assunto que a gente estivesse discutindo no momento; alguma coisa que eles passassem, eles vinham até a mim pra perguntar. Questões de saúde, por exemplo... Vinham questões médicas que eu não tinha como ajudar, então eu norteava pra procurar um médico, um ginecologista. Mas eu sentia que eles se abriam mais, e continuo percebendo isso, que é a falta que eles têm, e o espaço, que muitas vezes, você, como professor, quer trabalhar, mas você não acha o apoio nos outros em volta, principalmente da Coordenação.

[...] E realmente aconteceu comigo várias vezes, enquanto profissional, de vir questões particulares, outras vezes não, pergunta na frente de todo mundo. Uns casos você vê que é da vida do aluno, da intimidade do aluno, e mesmo assim ele se abre, vem lhe perguntar, e assim acho que cabe a mim, enquanto profissional, tentar o máximo. Se eu não puder responder, direcionar alguém que possa, como nas questões de saúde. [...] Coisas da intimidade do aluno, que vinha dizer que aconteceu isso e aquilo, entre ele e a namorada, e queria saber se ela podia engravidar, e vir questionar. E homens!! [ênfase]. Eu achava que eram só as meninas... mas eles vêm. Em alguns momentos, as pessoas diziam que podia ser procurando gaitice

³⁸ Zika é uma doença causada pelo Zika vírus, transmitida pela picada do mosquito *Aedes aegypti* infectado, cujos principais sintomas são: febre, irritação na pele, olhos vermelhos e dor nas articulações. Disponível em: <<http://portalsms.saude.gov.br/saude-de-a-z/zika-virus>>. Acesso em 15 mai. 2018.

com a professora, mas eles vinham com todo respeito, com todo jeito pra perguntar: 'Oh, pró, eu quero te perguntar um negócio na saída...' Aquilo bem sigiloso, para o outro não escutar." (Violeta).

O aspecto que mais se evidencia nessa história é a relação de confiança que se estabeleceu com a professora de Biologia, uma característica importante que favorece a interação e a promoção de discussões sobre gênero e sexualidade na escola, que vai acontecer não apenas durante a aula, mas nos corredores, na sala de professores/as, onde houver disponibilidade para a conversa.

Essa discussão ressoa na narrativa de *Estrelícia*, que reforça o quanto a sexualidade ainda está associada às questões biológicas, não sendo percebido, muitas vezes, que discutir sexualidade é discutir muito mais do só o sexo, mesmo porque a relação sexual não está presente em algumas etapas do desenvolvimento humano, sendo a sexualidade expressada/vivenciada de outras formas.

"Existe uma receptividade, principalmente quando você fala: '- Hoje a discussão vai ser sobre sexualidade!' Aí todo mundo fica alegre, não é? Todo mundo acha que vai falar sobre sexo, e quando você começa a discutir sexualidade, vai pensando na cabeça deles, porque a sexualidade que vai ser discutida não é sexo; porque sexo é uma parte da sexualidade, não é o tudo. E isso já é uma descoberta enorme pra eles; é uma coisa fantástica!" (Estrelícia).

Se há tantas necessidades, curiosidades, inquietações, em torno das questões gênero e sexualidade, qual seria o melhor momento para se abordar esses assuntos? Há uma especificidade profissional que legitime o/a docente a discutir em um período específico sobre gênero e sexualidade?

Girassol indica nas suas reflexões que o momento certo para se discutir em sala de aula é aquele em que a oportunidade aparece, ainda que possa ser programado pelo/a professor/a de qualquer disciplina, e não tem que ser apenas o de Ciências/Biologia, mas por qualquer profissional da educação que seja solicitado/a pelos/as alunos/as, em qualquer momento, desde que se sinta à vontade e esteja disponível para dialogar sobre gênero e sexualidade.

"Eu penso que posso fazer uma ponte, porque eu não preciso estar na primeira unidade, do primeiro ano, para trabalhar a sexualidade. Eu posso falar de sexualidade sempre que eu puder, sempre que der, assim que as oportunidades surgirem, porque a sexualidade tem que ser vivida, tem que ser respirada no chão da escola; não tem que ser um momento. Não precisa ser professor de Biologia! Não! Você tem que ser simplesmente professor! Porque quando você é professor de Matemática, de História, de Português, e possibilita essa liberdade, você vive de maneira tranquila. Eu acho isso muito bacana, de colocar no lugar. Se as pessoas, professores de qualquer outra disciplina, eles vivem essa fluidez de suas identidades

sexuais e de gênero dentro da sala de aula, e respeitam esse lugar, isso possibilita isso na sua sala de aula fazendo contas de matemática!” (Girassol).

Vale destacar a importância desse/a profissional não apenas ter conhecimentos específicos, mas sobretudo estar aberto a todas as possibilidades discursivas que se relacionem às temáticas, não impondo seus próprios valores e concepções. Nesse sentido, Ednaldo Carmo, Sandra Selles e Maria Esteves (2015) reforçam a necessidade de estudos e práticas formativas que consideram a escuta do/a professor sobre suas percepções com relação à docência, entendendo que a atuação profissional está entrelaçada com as histórias de vida e formação do/a docente, influenciando-a e sendo influenciada, reciprocamente.

Sobre as experiências que envolvem aspectos relativos ao gênero, *Crisântemo* conta das possibilidades e dificuldades que tem enfrentado no dia-a-dia da escola, provocando a discussão diante do currículo e também diante de situações cotidianas da atualidade.

“Quando eu dava aula de Química, eu falava de Marie Currie, sempre nessa perspectiva deles entenderem que a mulher também faz ciência, por mais que não esteja ali no livro, por mais que muitas pessoas não falem [...] Sempre tentei planejar [as aulas] nesse sentido. [...]

Acho que hoje a gente tem um mundo muito globalizado pra trabalhar essas temáticas, e isso às vezes favorece, às vezes atrapalha, porque eles têm acesso a muita informação contorcida, errada, no WhatsApp³⁹. ‘– Ah, professora, eu ouvi falar que essa menina aí mesmo, do Rio de Janeiro, ela quis...’

Eles têm acesso a uma grande quantidade de informações, mas não sabem filtrar, e quando você chega na escola e quer discutir, eles já estão com a opinião formada, e tipo, estão com base teóricas, como se pode dizer, como uma verdade absoluta. É como se fosse o papel da ciência no século 19, o mesmo que o WhatsApp, no celular desses meninos, porque eles acham que tudo o que aparece no WhatsApp é verdade. Então é complicado, porque às vezes aparecem muitas histórias sobre sexualidade, sobre essas coisas, que é difícil desconstruir depois que eles têm acesso a essas informações, e acham que é verdade absoluta. Mas eu vejo eles, hoje em dia, principalmente com relação à construção da identidade, esse aspecto que eu falei, deles pensarem a sexualidade e o gênero como uma construção; acho que eles são mais abertos ao diálogo, com relação à questão do preconceito. Aqui na escola, a gente tem muitos jovens com formação religiosa – evangélicos, católicos, mas nem por isso eles deixam de falar, deixam de achar errado coisas preconceituosas, mesmo sabendo que na Igreja, em alguma igreja que eles vão, essa ideia vai estar lá. Mas eu acho eles muito abertos nesse sentido. Pelo menos nas aulas que eu tive com eles até hoje, foi bem legal a troca de informações que eles tiveram comigo. Só não sei até que ponto isso vai pra vida deles mesmo, porque não tem como eu avaliar; mas pelo menos na sala de aula, eles se mostram muito abertos para essas questões. E eu tenho esperança que eles vão ser uma geração que, mesmo que sejam evangélicos, católicos, eles são mais

³⁹ *WhatsApp* é um aplicativo gratuito de mídia, utilizado para troca de mensagens e ligações por voz ou vídeo, individualmente ou em grupo.

respeitosos com as pessoas. Eu vejo eles muito mais respeitosos do que muita gente mais velha, e que não vislumbra nem a possibilidade de mudar com relação a isso. Então, acho eles bem abertos ao diálogo; tudo tem a possibilidade de conversa.

Eu tenho muitos alunos no Face [Facebook]⁴⁰, e aí alguns deles colocam umas postagens, e eu chego pra eles e converso. Tem um mesmo que colocou uma coisa sobre o Feminismo, e eu perguntei pra ele se ele sabia o que era, e ele disse que não. Então a gente vê que eles repetem muito o discurso que chega pra eles, muitas vezes através de igreja, etc, e eles acham que é verdade absoluta. Quando a gente chega pra conversar, eles dizem: 'Não, pró, quando chegar na escola quero conversar sobre isso.' E na escola, ele perguntou como era mesmo esse negócio do Feminismo... eles começaram a conversar. Muitos alunos meus, dessa turma do 2ºano, disseram que não gostam desse negócio de Feminismo, porque feminismo é aquele negócio que quer matar os homens tudo. [risos]. Então eu perguntei quem tinha dito isso pra eles, e começamos a conversar sobre isso. Falei que tinha várias correntes sobre o feminismo, trouxe alguns textos para eles, e eles perceberam que tem muita visão de uma ótica que não considera a construção histórica do movimento feminista e de outros movimentos. [...]” (Crisântemo).

Um dos aspectos presentes nessa narrativa é discutido por Cláudia Moro (2001), que considera importante ressaltar o papel da escola como espaço de discussão das relações e implicações sociais de gênero, onde se deve promover a desconstrução de uma educação sexista e dos estereótipos sexistas, especialmente diante das representações imagéticas e do conteúdo textual apresentados nos livros didáticos – ainda um dos principais instrumentos utilizados no processo educacional brasileiro. O livro didático, assim como outros recursos que veiculam informações precisam ser analisados com cautela, pois representam veículos de (re)produção de conteúdos que fazem parte do processo de formação de um indivíduo e, conseqüentemente, de uma sociedade.

A comunicação virtual tem exercido forte influência na forma de pensar dos indivíduos, e muitas informações veiculadas nos diversos recursos midiáticos, tais como o *WhatsApp*, o *Facebook* e a Internet, têm tido uma conotação de verdade, sendo rapidamente disseminadas. E em função da velocidade com que o conhecimento vem sendo produzido, e as informações veiculadas, cada vez mais os professores/as precisam fazer uso dessa ‘cultura virtual’, para se aproximarem dos/as alunos/as e propor discussões sobre questões contemporâneas, que despertem seu interesse, levando-os a refletir sobre o conteúdo e seu significado no contexto em que ela/a vive.

⁴⁰ *Facebook* é uma rede social virtual, gratuita, utilizada para postagem de diversos tipos de informações, como textos, vídeos, fotografias e mensagens privadas, possibilitando a visualização e interação simultânea entre várias pessoas ao mesmo tempo, em qualquer localidade.

A narrativa de *Estrelícia* vai revelar outras situações e percepções diante do trabalho com gênero e sexualidade na escola, apontando a singularidade das experiências vivenciadas pelos/as licenciados/as em Ciências Biológicas.

“Eu falei que eu me sentia confortável em trabalhar diante do meu conhecimento a respeito do assunto, diante de ser confortável pra mim, como pessoa, abordar esse tema, porque tem professores que não abordam esse tema por nada! Mas daí a você ter uma receptividade daquela outra pessoa que tá na sala de aula, é outra história... Quando você vem com a discussão de gênero, a respeito da relação de poder, da relação de gênero, e tal, você vê a repercussão de todo esforço que é contrário à sua maneira de pensar, e reflete muito o que a sociedade ainda traz disso. É uma barreira quando você está trabalhando isso, porque você precisa trazer argumentos que façam pelo menos aquele indivíduo refletir uma possibilidade diferente, fora os argumentos externos que ele traz. Você vai explicar pra ele que a mulher não ‘merece’ ser estuprada, nem se ela estiver nua na rua, e ele fala: ‘- Não professor, realmente não é pra estuprar, mas se ela tá com o shortinho daquele tamanho?’ Você entende? Eles conseguem entender que existe uma discussão de valor maior antes disso, mas quando vai pra parte que você coloca a relação de gênero entre um homem e uma mulher, ele vem imbuído do que ele traz, que a mulher tem que ser assim, e assim... [...]

