

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FÁTIMA LUCIA DEZOPA PARREIRA

**CIÊNCIA, GÊNERO, SEXUALIDADE E RELIGIÃO: ALIANÇAS, TENSÕES E
CONFLITOS NO ENSINO DE BIOLOGIA**

Uberlândia – MG

2019

FÁTIMA LUCIA DEZOPA PARREIRA

**CIÊNCIA, GÊNERO, SEXUALIDADE E RELIGIÃO: ALIANÇAS, TENSÕES E
CONFLITOS NO ENSINO DE BIOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Uberlândia para obtenção do título de Doutora em
Educação.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e
Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Elenita Pinheiro de
Queiroz Silva.

Uberlândia – MG

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P259c Parreira, Fátima Lucia Dezopa, 1963-
2019 Ciência, gênero, sexualidade e religião [recurso eletrônico] : alianças, tensões e conflitos no ensino de biologia / Fátima Lucia Dezopa Parreira. - 2019.

Orientadora: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.3901>
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Ensino de Biologia. 3. Professores de biologia. 4. Sexualidade. I. Silva, Elenita Pinheiro de Queiroz, 1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:37

CIÊNCIA, SEXUALIDADE E RELIGIÃO

ALIANÇAS, TENSÕES E CONFLITOS NO ENSINO DE BIOLOGIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia para obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva – UFU



Profª. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro – FURG



Prof. Marcos Lopes de Souza – UESB



Profª. Dra. Graça Aparecida Cicillini – UFU



Profª. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha – UFU

Companheiros

Mia Couto

quero
escrever-me de homens
quero
calçar-me de terra
quero ser
a estrada marinha
que prossegue depois do último caminho

e quando ficar sem mim
não terei escrito
senão por vós
irmãos de um sonho
por vós
que não sereis derrotados

deixo
a paciência dos rios
a idade dos livros

mas não lego
mapa nem bússola
porque andei sempre
sobre meus pés
e doeu-me
às vezes
viver
hei-de inventar
um verso que vos faça justiça

por ora
basta-me o arco-íris

em que vos sonho
basta-te saber que morreis demasiado
por viverdes de menos
mas que permaneceis sem preço

Aos meus pais

Ao meu amor, companheiro de uma vida

Às minhas filhas, filhos e neto

A quem mais vier, a quem chegar...

Obrigada pela vida, pelo amor, pelo riso, pelas
conversas, por... tudo.

AGRADECIMENTOS

Sou livre para o silêncio das formas e das cores.

(Manoel de Barros)

O ritual de defesa da tese é um momento solene. Momento que avalia o trabalho já realizado e acena para a continuidade do processo formativo, que não se finda, que se reinventa. Tomada pela pesquisa, ousei buscar a liberdade atingida pelo poeta Manoel de Barros, para sentir o “silêncio das formas e das cores” que se desenhavam. Para além da exposição de informações e análises, apresento, enfim, a pesquisa; antes disforme, confusa, inquieta, adquire agora contornos apreciáveis. Torno-a pública e, ao fazê-lo, comprometo-me publicamente com as considerações feitas. Entrego meu fazer à apreciação de outros olhares, coloco-me, mais uma vez, na posição da escuta e da conversa. Saberes emergem e são colocados em foco; perscrutados, analisados, avaliados.

Se a forma se redesenha, a inquietude se mantém e alia-se à ansiedade pela busca de entendimentos, pelo cumprimento de prazos. Dar formas e cores a esse texto, torná-lo possível, concreto foi um desafio aceito com ansiedade e brilho nos olhos. Ansiedade pelas respostas aos questionamentos, brilho por dizer o que já compreendi e por saber que ainda há muito a alcançar.

Apresento a pesquisa. Que seja apreciada, que seja questionada, que seja julgada. Que não proponha a estreiteza dos finais acabados, mas que abra brechas para novas possibilidades de questionamentos. Que siga se fazendo e, nesse movimento, siga criando. Em seu fazer-se, a pesquisa me faz pesquisadora. Transforma meus fazeres, meus saberes; cria tensões. Agradeço.

Agradeço especialmente, com admiração e muito afeto à minha orientadora Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva. Pessoa de mente brilhante e coração enorme, a acolher com sabedoria e carinho tanta gente que busca se aventurar pelos caminhos do conhecimento e da pesquisa. Considero-me uma das escolhidas pela vida para partilhar seus saberes, orientação e afeto. Torno-me uma professora melhor a cada dia e nesse movimento, ousa dizer que muito há de nossa querida Elenita.

À Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini e ao Prof. Dr. Marcos Lopes Souza, agradeço a gentileza de aceitarem participar da banca de qualificação e contribuir com esta pesquisa e especialmente com a produção deste texto. Agradeço também por se disporem à leitura final deste texto e estarem comigo no momento de defesa da tese, juntamente com a Profa. Paula Regina Costa Ribeiro e a Profa. Ana Maria de Oliveira Cunha. Sinto-me acolhida por pessoas que estiveram comigo desde muito tempo e em muitos lugares. Pessoas que são referências para minha formação como professora e pesquisadora. Da professora Ana Cunha, trago as lembranças da graduação e o afeto que nos une há décadas – compartilhamento de vidas e aprendizagens. Professora Graça Cicillini, de muitos saberes e afetos – porto seguro para minhas inconsistências de aprendiz. Professora Paula Ribeiro, sorriso adorável e abraço afetuoso, ajuda-me a olhar para a educação e sua gente, sob a perspectiva de quem pesquisa e se encanta com a escola. As considerações das professoras Graça Cicillini e Paula Ribeiro por ocasião de minha banca de Mestrado, além de enormes contribuições teóricas, produziram as inquietações que me levaram a esta tese. Professor Marcos Lopes, a quem conheci mais recentemente, deu admiráveis contribuições para a professora que sou e ainda pretendo ser. Gratidão.

Aos/às colegas do GPECS – Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação, agradeço pelas discussões e contribuições com minha constituição como professora-pesquisadora no campo. Agradeço o carinho, o companheirismo, o abraço afetuoso. Agradeço especialmente ao professor Sandro Prado Santos, à professora Lourdes Maria Campos Corrêa e à professora Adriana Damasceno, colegas do GPECS, que gentilmente fizeram a leitura e discussão do texto desta tese, durante sua elaboração e contribuíram com valiosos apontamentos.

Agradeço às professoras e professores do PPGED por suas contribuições com minha formação. Agradeço aos/às funcionários/as da secretaria do PPGED, pela atenção demonstrada em auxiliar nas questões relativas aos assuntos administrativos. Gratidão aos/às colegas do programa, por comigo dividirem os anseios e desafios da pós-graduação.

Agradeço aos professores e às professoras de Biologia e aos/às estudantes de ensino médio, colaboradores/as dessa pesquisa. Sem sua colaboração e disposição para comigo comporem as tramas dessa investigação, esse momento não seria possível.

Aos professores, professoras e estudantes da educação básica, que diariamente me inspiram na luta pela educação pública e democrática, em que os espaços sejam de fato de acolhimento às diferenças. Gratidão.

Ao povo brasileiro, que, por décadas, tem financiado minha formação profissional e contribuído para a constituição da cidadã-professora que sou. A esse povo, sensibilizada por suas lutas, agradeço e coloco-me à disposição. Assumo o compromisso de manter-me alerta e em luta pela defesa da Democracia, dos Direitos Humanos e da Educação Pública. Gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na linha Educação em Ciências e Matemática do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Nela, consideramos tanto a inquietação, suscitada em nossa pesquisa de mestrado, acerca do entrelaçamento entre discursos científicos e religiosos, produzido por estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas, na abordagem da sexualidade e do gênero, quanto as leituras que temos realizado, em nosso grupo de pesquisa, GPECS, do contexto social brasileiro do século XXI. As questões que elegemos na pesquisa foram: Quais entrelaçamentos são produzidos a partir dos discursos religioso e biológico no debate sobre sexualidade no espaço escolar? Quais alianças, conflitos e tensões são constitutivos desses entrelaçamentos? Como professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio se posicionam frente a estes entrelaçamentos? A intenção principal foi investigar o entrelaçamento entre os discursos religioso e científico que atravessam as contendas sobre sexualidade e gênero mobilizadas por professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio, bem como as alianças, conflitos e tensões constitutivos desses discursos. Buscamos ainda analisar os discursos sobre sexualidade e gênero mobilizados por professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio de uma escola pública da rede estadual de Uberlândia-MG, além de discutir e problematizar as possíveis alianças, conflitos e tensões estabelecidas na relação sexualidade, gênero, ciência e religião, por estes/as professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio. Partimos dos pressupostos de que a multiplicidade das condições de existências desafiam as normas e os modelos ditados como válidos e a serem seguidos pela escola e pela sociedade; que a ciência, o dispositivo de sexualidade, o gênero e a religião, emaranham-se, na organização das relações e modos de vida, em regra permeados por conflitos cognitivos, culturais, políticos e educativos. Colaboraram com esta investigação 5 docentes de Biologia e 55 estudantes. Para a produção das informações junto aos/as docentes, foi realizada uma entrevista semiestruturada e desenvolvido um grupo de discussão. Com os/as estudantes foram realizadas oficinas. O conceito de sexualidade foi tratado a partir de Michel Foucault e de autores/as que investigam e atuam no campo de estudos da sexualidade, gênero e educação, cujos aportes se assentam neste filósofo, nos estudos de gênero de matriz pós-estruturalista e em estudos de biólogas feministas que nos permitiram pensar e deslocar a Biologia para construções epistemológicas que consideram a historicidade e a participação política desse campo na produção de sujeitos humanos, seus corpos e suas existências. Nosso *corpus* analítico revela que discursos da ciência e da religião se aliam para dizer do culto ao corpo saudável, do risco que representa a prática do sexo, que pode fazer adoecer o corpo e desviar a alma da salvação. Esses discursos também revelam a reafirmação da heterossexualidade como padrão e a negação de uma sexualidade própria das crianças. A recusa da escola como espaço para a discussão de sexualidade e gênero a/ou as tentativas de controle sobre quando e a quem se dirigem essas discussões constituem o maior ponto de conflito entre ciência e religião no Ensino de Biologia. O tensionamento entre essas alianças e conflitos acena para possibilidades de pensar a Biologia como espaço de resistência e de assunção como campo de estudo da sexualidade e do gênero fora dos ditames da heterossexualidade como padrão, da medicalização dos corpos e do modelo binário de gênero.

Palavras-chave: Sexualidade, Gênero, Religião, Ciência, Ensino de Biologia, Professores, Professoras, Estudantes.

ABSTRACT

This research is part of the Education in Science and Mathematics line of the Doctoral degree of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia. From then on, we consider both the concern, raised in our master's degree research, about the intertwining between scientific and religious discourses, produced by undergraduate students in Biological Sciences, using the approach of sexuality and gender, as well as the readings that we have accomplished in our group research, GPECS, of the Brazilian social context of the 21st century. The questions chosen for the research were: which are the interlacing produced from religious and biological discourses in the debate about sexuality in the school space? What alliances, conflicts and tensions are constitutive of these interlacing? How do Biology teachers and high school students position themselves in the face of these intertwines? The main intention was to investigate the intertwining between the religious and scientific discourses that cross the debate over sexuality and gender mobilized by Biology teachers and high school students, as well as the alliances, conflicts and tensions which constitute these discourses. We also look for analyze the discourses about sexuality and gender mobilized by Biology teachers and high school students from a public school in the state of Uberlândia-MG, in addition to discuss and problematize the possible alliances, conflicts and tensions established in the sexuality, gender relationship, science and religion, by these Biology teachers and high school students. We start from the assumptions that the multiplicity conditions of beings is a challenge for the norms and models dictated as valid and to be followed by school and society; which science, sexuality device, gender and religion, combine in the organization of relationships and ways of life, permeated by cognitive, cultural, political and educational conflicts. 5 biology teachers and 55 students collaborated with this investigation. For the production of information with the teachers, a semi-structured interview was conducted and a discussion group was developed. Workshops were held with the students. The concept of sexuality was treated based on Michel Foucault and authors who investigate and work in the sexuality field, gender and education studies, whose contributions are based on this philosopher, in the gender studies of matrix post-structuralist and in studies by feminist biologists that allowed us to think and move Biology to epistemological constructions that consider historicity and participation politics of this the production of human subjects field, their bodies and their existences. Our analytical *corpus* reveals that discourses of science and religion come together to say about the cult of the healthy body, of the risk represented by the practice of sex, which can make the body sick and divert the soul from salvation. These speeches also reveal the reaffirmation of heterosexuality as a standard and the denial of a sexuality typical of children. The refusal of the school as a space for the discussion about sexuality and gender to/or attempts to control when and to whom these are addressed discussions are the biggest point of conflict between science and religion in Biology Education. The tension between these alliances and conflicts points to possibilities to think in Biology as a space of resistance and assumption as a field of study of sexuality and gender outside the dictates of heterosexuality as a standard, the medicalization of bodies and the binary gender model.

Keywords: Sexuality; Gender; Religion; Science; Biology Education; Teachers, Students.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Uberlândia
CER – Centro de Estudos da Religião
ISER – Instituto de Estudos Religiosos
CNE – Conselho Nacional de Educação – Brasil
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN-EB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
Enem – Exame Nacional de Ensino Médio
EsP – Escola sem Partido
Faced – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
GPECS – Grupo de Pesquisa “Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação”
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis
MBL – Movimento Brasil Livre
MEC – Ministério da Educação
Pibid – Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC – Pontifícia Universidade Católica
TdL – Teologia da Libertação
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
Unesp – Universidade Estadual Paulista
Unicamp – Universidade de Campinas
Unicap – Universidade Católica de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Grafite do pátio de entrada da escola	110
Figura 2: Grafites executados por estudantes e professores/as em uma das quadras da escola	111
Figura 3: Excertos de cenas da videoaula apresentada no Grupo de Discussão entre docentes	167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Ano em curso no Ensino Médio.....	120
Gráfico 2: Religião dos/as estudantes	121
Gráfico 3: As aulas de Biologia são as mais apropriadas para falar de sexualidade.....	126
Gráfico 4: Na escola, já participei de aulas de Biologia sobre sexualidade	127
Gráfico 5: A religião usa conhecimentos científicos para se posicionar sobre as pessoas LGBT e as mulheres.....	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil do professor e das professoras	117
--	-----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
Um olhar sobre a produção do campo	19
2. TOMADAS DE ASSALTO – QUANDO A VIDA E ATOS POLÍTICOS INTERPELAM E SE IMPÕEM À PESQUISA	30
3. SEXUALIDADE, CIÊNCIA E RELIGIÃO	50
3.1. A sexualidade como dispositivo	50
3.2. O dispositivo de sexualidade e os estudos de gênero – perspectivas teóricas	54
3.3. O dispositivo de sexualidade e a interface ciência – religião	63
3.4. O dispositivo de sexualidade, a ciência e a religião – disposições que interessam ao Ensino de Biologia.....	71
4. O TRAJETO DA PESQUISA – CAMINHAR E, AO CAMINHAR, DESENHAR O PERCURSO	84
4.1. Perspectivas teórico-metodológicas.....	86
4.2. A ida ao campo: entrevistas, grupo de discussão e oficinas	88
4.3. A análise – perspectiva foucaltiana para pensar o discurso	100
5. A ESCOLA, SUA GENTE E SEUS DISCURSOS – ALIANÇAS, TENSÕES E CONFLITOS	102
5.1. Existe amor, existe resistência na escola	104
5.2. Somos docentes, estudantes, ocupamos este espaço que é a escola	115
5.3. O Ensino de Biologia, o corpo, a sexualidade e o gênero	124
5.4. Multiplicidade e resistências aos padrões de gênero na escola.....	141
5.5. “Só acho que a escola não seria o espaço ideal... tal como o Estado, ela deveria ser laica” – a laicidade é posta sob suspeita	152
5.6. A invenção do/a estudante e o discurso da doutrinação na escola.....	165
5.6.1. O discurso da doutrinação e da ideologia de gênero na escola – “Os professores se encontram sem saída, entendeu?”	176
6. AO FINAL, MAS AINDA CAMINHANDO	205
REFERÊNCIAS	212
APÊNDICES	226

1. INTRODUÇÃO

Eu respeito todos que têm fé, eu respeito todos que não a têm
 Eu respeito quem crê em um Deus, eu respeito quem não crê em ninguém
 Eu gosto de quem tem fé no universo, eu gosto de quem tem fé em si mesmo
 Eu gosto de quem tem fé no verso e eu gosto dos que andam a esmo

Um abraço pra quem é da ciência, um abraço pra quem é de Deus
 Um abraço pra quem é da arte e um abraço pra quem é ateu

Axé pra quem é de axé, amém pra quem é de amém
 Blessed be pra quem é de magia e amor pra quem é do bem.

(Vintage Culture, 2017)

A escrita de um texto transborda criação; está repleta de quem o produz. Plena de suas histórias, começos e recomeços, continuidades. Movimentos de desorganização-reorganização em fluxo constante alimentam-se de pensamentos, inquietudes, indagações; provocam e se deixam provocar pelo olhar de quem se propõe ao ato da escrita. A escrita acadêmica não se furta a essa peculiaridade; nexos que fluem entre a investigação e quem se ocupa dela. Pela escrita, a pesquisa é reportada, dá-se a perceber. Questionamentos, aportes teóricos, caminhos, informações e reflexões são tornados públicos. A escrita dota de concretude o pesquisar; faz-se mensageira dos fazeres e saberes da investigação. Revela da pesquisadora o aguçar da sensibilidade, dos sentidos que passam a explorar, indagar os espaços, as pessoas, as falas, o gestual. Numa espécie de entrega, como pesquisadora, coloquei-me¹ à disposição da pesquisa. Entreguei-me ao seu fazimento. Nesse processo de gestação, inspirei-me nos diálogos com minha orientadora, nas discussões no GPECS² (Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação) e em produções de autores e autoras do campo dos estudos pós-estruturalistas, acerca de sexualidade, gênero, educação e religião. Assim foram pensados os elementos que emergiam da exploração do campo desta investigação. Muitos foram os olhares

¹ Esta Introdução é apresentada na pessoa gramatical correspondente à primeira pessoa do singular. Nas demais seções deste texto, faremos uso da primeira pessoa do plural.

² O GPECS – Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação – é vinculado à linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU). O grupo é liderado pela Professora Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e atua no desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimentos no campo dos estudos de corpo, gênero, sexualidade e educação. A página do grupo pode ser acessada pelo link www.ecm.faced.ufu.br/node/55.

a orientar estas reflexões; muitas vozes e saberes são constituintes dessa produção coletiva que é a tese.

A partir de minhas experiências docentes e no diálogo com todos/as que me orientaram, esta investigação buscou responder aos seguintes questionamentos: *Quais entrelaçamentos são produzidos a partir dos discursos religioso e biológico no debate sobre sexualidade e gênero no espaço escolar? Que alianças, conflitos e tensões são constitutivos desses discursos? Como professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio se posicionam frente ao entrelaçamento sexualidade, gênero, biologia e religião?* Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo geral investigar o entrelaçamento entre os discursos religioso e científico que atravessam as contendas sobre sexualidade e gênero mobilizadas por professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio, bem como as alianças, conflitos e tensões constitutivos destes discursos. Os objetivos específicos foram: analisar os discursos sobre sexualidade, gênero e religião mobilizados por professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio de uma escola pública da rede estadual de Uberlândia; discutir e problematizar as possíveis alianças, conflitos e tensões estabelecidas na relação sexualidade, gênero, ciência e religião, por professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio.

Pesquisar e escrever sobre as pessoas e seus modos de existência é desafiador; mobiliza saberes e habilidades especiais. É cogente estar sensível ao que não se dá a perceber logo de pronto. Em um processo peculiar de constituição, pesquisa e pesquisadora vão se fazendo juntamente. Uma ao pé da outra, em um processo de inquietações e descobertas, vão se fortalecendo, tomando forma, descobrindo percursos. Questionamentos buscam respostas e originam novas inquietações. Esta é a provocação posta para a pesquisa no campo das sexualidades e gêneros: ver para além do olhar, ouvir para além das palavras. Os espaços exalam suas propostas, deixam antever seus propósitos. A família, a escola, a religião, a política e a ciência dizem de gêneros, falam de sexualidades, produzem discursos, interdições e regras que se aliam e/ou conflitam, gerando tensões.

Esta pesquisa em particular, desenha-se e adquire contornos a partir de minhas vivências no campo da educação, como docente e como estudante. Estas vivências localizam-se no curso de licenciatura, especialmente nas atividades do estágio supervisionado; na atuação como docente da educação básica, por mais de três décadas, a maior parte desse tempo, como professora de Biologia; no curso de mestrado, concluído em 2014; na minha inserção no Grupo de Pesquisa GPECS e nas experiências e conhecimentos a partir do

ingresso no curso de doutorado. De modo especial, estar presente no cotidiano da escola, vivenciar os eventos protagonizados por docentes, pessoal administrativo, estudantes e famílias instigou-me a penetrar nesse universo peculiar, que é o campo de estudo do corpo, da sexualidade e do gênero, instando-me a pensar em como estas dimensões da experiência humana são constitutivas do espaço escolar, mas também são produzidas e organizadas nas relações instituídas na multiplicidade daquele espaço.

Ainda na formação inicial para a docência, na década de 1980, na condição de estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), já me deparava com a solicitação e a exigência de diálogos sobre sexualidade manifestadas, principalmente, pelos/as adolescentes, via questionamentos expressos, muitas vezes em particular, nas práticas de monitoria que eram parte das atividades do Estágio Supervisionado. A monitoria, que acontecia no contraturno das aulas na escola, era destinada à discussão de dúvidas e questões trazidas pelos/as estudantes. A maioria dos questionamentos dizia respeito aos corpos e às sexualidades, o que revelava como estas questões eram demandadas pelos/as estudantes e sua intenção de dirigi-las a mim, na condição de estagiária e professora de Biologia, em formação. As demandas apresentadas envolviam saúde, gravidez, aborto, relacionamentos afetivos, dentre outros assuntos. A dinâmica das aulas regulares, com as professoras docentes da escola não favorecia o trabalho com tais demandas e tampouco favorecia questionamentos por parte dos/as estudantes.