Raramente os homens procuram pra conversar; as mulheres, mais. É porque a questão do homem, ele vai ter que dizer que ele não sabe primeiro, pra me questionar, então ele vai, provavelmente, arranjar uma relação que ele se coloque abaixo, pra poder fazer uma pergunta do tipo. Raramente o aluno faz uma pergunta quando tem uma discussão aberta, e pra fazer alguma pergunta em separado, não, não. Eu não tinha parado pra pensar nisso! As meninas chegam e perguntam: ‘- Ah, professor, anticoncepcional, não sei o que lá...’; ‘- Ah, professor, se eu fizer isso...’ Entendeu? Homens, muito poucos...” (Estrelícia).

A percepção através dessa narrativa vai nos levar a refletir sobre o quanto os valores culturais estão implicados no processo de formação do indivíduo com relação às questões de gênero e sexualidade, revelando as percepções conservadoras de alguns alunos/as, que reforçam valores e práticas tradicionais. A (con)formação que se dá no decorrer do desenvolvimento humano, nas várias instâncias sociais que fazem parte da vida de um indivíduo, vai ser atravessada por ensinamentos sobre o modo de ser homem e de ser mulher, através de aspectos próprios que caracterizam e autorizam a expressão do ser em uma sociedade heterossexual e machista.

Isso revela o quanto a experiência humana é de tal maneira generificada, que se faz perceptível nos distintos posicionamentos dos/as alunos/as e nas suas atitudes quanto a possíveis dúvidas de temas de seu cotidiano. As masculinidades e feminilidades se traduzem em modos de ser aluno/a e de acessar a escola e as discussões realizadas com seus/suas professores/as.

Segundo Louro (2000), as relações sociais são construídas e moldadas pelas redes de poder existentes na sociedade, e provenientes de diversas instâncias, como a família, a escola, a religião, entre outras. A mudança e o descentramento das identidades sexuais e de gênero, assim como das relações que se estabelecem entre os gêneros, causa instabilidade, incerteza, resistência, conforme se apresenta na narrativa.

Entendendo que “[...] os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados” (LOURO, 2000, p. 14), é preciso desnaturalizar certos comportamentos e percepções determinados culturalmente, especialmente considerando a escola como espaço de problematização, de desconstrução. Nessa perspectiva está implicada a construção da identidade dos/as alunos/as, na parte que cabe à instituição escolar, sinalizada nos excertos das narrativas que se seguem:

“Eu tento conversar com os meninos no sentido deles pensarem sobre a construção da identidade como um processo. Eu sei que eles podem não ter essa visão do processo assim, mas se eles pensarem que essas barreiras podem não ser assim tão rígidas, vai ser importante pra diminuir os preconceitos que ainda existem, e que são muitos, e muito enraizados na cultura, principalmente da escola, na questão do homossexual, que ainda é um negócio bem tabu. Nem cito esses negócios de pan [pansexual]⁴¹, que nem rola. Só o homossexual na escola já é coisa de outro mundo!” (Crisântemo).

“Eu não estou dizendo pra vocês o que é certo ou errado, não; quero que vocês descubram. Porque quando a gente leva o aluno a pensar, a gente não tá dizendo pra ele o que é, o que não é, porque desse jeito já existe. [...] Se eu abro as porteiças que fecham os indivíduos pra ser aquela “caixinha”, eu possibilito a esses indivíduos serem o que são, e eu me aproprio desse lugar que a sexualidade já existe dentro de sala de aula; eu deixo a sexualidade acontecer. Se a gente deixa a sexualidade acontecer, se a gente permite isso de maneira tranqüila, a gente começa a perceber alunos que vivem sua sexualidade de maneira diferente. Foi assim quando eu descobri em sala de aula, na rede básica de ensino, que existem pressões que estabelecem que os indivíduos devem ser de um jeito ou não, e isso torna os indivíduos o que eles são. [...]

Aí você diz: ‘Não se está discutindo sexualidade, mas está impondo a sexualidade! De que maneira as pessoas têm de ser. Imagine!’ E isso não está só no aluno. Hoje eu paro e observo que quando eu comecei a estudar sexualidade, ainda na graduação, enquanto estudante da Universidade, eu focava muito no aluno, no aluno, mas quando eu fui ser professor, eu comecei a perceber que isso também tá no professor. A maneira como meus professores se comportavam, era dito, era determinado. Meus professores, a maioria foi de mulheres – o que é importante a gente estar relatando, porque, imagine, não tinha professores homens, só tinha professoras mulheres. Então isto está determinado.” (Girassol).

⁴¹ Pansexual é o termo utilizado para referir-se ao indivíduo que sente atração por transgêneros, drags ou intersexo.

Apresentar a escola como um espaço provocador de discussões, de desequilíbrio, diferente do que foi tradicionalmente aprendido - de (re)produtor de informações, é um desafio constante, e perpassa uma ressignificação do profissional da educação que está em atividade docente.

Buscando a compreensão do/a professor/a como produtor de seus próprios saberes, recorreremos a Nóvoa (2013, p. 17), que vai dizer que é preciso mais do que saberes disciplinares, e sim do conhecimento de si, pois “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.”

No momento histórico em que vivemos, sobretudo no contexto brasileiro, e para a terceira década do século XXI, já não há mais como adiar a discussão sobre homossexualidade, pois as homossexualidades estão presentes na sociedade como um todo, na mídia e, obviamente, na escola. É uma condição de emergência, visto que a homossexualidade é mais uma de tantas variadas expressões da sexualidade humana presentes no espaço escolar. (FERRARI, 2014). As experiências que tratam da homossexualidade em sala de aula estão presentes nas narrativas, com as particularidades próprias de cada contexto escolar.

[Sobre a homossexualidade no espaço escolar] “Hoje eu vejo que aqui na escola é muito mais aberto. Eu tenho um aluno aqui que é casado - deve ter uns 17 anos [de idade], com um outro homem, os dois moram juntos, e tal... É uma boa pessoa, os alunos respeitam, a escola respeita. Quando ele chegou aqui, foi um estranhamento enorme por parte da maioria do corpo docente [ênfase] e da Secretaria da escola... Algumas situações inusitadas aconteceram aqui: uma vez o ‘marido’ dele teve aqui com um buquê de flores; ele ganhou um concurso de dança aqui na escola; ele dançou de salto alto... Ele não se travestiu; só o salto alto, com um short, e na escola foi aquela coisa – uns alunos estranharam, outros que já tinham contato com ele, respeitaram e respeitam a opção dele, quer dizer, a identidade dele. Acho que, na verdade, enriqueceu o ambiente escolar; acho que ele trouxe uma contribuição muito grande pra isso. Ele é um bom aluno, não dá trabalho, estuda, tira as notas dele, faz os trabalhos e as atividades, e isso muda um pouco a visão que as pessoas têm. Acho que ele deve ter ensinado mais do que muita aula aí...” (Estrelícia).

A situação de estranhamento confirma a ideia de que temos sido educados/as com base na perspectiva heterossexual, estabelecendo características próprias para cada um dos sexos – homem e mulher, incluindo posturas, gestos, comportamentos, profissões, esportes, entre outras. Quando o humano se expressa de modo diferente do que foi padronizado social e culturalmente, desperta, muitas vezes, um sentimento de estranhamento, de repulsa e/ou de exclusão. De acordo com Elizeu Souza (2015, p. 209),

uma das formas de enfrentamento do preconceito e da ausência de trabalhos no cotidiano escolar, no tocante à homossexualidade, exigirá das escolas e dos sistemas de ensino o desenvolvimento de políticas de formação centradas nas dimensões pessoal e profissional do professor, mais especificamente as que tomam as histórias de vida e as narrativas docentes como eixos de formação, visto que podem contribuir para a construção de modos de trabalho e desenvolvimento de projetos de ensino, que mobilizam múltiplas linguagens nos processos de conhecimento e aprendizagens na sala de aula.

Em uma situação como essa relatada por *Estrelícia*, a promoção de uma educação para a diversidade é de fundamental importância. Rogério Junqueira (2007, p. 59) afirma que a diversidade ensina, constituindo-se em fator de inclusão, reconhecimento, pertencimento, emancipação, produção e democratização do conhecimento, e que precisamos compreender “[...] que a diversidade nos caracteriza como sociedade e como indivíduos [...]”.

A narrativa de *Violeta* também apresenta o movimento de rejeição, de negação da homossexualidade, e das tentativas de diálogo que precisam ser feitas no sentido de ampliar os horizontes de compreensão sobre o direito do outro, de ser e viver como se deseja.

[...] Eu sentia, principalmente das senhoras, uma certa resistência quando a gente falava sobre a questão de você aceitar o outro, de você respeitar... aquilo que ainda tem aquela formação arcaica sobre a homossexualidade, e diz que não aceita: ‘Meu filho, não!’; ‘Meu neto, não!’; ‘Isso é descarração!’; ‘Na minha época, tomava uma coça...’ E até os senhores, também confirmavam. Como são de zona rural, têm um linguajar típico da região. E também os novos, têm resistência: ‘Que nada, rapaz, tanta mulher aí, vai procurar se envolver com outro homem? Oxe, com tanta mulher bonita aí...’ Eles não aceitam. Embora eu falasse que a gente não era obrigado a gostar; a gente tinha que respeitar. Mas tinham uns que diziam que não respeitavam mesmo, que não queriam o menino sentado do lado... porque tinha homossexuais na sala. Um deles era bem escandaloso, e gostava de chamar a atenção mesmo. Enquanto tinham outros que você percebia, mas que era uma pessoa mais acomodada, mais tímida, sem estereótipo. Outro queria ser tratado no feminino, e se dava super bem com as meninas, mas não fazia trabalho junto com os homens, que eles não queriam. Eu observava que as mulheres gostavam de ficar com os homossexuais masculinos, que aceitavam bem, gostavam, resenhavam; já os homens, quando tinha que fazer trabalho junto, não queriam, excluía. E pra você trabalhar que não era assim, era preciso trabalhar para que aceitassem nos grupos.” (Violeta).

As dúvidas acerca da homossexualidade ainda fazem parte do imaginário das pessoas, que trazem para o ambiente escolar os seus valores e representações culturais, tentando reproduzir o modo de funcionamento do espaço doméstico. Nesse sentido, a desconstrução e a ruptura com esse modo padronizado de ver o ser humano pode começar em momentos como esse, em que a escola se implicar

em atitudes de consentimento e/ou reforçamento de valores homofóbicos, especialmente vinculados ao posicionamento docente, de suas concepções e atitudes, entre diálogos e silenciamentos, nas diversas situações cotidianas do ambiente escolar. A instituição escolar e os currículos “[...] buscam produzir e universalizar significados da cultura e, neste sentido, educar os gêneros, formar as corporalidades e apresentar subsídios à formação de identidades.” (CAETANO, Márcio, 2013, p. 67).

No âmago das discussões sobre a diversidade, Junqueira (2007, p. 60, grifos do autor), afirma que “é preciso falar de *homofobia* e reconhecê-la como *um problema real*.” Considera ainda que

O termo “homofobia é comumente usado em referência a um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo), [...] e transcende a hostilidade e a violência contra LGBT⁴² e associa-se a pensamentos e estruturas hierarquizantes relativas a padrões relacionais e identitários de gênero, a um só tempo sexistas e heteronormativos. (JUNQUEIRA, 2007, p. 60).

A discussão sobre a homossexualidade ainda está distante de uma compreensão mais ampla enquanto diversidade sexual, mas já aponta despertamentos para esses profissionais que atuam na educação, como formadores de opiniões e (re) produtores de valores.

“É uma mudança social, na verdade, de respeito, acima de tudo, porque eu acho que é um pioneirismo enorme... É como você entrar numa mata, abrir uma mata com facão... Porque você imaginar como, às vezes, até a ciência é utilizada pra discriminar, e como essas questões, um simples conceito de gênero, e o que esse conceito traz, ser utilizado para discriminar e até ceifar vidas, por causa de uma coisa tão banalizada como é a identidade de uma pessoa. E eu vou para aquela questão que falei de inquietação: a questão da valorização da vida: ‘- Que vida tem mais valor que outra? Então o pobre vale menos que o rico? O homem vale mais que a mulher? O gay vale menos que a mulher?’ É uma coisa que, dentro da nossa sociedade, não sei quanto tempo ainda vai durar, e por isso que eu digo que a pessoa que faz pesquisa nessa área tá ‘abrindo uma selva com facão’, e isso é fantástico! Muito interessante, né?” (Estrelícia).