No início da minha atuação profissional, já na condição de professora de Biologia e Ciências, a curiosidade dos/as estudantes, sua necessidade de falar e ouvir sobre sexualidade e gênero e o aparente silenciar dos programas, dos livros didáticos e das aulas foram aspectos marcantes nas atividades referentes ao ensino das mencionadas disciplinas escolares. O desconforto diante dessa situação levou-me à busca por formação teórica, no campo da educação e sexualidade, que sustentasse minha ação docente e possibilitasse, de modo mais fundamentado, estabelecer diálogos com os/as estudantes e as demandas por eles/as levadas para a sala de aula e escola. Foi assim que me interessei e ingressei no programa Peas Juventude, Programa de Educação Afetivo-Sexual, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação, em Minas Gerais, quando da sua divulgação na escola onde trabalhava no ano de 2001. Permaneci no Peas Juventude até 2009, ocupando a função de coordenadora do programa naquela escola. O primeiro momento das atividades do Peas Juventude consistiu-se pela capacitação dos/as docentes que se interessaram e se inscreveram. Vale ressaltar que,

naquele momento de implantação do programa, a maioria dos/as professores/as participantes era da área de Biologia, o que revelava o nível de exigência posta para estes/as profissionais, na escola de educação básica, acerca das questões de corpo, gênero e sexualidade.

As experiências no Peas Juventude levaram-me, no curso de Especialização em Educação em Ciências e Matemática, ofertado pela Faculdade de Educação (Faced), da UFU, concluído no ano de 2010, a propor e desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Reflexões sobre a articulação das noções de protagonismo juvenil e sexualidade presentes nos textos do programa Peas Juventude”, que objetivou apresentar e divulgar o Peas Juventude para a comunidade acadêmica, além de constituir um momento de reflexão sobre o seu significado para a formação docente e para a dinâmica da escola de educação básica.

Minha formação profissional, de modo mais sistematizado, estava fortemente vinculada aos estudos de sexualidade e gênero, condição que se revelava nas ações que desenvolvia na sala de aula e em atividades no contraturno da escola. Essa formação ampliou-se quando, em 2009, passei a atuar como supervisora de uma equipe de licenciandos/as bolsistas do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid³– subprojeto Biologia, da UFU, no qual permaneci até fevereiro de 2018. Entre as atividades desenvolvidas no Pibid e voltadas para a discussão de corpo, gênero e sexualidade, destaco a formação de um grupo de estudos, com os/as licenciandos/as e o desenvolvimento de oficinas e minicursos, com os/as estudantes da escola, além da orientação dos/as licenciandos/as para a produção de trabalhos a serem submetidos a seminários e outros eventos de natureza científica. Nesse espaço de tempo, organizei-me para dar continuidade à minha formação acadêmica, almejando, então, a realização do mestrado.

Foi assim, que me submeti ao processo seletivo para o Curso de Mestrado, na linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática, do PPGED-UFU. No mestrado, como parte dos créditos exigidos para a obtenção do título, defendi a dissertação intitulada “Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de Ciências Biológicas bolsistas do Pibid/UFU”, que teve como objetivo apresentar as aproximações e distanciamentos entre os discursos sobre sexualidade de um grupo de

³ Voltado à formação docente nos cursos de licenciatura, o Pibid foi instituído pelo Ministério da Educação em 2007. A partir de 2010, o decreto Nº. 7.219 dispõe sobre a locação do programa ao âmbito da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e em seu artigo 1º estabelece que o programa “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010).

licenciandos/as de Ciências Biológicas bolsistas do Pibid/UFU, bem como as possíveis articulações que eles/as faziam entre esses discursos e sua futura atuação docente (PARREIRA, 2014).

O ingresso no mestrado do PPGED-UFU, notadamente pela participação no GPECS, grupo liderado pela professora Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, orientadora desta pesquisa, desde sua criação, em 2013, oportunizou-me a ampliação das discussões já iniciadas nos referidos programas de formação continuada (Peas Juventude e Pibid).

A pesquisa de mestrado ancorou-se em referencial teórico pautado em algumas obras de Michel Foucault, em particular na *História da Sexualidade – a vontade de saber* e em autores e autoras de estudos dos campos de sexualidade, gênero e educação, como Judith Butler (2016), Guacira Lopes Louro (2000, 2008), Paula Regina Costa Ribeiro (2009), Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (2010, 2017), Jane Felipe (2007) e Marisa Vorraber Costa (2002), dentre outros/as. Foram usados recursos como questionário, entrevistas e grupos focais para a obtenção de informações junto aos/às licenciandos/as. A análise deu-se a partir da noção de discurso de Michel Foucault e revelou uma multiplicidade de discursos que emergem das falas dos/as licenciandos/as, de instituições como a família, a escola, a religião, a ciência e a universidade.

Entre os discursos produzidos e localizados na pesquisa, havia pontos de aproximação e de afastamento. O ponto alto de aproximação dizia respeito à tomada dos saberes da Biologia como principal operadora do debate de sexualidade na escola. Mesmo que os dizeres daquele grupo apontassem para a necessidade de uma abordagem sociocultural da sexualidade, sua prática ainda estava fortemente embasada na dimensão biológica da sexualidade, situação não percebida pelos/as licenciandos/as.

Os afastamentos entre os discursos diziam respeito principalmente a algumas questões consideradas “polêmicas” pelos/as licenciandos/as, como uma origem para a homossexualidade, pressupondo, então, a anormalidade desta no confronto com o padrão heteronormativo. Também a sexualidade das crianças e a idade mais propícia para discutir sobre sexualidade na escola foram motivos de discordância no grupo estudado. Para alguns/as a necessidade destas discussões são exigências postas para a escola destes tempos; para outros, deve ser reservada a estudantes mais amadurecidos/as, excluindo-se as crianças.

Na pesquisa de mestrado, causou-me inquietação a menção à religião como espaço de aprendizagem de saberes sobre a sexualidade, citada expressamente por uma licencianda, mas também referida por outros/as licenciandos/as participantes. Nesse sentido, esta pesquisa de doutorado constituiu uma continuidade daquela efetivada no mestrado ao trazer para a discussão a interface ciência-sexualidade-religião e suas interconexões com o Ensino de Biologia.

Estive, portanto, profissionalmente envolvida com as discussões de corpo, gênero e sexualidade, desde minha formação inicial até os dias de hoje, com mais de três décadas de docência e aprendizados vários, no que diz respeito à sala de aula com suas demandas, bem como à formação continuada, no Peas Juventude e no Pibid e, especialmente, nos cursos de Mestrado e Doutorado e a participação no grupo de pesquisa GPECS.

Minha trajetória profissional está permeada pela ideia de que, assim como o corpo, a sexualidade e o gênero são constitutivos do Ensino de Biologia, que deve, portanto, voltar-se para questões além da anatomia, fisiologia, saúde e prevenção. Defendo, nessa perspectiva, o Ensino de Biologia capaz de dialogar e interpelar, além da ciência, a cultura, as artes, a religião, enfim, os espaços formativos em que os discursos sobre corpo, sexualidade e gênero se constituem. Minha prática docente, portanto, se caracteriza por discussões rotineiras em sala de aula sobre o dispositivo de sexualidade. Também desenvolvo, na escola onde atuo como professora e em outros espaços para os quais sou convidada, oficinas, minicursos, rodas de conversa e outras dinâmicas com estudantes da educação básica. Participo de mesas redondas e escrevo sobre minhas experiências, como professora e pesquisadora do campo. Tenho, portanto, uma trajetória profissional que é também percebida na minha vida pessoal, conexas aos estudos de sexualidade, corpo e gênero.

A imersão no campo de estudos, para a produção do projeto de tese, envolveu, além das vivências citadas, o levantamento das produções científicas resultantes de trabalhos das duas últimas décadas. Nesse sentido, a busca por teses e dissertações, por trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23) da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e por dossiês de gênero publicados em periódicos nacionais permitiu-me entrar em contato com saberes veiculados nestas publicações. A intenção esteve associada com a importância que nosso grupo de pesquisa (GPECS) tem atribuído à produção de conhecimento e ao fortalecimento das redes de pesquisa na área, além dos processos formativos no âmbito do ensino, da pesquisa e da

extensão. Desse modo, no tópico que segue, apresento os resultados do levantamento realizado a partir das teses e dissertações, dos trabalhos apresentados no GT 23 – ANPEd e dos dossiês de gênero, como meio de reafirmar as justificativas da realização deste estudo.

Um olhar sobre a produção do campo

Com o propósito de conhecer a produção do campo de estudos de corpo, sexualidade e gênero em interface com a religião e o Ensino de Biologia, realizei o levantamento das publicações de teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de trabalhos apresentados no GT 23 da ANPEd e de dossiês de gênero publicados em periódicos nacionais.

A busca pelas pesquisas disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações se deu a partir dos termos “sexualidade AND gênero AND religião AND educação”. Foram localizados 37 trabalhos, sendo 28 dissertações e 09 teses. Após a leitura dos resumos, foram selecionadas 08 dissertações e 06 teses, que mantinham correlação com o tema desta investigação (Apêndice P).

Dentre esses trabalhos, a tese de Fátima Aparecida Coelho Gonini (2014) objetivou a elaboração de um Estado da Arte acerca das produções do GT 23 da ANPEd, a partir de seu ano de criação, 2004, até o ano de 2013. No estudo, a autora estabeleceu que as categorias de maior destaque foram “educação sexual”, “gênero”, “formação profissional” e “sexualidade”, com grande ênfase à discussão de gênero. Outras pesquisas mobilizaram a discussão sobre políticas públicas, como os Planos de Educação, nos municípios, estados e União, relacionadas às questões de sexualidade e gênero.

Nesses trabalhos, a insinuação do termo “ideologia de gênero”, pelo discurso midiático e religioso, no cotidiano da população, produziu o efeito de apagar dos textos que regulamentam a educação básica, como os referidos Planos de Educação, a discussão de gênero e sexualidade. É o que denunciam os trabalhos de Marcos Felipe Gonçalves Maia (2017) e Fernanda Marina Feitosa Coelho (2017b). Os trabalhos de Tainah Biela Dias (2017b) e Emerson Roberto da Costa (2016) problematizam as relações entre política e religião a partir das ações da Frente Parlamentar Evangélica acerca das questões de gênero, envolvendo a família e outras instituições no contexto da laicidade do Estado brasileiro. Dias (2017b) conclui que as ações legislativas voltadas à produção de verdade sobre a família legitimam a

conjugalidade heterossexual e a submissão da mulher, ameaçando a própria democracia e os direitos das pessoas que não se enquadram nesse padrão, como a população LGBT⁴. Em suas considerações, Costa (2016) aponta a percepção de retrocesso ao dizer sobre a laicidade do Estado brasileiro, mas alerta que tal percepção, assim como um rio sinuoso, pode assumir variados contornos no tempo e no espaço.

Outros trabalhos localizam a sexualidade e o gênero no espaço escolar, nas vozes da docência, nos corpos dos/as estudantes. Andrea Cristina Martelli (2009) objetivou compreender os diálogos/conflitos que se estabelecem na construção do imaginário da sexualidade de professoras das séries iniciais do ensino fundamental e concluiu que, embora a família e a religião sejam expressivas na constituição desse imaginário, as mulheres professoras criam espaços, fugas, pequenos desvios ao produzirem suas vivências de sexualidade. Amanaiara Conceição de Santana Miranda (2014), por sua vez, diz da escola como espaço permeado por relações de poder, onde valores sociais são construídos e reproduzidos. Além de constatar que, no espaço da Educação Infantil, o discurso é o da criança assexuada e heterossexual, a pesquisa sinaliza que os fazeres docentes tomam como base a Biologia, a Psicologia e a Religião para tratar questões referentes ao gênero e à sexualidade.

André Heloy Ávila (2010) analisou a atuação de docentes na condução da educação sexual escolar e concluiu que tal atuação se produzia em meio aos dilemas: (i)moral-ética, pedagógico-pessoal, currículo-religião. Valdir Eneias de Melo (2017) investigou os limites e avanços de um grupo de trabalho em sexualidade, na rede pública da cidade do Recife-PE para detectar influências religiosas de docentes no desenvolvimento de ações relativas ao gênero. A pesquisa de Melo (2017) detectou forte influência das religiões evangélicas na produção de preconceitos e resistência para trabalhar com sexualidade e gênero no ambiente escolar. Segundo o estudo, docentes católicos, espíritas ou não adeptos de uma religião estão entre aqueles/as que menos preconceito evidenciaram. A dissertação de Renata Barbosa da Cruz (2015) buscou pelas reverberações produzidas pela doutrinação religiosa sobre os conteúdos científicos das escolas públicas e localizou arranjos que se opõem à homossexualidade, ao aborto e à contracepção.

⁴ Este texto utiliza, para designar o grupo de pessoas que escapam ao padrão heteronormativo, a sigla LGBT, aprovada na I Conferência Nacional LGBT, em 2008, evento coordenado pela Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, subordinada à Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República, no Brasil.

Com o objetivo de analisar como são construídos os conhecimentos sobre o que nomeia diversidade sexual e de gênero em alunas do ensino médio e a formação docente de professoras para tratar dessa discussão, Marina de Almeida Borges (2018) identificou, nas docentes, confusões teóricas e conceituais. Em relação às estudantes, valores religiosos-familiares são mobilizados para a legitimação da sexualidade heterossexual e do preconceito em relação às demais sexualidades. Lorrana Caliope Castelo Branco Mourão (2015) discute o outro como uma questão política, através da modulação preconceito-tolerância, potentes produtores de verdade, que se engendram e fortalecem em relações de poder e de saber. Ainda na discussão do preconceito envolvendo sexualidade e gênero, Maria da Conceição Carvalho Dantas (2014) faz uma análise da ausência do beijo entre duas adolescentes lésbicas, que protagonizam o vídeo “Torpedo”, constituinte do material “Escola sem Homofobia”. Diante da constatação de que o vídeo reforça a narrativa de que a heterossexualidade é o modelo a ser seguido, a autora insiste na defesa de uma reforma curricular ampla, na educação básica e no ensino superior, especialmente nos cursos de formação de professores/as, de forma a repensar as práticas docentes que estabelecem verdades no campo do gênero e da sexualidade.

Em sua tese, Deborah Pedrosa Moreira (2015) objetivou a análise das concepções que gestores/as do setor de saúde pública apresentam sobre a violência sexual que envolve crianças e adolescentes. Nos dizeres de tais gestores/as, suas equipes, constituídas majoritariamente por enfermeiras, não estão preparadas para efetivamente proceder ao atendimento/acolhimento das vítimas. Essa carência na formação profissional, bem como a ausência de um protocolo orientador para as denúncias da violência e a falta de articulação com outros setores, como Conselhos Tutelares, escolas e núcleos de apoio psicológico comprometem o atendimento a essas vítimas.

Ainda no banco de dados da BDTD, a busca pelos termos “sexualidade AND gênero AND religião AND Ensino de Biologia” localizou a dissertação “*Gênero/Sexo/Sexualidade: Representações e Práticas Elaboradas por Professoras/es da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em Salvador*”, de autoria de Amanaiara Conceição de Santana Miranda, defendida em 2014, na Universidade Federal da Bahia. Esta mesma dissertação já foi referida neste texto, quando da apresentação das pesquisas localizadas pelos termos “sexualidade AND gênero AND religião AND educação”.

Esta investigação pela produção do campo de corpo, gênero e sexualidade alcançou o GT 23 da ANPEd. Sobre a interface ciência-sexualidade-religião no Ensino de Biologia, a

busca nos sítios eletrônicos *on-line* da ANPED para o termo “religião” e localizou três trabalhos (Apêndice Q). No primeiro deles, “*Formação docente, experiência religiosa e sexualidades: problematizações*”, Roney Polato Castro questiona, com base nos estudos foucaultianos, a relação entre formação docente, experiência religiosa e sexualidades e aponta como a experiência religiosa determina os processos de subjetivação que constituem pedagogas em formação (CASTRO, 2015).

Também de Roney Polato Castro, “*Pedagogias religiosas no combate à ‘ideologia de gênero’: efeitos de saber-poder-verdade*” analisa a ofensiva religiosa católico-cristã sobre a discussão pública envolvendo as relações de sexualidade e gênero (CASTRO, 2017). O autor, a partir dos dizeres de docentes e de material produzido por uma instituição religiosa, aponta como as pedagogias religiosas se inserem no debate acerca de sexualidade e gênero, protagonizando uma produção de verdade que, no debate político, organiza a investida contra o que estabelecem como “ideologia de gênero” nas escolas.

No terceiro trabalho localizado no GT 23, Lisiane Goettems, Maria Simone Vione Schwengber e Rudião Rafael Wisniewski, em “*As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre a religião e o estado laico*”, buscam compreender a circulação das formações discursivas sobre a diversidade sexual, no ambiente escolar. O artigo investiga também a presença do discurso religioso, em um espaço laico como a escola. As autoras e o autor concluem que, na escola, a manifestação do que nomeiam diversidade sexual ainda não se efetivou. A percepção do outro como diferente fundamenta-se em formações discursivas pessoais, organizadas na família e na ideia da laicidade do Estado brasileiro (GOETTEMS; SCHWENGBER; WISNIEWSKI, 2017).

Em relação aos dossiês de gênero, a busca por artigos contemplou periódicos nacionais publicados a partir da primeira década do século XXI. Este levantamento foi realizado com o auxílio do *software* de buscas “Google”. Foram usados dois grupos de termos para a busca: 1. Sexualidade, gênero, educação, religião + dossiê; 2. Sexualidade, gênero, Ensino de Biologia, religião + dossiê.

O primeiro grupo de descritores localizou 11 dossiês (Apêndice R). No dossiê “*Relações de gênero e religião*”, organizado por Anete Roesse e publicado no periódico “Horizonte”. Dialoga com esta tese o artigo de Maria José Fontelas Rosado-Nunes (2015), intitulado “*A ‘ideologia de gênero’ na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia*

católica”, no qual a autora discute a reação católica ao PNE a partir da posição de religiosos/as católicos que tomam o gênero como um conceito homogêneo e apontam a nomeada “ideologia de gênero” como um perigo para os valores morais defendidos pelo catolicismo. No mesmo dossiê, Aurenéa Maria de Oliveira (2015), no artigo “*Relações de gênero e orientação sexual no currículo da disciplina de Ensino Religioso em escolas estaduais e municipais do Recife*”, considera que a discussão de sexualidade e gênero na escola se apoia no viés biológico positivista, o que determina a ausência destas discussões nos currículos de Ensino Religioso das escolas pesquisadas.

No dossiê “*Educação infantil e gênero*”, publicado no periódico “Pro-Posições” e organizado por Ana Lúcia Goulart de Faria, a autora Elizabete Franco Cruz (2003), no artigo “*Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola*”, faz um recorte de sua dissertação de mestrado e apresenta a demanda pela inserção da educação sexual na educação infantil, na cidade de São Paulo. Também é apresentada uma síntese das experiências de formação, por meio de relatos dos/as profissionais responsáveis pela formação das professoras. Ainda neste dossiê, Jane Felipe e Bianca Salazar Guizzo (2003), com o artigo “*Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo*”, analisam, em abordagem pós-estruturalista, a publicidade escrita, tomada como artefato cultural, para discutir a construção das identidades infantis em relação ao gênero e à sexualidade. As autoras consideram que instâncias como a religião, a medicina e a educação propõem um modelo de criança assexuada e contraditoriamente, parecem não se dar conta da erotização dos corpos infantis, produzida pela publicidade como estímulo ao consumo.

“*Identities e violências de gênero, religião e sexualidade*” é o dossiê organizado por Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão Filho e publicado na revista “Mandrágora”. No referido documento, dois artigos dialogam mais intimamente com nossa pesquisa. O de Bárbara Pontes e Vanessa Ribeiro Cavalcanti (2016), “*Religiões judaico-cristãs e o enfrentamento à violência de gênero*”, pretende compreender como as religiões judaico-cristãs enfrentam a violência de gênero. As autoras abordam como se dá a constituição do sujeito a partir do discurso religioso, especialmente das mulheres e, nesse sentido, discutem sobre a teologia feminista e finalizam apresentando um estado da arte acerca da temática. Ao final, concluem que, na maioria das teses e dissertações analisadas, as religiões judaico-cristãs são responsáveis pela manutenção do modelo que produz e reproduz violências de gênero, e

ainda induzem as mulheres à aceitação dessa violência, em nome da fé e pela manutenção do matrimônio e da família.

O artigo de autoria de Heiberle Hirsberg Horácio (2016) tem como proposta apresentar apontamentos e questionamentos que viabilizem reflexões sobre como a religião opera no espaço público. Para tanto, o autor analisou o material utilizado nas aulas de Ensino Religioso, no estado do Rio de Janeiro – o “Manual de Bioética Católico”. Em suas considerações, Horácio (2016) questiona a validade do manual, pois apesar de se preocupar com a proposição de um currículo mínimo para o Ensino Religioso, privilegia o modelo familiar tradicional, constituído pelo casal heterossexual e os/as filhos/as. Nesse sentido, não estão contempladas famílias monoparentais ou homoparentais. A defesa de Horácio (2016) é de que o manual, ao se apresentar no espaço público, deve se atentar para a pluralidade cultural, das expressões de sexualidade e gênero e oportunizar o debate saudável e livre de preconceitos, no campo da religião. Cuidado especial é recomendado à formação de professores/as responsáveis pelo trabalho com o manual.

Também publicado pelo periódico “Mandrágora”, o dossiê “*Gênero, religião e laicidades*”, organizado por Emerson Roberto da Costa, apresenta, entre outros artigos, “*Imbricações entre gênero, religião e laicidade: a análise a partir da atuação dos/as parlamentares evangélicos/as no Congresso Nacional na 54ª Legislatura*”, de autoria do próprio organizador do dossiê. Neste artigo, Costa (2017) questiona a laicidade do Estado brasileiro, tensionada pela atuação de religiosos políticos que legislam no Congresso Nacional, e as intercorrências produzidas na sociedade, por esta atuação, para as questões de gênero, sexualidade e direitos reprodutivos. Nessa abordagem, o artigo de Tainah Biela Dias (2017a), “*A Frente Parlamentar Evangélica e os direitos sexuais e reprodutivos: ameaças à laicidade no Brasil contemporâneo*”, busca demonstrar a centralidade das questões de gênero no debate sobre laicidade no Brasil. Por fim, o artigo “*Ideologia de gênero nos Planos Nacionais de Educação*”, de Fernanda Maria Feitosa Coelho (2017a), questiona a derrubada dos termos “gênero” e “orientação sexual” do PNE 2014-2024 e defende sua inserção nos processos que caracterizam a educação escolar. No texto, Coelho (2017a) demonstra como o gênero sob a perspectiva dos políticos e lideranças religiosas tornou-se o grande articulador daquilo que nomeiam “ideologia de gênero”.