Aproveitando essas situações vivenciadas sobre a homossexualidade na escola, podemos ampliar para uma discussão sobre a diversidade sexual, pois as narrativas expressam o constrangimento, o preconceito e a exclusão social vivida por muitos/as adolescentes que são expostos/as “[...] às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância.” (JUNQUEIRA, 2011, p. 78). A omissão e

⁴² LGBT: sigla utilizada para designar lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais.

a negação da diversidade sexual reforçam e legitimam a heterossexualidade normativa que domina a instituição escolar, excluindo das pessoas o direito de ser e estar no mundo.

Uma perspectiva apresentada por Louro (2000, 2006) diz respeito ao sentimento de repulsa à homossexualidade, como uma transgressão ao que é socialmente esperado. Isto pode explicar o fato de que muitas pessoas, assim como alguns/mas professores/as, simplesmente evitam discutir qualquer aspecto relacionado à sexualidade e à diversidade sexual, como se as expressões da sexualidade permanecessem desconhecidas e/ou fossem proibidas socialmente. Disso decorre o silenciamento e/ou a invisibilidade das discussões no espaço escolar, dando margem às expressões mais perversas de indiferença e exclusão social de indivíduos que se situam à margem das expectativas heteronormativas.

Havia vários projetos educacionais que discutem gênero e sexualidade no espaço escolar, compondo também o currículo, cujas atividades vão ser desenvolvidas em parte com os/as estudantes, além de políticas de formação de professores/as, tais como o 'Programa Brasil sem Homofobia'⁴³, e os Projetos 'Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas'⁴⁴ e 'Gênero e Diversidade na Escola'⁴⁵ (BRASIL, 2007), que têm como fundamento a ampliação e o fortalecimento do exercício da cidadania no Brasil, e a garantia dos Direitos Humanos.

Estes Programas e Projetos foram elaborados e desenvolvidos como fruto de intensas lutas de movimentos sociais, LGBT e feministas, fortalecidos por inúmeras publicações científicas que revelam/vam o retrato da opressão, do preconceito de toda ordem, do sexismo, da homofobia e da exclusão social. Gradualmente, houve uma forte pressão da parcela conservadora da sociedade, representada, sobretudo,

⁴³ O Programa Brasil sem Homofobia foi formulado pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação (Decreto nº 3.952, de 4 de outubro de 2001), posteriormente aprimorado pelo Decreto 5.397 (22 de março de 2005), com a participação dos Ministérios da Educação, da Justiça, da Saúde, da Cultura, Trabalho e Emprego. (BRASIL, 2007). Lançado em 2004, o Programa tinha como objetivo elaborar e implementar políticas de enfrentamento à homofobia. (CONSELHO..., 2004).

⁴⁴ O Projeto Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas foi proposto pela SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade)/MEC, e implantado nos anos de 2006/2007. (BRASIL, 2007).

⁴⁵ O Projeto Gênero e Diversidade na Escola foi uma iniciativa da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR) e do Conselho Britânico, realizado em parceria com a Secad/MEC, a Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação (Seed/MEC), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir/PR), e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios envolvidos. A entidade executora foi o Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Clam/UERJ), em 2006. (BRASIL, 2007).

pela bancada evangélica de políticos brasileiros, que insistiam/em em publicizar e defender uma interpretação equivocada dos objetivos destes projetos educacionais, propondo a suspensão dos mesmos.

De acordo com Souza (2015, p. 206), “as políticas de formação de professores poderão contribuir para a superação de práticas normalizadoras no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à homofobia e ao preconceito presente no contexto social e escolar.”

O momento atual tem sido marcado por um período de incertezas e mudanças no cenário da educação brasileira, especialmente com relação às discussões que envolvem gênero e sexualidade. O “Escola sem partido” e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)⁴⁶ operam contra estas políticas educacionais supracitadas, levando a um retrocesso, sobretudo por causa das bancadas conservadoras que estão inseridas na Câmara de Deputados e outras instâncias legislativas nos estados e municípios brasileiros.

A influência destes movimentos nas políticas educacionais conquistadas através de lutas árduas, ao longo de vários anos, tem sido de tal forma arbitrária e retrógrada, que o atual Plano Nacional de Educação, proposto para o período 2014-2024 (BRASIL, 2014), não menciona diretamente a discussão sobre gênero e sexualidade na escola, ainda que enfatize a promoção do enfrentamento a todas as formas de discriminação, como forma de superar as desigualdades sociais, o que, de certa forma, dilui essa discussão em meio a tantas outras temáticas urgentes e necessárias.

Além desses Programas e Projetos, há várias possibilidades discursivas sobre gênero e sexualidade presentes no cotidiano das salas de aula, nas quais as

⁴⁶ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) é um documento normativo que deve servir de “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares [...]” de todo o Brasil. (BRASIL, 2018a).

Em breve pesquisa realizada no site do BNCC, observei que o termo ‘gênero’ não é citado no documento voltado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, mas é citado 50 vezes no documento voltado ao Ensino Médio, entretanto, **apenas uma** refere-se ao entendimento do gênero abordado nesta pesquisa, vinculado à área das Ciências Humanas (Geografia e História), em que se “[...] prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas, etc) [...]” (BRASIL, 2018b, p. 547).

Do mesmo modo, considera como única possibilidade de incluir no currículo a temática de sexualidade, nos anos finais do Ensino Fundamental, na unidade temática ‘Vida e Evolução’, tendo como objetos de conhecimento os mecanismos reprodutivos e a sexualidade, com enfoque biologicista. Para o Ensino Médio, o termo ‘sexualidade’ é mencionado uma única vez, citado em meio a propostas de ‘itinerários formativos’ (BRASIL, 2018b, p. 472), como sugestão temática de algum evento a ser realizado na escola.

temáticas trabalhadas com os/as alunos/as se caracterizam por serem mais, ou menos, prazerosas de lidar, em função das percepções pessoais e da formação acadêmica. Começaremos pelos temas que não agradam muito aos/às narradores/as:

“A questão de doenças e infecções sexualmente transmissíveis. Eu comento com os meninos, mas não gosto de falar especificamente das doenças. Acho que às vezes é importante falar pra eles ficarem com medo e se proteger, e tal, mas eu não gosto de falar... sei lá... acho muito assustador. Acho que porque na minha época de escola, teve um cara numa palestra que levava um monte de imagem, e eu fiquei morrendo de nojo daquilo, e fiquei falando: ‘Eu nunca vou fazer sexo na minha vida.’ Porque eu achava tão horrível aquilo ali. Porque ele falava nesse sentido: ‘Se você fizer sexo, vai ficar assim.’ Acho que por causa disso, eu acho que, talvez, os meninos guardem só isso; o ruim.” (Crisântemo).

“Eu acho que essa parte do gênero em si, de você discutir questões de gênero, porque eu não me sinto tão segura pra discutir, então eu acabo meio que evitando. Para trabalhar, eu teria realmente que voltar e estudar tudo... Se fosse uma coisa assim, que você vai escolher, você vai tratar, sobre gênero, eu não trataria, mas se fosse uma coisa que eu realmente... ‘Ó, você vai ter que passar...’, eu ia ter que voltar, estudar, relembrar, conhecer novas coisas, porque eu não me sinto segura para discutir essa questão do gênero.” (Violeta).

As falas que ficam marcadas de forma negativa na memória representam uma forma biopolítica de controle, e remontam a discursos de longa data na história, apresentando uma visão negativa da sexualidade, na qual o sexo é associado a algo ruim e sujo, que deve ser evitado.

Lidar com questões cujas vivências não foram agradáveis ou demandam um conhecimento mais específico não agrada aos/as entrevistados/as, ainda que necessitem discutir de alguma forma essas temáticas, pois fazem parte do cotidiano escolar e da interação que a docência requer. Certamente que poderão optar por temas que sejam mais prazerosos, como veremos nas narrativas a seguir.

Ao possibilitarem aos/às entrevistados/as falar de sua atuação docente, as narrativas se inserem na dimensão da identidade profissional, fazendo com que o indivíduo possa voltar seu olhar à sua própria história, aos processos pessoais e sociais de construção e entendimento de como o gênero e a sexualidade atravessam/ram sua vida, e como se apresentam no presente. (CATANI et al, 1997). Sobre as temáticas mais prazerosas de trabalhar em sala de aula, os/as entrevistados/as contam quais são e as razões implicadas nessas escolhas.

[Pensativa] “Gosto de trabalhar a questão da desmistificação da ideia de sexualidade e sexo, porque é o que eu acho que eles mais demandam, esse primeiro conceito.” (Violeta).

“Eu acho que essa questão de padrões de gênero é uma coisa interessante de se discutir. Como eu disse, é uma barreira quando você vai discutir isso, mas é uma coisa interessante, porque você vê o nó que dá na cabeça do aluno e como ele vai tentar desatar aquele nó. Obviamente, que alguns conseguem desatar ou pensar de uma maneira diferente; outros continuam do mesmo jeito; você não vai conseguir alterar. Mas acho também que a gente tem que dar subsídios pra isso; não tem que forçar. É uma coisa que eu gosto de discutir essa questão de gênero, a questão de padrões de gênero e reproduções sociais, e como isso interfere na vida do indivíduo.” (Estrelícia).

“Com certeza, diversidade sexual! Por tudo isso que eu falei, dos amigos que eram gays, de todo esse sentimento que eu tenho, de forma particular, de vivência com isso, de experiência em ver homofobia, e o sofrimento depois da homofobia, a tristeza, a depressão que vem com a homofobia... Isso me motiva a trabalhar porque me chocou muito, então hoje eu tenho um compromisso maior com esse tema.” (Cravo).

Curiosamente, estas três narrativas apontam um maior interesse em abordar conteúdos que têm sido bastante combatidos pelo Movimento Escola sem Partido, pelas famílias mais conservadoras e pelas ausências/lacunas apresentadas na proposta reguladora da Base Nacional Curricular Comum. Discutir sexo e sexualidade, gênero e diversidade sexual são aspectos claramente incômodos para estes movimentos, que tentam silenciar e banir qualquer possibilidade discursiva. Ainda assim, os/as licenciados/as em Ciências Biológicas resistem à mordança em suas práticas docentes, persistindo e perseverando nos aprendizados sobre gênero e sexualidade que vêm sendo construídos ao longo de suas vidas, e na promoção de espaços discursivos nas escolas.

É possível compreender o sentimento implicado ao se trabalhar determinadas temáticas, em detrimento de outras, pois na atuação docente está implicada a história de vida e formação do/a profissional. Esta visão é reforçada pelo fato de que

a temporalidade, a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes docentes não são produzidas isoladamente pelos professores de Biologia na escola, mas estes saberes compreendem fontes pré-profissionais provenientes das relações sociais, interações culturais e percursos escolares ou originam-se em outros ambientes sociais, sendo posteriormente desenvolvidos e utilizados pelos docentes ao longo de suas trajetórias profissionais. (CARMO, SELLES, ESTEVES, 2015, p. 94).

Através das narrativas, o percurso profissional é atravessado por tensionamentos religiosos dos/as alunos/as durante as discussões sobre gênero e

sexualidade, que nos mobiliza a pensar a influência que os valores religiosos exercem na vida das pessoas.

“Ah, sim, teve um aluno que, quando eu comecei a falar sobre sexualidade, por causa do conflito religioso, ele perguntou pra mim: ‘Professora, quando é que a senhora vai dar aula de verdade?’ Porque ele achava que o que eu tava fazendo era só conversar, tirar dúvidas, não era dar aula, mas nada que atrapalhou assim, porque a maioria da turma tava envolvida na aula.” (Crisântemo).

[Sobre trabalhar sexualidade em sala de aula] “Quando você começa a discutir, tem os cristãos ortodoxos que começam a vir com aqueles discursos, começam a discordar sem argumentos; tem aqueles que são conservadores, e por outro lado, tem aqueles que têm uma cabeça aberta pra discutir. Mesmo os que têm a cabeça aberta, às vezes, eles reproduzem os discursos, mas eles mesmos voltam atrás e repensam aquilo que eles tinham falado antes. Tem questão até de ameaça de aluno dizer: ‘- Ah, tá discutindo isso? Vou falar com a Direção...’ Aí eu falei: ‘- Gente, isso faz parte do currículo, se você quiser ir falar com a Direção, pode falar. Mas essa discussão faz parte do currículo; isso aqui é aula também!’ Porque tendem a achar que essa discussão, essa conversa a respeito de sexualidade, não é aula; eles não consideram isso um conteúdo. Então tem uns que não querem escutar, tem uns que não estão abertos, mas muitos também estão abertos, então tem que lidar com essa transformação.” (Estrelícia).