Ainda sobre o debate público que envolve o PNE, Rebeca Farais Ferreira Lopes (2018) apresenta a discussão das premissas que sustentam na sociedade brasileira as

discussões sobre a inclusão das questões de gênero e sexualidade no referido plano. As autoras apontam, em suas considerações, para a dificuldade de aprovação de políticas públicas que garantam a laicidade do Estado e das instituições de ensino organizadas por este Estado. Esse artigo consta do dossiê “*Gênero e sexualidade*”, organizado por Fernando Seffner, Daniel Borrillo e Fernanda Bittencourt Ribeiro, publicado no periódico “Civitas”.

“*Gênero, religião e direitos humanos*” é outro dossiê publicado pela “Mandrágora”. Organizado por Nilza Menezes, o documento apresenta dois artigos que dialogam com esta pesquisa: “*Entre Cristianismo, laicidade e estado: as construções do conceito de homossexualidade no Brasil*”, de Laionel Vieira da Silva e Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, e “*Gênero, religião e direitos humanos*”, de Luís Corrêa Lima. Em suas considerações, Silva e Barbosa (2015) propõem a reflexão sobre como a homossexualidade, enquanto condição de existência e como conceito transitou pela sociedade brasileira, desde os povos primitivos até os dias atuais, e a participação do cristianismo nestas construções/desconstruções conceituais. Silva e Barbosa (2015) apontam como a religiosidade se impõe e ameaça a democracia e a laicidade do Estado brasileiro. No outro artigo do dossiê, Lima (2015) tensiona a relação entre os estudos de gênero e segmentos religiosos cristãos que pejorativamente nomeiam esses estudos como “ideologia de gênero”. Para o autor, disputas entre esses dois grupos interferem na elaboração e implementação de leis e políticas públicas que envolvem a família, a educação, a saúde e os direitos.

Publicado pela “Educar em Revista”, o dossiê “*Gênero, sexualidade e educação: feminismos, pós-estruturalismo e teoria queer*” foi organizado por Maria Rita Assis César, Dagmar Estermann Meyer e Jamil Cabral Sierra. Nesse dossiê, seis artigos interessam a esta investigação. Sandra dos Santos Andrade e Dagmar Estermann Meyer (2014) discutem as relações entre juventude, moratória social e gênero, a partir da problematização do conceito de moratória social. Em outro artigo, Anderson Ferrari (2014) discute os processos de subjetivação, os jogos de saber-poder que produzem sujeitos de uma sexualidade específica, no caso, a homossexualidade. Priscilla Gomes Dornelles e Fernando Altair Pocahy (2014) analisam a produção discursiva da heteronormatividade a partir do recorte regional observado no interior da Bahia e sustentam que a apreciação da relação corpo, gênero e sexualidade deve levar em conta os modos de vida particulares dos lugares em que vivem as pessoas. Constantina Xavier Filha (2014) propõe uma análise dos estudos sobre a produção de livros infantis sobre gênero, corpo e sexualidade no Brasil. Para tanto, a autora entende o livro como artefato cultural e como dispositivo pedagógico de educação da infância. Aline da Silva

Nicolino e Marlucy Alves Paraíso (2014), em seu artigo, buscam analisar dissertações e teses que dizem sobre o processo de escolarização da sexualidade em Goiás. A partir desse estudo, as autoras concluem que a sexualidade tem despertado crescente interesse, especialmente na área da saúde e da educação, embora haja divergências sobre o que ensinar e sobre quem pode ensinar sobre sexualidade na escola. O artigo de Sierra e César (2014) objetivou estudar a relação entre a ideia de diversidade sexual e dispositivos atuais de governamentalidade.

Organizado por Jainara Gomes de Oliveira, Leandro Leal de Freitas e Rafael Dantas Dias, o dossiê “*Educação, sexualidade e gênero*” foi publicado no periódico “Café com Sociologia” e apresenta seis artigos em articulação com o tema desta pesquisa. O artigo de Lucas Gabriel Franco Gomez (2017) verificou como os planos nacionais de educação abordaram as questões de gênero desde a Constituição Federal de 1988 e concluiu que estes documentos apresentavam respostas muito limitadas e generalizantes para as demandas das pessoas que não se adequam a um perfil de gênero socialmente aceito. Em outro artigo, Vera Lúcia Marques da Silva (2017) objetivou identificar as concepções de gênero e sexualidade que perpassam o Programa Escola sem Partido e verificou, nas propostas de implantação do programa, a defesa dos valores familiares em detrimento da educação formal, a manutenção da heterossexualidade e o alinhamento do gênero com o sexo biológico.

No mesmo dossiê, Samira de Moraes Maia Vigano e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (2017) problematizam a violência que leva à evasão escolar entre estudantes lésbicas, gays, transexuais e travestis. Acerca da exclusão escolar, o artigo de Tarcísio Dunga Pinheiro (2017) discute a trajetória de pessoas transsexuais no ambiente da escola em busca de serem reconhecidas. Em outro artigo, Eduardo dos Santos Henrique e Eduardo Meimberg de Albuquerque (2017) apresentam o espaço escolar como potente para a promoção dos Direitos Humanos, especialmente no combate à homofobia, ao machismo, ao sexismo e a outras violências que alcançam a sexualidade e o gênero.

Outro dossiê que dialoga com a pesquisa, por dizer de escola, sexualidade e gênero, é “*Gênero, sexualidade e educação: políticas e práticas*”, organizado por Ivan Amaro, publicado na “Revista Periferia”. Nesse dossiê, há o artigo de Denize Sepulveda e José Antônio Sepulveda (2017), que objetiva apresentar o conservadorismo em relação às manifestações de sexualidade e gênero, na sociedade brasileira e, mais especificamente, na escola. Paulo Melgaço Silva Júnior e Márcio Caetano (2017) intencionam, em seu texto, questionar práticas pedagógicas que, na escola, produzem subjetivações a partir de modelos

heteronormativos de existências. Luciano Pereira dos Santos (2017) demonstra como, no ambiente escolar, a sexualidade continua sendo um tema polêmico, permeado por crenças e valores. Nesse ambiente, coexistem repressões e resistências, desafiando a educação a assumir o papel de promover o entendimento e o respeito às manifestações de sexualidade e gênero na escola. Por fim, Leonardo Nolasco Silva e Bruno Rossato (2017) discorrem sobre a potência do uso, na escola, das audiovisuais como dispositivos pedagógicos para pensar a produção simbólica dos corpos e dos comportamentos.

Patrícia Birman e Maria Elvira Diaz-Benitez organizaram o dossiê “Religião e sexo”, para a revista “Religião e sociedade”, cujo artigo “*Cantar e dançar para Jesus: sexualidade, gênero e religião nas igrejas inclusivas pentecostais*”, de autoria de Marcelo Natividade, (2017) aborda as relações de gênero e práticas musicais e religiosas no contexto das igrejas pentecostais que acolhem pessoas LGBT e legitimam a vivência da homossexualidade, afastando-a da noção de pecado. Os levitas, ou pessoas que cantam para louvar Jesus, devem apresentar comportamento adequado, não beber, não fazer sexo sem compromisso, ou seja, a homossexualidade é legitimada, desde que seja observada a monogamia e, preferencialmente, o âmbito do matrimônio. Ao cantar e dançar para Jesus, esse novo perfil de fiel se constitui como sujeito de direitos que antes não lhe eram possíveis, inclusive exercer cargos eclesiais, evidenciando uma mudança acerca de como são produzidas as condutas sexuais das pessoas LGBT e seu reconhecimento como identidade coletiva.

“*Religião e relações de gênero*” é o dossiê organizado por Walter Valdevino do Amaral e publicado no periódico “Paralellus”. Nesse dossiê, o artigo “*“Educar corretamente evitando aberrações”: notas introdutórias sobre discursos punitivos/discriminatórios acerca das homossexualidades e transgeneridades*”, de Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão Filho (2015), apresenta e discute os discursos com viés punitivo e discriminatório direcionados às relações de afeto que envolvem a homossexualidade e as confusões produzidas por esses discursos quanto à compreensão das transgeneridades. Em suas considerações, o autor problematiza e questiona a relação entre discursos religiosos evangélicos e a intolerância sexual e de gênero percebida na sociedade destes tempos.

Esses foram, portanto, os dossiês localizados pelo primeiro grupo de descritores, qual seja: Sexualidade, gênero, educação, religião + dossiê. O segundo grupo de descritores – sexualidade, gênero, Ensino de Biologia, religião + dossiê – revelou apenas um dossiê (Apêndice R). Este, nomeado “*Educação, sexualidade e gênero*”, foi publicado no periódico

“Café com Sociologia” e trouxe o artigo “*Questões de gênero no Ensino Médio: interfaces com Sociologia, Biologia e Interdisciplinaridade*”, de autoria de Neilton dos Reis e Isabela dos Reis Goularth (2017). No artigo, o autor e a autora discutem, no ambiente educacional, o campo teórico da identidade, da diversidade e das relações de gênero, tomando a Sociologia e a Biologia como espaços privilegiados para estas discussões.

Após esta apresentação da produção do campo, retomo as considerações iniciais que caracterizam a seção da Introdução desta tese para dizer que este mergulho no campo, com o objetivo de localizar sua produção, revelou a escassez de publicações que relacionem ciência, sexualidade, religião e Ensino de Biologia e justifica a realização dessa pesquisa e sua contribuição para o campo da Educação. A reflexão sobre o enfrentamento ao desafio de discutir sexualidade, envolvendo, além dos aspectos biológicos, também aspectos históricos e culturais, porém sem incorrer no risco de discriminação e imposição de crenças pessoais, como as religiosas, investe-se de relevância social e potencializa o surgimento de estratégias de ação para professores/as de Biologia no âmbito da escola de educação básica.

Ao final desta Introdução, anuncio que, para além da produção do campo e do diálogo com autores/as, esta pesquisa dialoga com o contexto político brasileiro, abordagem justificada pelo momento vivenciado por nós, profissionais da educação e sociedade brasileira, neste final da segunda década do século XXI, tempos em que discursos de ódio são desvelados e provocam o acirramento de processos de eliminação de determinados modos de existência, em especial das existências femininas, transexuais e homossexuais. Mais do que nunca, nestes momentos, a Educação, aqui abordada na perspectiva do Ensino de Biologia e tendo em vista a responsabilidade social, política e humana para com a produção e divulgação do conhecimento, precisa se posicionar e intervir no debate vinculado à proteção dos modos de existência das pessoas e à garantia dos direitos humanos.

Portanto, a organização desse texto está assim estruturada:

SEÇÃO 1: “Introdução” apresenta os questionamentos que inspiraram a investigação, assim como seus objetivos, produção do campo e apontamentos acerca de sua relevância.