Aqui cabe destacar que o/a professor/a precisa lidar com suas próprias concepções religiosas enquanto pessoa, e profissional da educação, transitando em meio aos dilemas e desafios que essa discussão pode provocar. Segundo Roney Castro (2017, p. 7), nesse contexto discursivo, as religiões se apresentam “[...] como combustível para aprofundar o silenciamento e promover as exclusões de sujeitos e experiências que tentam escapar às normatizações”, e por isso destaca a importância de investir em processos educativos que promovam uma ampla discussão sobre a produção das sexualidades e dos gêneros.

Além das questões que dizem respeito à relação professor/a-aluno/a, há outros aspectos que são considerados importantes ao se abordar questões de gênero e sexualidade na escola onde trabalham, e no contexto da trajetória docente, *Estrelícia* e *Cravo* vão narrar as posturas dos profissionais que nela atuam, em tom de desassossego e preocupação com o que se passa, e as dificuldades que percebem.

“Aqui [NA ESCOLA EM QUE TRABALHA COMO VICE-DIRETOR] eu tento pregar algo diferente, mas mesmo assim, é difícil você lidar com os professores, porque os próprios professores tendem a achar que a escola é um ambiente de não presença de sexualidade. Essa negação continua, e quando você tem um aluno pegando na mão de outro, simplesmente abraçado, a galera não gosta – os professores, o pessoal de Secretaria, dizem que aqui não é lugar pra isso.” (Estrelícia).

“É uma situação horrível! Bem ruim. Horrível. Porque você tem tudo isso sobre seus ombros, né? Tudo isso que você pensou, refletiu, defendeu, quis, etc. Você tem toda sua vontade dentro do seu peito, de fazer, acontecer e mudar, e tal, só que, do outro lado, você tem todas as barreiras ali postas pra isso não acontecer. Você chega na escola pra tentar, e aí você tem todos os professores, pelo menos, claro, a grande maioria deles, e exibem isso - porque tem uns que a gente nunca sabe o que que faz; é meio fantasma -, tem aqueles que exibem um posicionamento. E por ironia, eu trabalho em uma cidade do interior. Tem professores homofóbicos, machistas... De-cla-ra-da-men-te! [ênfase]. Uma coisa que você acha que tá encoberto... Não! É assim, es-can-ca-ra-do! [ênfase]. Entre professores, numa reunião ou numa sala de professores, na sala de aula, na Direção também; é uma coisa que pontua todos os âmbitos da escola. Machismo e homofobia são os temas que mais pesam, mas tem muita coisa mais que a gente sabe... Mas machismo e homofobia é toda hora! É uma coisa que você sente; que chega aos seus ouvidos; que sua colega, professora, é alvo de uma piada machista, e todos os professores estão rindo, inclusive quem fez a piada... Então dá aquele gosto amargo e você pensa: ‘- Como é que isso tá acontecendo?’” (Cravo).

Estas situações exemplificam a importância de considerarmos os diversos contextos escolares em que se encontram os/as docentes, refletindo que além das condições materiais necessárias ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, a cultura escolar pode limitar e/ou coibir a atuação docente no sentido da reflexão e produção subjetiva dos saberes.

A docência resulta da subjetivação humana em meio às suas trajetórias de vida e formação, e por isso há uma pluralidade de atuações profissionais, evidenciando diferentes formas de implicação dos sujeitos com o cotidiano escolar. A atuação docente se configura como um espaço significativo no qual estão postos os valores e as concepções dos/as docentes, seus enraizamentos culturais e identitários sobre as variadas expressões dos gêneros e das sexualidades. Essas considerações sinalizam a necessidade de problematizar de que forma o/a docente pode ser agente transformador no espaço onde se trabalha.

A escola precisa ser palco de discussões que abarquem a multiplicidade de expressões da vida humana, considerando que não há uma forma única e/ou ideal de ser, sentir e estar no mundo, deslocando-se de discursos dualistas e opostos no que se refere às questões de gênero e sexualidade, seguindo a lógica do masculino/feminino, homem/mulher, normal/patológico, entre outros. Não vivemos sós e, portanto, as diversas formas de viver a sexualidade estão ligadas umas às outras. Isso confere um sentido de que a sexualidade está, mas não completamente, no âmbito do privado, porém repercutindo na coletividade.

Nas histórias de vida e formação que se evidenciam através das narrativas, surgem outras considerações acerca das discussões sobre gênero e sexualidade. Nesse movimento de falar de si e de suas experiências, os/as licenciados/as em Ciências Biológicas têm a oportunidade de retomar as suas vivências, observar os acontecimentos buscando um novo entendimento, tentando explicá-los e dando sentido a experiências que os/as marcaram. Esse movimento reflexivo proporcionado pela narrativa das histórias de vida e formação

[...] permite evidenciar a *intimidade de uma construção; valorizando uma concepção singular e, ao mesmo tempo, socioculturalmente marcada de identidade para si*. Mas não se pode perder de vista nesta identidade para si que não há individualidade sem ancoragens coletivas (família, pertencas e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um tem uma história!). (JOSSO, 2007, p. 431, grifos da autora).

Por essa razão, discutimos várias perspectivas da dimensão singular plural que sinalizam a constituição de gênero e sexualidade experienciada por cada um dos/as entrevistados/as, no âmbito familiar, religioso, escolar, na formação acadêmica e na atuação docente.

Nos últimos momentos da entrevista narrativa, percebendo que já se encaminhava para finalização, solicitei aos/às entrevistados/as que fizessem suas últimas considerações sobre gênero e sexualidade e o que essas escolhas representaram para a própria vida.

“Essa temática foi excelente em todos os sentidos, porque ela combate, desarticula e desestabiliza preconceitos. Ela faz isso tudo em relação a estigmas, dogmas religiosos que eu tinha. Essa questão do heterossexual; em relação ao machismo também, que por ser do interior, homem, heterossexual, branco, é uma coisa que todos os dias é construído nesse sentido. Então, isso [discutir o tema] ajuda bastante a você romper com tudo isso; abandonar... Em relação à criticidade, você tem outro olhar agora sobre as coisas que acontecem ao seu redor; você avalia de outra forma; você é crítico; você interpreta e fala: ‘Isso tá errado! Eu preciso fazer alguma coisa!’ Antes, talvez, eu só passasse a mão e falasse: ‘Ah, tudo bem! Deixa como tá!’ Ela [a temática discutida] contribuiu em relação à minha própria maneira de viver a vida, como as escolhas que eu faço, as ações que eu tenho em relação à minha família, meus irmãos, meus amigos, minha namorada e, futuramente, meus filhos, caso aconteça. Tudo isso foi modificado a partir dessa discussão. Então foi um incremento muito grande em tentar trazer tudo isso de uma forma modificada do que eu tinha, por exemplo, antes de conhecer sexualidade e gênero. Tudo isso foi se modificando.” (Cravo).

“Muita coisa mudou na minha vida, principalmente em relação às questões de gênero, do feminismo. Eu entrei num grupo social de discussão feminista justamente pensando que tem muita coisa que a gente faz, machista, e que a gente não percebe, até ter um outro olhar, uma outra análise. Então, muitas práticas minhas cotidianas, muitos pensamentos meus mudaram por

conta desse contato direto com esse meu objeto de pesquisa, essas leituras feministas, etc.” (Crisântemo).

“Mudou a minha maneira de viver a sexualidade. Com certeza! Meus saberes possibilitaram um processo de rompimento das pressões que determinavam o sujeito que eu tinha que ser, e me possibilitou viver a sexualidade de uma maneira mais tranquila, de assumir minha homossexualidade, discutir sobre a questão de gênero, de ter essa liberdade pra falar sobre sexo, sobre sexualidade, sobre gênero, em qualquer espaço que eu esteja, seja escola ou em qualquer lugar da sociedade, na família ou entre amigos. Mudou! Eu comecei a discutir sexualidade, a compreender isso que eu vivo, a compreender que se eu sou assim ou assado, se eu faço desse jeito ou daquele jeito, é porque eu fui construído.” (Girassol).

De acordo com uma das falas, *“Quando você discute sexualidade, vai se permitindo mais ver o outro, entender mais o outro.”* Nos excertos das narrativas aqui apresentadas revelam-se as marcas das histórias de vida, e das trajetórias de escolarização e da formação acadêmica, que constituíram as experiências vivenciadas pelos/as licenciados/as em Ciências Biológicas, constituindo parte de si enquanto pessoas e enquanto docentes, reafirmando a inter-relação entre a vida e a profissão.

“Não dá pra discutir sexualidade sem se permitir se despir do que foi construído. [...] Toda essa trajetória me motiva, pois eu acho que dá pra aprender mais sobre sexualidade, construir mais; dá pra refletir mais, se questionar mais sobre a necessidade de fazer novas pesquisas, trazer novas discussões, participar de grupos que vão nos ajudar nesse lugar que eu quero, que é a educação - é esse lugar da sociedade que eu posso contribuir com o processo de mudança. Lógico que eu posso contribuir com o processo de mudança por onde eu passo. Você não vai deixar de ajudar as pessoas a pensar diferente numa hora de bate papo com os amigos, ou colocar seu posicionamento no Facebook. As discussões fazem as pessoas pensarem. [...] Porque, se pra mim, discutir sexualidade é tentar romper e questionar, e já me deparo com muitos processos, imagina as outras pessoas que não tiveram a oportunidade de questionar ou de viver a sexualidade de outra maneira.” (Girassol).

Perceber-se como o lugar da experiência é estar aberto, disponível, sensível, à própria (trans)formação, pois a experiência é um movimento de ida e volta, no qual o sujeito vai de encontro ao acontecimento, reflete e se permite ser afetado por ele, produzindo efeitos no que pensa, no que sente, no que é. (LARROSA, 2011).

Assim, entendendo que ser sujeito da experiência é ser sujeito da formação e da transformação de si, as narrativas dos/as licenciados/as em Ciências Biológicas possibilitam a compreensão de como os atravessamentos de gênero e sexualidade na história de vida e formação deles/as estão implicados com a educação dos sujeitos para a vida, além da educação formalizada - a dos conteúdos e currículos.

Porque é preciso um olhar cheio de sentimentos que permita ver o outro como ele é, e não creio que a educação institucionalizada, como a escola ou a universidade, tem se dado conta disso, por uma série de fatores que não nos cabe discutir aqui, por conta do escopo desse trabalho.

“Você narrar o que você vivenciou, é você viver aquilo de uma nova maneira, uma parte das memórias; é você trazer pro outro, hoje, a maneira que você pensa o que você é, aquilo que você vivenciou. Então, quando eu relato a minha vivência lá do meu pai, da minha mãe, é uma nova resignificação - eu olho para aquilo não mais da maneira que eu vivi, mas da maneira que eu sou hoje. O olhar que eu direciono para aquilo me gera novos saberes; me possibilita novas experiências; me faz transgredir do que eu sou, do que vivi, pra olhar pra mim mesmo, e ter esse encontro com minha memória, com meu passado. E isso é bacana! É como assistir um filme que você vai recordando, vivendo aquilo. É como seu próprio filme, de sua autoria, e você é o personagem principal, e tá olhando para aquele lugar que às vezes está esquecido, e você pára e pensa que se esqueceu daquilo...

É essa própria experiência do narrar; é uma outra experiência que eu não consigo dizer... Teve a experiência do viver e teve a experiência do narrar. Estar narrando isso pra você me faz viver uma nova experiência. E eu acho que isso é o bacana da narrativa, né? Tipo isso: eu vou contar de novo, de novo, de novo, e de novo, e sempre serão novas experiências, novos saberes, novas aprendizagens e novas maneiras de olhar... Imagina isso daqui há 10 anos?! Eu contar como foi a minha narrativa... [...] O que é bacana é que quando você fala de narrativa e pensa nas memórias, é o que ficou. A gente esquece muita coisa. O que de fato ficou; o que de fato foi esquecido, e o que de fato a gente gostaria de ter esquecido, mas tá marcado. Então narrar é você provar pra você mesmo que foi importante, seja positivo ou negativo, mas que marcou a sua vida. Milhares de coisas aconteceram, foram apagadas, mas as que foram marcadas de formas positivas ou negativas, elas vão ressurgindo da minha memória. Isso prova o quanto isso me construiu!” (Girassol).

Busco em Larrosa (2002b, p. 48) a compreensão do quão significativas são as experiências que deixam marcas em nossa vida, porque “o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos”, reforçando a interpretação dada por Girassol ao processo de narrar, rememorar, e de ter novas experiências e aprendizados.

De acordo com Catani et al (1997, p. 18), “[...] esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino.”

Os relatos recolhidos nas entrevistas narrativas apresentam-se como uma potencialidade que, ao atuar sobre a dimensão da identidade profissional, revelam uma docência marcada pela resignificação das experiências pessoais e formativas sobre gênero e sexualidade em meio ao universo de significados e sentidos

construídos historicamente, e reconstruídos cotidianamente no espaço escolar. As histórias de vida e formação revelam que as configurações do trabalho docente estão implicadas com as questões de gênero e sexualidade diante das diversidades que constituem a escola, e dos enfrentamentos em busca do respeito às diferenças pessoais e culturais.

7 E A HISTÓRIA NÃO TEM FIM...



Não se almeja chegar a conclusões, a respostas com tom de verdade ou definitivas; provisórias, talvez! Importa, sobretudo, refletir, palpitar, questionar, problematizar, discutir, pensar sobre esses e outros assuntos, bem como tencionar discursos e provocar inquietações [...]

(XAVIER FILHA, Constantina, 2009, p. 86)

Começo a caminhar nesse 'jardim florido' (início das entrevistas) na primavera de 2016 e ele 'desabrocha' (finalização do processo de escrita) na primavera de 2018. Aproveitando essa agradável coincidência, *Entre 'flores' no jardim* representa uma analogia ao prazer em ver e sentir as 'flores' (participantes da pesquisa), especialmente no período da primavera, deixando-me atravessar por suas cores e aromas (suas histórias de vida e formação) enquanto passeava no 'jardim' (momentos das entrevistas e das inúmeras releituras). Sentimento de gratidão!

Este estudo foi se reformulando e reconstruindo em diversos momentos, como acontece no processo de escrita, possibilitando o entendimento de como a narrativa auxilia na reflexão de nós mesmos e das relações que cada um estabelece com os diferentes espaços nos quais transita e se constitui enquanto ser no mundo.

Os termos 'narrativa', 'memória', 'experiência', 'conhecimento de si', entrelaçados com o gênero e a sexualidade, constituíram a escrita deste estudo. Nessa teia da vida, as memórias das experiências sobre as construções de gênero e sexualidade são reveladas através das narrativas orais, que são as representações de sons cuja entonação reflete as percepções, as emoções e os sentimentos despertados e/ou desencadeados pelas lembranças de momentos tão diversos ao longo da vida.

Ao tomar das entrevistas narrativas como dispositivo de informações aqui analisadas, é possível perceber de que forma as influências familiares, os/as personagens e elementos da instituição escolar, e de outras esferas sociais, além do espaço universitário, marcam/ram a constituição de si sobre as questões de gênero e sexualidade, e o quanto tudo isso mobilizou a minha própria história e constituição como sujeito-pesquisadora.

Ao longo dos meses voltados para a escrita do presente trabalho, percebi o quanto o método da narrativa constituiu uma estratégia coerente e pertinente para me levar à compreensão das minhas inquietações enquanto pesquisadora, além de representar uma forma extremamente rica de imersão do/a narrador/a em sua própria história, e de sua interação com a pesquisadora. As narrativas são uma rica fonte de informações pessoais, sociais, culturais, e sua elaboração conduz o/a narrador/a a reflexões sobre si.

No processo de maior aproximação com os/as colegas de profissão entrevistados/as, construímos uma relação de parceria e confiança mútuas para que eles/as ficassem o mais à vontade possível para narrar suas experiências de vida e

de formação profissional no que se refere às questões do gênero e da sexualidade, ainda mais por se tratar de temas tão subjetivos quanto complexos, que atravessam a subjetividade humana.

À medida que os/as entrevistados/as narravam suas histórias de vida e formação, se revelava o conhecimento das existências singulares-plurais de cada um deles/as, pois suas histórias evocavam as lembranças de pessoas marcantes em suas vidas, que conduziram processos de afetividade e de aprendizagem que envolveram a construção do gênero e da sexualidade, e influenciaram sua (trans)formação pessoal e profissional.

Ouvir as histórias de vida e formação dos/as entrevistados/as foi uma experiência fascinante que ultrapassou as perspectivas da pesquisa acadêmica, pois alguns relatos trouxeram à tona vivências íntimas do indivíduo, compartilhadas muitas vezes como um desabafo, extrapolando as questões investigativas do estudo.

Ao narrar as trajetórias acadêmicas e sua história de vida, cada indivíduo apresenta as marcas de suas vivências passadas impressas na emoção de sua fala, de seu olhar e de seus gestos. E ao lembrar do passado, revisitando acontecimentos que marcaram sua vida, faz uma análise à luz dos saberes adquiridos e de sua atual compreensão das questões da vida, das experiências sobre gênero e sexualidade e, por vezes, aponta sugestões ou expectativas futuras.

Tudo isso é possível porque a narrativa é um processo de autorreflexão através do qual o/a narrador/a se vê na posição de autor/a e ator/a, quando ele/a próprio/a narra e encena sua própria história, permitindo-se fazer uma análise crítica e considerando aspectos da realidade social, histórica e cultural que estão imbricados na sua subjetividade.

As narrativas dos/as licenciados/as em Ciências Biológicas da UEFS destacam a complexidade das experiências espaço-temporais, sinalizando os aprendizados formais e informais de suas histórias de vida e formação, apontando as tensões e dilemas que permeiam as discussões sobre gênero e sexualidade, além dos desafios na prática docente.

Em relação à família, as narrativas revelam a influência das normas e valores que são construídas em meio aos diferentes arranjos familiares apresentados pelas famílias de origem dos/as entrevistados/as, fundamentais no processo de construção da subjetividade do indivíduo.

No espaço/tempo escolar, as narrativas dos/as entrevistados/as ficaram restritas às experiências de sala de aula, ainda que, enquanto instituição generificada, as relações interpessoais e o corpo tenham suas expressões e significados em seus vários espaços, como a sala de aula, os corredores, as dependências administrativas, os banheiros, entre outros.

As narrativas indicam que diferentes aspectos do gênero e da sexualidade são discutidos com mais detalhes entre os/as amigos/as, dentro ou fora da sala de aula, sem, necessariamente, a presença do/a professor/a que, quando presente, ainda faz uso, com frequência, de um enfoque biológico e médico. Este é um aspecto importante a ser ressaltado, pois sem desconsiderar o papel privilegiado do/a docente em sala de aula, lhes retira da centralidade dessa discussão e do controle dos corpos, ajudando a desconstruir os discursos de doutrinação docente diante dessas questões.

Entendendo a escola como um espaço plural, torna-se necessário discutir a padronização e a naturalização dos comportamentos humanos, que desconsidera a diversidade humana. As histórias de vida nos auxiliam a manter viva a diversidade que nos constitui enquanto povo, enquanto cultura, para que essas trajetórias individuais não se percam, mas se transformem em lições de resistência, dando novos significados ao individual que constitui a coletividade.

Assim, diante da análise das narrativas é possível reafirmar a necessidade de uma problematização do gênero e da sexualidade a partir da família e da escola, e na relação escola-família, onde se encontra a base de formação dos valores do indivíduo e da construção de sua identidade.

Em meio a essas histórias, a entrada na universidade vai representar um novo mundo, e essa transição coincide com a entrada no mundo adulto, onde o/a estudante é “convidado” a desenvolver sua autonomia e a conviver com novos valores, muitas vezes contrários aos que conhecia até então. É um momento de transição cultural – de pensamentos, de percepção do corpo e dos valores, e de muitas opções e possibilidades em relação às questões de gênero e sexualidade, fornecendo pistas para trabalhos futuros que abordem esses aspectos.

Durante a formação acadêmica, um dos aspectos narrados foi a motivação para a escolha dos temas a serem desenvolvidos no TCC, voltados a diferentes possibilidades investigativas de gênero e sexualidade. Segundo os/as entrevistados/as, essa escolha se deu a partir das próprias inquietações,

relacionadas a esses temas, envolvendo também um olhar sensível sobre as experiências subjetivas de pessoas próximas a eles/as.

Para os/ egressos de Ciências Biológicas, a Universidade apresentou uma diversidade de espaços, possibilidades e pessoas que contribuíram para ampliar seus conhecimentos e olhares sobre gênero e sexualidade, incluindo também o currículo formal, os eventos acadêmico-formativos, os estágios extracurriculares, entre outros. As narrativas convergiram com relação às contribuições formativas da disciplina 'Sexualidade e Educação', enquanto espaço formativo imprescindível à formação acadêmica inicial para o/a licenciado/a, tanto para sua vida pessoal quanto profissional, tendo em vista sua futura atuação docente.

As narrativas dão um sentido à formação docente nas suas diversas esferas, seja na formação inicial ou continuada, possibilitando revisitar a construção e a constituição de sua própria identidade, falar de si e, ao mesmo tempo, refletir sobre si enquanto pessoa e enquanto docente.

Os depoimentos que ouvi e vivi estão impregnados de sentido, de viva vivida, de anseios não vividos e questões do porvir. Desejos de fazer diferente do passado, arrastados pelas dificuldades do presente, que insistem em reproduzir-se em meio a comportamentos e percepções equivocados e preconceituosos que, na perspectiva do futuro, poderão ser ressignificados.

Ao revistarem sua atuação docente, relatam o quanto foi importante a oportunidade de terem investido nos estudos temáticos do TCC, pois contribuiu bastante na escolha de estratégias de trabalho diferenciadas e interativas com os/as alunos/as, fazendo uso de atividades lúdicas, como dinâmicas de grupo e oficinas. Além disso, os debates que acontecem durante suas aulas foram enriquecidos com outras discussões que extrapolam os aspectos biológicos, tratando também da subjetividade humana, do desejo, dos anseios e dos interesses de seus/suas estudantes.

O recurso (auto) biográfico se apresenta como um dos desafios à questão da formação docente, considerando não apenas os conhecimentos específicos da área de atuação, mas também evidencia a possibilidade de ressignificar as experiências de gênero e sexualidade da vida como um todo, do processo de construção desses saberes pelo próprio indivíduo, seja na vida escolar ou em outras esferas sociais, desnaturalizando-o e propondo uma compreensão diferente do enfrentamento e discussão dessas temáticas na atualidade.

Acreditamos que entre os benefícios resultantes desta pesquisa podemos destacar uma reflexão crítica acerca dos saberes das experiências sobre gênero e sexualidade presentes nas histórias de vida e formação de egressos/as licenciados/as em Ciências Biológicas, observando-se as implicações da formação inicial para a prática docente, e podendo contribuir para a problematização e (re)construção curricular dos cursos.

As reflexões aqui realizadas evidenciam o potencial e o reconhecimento das histórias de vida em estudos sobre a formação docente e a investigação do cenário educacional, que dão visibilidade e sentido a esses/as “sujeitos da experiência”, e aos saberes adquiridos e construídos nas suas experiências de vida, nas relações sociais e nas trajetórias de formação acadêmica, valorizando-as e ressignificando-as ao longo de sua vida.

A vida, a história, a formação, são aspectos que constituem o nosso movimento de ser e de estar no mundo. Um dos desafios desse estudo foi compreender que caminhar nas histórias dos outros, do universo constitutivo de cada ser, é também um caminho de (re)conhecimento de si mesmo como pessoa e pesquisadora.

No entanto, as recordações da vida não devem ter um caráter de reconstrução de uma história, mas serem um ponto de recomeço para o presente e o futuro; uma mola reflexiva que impulsiona o movimento, a ação transformadora que possa mediar os atravessamentos de gênero e de sexualidade na própria vida e na de outras pessoas, a partir do conhecimento de si.

Os atravessamentos de gênero e sexualidade na história de vida e formação dos/as egressos/as em Ciências Biológicas da UEFS, expressas sob a forma de narrativas orais, são de tal forma potentes, que costuram suas trajetórias de vida nas diversas esferas sociais, como na família, na escolarização, na instituição religiosa e na atuação docente, revelando que cada pessoa constrói sua própria história, com suas singularidades e subjetividades, com e a partir dos aprendizados marcados em cada um desses espaços.