SEÇÃO 2: “Tomadas de assalto – quando a vida e atos políticos interpelam e se impõem à pesquisa” apresenta o panorama sócio-político que compõe o contexto no qual esta pesquisa se desenvolveu.

SEÇÃO 3: “Sexualidade, ciência e religião” apresenta o referencial teórico da pesquisa, além de alguns documentos oficiais que orientam a discussão de sexualidade na escola de educação básica no Brasil.

SEÇÃO 4: “O trajeto da pesquisa – caminhar e, ao caminhar desenhar o percurso” detalha os princípios teórico-metodológicos da pesquisa, apresenta os/as participantes da pesquisa e a dinâmica das entrevistas, do grupo de discussão e das oficinas.

SEÇÃO 5: “A escola, sua gente e seus discursos – alianças, tensões e conflitos” apresenta as informações da pesquisa e sua análise. Estas informações foram obtidas a partir da vivência como pesquisadora no cotidiano escolar e de entrevistas e um grupo de discussão realizados com docentes da disciplina Biologia, bem como de oficinas realizadas com estudantes da escola. A análise das informações está ancorada na noção de discurso de Michel Foucault.

SEÇÃO 6: “Ao final, mas ainda caminhando” aponta as considerações finais a partir das respostas aos questionamentos que mobilizaram esta investigação.

Ao final, estão elencadas as referências que orientaram a elaboração deste texto e os apêndices.

O convite para a jornada está lançado. Aceitar o desafio de navegar por este texto implica mergulhar na escola, conhecer sua gente, esquadrihar seus discursos.

2. TOMADAS DE ASSALTO – QUANDO A VIDA E ATOS POLÍTICOS INTERPELAM E SE IMPÕEM À PESQUISA

Deus dos sem deuses
deus do céu sem deus
Deus dos ateus
Rogo a ti cem vezes
Responde quem és?

Serás Deus ou Deusa?
Que sexo terás?
Mostra teu dedo, tua língua, tua face
Deus dos sem deuses

(Chico César)

O contexto da segunda década do século XXI, no Brasil, interpela e se impõe a esta pesquisa. Arranjos políticos, organizações sociais, movimentos culturais se articulam e produzem o cenário desta investigação. Nestes tempos, as violências constitutivas dos modos de vida são questionadas e fazem emergir resistências. Como o poder se estabelece em fluxo, de um lado a outro, já não faz sentido pensar a violência como imposição de um grupo sobre outro, mas como constitutiva da própria vida. Todos/as a produzem e sofrem seus efeitos. É preciso redistribuir a violência desse jogo que invisibiliza algumas existências e privilegia outras. Jogo que, ao mesmo tempo em que busca o apagamento das existências femininas, LGBT, negras, indígenas, periféricas, também atinge os homens brancos heterossexuais, cristãos e privilegiados econômica e financeiramente. O preconceito, forte elemento explicitador da violência social passa a ser alvo de questionamentos por fragilizar o direito das minorias sociais de vivenciarem suas existências femininas, suas experiências não heterossexuais, suas crenças religiosas, suas existências negras, indígenas dentre outras. Diante do preconceito, resistências são produzidas; as minorias se insurgem, elevam as vozes, ocupam espaços.

Movimentos feministas lutam por espaços e direitos igualitários para as mulheres, na vida social, profissional e familiar. Adeptos das religiões de matriz africana reivindicam o direito de usarem seus adereços e símbolos religiosos, o direito de expressarem as suas escolhas religiosas e o direito de não se submeterem às práticas religiosas impostas por docentes e gestores, no espaço escolar e no ambiente de trabalho. Movimentos como o LGBT

buscam a inserção na comunidade, diante da admissão de outras possibilidades de experiências afetivo-sexuais, para além da heteronormatividade⁵. Movimentos negros e indígenas lutam por direitos à ocupação de espaços na sociedade, e pelo direito à posse da própria terra e à prática de sua cultura.

Na escola, o preconceito se insere, busca espaços e, assim como acontece na sociedade, depara-se com resistências cada vez mais potentes e expressas notadamente pelos/as adolescentes. Observar os/as estudantes no ambiente escolar, durante as aulas ou nos momentos de lazer torna visível a multiplicidade de seus comportamentos e denuncia como eles/as valem-se de seus corpos para dizer quem são e para expressarem sua sexualidade. As vestimentas, maquiagens, adornos diversos, tatuagens e objetos eletrônicos exprimem seu pertencimento a este ou àquele grupo. Seus corpos registram suas trajetórias, seus desejos, suas lutas e vitórias, suas frustrações e desilusões. Registros nunca acabados, mas em fluxo, em devires. Em constante devir, os/as estudantes produzem a si mesmos/as, nas vivências com outros/as. Nesse movimento de se constituírem, buscam amizades, companhias, parceiros/as para estabelecerem relações afetivo-amorosas. Muitos/as desafiam os limites da heteronormatividade ou mesmo de uma identidade fixa e definida em relação aos seus afetos e parceiros/as. Apaixonam-se e desapaixonam-se. São criticados/as por algumas pessoas, recebem apoio de outras.

A dinâmica do ambiente escolar em relação à sexualidade e ao gênero extrapola o mundo adolescente e chega aos professores e professoras, no caso desta pesquisa, docentes de Biologia. Nesse sentido, defendemos a ideia de que a sexualidade e o gênero são constitutivos do campo do Ensino de Biologia, que se torna, então, um campo em disputa, no qual, saberes da ciência mesclam-se a outros produzidos no cotidiano das pessoas, como nas famílias e na religião, muitas vezes sob perspectiva conservadora. Amparado pelos documentos que orientam a organização dos currículos nas escolas e atento à sexualidade e ao gênero como seus constituintes, o Ensino de Biologia muito tem a contribuir para dizer do organismo/corpo do ser humano.

⁵ Entendemos, com Guacira Lopes Louro (2009), a heteronormatividade como a padronização decorrente de ações e estratégias potentes para reafirmar o alinhamento entre sexo, gênero e orientação do desejo. Defensores/as da heteronormatividade deduzem que todas as pessoas nascidas com genitália masculina devem, naturalmente, se reconhecer como do gênero masculino e voltar seu interesse afetivo-sexual para pessoas que, nascidas com genitália feminina, nesse entendimento, naturalmente devem se perfilar com o gênero feminino.

Assim, variadas pessoas, estudantes, docentes e outros profissionais, com diferentes histórias de vida, conectam-se e acabam constituindo as formas de ser do ambiente escolar e para além dele. Estas considerações trazem a discussão de que a escola, espaço de divulgação e produção de conhecimentos, campo que se propõe transformador de vidas, desde sempre é alvo de políticas do interesse de grupos social e economicamente hegemônicos. Esses grupos veem no ambiente escolar importante possibilidade de divulgação, mobilização e defesa de suas posições privilegiadas socialmente e não se constroem em atentar contra os documentos e a própria legislação pública que rege a educação no Brasil.

Nessa vertente, causa preocupação o fato de o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência prevista para o decênio 2014 – 2024, haver sofrido alterações, em 2014, ao ser submetido à apreciação do Senado Federal. O PNE apresenta os objetivos e metas a serem observados pelo período de sua vigência, por todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior e contém dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos/as profissionais da docência. O que causou preocupação e estranhamento a quem se ocupa dos estudos de sexualidade e gênero foi a alteração da diretriz que previa a **superação das desigualdades educacionais** (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). No Senado Federal, essa diretriz foi alterada, retirando-se a ênfase na promoção da **“igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”** e substituindo-a por **“cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”** (Brasil, 2014).

Essa substituição de termos resultou de uma ação política fortemente orquestrada por grupos conservadores dentro e fora do Congresso Nacional e foi definitivamente selada pela ação do Senado Federal. Sobre essa situação de retomada do conservadorismo no Brasil, Luís Felipe Miguel (2016) analisa: “Uma das características notáveis da política brasileira dos anos 2010 é o avanço, no debate público, de vozes abertamente conservadoras” (p. 592). Estes grupos conservadores, localizados na política, na religião, mas também na educação e em outros espaços sociais, portanto, se exprimem e se definem pela emissão de discursos reacionários e antidemocráticos, cuja origem, segundo Miguel (2016), percebe-se na articulação excêntrica entre as teorias do libertarianismo, do fundamentalismo religioso e do anticomunismo.

Miguel (2016) segue discorrendo como a teoria libertariana proclama o Estado mínimo e a superioridade do mercado em detrimento das relações igualitárias entre as

pessoas. Nesse sentido, o libertarianismo faz oposição a uma pretensa existência de pensamentos e práticas em determinados setores da sociedade, como as universidades. Podemos, no diálogo com o autor, localizar como espaços de resistência a essa ideia de mercado hegemônico, além da academia, a arte e os movimentos sociais, dentre outros.

O fundamentalismo religioso, por sua vez, segundo Miguel (2016) ganha força no cenário político nacional a partir da década de 1990, com a ascensão de lideranças neopentecostais⁶ que passam a ocupar cargos eletivos na administração pública e questionam, nesses espaços, o direito ao aborto, a criminalização à homofobia e à união estável homoafetiva. Finalmente, Miguel (2016) problematiza o ressurgimento do anticomunismo, corrente pretensamente ultrapassada, mas que, segundo o autor, adquire novas formas nos tempos atuais, da América Latina; o medo dos/as adeptos/as do anticomunismo é de uma possível dominação do continente latino-americano por forças socialistas representadas por partidos e personagens políticas progressistas.

Articulados, o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e o anticomunismo expandem os territórios de dominação do conservadorismo no Brasil e definem pautas políticas de interesse nacional, a partir de defesas de grupos restritos, especialmente religiosos, mas também defensores do armamento da população e do Estado mínimo. Nesse contexto de avanço do pensamento conservador, as ações políticas que levaram à supressão do termo “gênero”, no Plano Nacional de Educação, apesar de não proibirem a discussão de gênero e outros temas afins às sexualidades, são potentes para inibir docentes que, no cotidiano das escolas, precisam partir para o enfrentamento com dirigentes escolares, pais, mães e algumas lideranças religiosas, dentre outros grupos. A exposição no texto do PNE dos termos “gênero” e “orientação sexual” oferecia segurança e garantia a liberdade de cátedra a esses/as docentes. Sua retirada, por outro lado, enfraqueceu as disposições para o debate e os enfrentamentos dele decorrentes.

⁶ Segundo Ricardo Mariano (2004), o pentecostalismo surge nos Estados Unidos da América, entre os evangélicos, e chega para o Brasil pela ação de missionários, no início do século XX. Duas denominações ainda hoje se mantêm: a Congregação Cristã e a Assembleia de Deus. Dentre suas características, o anticatolicismo, o sectarismo radical e o ascetismo de rejeição do mundo, além de crença em dons como o da profecia, da glossolalia e da cura divina. O neopentecostalismo, ainda segundo Mariano (2004), surge como um ramo do pentecostalismo que se caracteriza especialmente pelo culto à nomeada Teoria da Prosperidade, segundo a qual, o cristão deve ser próspero, gozar de saúde e obter sucesso em seus empreendimentos terrenos, fontes de felicidade.

Outro documento voltado para a elaboração dos currículos escolares são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, ainda não atingidas pelo policiamento conservador. Em seu texto, as diretrizes recomendam:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, **a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual**. Temas como saúde, **sexualidade e gênero**, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2013, p. 115, grifos nossos).

Ao recomendar a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares obrigatórios e a abordagem da sexualidade e do gênero, o documento assinala para a intervenção de professores/as de Biologia, conteúdo que tradicionalmente aborda a discussão de corpo. Nesse sentido, as diretrizes resguardam e reforçam a liberdade de docência e sinalizam que a abordagem de corpo na escola deve contemplar outros aspectos da sexualidade, para além dos biológicos. Compete aos/as professores/as o cuidado a fim de evitar a imposição de pareceres pessoais, incluindo aqueles estabelecidos pela fé religiosa.

Ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o texto que se refere ao ensino médio aponta que as escolas ofertantes desta modalidade de ensino “Também deverão inserir debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial” (BRASIL, 2013, p. 451). A abordagem social e cultural da sexualidade está posta no texto, assim como a atenção à pluralidade religiosa. Isso significa que alguns documentos oficiais ainda mantêm, em seu texto, a preocupação quanto à possibilidade de discriminação, no ambiente escolar, dos/as estudantes que não atendam a um perfil social e culturalmente esperado, em relação à sexualidade e religião (ou mesmo na ausência dela).

Citada no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica e prevista no PNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que orienta a composição dos currículos e das propostas pedagógicas de todas as escolas de educação básica no Brasil. Homologada em dezembro de 2017, após apreciação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a BNCC teve duas versões anteriores. Em 2015, mediante

consulta pública, começou a ser esboçada a primeira versão, com contribuições da sociedade civil e de organizações e entidades científicas. A segunda versão, elaborada a partir de março de 2016 contou com as contribuições de professores/as, gestores/as e especialistas participantes de seminários promovidos em todo Brasil. A Terceira versão, foi finalmente homologada pelo Ministério da Educação (MEC), em duas etapas. Inicialmente, foi homologada, em dezembro de 2017, a BNCC referente à educação infantil e ao ensino fundamental⁷. A BNCC para o ensino médio⁸, por sua vez, foi homologada em dezembro de 2018.

A exemplo do ocorrido com o PNE, também a BNCC sofreu o policiamento de grupos conservadores e seu texto foi alterado no sentido de eliminar quaisquer referências aos termos “gênero” e “orientação sexual”, presentes nas duas primeiras versões do documento. A BNCC para o ensino médio também segue esta perspectiva conservadora. Sob um aparente véu que silencia ou pretende dizer que o lugar da sexualidade não está na escola, o MEC, o Congresso Nacional e as instituições parceiras e/ou apoiadoras da produção da base rendem-se às exigências de grupos conservadores, de ultradireita presentes na sociedade brasileira, e reforçam a consolidação de modelos hegemônicos de expressão das sexualidades e dos gêneros nas escolas.

Essa interferência de setores públicos e privados nas políticas que orientam a educação básica no Brasil coloca para esta pesquisa o imperativo de direcionar o olhar para o contexto em que tais políticas são produzidas e implementadas. Nestes tempos de facilidades de dispersão de informações, pela democratização das comunicações, especialmente via rede mundial de computadores e também de ampliação do direito à escolarização, a escola, sobretudo a escola pública, torna-se espaço para onde convergem diferentes pessoas, detentoras de diferentes informações, que, por sua vez, serão influenciadas e influenciarão inúmeros e diversos pontos de vista, apresentados por outras pessoas, nesta convivência.

Nessa perspectiva, pensar a educação no Brasil é entendê-la fortemente vinculada às políticas públicas que organizam e fomentam o sistema educacional, inclusive no que se refere às questões de sexualidade e gênero. É importante problematizar o momento social, cultural e político que se desenrola ao tempo, segunda década do século XXI, em que esta pesquisa toma corpo e se estrutura: o mundo ocidental, às voltas com mais uma crise do

⁷ Informações disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

⁸ Informações disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>

capitalismo, serve de inspiração para a composição do cenário desta investigação. Alysson Mascaro (2017) alude a esta situação de crise, que ultrapassa as fronteiras da Europa e da América do Norte, atingindo-nos:

O capitalismo porta, estruturalmente, uma história de variadas crises e, em sua fase presente, as crises revelam padrões específicos de acumulação e de arranjo político. A atual crise brasileira é, ao mesmo tempo, uma crise do capitalismo mundial, uma crise das experiências de centro-esquerda latino-americanas do início do século XXI e, mais especificamente, uma crise de um modelo político nacional e de suas instituições correspondentes (MASCARO, 2017, p. 176).

A crise caracterizada por arranjos políticos revelou-se devastadora sobre as democracias da América Latina, nas quais tímidas experiências de governo centro-esquerdistas começavam a despontar. No Brasil, esse embrião de experimentação política parece lutar por sobreviver à crise, deflagrada tanto nas instituições como na política. Contesta-se na figura dos políticos, a arte da política e, em decorrência, a democracia e suas instituições. Movimentos que se identificam como “apolíticos” surgem e se entrelaçam, fortalecendo empresários e políticos que há décadas ocupam, inexpressivamente, cargos eletivos, mas que, nestes tempos, produzem e divulgam o perfil do diferente, da novidade política. Notadamente, essas novas e antigas personagens da política defendem posições conservadoras, não raras vezes com o apoio de instituições religiosas.

Nesse contexto, a partir de 2015, uma onda de conservadorismo de ultradireita e/ou religioso toma o Congresso Nacional, com a posse do considerado mais conservador grupo de parlamentares, desde o fim dos tempos da ditadura militar e do decorrente processo de democratização, a partir da eleição de um civil para o exercício da presidência da República em 1985. A esse respeito, Felipe Demier assim se posiciona:

O atual Congresso Nacional, eleito em 2014, é considerado um dos mais conservadores da história republicana nacional. Se, em algum momento, em função de sua maior vedação, ele pôde ser visto por determinadas correntes de esquerda como o espaço prioritário a ser disputado pelos setores explorados, hoje os anteriores elementos de verdade que alimentavam tal ideologia reformista se esboroaram, trazendo ao chão o véu que reбуçava a verdadeira natureza histórica do Parlamento (DEMIER, 2016, p. 11).

Essa bancada legislativa conservadora, em particular um segmento amplamente conhecido e nomeado pela população, como “Bancada BBB” (Bancada da bíblia, da bala e do boi), tão logo assumiu o poder, alinhou-se à defesa de pautas caras a grupos religiosos ultraconservadores e ao agronegócio. Os parlamentares, sem pudores ou receios, rasgam as

máscaras e se revelam a serviço dos grupos com os quais se comprometeram, durante a campanha, e os quais representariam durante os mandatos, com riscos de graves prejuízos à nação. Desde então, visões mais progressistas da vida social, como a defesa do meio ambiente, a proteção dos direitos trabalhistas, o combate ao preconceito e à discriminação de gênero, de etnias, enfim, a própria defesa dos direitos humanos, têm sido colocadas em xeque, por muitos dos integrantes do Congresso Nacional.

Entretanto, é preciso pontuar também a responsabilização do governo federal quanto à onda neoconservadora que se abateu sobre a vida política e, conseqüentemente, sobre as formas de governabilidade da nação brasileira. Segundo Demier (2016, p. 11), “o conservadorismo parte, primeiramente, do próprio governo federal”. Para o autor, esse conservadorismo exacerbado já se anunciava em virtude das alianças estabelecidas para a formação do governo, desde o início do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), que governou o país em dois mandatos, de 2003 a 2010. Para Demier (2016, p. 11), esse governo já apresentava um perfil conservador porque era “composto por uma aliança do PT com os setores mais conservadores (quicá reacionários) da política nacional, como Collor, Sarney, Maluf, Renan Calheiros, Michel Temer e consortes”. A aproximação do executivo com setores conservadores da política e do empresariado acabou gerando uma dívida que foi cobrada a curto e médio prazo e provocou a retirada, notoriamente nos dois mandatos da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), do apoio de setores de esquerda e de parte da sociedade, mais ligada a estes setores. Mais tarde, Dilma Rousseff perderia também o apoio dos aliados conservadores e sofreria, desses grupos, duros golpes que levaram à derrocada prematura de seu segundo governo por um processo de *impeachment*, como discutiremos mais detalhadamente neste texto.

Ao lado do Legislativo e do Executivo, o Poder Judiciário ofertou sua cota de contribuição para o fortalecimento do conservadorismo, atuando com seletividade no julgamento de ações que envolviam e ainda envolvem figuras expoentes da política nacional. Importantes figuras dos quadros do Partido dos Trabalhadores foram julgadas, condenadas e estão cumprindo penas variadas, por processos de corrupção, lavagem de dinheiro e utilização da nomeada “caixa dois” – prática de omitir a entrada de dinheiro no caixa de uma instituição/partido político, a fim de evitar o pagamento de impostos ou acobertar doações ilegais de dinheiro para campanhas políticas. O próprio ex-presidente Lula da Silva esteve encarcerado nas dependências da Polícia Federal em Curitiba, desde abril do ano de 2018 até

novembro de 2019. O questionamento quanto às ações do Judiciário diz respeito ao desmesurado rigor com que pune as pessoas ligadas aos governos petistas em contraposição ao abrandamento de penas ou até do não julgamento de políticos vinculados a outros partidos, como o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) e o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), atualmente, MDB (Movimento Democrático Brasileiro).

Essa fragilização dos governos do PT contribuiu para a exacerbação do conservadorismo. Por mais questionável ou até inverídico que possa parecer, o PT, partido de centro-esquerda, desde sua fundação é visto por muitos/as como um partido de extrema esquerda, mesmo sendo facilmente verificável que, em muitos momentos de sua atuação como governo, aproximou-se mais da defesa do capital empresarial e financeiro do que propriamente dos interesses sociais.

Nesse sentido, a ascensão do PT ao poder foi apenas tolerada por setores como a classe média alta e os ricos. Essa tolerância nunca impediu críticas dos abastados com relação às políticas públicas de cunho social, como o programa Bolsa Família⁹ e as cotas para ingresso no Ensino Superior. Tais críticas fizeram crescer a intolerância contra as minorias sociais, a níveis elevados. A falácia do brasileiro afável vai, aos poucos, caindo por terra, a ponto de pessoas de classe média e os ricos chegaram a questionar a relativa ascensão social que permitiu a diminuição da fome e democratizou espaços, como aeroportos, shoppings e universidades.

Nessa turbulência, no campo da educação, críticas ácidas e enfiadas foram direcionadas ao sistema de ingresso no Ensino Superior via Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ao sistema de cotas. No entendimento de seus críticos, o Enem não apresentava competência para avaliar “satisfatoriamente” os/as egressos do ensino médio, por suas questões “pouco profundas”, que não “contemplavam a complexidade dos conteúdos” e, portanto, haveria uma equiparação injusta entre bons estudantes (egressos da rede privada) e maus estudantes (oriundos das escolas públicas). Seguiam esta mesma abordagem as críticas ao sistema de cotas (sociais e étnicas) para ingresso no ensino superior, de acordo com a lei

⁹ Programa Bolsa Família: instituído em 2003, é gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e tem como objetivo o combate à pobreza e à desigualdade social no país. Mais informações disponíveis em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>

2.711/2012¹⁰, modificada pela lei 13.409/2016¹¹. Nossa experiência de três décadas na educação permite-nos narrar tais fatos, pois os vivenciamos durante o exercício da docência.