Nesse sentido, as construções do gênero e sexualidade, implicadas na constituição da identidade do indivíduo, se dão por um mosaico formativo, onde várias esferas sociais e culturais estão representadas nesse processo, como a sociedade, as instituições escolares e religiosas, entre outros lugares de (con)formação, além dos diversos sujeitos que atravessam a vida de um indivíduo.

Isto ressalta a importância de espaços que possibilitem o diálogo, o questionamento, e a compreensão dos sentidos e significados dos gêneros e das sexualidades para os sujeitos, repercutindo na própria sociedade.

Assim, esperamos que as reflexões resultantes deste estudo possam contribuir para fortalecer a ampliação de espaços discursivos sobre gênero e sexualidade nas diversas instituições sociais, reforçando os movimentos que defendem e trabalham ativamente na implantação e implementação de discussões sobre essas temáticas.

Sem que essa história tenha um fim, mas que seja apenas uma parte de uma história que tem infinitos capítulos, em tempos de mudança, fiquemos com uma reflexão atual e para tempos vindouros, de que aprendemos muito com as nossas diferenças, nos diversos espaços sociais, reconhecendo que a interação e a diversidade humanas são fundamentais para as expressões da subjetividade humana.

Vislumbrando a aproximação de tempos sombrios para as abordagens sobre gênero e sexualidade nos espaços educacionais, em virtude do cenário político que se delineia com o período das eleições, espero que este trabalho e as histórias de vida e formação dos/as licenciados/as em Ciências Biológicas, aqui apresentadas, representem movimentos de resistência, de persistência, de coragem, de determinação, de afirmação de possibilidades, de luz.

Por fim, convido o/a leitor/a a 'passeios' por entre '*flores*' dos/nos mais diversos 'jardins', para que os 'ventos' do diálogo, do respeito ao outro e às diferenças, (re)arrumem suas roupas, seus cabelos, seus saberes, e resgatando da memória uma parte da epígrafe inicial deste trabalho, que possamos dar novos sentidos e significados às nossas próprias experiências, ampliarmos o nosso olhar e o pensar sobre nós mesmos/as e sobre a nossa atuação no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS



ABRAHÃO, Maria Helen M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**. Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

_____. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAHÃO, Maria Helen M. B. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

ANACLETO, Aline A. A.; GALICIANO, Vania; TEIXEIRA-FILHO, Fernando S. Relações de gênero, sexualidade e diversidades, um diálogo no espaço universitário. **Anais**. III Simpósio Internacional de Educação Sexual, 2013.

ANDRADE, Sandra dos S. A entrevista narrativa resignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. (ORG.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte (MG): Mazza Edições, 2014. p. 175-196.

BARZANO, Marco A. L. Currículo das Margens: apontamentos para ser professor de Ciências e Biologia. **Educação em Foco**, Juiz de Fora (MG), v. 21, n.1, p. 105-124, mar./jun. 2016.

BONFIM, Cláudia. **Educação sexual e formação de professores: da educação sexual que temos à educação que queremos**. João Pessoa (PB): Ed. Universitária da UFPB, 2010.

BORGES, Ana Luiza V.; NICHATA, Yasuko I.; SCHOR, Néia. Conversando sobre sexo: a rede sociofamiliar como base de promoção da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 14, n. 3, p. 422-427, mai./jun. 2006.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CES nº 1.301/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Ciências Biológicas. Diário Oficial da União, de 7 dez. 2001, Seção 1, p. 25.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos Secad 4. **Gênero e Diversidade Sexual: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: SECAD, 2007.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466/12**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Aspectos éticos da pesquisa. Conselho Nacional de Saúde, Rio de Janeiro, Fiocruz, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília (DF): Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 ago. 2018a.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018b.

BUSIN, Valéria M. Religião, sexualidades e gênero. **Rever**, ano 11, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2011.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. (Org.) **O corpo educado**. 2. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2000. p. 151-172.

CAETANO, Marcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria A. S. C. (Orgs.) **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: EDUFES, 2013. p. 63- 82.

CANÁRIO, Ruy. Prefácio. In: PRADO, Guilherme do V. T.; SOLIGO, Rosaura (Orgs.) **Porque escrever é fazer história**. Campinas (SP): Graf, FE, 2005. p. 11-15.

CARMO, Ednaldo; SELLES, Sandra E.; ESTEVES, Maria M. Concepções de professores de Biologia sobre a profissão docente. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 14, p. 87-106, 2015.

CARVALHO FILHO, Evanilson G. de. **Minha vida daria um filme?: geografias de vida em territórios de corpos, gêneros e sexualidades**. 2018. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

CASTRO, Roney P. de. Escritas-narrativas de estudantes problematizando relações de gênero e sexualidades. **Anais**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013.

_____. **Experiência e construção de sujeitos docentes**: relação de gêneros, sexualidades e formação em Pedagogia. Tese de Doutorado. UFJF (MG): Faculdade de Educação, 2014.

_____. Gênero, sexualidade, religiosidade e escola: problematizando relações. **Anais**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's World Congress, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499401044_ARQUIVO_RoneyPolatoCastro_FazendoGenero_2017.pdf>. Acesso em 13 fev. 2018.

CATANI, Denice B.; BUENO, Belmira O.; SOUSA, Cynthia P. de; SOUZA, Maria Cecília C. C. (Org.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

COSTA; Ana A. A.; SARDENBERG, Cecília M. B. Introdução. O Feminismo no Brasil: uma (breve) retrospectiva. In: COSTA, A.; SARDENBERG, C. (Orgs.) **O Feminismo no Brasil**: reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA/NEIM, 2008. p. 23-47.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.) **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da**

pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15- 41.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs.) **O Método (auto) Biográfico e a Formação.** 2. ed. Natal (RN): EDUFRN, 2014a. p. 77-90.

_____. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O Método (auto) Biográfico e a Formação.** 2. ed. Natal (RN): EDUFRN, 2014b. p. 177-210.

DUARTE, Luiz Fernando D. *Ethos* privado e modernidade: o desafio das religiões entre indivíduo, família e congregação. In: DUARTE, L. F. D.; HEILBORN, Maria L.; BARROS, Myriam L. de; PEIXOTO, Clarice (Orgs.) **Família e religião.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006. p. 51-87.

ESCOLA sem partido. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

FERRAÇO, Carlos E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRARI, Anderson. “Elas são homossexuais” – Homossexualidades no interior das escolas. In: MAGALHÃES, Joanalira C.; RIBEIRO, Paula R. C. (Orgs.) **Educação para a sexualidade.** Rio Grande (RS): Ed. da FURG, 2014. p. 13-25.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Dicionário do Aurélio On-Line – Dicionário Português.** Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1999.

_____. **A história da sexualidade I: a vontade de saber.** 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2001.

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria *queer* e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 345-362.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GASTAL, Maria Luiza de A.; AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência e Educação**, Bauru (SP), v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: Weller, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010. p. 29-38.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004.

HEILBORN, Maria Luiza; DUARTE, Luiz F. D.; BARROS, Myriam L. de; PEIXOTO, Clarice; BOZON, Michel. Apresentação. In: HEILBORN, M. L.; DUARTE, L. F. D.; PEIXOTO, C.; BARROS, M. L. de. (Org.) **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 9-16.

IBGE. **Informações completas sobre Feira de Santana**. Disponível em: <[http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=291080 &search=bahia|feira-de-santana](http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=291080&search=bahia|feira-de-santana)>. Acesso em: 05 fev. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre (RS), ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. **Experiências de vida e formação**. 2.ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.) **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

_____. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs.) **O Método (auto) Biográfico e a Formação**. 2. ed. Natal (RN): EDUFRN, 2014. p. 57-76.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 90-113.

JUNQUEIRA, Rogério D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, Paula R. C. et al. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande (RS): Editora da FURG, 2007. p. 59-69.

_____. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-51.

_____. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário. In: SILVA, Fabiane F.; MELLO, Elena M B. (Orgs.) **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana (RS): UNIPAMPA, 2011. p. 74-92.

KEARNEY, Richard. Narrativa, **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 377, n. 2, p. 409-438, mai./ago. 2012.

LARAIA, Roque de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

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

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002b. p. 35-86.

_____. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

_____. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção Educação: Experiência e Sentido. In: LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Maria Emília; GERALDI, Corinta M. G.; GERALDI, João W. O trabalho com narrativas na investigação em Educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**: ficção. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, Guacira L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. (Org.) **O corpo educado**. 2. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2000. p. 8-34.

_____. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar E. E.; ZEN, Maria Isabel H. D.; XAVIER, Maria Luisa M. de F. **Saúde e sexualidade na escola**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 85-109.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez., 2007.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.) **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-93.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

MAIA, Ana Cláudia B; RIBEIRO, Paulo R. M. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa**, v.15, n.1, p.75-84, 2011.

MAKNAMARA, Marlécio. Narrativas (auto)biográficas e necessidades formativas de futuros docentes de ciências: reflexões preliminares para um objeto em construção. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 16, p. 99-107, mai./ago. 2015.

MELO, Andréa S. A. F.; FRANÇA, Dalva N. O. Dados preliminares da pesquisa “o perfil dos profissionais de escolas públicas de Feira de Santana diante de questões sobre sexualidade humana” – professores. **Anais. I EREBIO**, Feira de Santana, 2003.

MELO, Andréa S. A. F.; SANTANA, Judith S. S. Sexualidade: concepções, valores e condutas entre universitários de biologia da UEFS. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 29, n. 2, p.149-159, jul./dez. 2005.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. Apresentação à primeira edição. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. (ORG.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte (MG): Mazza Edições, 2014. p. 17-24.

MEYER, Dagmar E; SOARES, Rosângela de F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: início de reflexão. In: MEYER, Dagmar E; SOARES, Rosângela de F. R. (Orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 111-140.

MORO, Cláudia C. **A questão de gênero no ensino de ciências**. Chapecó (SC): Argos, 2001.

NAGIB, Miguel. **Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?** 2013. Disponível em: < <http://escolasempartido.org/educacao-moral/442-quem-disse-que-educacao-sexual-e-conteudo-obrigatorio>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs.) **O Método (auto) Biográfico e a Formação**. 2. ed. Natal (RN): EDUFRN, 2014. p. 143-175.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs.) **O Método (auto) Biográfico e a Formação**. 2. ed. Natal (RN): EDUFRN, 2014.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas (São Paulo): Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentido na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 47-57.

PARAÍSO, Marlucy A. **Currículo e identidades**: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora, 2008. Disponível em: <<http://cappf.org.br/tiki-index.php?page=G%C3%AAnero%3A+Para%C3%ADso>>. Acesso em: 05 out. 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, M. da C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal (RN): EDUFRN; Porto Alegre (RS): EDIPUCRS; Salvador (BA): EDUNEB, 2012. p. 29-57

PAVAN, Ruth. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 2, p. 102-111, mai./ago. 2013.

PENNA, Fernando de A. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, André R. de A.; TOLEDO, Maria Rita de A. (ORGS.). **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez; ANPUH SP – Associação Nacional de História, Seção São Paulo, 2017. p. 247-260.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal (RN): EDUFRN, 2012.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRADO, Guilherme do V. T.; SOLIGO, Rosaura (Orgs.) **Porque escrever é fazer história**. Apresentação. Campinas (SP): Graf, FE, 2005a. p. 17-19.

_____. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, Guilherme do V. T.; SOLIGO, Rosaura (Orgs.) **Porque escrever é fazer história**. Campinas (SP): Graf, FE, 2005b. p. 47-62.

RENA, Luiz Carlos Castello Branco. **Sexualidade e adolescência** – as oficinas como prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RICH, Adrienne. Heterossexualidad obligatoria y existência lesbiana. **Revista d'Estudis Feministes**, n. 10, p. 15-45, 1996.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Roger R. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.) **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 53-83.

ROCHA, Marcelo B.; FRANÇA, Gisele A. Gênero e sexualidade: como os licenciandos em Ciências Biológicas concebem esses temas? **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 6, n. 1, p. 21-34, abr. 2013.

SANTOS, Gizélia V. dos. **Da polivalência à plenitude**: a trajetória do curso de Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia. 2002. 125f. Tese para progressão na carreira do Magistério Superior. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana (BA), 2002.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004.

SAYÃO, Rosely; AQUINO, Júlio G. **Família**: modos de usar. 2. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2007.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In.: Weller, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010. p. 210-222.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99,1995.

SILVA, Elenita P. de Q. Entremeando corpos, sexualidades, gêneros e educação escolar. In: FERRARI, Anderson et al. (Org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Lavras (MG): UFLA, 2014. p. 61-78.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-101.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. da. **Aliénigenas na sala de aula**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013. p. 185-201.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3.ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2015.

SOARES, Maria da Conceição S.; FRANGELLA, Rita de Cássia. Micro e macro políticas de currículo, (des)construção de identidades e produção de diferenças: múltiplas perspectivas de abordagem. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 567-574, set./dez. 2015.

SOUZA, Elizeu C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006a.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 1, p. 22-39, jan./abr. 2006b.

_____. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.) **Memória e formação de professores**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 58-74.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

_____. Direitos humanos e diversidade sexual na escola: homofobia, trabalho docente e cotidiano escolar. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 198-220, 2015.

SOUZA, Leandro C.; DINIS, Nilson F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 119-134, set./dez. 2010.

STREY, Marlene N. Gênero, família e sociedade. In: STREY, Marlene N.; SILVA NETO, João A.; HORTA, Rogério L. (Orgs.) **Família e gênero**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 17-38.

TEIXEIRA, Marco A. P.; DIAS, Ana Cristia G.; WOTTRICH, Shana H.; OLIVEIRA, Adriano M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 1, p. 185-202, jan./jun. 2008.

TORRAS, Meri. El delito del cuerpo. In: TORRAS, M. (Ed.). **Cuerpo e identidad I**. Barcelona: Edicions UAB, 2007. p. 11-36.

UEFS. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE nº 88/2007**. Aprova regulamento do Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso da Licenciatura em Ciências Biológicas. Feira de Santana, 2007.

_____. Pró- Reitoria de Ensino de Graduação. Colegiado do Curso de Ciências Biológicas. **Projeto Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Feira de Santana, mar. 2012.

_____. Colegiado de Ciências Biológicas. Licenciatura. **Histórico do Curso**. Disponível em: <<http://www1.uefs.br/portal/colegiados/ciencias-biologicas/menus/historico-do-curso-de-ciencias-biologicas>>. Acesso em: 25 jul. 2016b.

_____. **Concorrências - Prosel UEFS**. Disponível em: <<http://csa.uefs.br/index.php/prosel/concorrenca>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: como carregar água na peneira. In: RIBEIRO, Paula R. C.; SILVA, Méri R. S. da; GOLLNER, Silvana V. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: Editora da FURG, 2009. p. 85-103.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. (Org.) **O corpo educado**. 2. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2000. p. 35-82.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In: Weller, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010. p. 12-28.

APÊNDICES



APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Andréa Silene A. F. Melo (pesquisadora responsável), bióloga da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Marco Antônio Leandro Barzano (pesquisador colaborador), professor da UEFS, convidamos você a participar desta pesquisa que tem como título: **“Gêneros, Sexualidades e Ciências Biológicas: fragmentos de vida e trajetórias de formação acadêmica”**. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como as experiências de vida e as trajetórias de formação acadêmica são atravessadas pelas discussões sobre os gêneros e das sexualidades entre licenciados/as em Ciências Biológicas da UEFS. Sendo assim, pedimos a sua colaboração para participar de uma entrevista que poderá ser feita em um local e horário de sua preferência, resguardando a sua privacidade. Se você autorizar, gostaríamos de gravar a entrevista com a utilização de um gravador, a fim de ser fiel à sua fala. As informações fornecidas serão utilizadas sem aparecer seu nome, guardando absoluto segredo sobre sua identidade. Caso concorde, poderemos escolher outro nome para identificar a sua entrevista. Informamos ainda que não haverá custos financeiros para você, e caso haja será ressarcido. O risco que você pode ter participando desta pesquisa é de sentir-se desconfortável ao falar de sua história de vida com relação às temáticas de gênero, sexualidade e sua formação acadêmica, que podem provocar lembranças e/ou algum descontrole emocional, mas caso isso ocorra, podemos interromper a entrevista até que se sinta melhor. Ao final da entrevista, você poderá ouvir a gravação e fazer as alterações que achar conveniente, podendo recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que haja nenhum prejuízo para você. Assumimos toda responsabilidade por qualquer dano ou constrangimento que venha a passar por estar participando desta pesquisa, e se houver dano comprovadamente causado pela pesquisa, terá a garantia de compensação. O possível benefício deste estudo será compreender como as questões relativas ao gênero e à sexualidade permeiam suas histórias de vida e quais as implicações dessas discussões na formação acadêmica e na sua prática profissional. Ao término da pesquisa a gravação e os depoimentos ficarão arquivados por cinco anos em CD regravável no Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Sexualidade (NIES/UEFS – MA – 1, sala 16, Campus Universitário, Av. Transnordestina, s/n, Novo Horizonte, Feira de Santana, (75)3161-8067, deasilene@yahoo.com.br), sob a guarda da pesquisadora responsável, e depois destruídos. Os depoimentos serão utilizados apenas neste estudo. Os resultados serão apresentados publicamente na UEFS e todos os participantes serão comunicados previamente. Solicitamos autorização para que os resultados desta pesquisa possam ser apresentados em eventos científicos e publicados em periódicos e eventos científicos, além da tese de doutorado que será apresentada na UEFS/UFBA, cuja cópia será disponibilizada na Biblioteca Central da UEFS e on-line. Em qualquer momento da pesquisa, pode nos contatar para qualquer tipo de esclarecimento, e em caso de questões éticas, pode contatar o CEP/UEFS (cep@uefs.br; 3161-8067; Módulo MA-1, Campus Universitário). Este documento é elaborado em duas vias, e caso tenha interesse em participar desta pesquisa, por livre e espontânea vontade, deverá assinar as duas vias, sendo que uma ficará em seu poder, e a outra conosco. Desde já, agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que porventura possam surgir.

_____, ____ de _____ de 20____.

Participante

Andréa Silene A. F. Melo (Pesquisadora responsável)

APÊNDICE 2 – Entrevista narrativa (eixos discursivos)

1. Histórias de vida (com ênfase no modo como as pessoas viveram suas experiências de gênero e sexualidade)

- Percepção do gênero e da sexualidade na sua história de vida
- Espaços de discussão (Família, Escola, Amigos de rua, Instituição Religiosa, outros espaços)
- Experiências marcantes sobre essa temática

2. Formação escolar e acadêmica (transversalização dos temas, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior)

- Razões que levaram à escolha do curso de Biologia. Posicionamento dos pais
- Motivações sobre a escolha do tema da monografia
- A escola ou a universidade proporcionaram algum tipo de experiência significativa para você abordar essa temática?
- Construção/discussão dos temas sexualidade e gênero durante a formação acadêmica. Observar disciplinas e/ou outro espaço formativo

3. Outras experiências significativas

- Atuação docente e discussão dessas temáticas
- Formação continuada e pós-graduação
- Implicações dessas discussões na sua vida

ANEXOS



ANEXO 1 – Autorização do Colegiado de Ciências Biológicas da UEFS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA
DAS CIÊNCIAS
INSTITUTO DE FÍSICA
Campus Universitário de Ondina
40210-340, Salvador – Bahia – Brasil
Fone: (71) 3283-6608/ Fax: (71) 3283-6606
E-mail: ppgefhcselecao@gmail.com

Feira de Santana, 31 de maio de 2016.

Colegiado de Ciências Biológicas
RECEBIDO EM 31/05/2016
[Handwritten signature]

PROF^a. CLEIDE MÉRCIA SOARES DA SILVA PEREIRA

Coordenadora do Colegiado de Ciências Biológicas da UEFS

Venho, por meio desta, solicitar sua autorização para a realização da pesquisa "Gêneros e sexualidades no curso de Ciências Biológicas: saberes das experiências de vida e formação na trajetória acadêmica", sob minha responsabilidade, a ser desenvolvida com licenciados do curso de Ciências Biológicas da UEFS. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como os saberes sobre gêneros e sexualidades se fazem presentes diante das experiências de vida e formação acadêmica de Licenciadxs em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. Para tal, necessitaremos, inicialmente, consultar documentos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEFS, além dos Trabalhos de Conclusão de Curso que estão arquivados no Colegiado.

Este estudo será submetido à apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS (CEP/UEFS). Aos licenciados que concordarem em participar, será entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, através do qual se informa os procedimentos da pesquisa e registra-se sua anuência em colaborar. Para o registro dos dados, será realizada uma entrevista individual em horário e local a definir posteriormente.

Atenciosamente,

[Handwritten signature]
Andréa Silene Alves Ferreira Melo
Doutoranda – PPGEFHC UFBA/UEFS
Bióloga do NIES/UEFS

[Handwritten signature]
31/05/2016
[Handwritten signature]

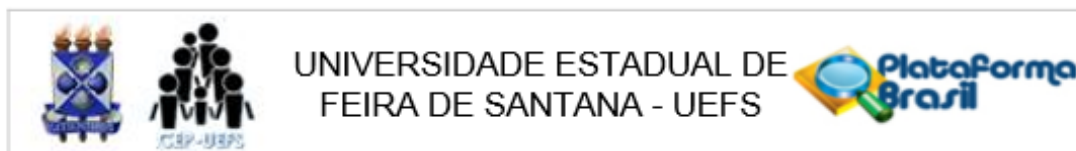
Cleide Mércia S. S. Pereira
Coord. do Col. Ciências Biológicas
UEFS

ANEXO 2 – Quadro 1. Ementas dos Componentes Curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEFS correlacionados às temáticas em estudo

Código	Componente Curricular	Semestre/ Carga Horária	Ementa
CHF 570	Aspectos Sociológicos e Antropológicos*	3º semestre 30 h	Conceitos básicos de Antropologia. Origem da humanidade. Fases do desenvolvimento Humano. Conceituação de etnocentrismo e relativização cultural. O passado cultural do Homem. Os grupos antropológicos brasileiros. As estratificações sociais a partir das questões de gênero, de geração e de etnicidade.
EDU 354	Pluralidade Cultural e Inclusão Escolar	3º semestre 75 h	A escola como espaço sociocultural e a construção de identidades, subjetividades e alteridades. A produção do conhecimento biológico e as relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. As diferenças de gênero, de corpo, de sexualidade. O debate entre universalismo e multiculturalismo e a relação entre ciência e outras formas de conhecimento no âmbito da educação científica sensível culturalmente. Elaboração de projetos para pluralidade e inclusão escolar
BIO 619	Sexualidade e Educação - B	6º semestre 60 h	A sexualidade humana em seus aspectos biopsicossociais. Manifestação da sexualidade nas diversas fases da vida. Sexualidade e seus aspectos culturais. Disfunções sexuais, saúde sexual e reprodutiva. Sexualidade e sociedade. A educação sexual enquanto objeto de ensino. Educação sexual para crianças, adolescentes, adultos e idosos. Sexualidade e deficiência. Investigação: a prática docente em Educação Sexual. Oficinas didáticas: elaboração e desenvolvimento de projetos didáticos para a Educação Básica.

* Componente curricular nova, ofertada a partir do semestre 2013.1.

ANEXO 3 – Parecer do CEP/UEFS sobre a pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: GÊNEROS E SEXUALIDADES NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: SABERES DAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA E FORMAÇÃO NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Pesquisador: ANDRÉA SILENE ALVES FERREIRA MELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58472616.0.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana

Patrocinador Principal: Universidade Estadual de Feira de Santana

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.894.967

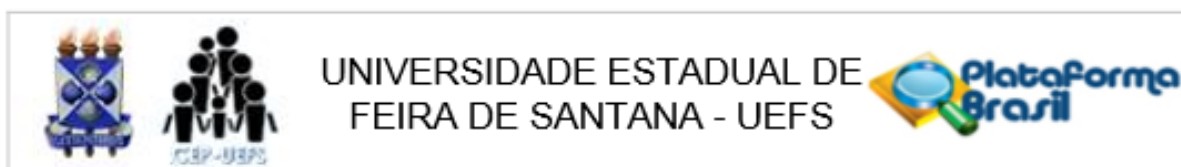
Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da UFBA/UEFS, pela pesquisadora Msc. ANDRÉA SILENE ALVES FERREIRA MELO sob orientação do Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano.

O trabalho se propõe a analisar os saberes sobre gêneros e sexualidades que se fazem presentes diante das experiências de vida e formação acadêmica de Licenciados/as em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. A perspectiva teórica adotada é inspirada nos estudos de Ivor Goodson (Currículo); Jorge Larrosa (Experiência); Guacira Louro e Anderson Ferrari (Gênero e Sexualidade). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que em um primeiro momento é desenvolvida a partir de uma pesquisa documental, utilizando-se como fonte as monografias produzidas por estudantes na conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Em uma segunda etapa, utilizaremos narrativas de entrevistas semi-estruturadas. A análise das informações obtidas tem como base a problematização das discussões sobre gêneros e sexualidades que emergirem de tais narrativas, apontando suas experiências pessoais e a relação com a formação acadêmica, podendo contribuir sobre a importância do currículo para a formação docente. (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 02).

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
 Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.031-460
 UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA
 Telefone: (75)3181-8087

E-mail: cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 1.894.967

Os participantes do estudo serão 10 licenciados/as em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, selecionados/as a partir dos Trabalhos Monográficos de Conclusão de Curso (TMCC) entre os anos de 2007 a 2015.

Para a análise documental, as primeiras informações foram coletadas nos documentos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, dentre os quais as Ementas das disciplinas, para verificar se a discussão sobre gênero e sexualidade está visível no currículo do curso. O segundo momento compreendeu o levantamento dos TMCC voltados à discussão da temática, no Colegiado de Ciências Biológicas da UEFS, com a devida autorização setorial para consulta, seguindo-se, posteriormente, à análise dos trabalhos selecionados com base em um roteiro previamente definido. Para a coleta dos dados empíricos, será realizada uma entrevista semi-estruturada (projeto completo p. 20).

Apresenta cronograma entre março de 2016 e abril de 2018, com coleta de dados entre novembro de 2016 e abril de 2017, prevê retorno social aos participantes. Orçamento detalhado com contrapartida institucional.

Objetivo da Pesquisa:

PRIMÁRIO: "Compreender como as experiências de vida e as trajetórias de formação acadêmica são atravessadas pelas discussões sobre os gêneros e as sexualidades" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 02; Projeto completo, p. 05)

ESPECÍFICOS: "Analisar como os gêneros e as sexualidades se apresentam nas experiências de vida dos licenciados em Ciências Biológicas da UEFS; Analisar de que forma as discussões sobre gênero e sexualidade se apresentaram na sua formação acadêmico-profissional e quais suas implicações curriculares" (Projeto completo, p. 05).

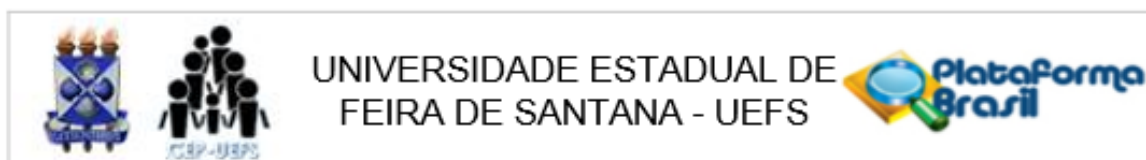
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: "O risco que você pode ter participando desta pesquisa é de sentir-se desconfortável ao falar de sua história de vida com relação às temáticas de gênero, sexualidade e sua formação acadêmica, que podem provocar lembranças e/ou algum descontrole emocional, mas caso isso ocorra, podemos interromper a entrevista até que se sinta melhor" (Informações

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
 Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.031-460
 UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA
 Telefone: (75)3161-8067

E-mail: cep@uefs.br

Delegado Renato Mendes



Continuação do Parecer: 1.894.967

básicas/Plataforma Brasil, p. 03).

"O risco que você pode ter participando desta pesquisa é de sentir-se desconfortável ao falar de sua história de vida com relação às temáticas de gênero, sexualidade e sua formação acadêmica, que podem provocar lembranças e/ou algum descontrole emocional, mas caso isso ocorra, podemos interromper a entrevista até que se sinta melhor. Ao final da entrevista, você poderá ouvir a gravação e fazer as alterações que achar conveniente, podendo recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que haja nenhum prejuízo para você" (TCLE).

A análise documental também pode gerar riscos na manipulação dos documentos, sendo necessário apresentá-los.

BENEFÍCIOS: "O possível benefício deste estudo será compreender como as questões relativas ao gênero e à sexualidade permeiam suas histórias de vida e quais as implicações dessas discussões na formação acadêmica e na sua prática profissional" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 03).

"O possível benefício deste estudo será compreender como as questões relativas ao gênero e à sexualidade permeiam suas histórias de vida e quais as implicações dessas discussões na formação acadêmica e na sua prática profissional" (TCLE).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante, viável do ponto de vista ético, que contribuirá para reflexão dos conteúdos abordados na licenciatura de ciências biológicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Protocolo de pesquisa completo, conforme resolução 466/2012.

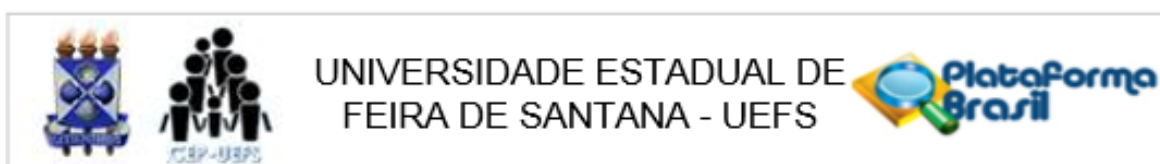
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tenho muita satisfação em informar-lhe que seu Projeto de Pesquisa satisfaz às exigências da Res.

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
 Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.031-460
 UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA
 Telefone: (75)3181-8067 E-mail: cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 1.894.967

466/12. Assim, seu projeto foi Aprovado, podendo ser iniciada a coleta de dados com os participantes da pesquisa conforme orienta o Cap. X.3, alínea a - Res. 466/12. Relembro que conforme institui a Res. 466/12, Vossa Senhoria deverá enviar a este CEP relatórios anuais de atividades pertinentes ao referido projeto e um relatório final tão logo a pesquisa seja concluída. Em nome dos membros CEP/UEFS, deseje-lhe pleno sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e, em tempo oportuno, um ano, este CEP aguardará o recebimento dos referidos relatórios.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_851668 E1.pdf	07/01/2017 00:06:30		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_ColBio.jpg	07/01/2017 00:02:50	ANDREA SILENE ALVES FERREIRA MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_doutorado_Andrea.pdf	06/08/2016 20:35:31	ANDREA SILENE ALVES FERREIRA MELO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aut_ColBio.pdf	06/08/2016 20:21:17	ANDREA SILENE ALVES FERREIRA MELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decl_Marco.pdf	05/08/2016 13:49:15	ANDREA SILENE ALVES FERREIRA MELO	Aceito
Folha de Rosto	FRosto.pdf	05/08/2016 13:46:36	ANDREA SILENE ALVES FERREIRA MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	03/08/2016 11:42:38	ANDREA SILENE ALVES FERREIRA MELO	Aceito
Orçamento	Orcamento_Doutorado.docx	03/08/2016 11:35:30	ANDREA SILENE ALVES FERREIRA MELO	Aceito
Cronograma	Cronograma_Doutorado.doc	03/08/2016 11:33:30	ANDREA SILENE ALVES FERREIRA MELO	Aceito

Situação do Parecer:

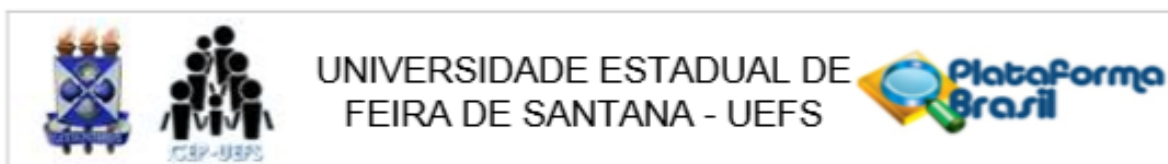
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
 Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.031-460
 UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA
 Telefone: (75)3161-8067

E-mail: cep@uefs.br



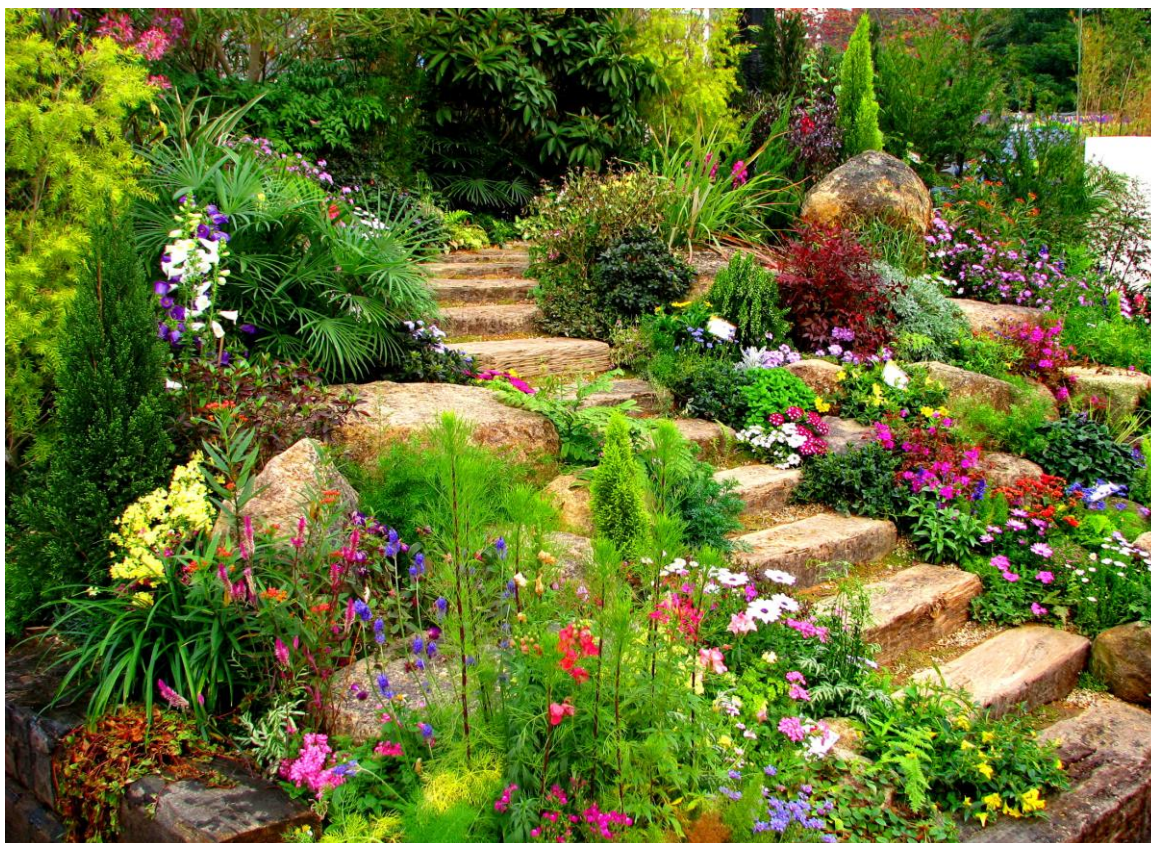
Continuação do Parecer: 1.894.967

FEIRA DE SANTANA, 20 de Janeiro de 2017

Assinado por:
Pollyana Pereira Portela
(Coordenador)

A handwritten signature in black ink that reads 'Pollyana Pereira Portela'.

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.031-480
UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8067 E-mail: cep@uefs.br

ANEXO 4 – Imagem 1. Entre flores no jardim (capa)

Fonte: Google Imagens. Disponível em: <<https://www.google.com.br/imghp?hl=pt-BR&tab=wi>>. Acesso em 31 mar. 2018.

ANEXO 5 – Imagem 2. Flores no jardim***Cravo******Violeta******Estrelícia******Crisântemo******Girassol***

Fonte: Google Imagens. Disponível em: <<https://www.google.com.br/imghp?hl=pt-BR&tab=wi>>. Acesso em 21 nov. 2016.

ANEXO 6 – Capa da Revista Nova Escola



Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/8949/edicao-279>>. Acesso em 21 nov. 2016.