Ao perceber a fragilização do partido que consideravam ser o algoz de sua vivência tranquila e segregada das mazelas da sociedade, as classes mais altas se organizaram em manifestações, no primeiro semestre de 2015. Em nosso entendimento, estas manifestações foram inspiradas em outras, as manifestações de meados de 2013. Se, naquele momento, 2013, as primeiras manifestações reivindicavam saúde, educação e preços justos no passe do transporte público, em um segundo momento, com a adesão de outros setores da sociedade, alguns oportunistas, o foco foi se desviando a ponto de grupos de manifestantes se sentirem à vontade para pedir o retorno da ditadura militar que acometeu o país de 1964 a 1985. Grupos conservadores, como o Movimento Brasil Livre (MBL) despontavam e ocupavam espaço no cenário político nacional. Como bem avalia Raquel Rounik (2013), “[...] a voz das ruas não é uníssona. Trata-se de um concerto dissonante, múltiplo, com elementos progressistas e de liberdade, mas também de conservadorismo e brutalidade, aliás presentes na própria sociedade brasileira” (ROLNIK, 2013, p. 12).

Inspirada pelo que podemos nomear ala conservadora das manifestações de 2013, a ida às ruas em 2015 tinha como objetivo a genérica luta contra a corrupção e em defesa da família tradicional, heteronormatizada. Os/as manifestantes eram majoritariamente pessoas de classe média e classe média alta, como investidores, empresários/as, e seus/as funcionários/as. Estas pessoas, trajando as cores da Bandeira Nacional, deixavam-se fotografar ao lado de policiais e artistas, nas ruas centrais das cidades brasileiras, como em um recreativo passeio dominical.

Nesse caldeirão efervescente de fatos sociais, políticos e jurídicos, a presidenta Dilma Rousseff, que já havia cumprido um primeiro mandato de 2011 a 2014, foi reeleita para exercer seu segundo mandato pelo período de 2015 a 2018. Em 31 de agosto de 2016, ao término de um questionável processo de *impeachment*, a presidenta perde o cargo sob a acusação de descumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal, ao liberar créditos extraordinários, não autorizados pelo Congresso Nacional e lançar mão de uma estratégia nomeada “pedaladas fiscais” ou atraso de repasse de dinheiro aos bancos públicos, a fim de manter o orçamento dentro do previsto.

¹⁰ Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

¹¹ Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

A abertura do processo de *impeachment* foi autorizada pelo presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, em dezembro de 2015, após deputados do PT terem votado, na Comissão de Ética da Câmara a favor da abertura de processo de corrupção contra o referido deputado. Diante de tais fatos, especula-se que o impedimento da presidenta Dilma foi, na realidade, uma retaliação contra o PT por não se aliar na defesa de Eduardo Cunha, posteriormente julgado, condenado e atualmente cumprindo pena. Estes fatos são confirmados pelo ex-presidente Michel Temer, vice de Dilma Rousseff, que assumiu a Presidência da República após o *impeachment*. Em entrevista a um canal de televisão, em 16 de abril de 2017, Temer confirma essa passagem da vida política do país¹². Diante do exposto, o processo que levou ao impedimento da Presidenta Dilma e ascensão de Michel Temer ao cargo de mandatário da nação teve sua lisura e validade questionada por estudiosos do campo do Direito e da Política.

Dilma Rousseff sofreu a abertura do processo de impeachment e foi suspensa do cargo presidencial no Brasil por conta de acusação de crime de responsabilidade por “pedalada fiscal”, um tipo penal inexistente no ordenamento jurídico brasileiro. Tal processo irrompeu após anos de sangramento dos governos Lula e Dilma, mediante reiteradas investigações e julgamentos judiciais de corrupção que não se estendem a políticos de outros partidos mais conservadores e reacionários (MASCARO, 2017, p. 188).

O posicionamento do jurista Mascaro questiona não somente a constitucionalidade do processo de afastamento da ex-presidenta, mas também a forma pouco rigorosa de tratamento dada aos processos que envolviam os partidos mais conservadores. Todos esses fatos fragilizaram o Partido dos Trabalhadores, de posição mais progressista e foram determinantes no desvelamento e operação de um pensamento social conservador e reacionário, que antes, latente, germinava nas igrejas, cultos, escolas e universidades, escritórios, fábricas, campos de obras, na sociedade, enfim.

Vale menção ao fato de que, durante a votação do processo de impedimento de Dilma Rousseff, na Câmara dos Deputados, em 17 de abril de 2016, o então deputado federal Jair Bolsonaro, atual presidente da República, eleito para o mandato de 2019 a 2022, ao proferir seu voto, exaltou a memória do reconhecido torturador dos tempos da ditadura militar, Carlos Alberto Brilhante Ulstra. Maior indignação causou o fato de o parlamentar não haver sofrido

¹² O vídeo com as declarações de Michel Temer pode ser acessado pelo *link*: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/temer-admite-que-cunha-so-autorizou-impeachment-porque-petistas-nao-o-apoiaram-na-camara/>

nenhuma punição por este procedimento que feriu frontalmente a República. Esse episódio parecia profetizar os comportamentos das pessoas em futuro próximo, em que a palavra sem civilidade, preconceituosa, desatenta à democracia e justiça social ganha espaços, torna-se pública, deixa de ser vergonhosa e contidamente sussurrada e grita o preconceito, o autoritarismo e o machismo, entre outras violências, a quem queira ouvir. As pessoas despem suas máscaras e, despidoradamente, se entregam ao fascismo.

A queda de Dilma Rousseff, portanto, é um fator de fortalecimento dos conservadores no Congresso Nacional, uma vez que o vice-presidente Michel Temer, alçado à presidência após o impedimento de Rousseff, é figura próxima à nomeada Bancada BBB. O governo Temer não conseguiu, por falta de legitimidade devido ao exposto anteriormente neste texto, a superação da crise econômica e política, mas é inegável sua contribuição para a reafirmação do poder dessa bancada, devido à sua proximidade com grupos conservadores. Neste sentido, a 54ª Legislatura do Congresso Nacional, empossada para exercer o mandato a partir de 2015, e representada por um amplo grupo de parlamentares religiosos, a Frente Parlamentar Evangélica (FPE), segundo Costa (2016) apresenta

[...] caráter reativo do ativismo religioso fundamentalista diante dos avanços alcançados pelos movimentos sociais no campo feminista, no conjunto dos direitos humanos e da diversidade sexual. Assim, duas chaves de leitura são elucidativas e referenciais para analisar a atuação da FPE, a saber: direitos reprodutivos e sexualidade, considerando que a regulação dos corpos e a autonomia dos sujeitos são temas que geralmente movimentam a pauta legislativa e motivam a atuação dos/as parlamentares evangélicos/as (COSTA, 2016, p. 177).

Atualmente, a população brasileira já elegeu para representá-la no Congresso Nacional, a 55ª Legislatura. Em que pesem algumas particularidades, como o questionamento da nomeação “bancada BBB”, que passa a ser considerada pelos parlamentares um termo pejorativo, o viés conservador se mantém e direciona seu foco para a sociedade ao questionar a laicidade do estado, a liberdade de cátedra e direitos adquiridos, como o aborto em casos de estupro, risco de vida para a gestante e anencefalia fetal. A sociedade se polariza e passa a defender um ou outro lado dessa peleja. As relações de poder, cada vez mais demarcadas, estabelecem e anseiam por novos espaços de dominação. Ao longo de todo processo apresentado neste texto, desde o primeiro mandato presidencial do PT, até sua derrocada, o campo dos estudos de gênero foi alvo de ataques pelo país, no que se refere às artes e cultura, à liberdade de cátedra e aos direitos das mulheres e pessoas LGBT.

Uma passagem que ilustra esses ataques às artes transcorreu no ano de 2017, tendo como estopim a exposição “Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira”. Os fatos que passamos a narrar exprimem nossas vivências e reflexões sobre aquele momento. Prevista para acontecer entre os meses de agosto e outubro do referido ano, no espaço Santander Cultural, em Porto Alegre – RS, a exposição foi cancelada pouco depois de sua abertura ao público. Obras de artistas renomados e de grande expressão, como Cândido Portinari, Lygia Clark e Adriana Varejão, compunham a mostra. O cancelamento decorreu das pressões de grupos conservadores, entre eles o MBL, alegando desrespeito aos símbolos religiosos e apologia à pedofilia e zoofilia. A instituição Santander Cultural cancelou a exposição e se desculpou por meio de nota oficial¹³, na qual admite concordar que algumas obras são desrespeitosas em relação às pessoas e suas crenças.

Ainda em setembro de 2017, Lygia Clark, agora de modo indireto, foi novamente alvo da censura conservadora apregoada pelo MBL, quando o artista Wagner Schwartz apresentou, no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), a performance “La Bête”, inspirada na obra “Bichos”, de Lygia Clark. Na performance, o artista apresentou-se nu, porém, não havia nenhuma referência à erotização do corpo. Durante a apresentação, pessoas do público interagiram com Schwartz, inclusive uma menina, acompanhada pela mãe, sua responsável legal.

Em tempos de sociedade de controle, expressa por técnicas inúmeras de vigilância e contenção, uma pessoa filmou a performance e divulgou nas redes sociais. O toque da mão da menina na mão de Schwartz foi suficiente para desencadear a onda policialesca dos grupos conservadores, notadamente do MBL, sob a alegação de pedofilia e incitação à erotização da criança. O MAM emitiu uma nota de esclarecimento e, contrariamente à posição do Santander Cultural, não se desculpou e entendeu que “As acusações de inadequação são descabidas e guardam conexão com a cultura de ódio e intimidação à liberdade de expressão que rapidamente se espalha pelo país e nas redes sociais”.¹⁴

Trazemos nossas narrativas pessoais para este texto, por entendermos que, assim como nós estamos atentas a estes fatos e eles nos atingiram, outras pessoas também foram por eles

¹³ A nota está disponível em: <https://www.facebook.com/SantanderCultural/posts/nota-sobre-a-exposição-queermuseunos-últimos-dias-recebemos-diversas-manifestaçõ/732513686954201/>

¹⁴ A íntegra da nota de esclarecimento está disponível em: <https://www.facebook.com/MAMoficial/posts/nota-de-esclarecimentoo-museu-arte-de-moderna-de-são-paulo-informa-que-a-perform/1739164126114627/>

afetadas e terão também suas narrativas, para além das reportagens da época ou das análises de especialistas em comportamento, educadores/as, pesquisadores/as do campo de estudos de gênero e grupos religiosos. Em ambas as situações narradas, as tentativas de censura se impõem sobre os corpos e acabam operando a partir de elementos que ressoam na sociedade e recebem apoio ou críticas.

A pedofilia é amplamente explorada por boatos nas redes sociais; o slogan da defesa dos interesses das crianças é exaustivamente repetido, porém sem a devida seriedade e fundamentação teórica. Tudo isso produz distorções no imaginário popular e alimenta a chama do preconceito e do conservadorismo. Estratégias que, na guerra por visibilidade, resultam em votos para representantes do legislativo e do executivo. Os rapazes do MBL e políticos ligados a instituições religiosas ocupam, atualmente, cargos legislativos, nos âmbitos municipal, estadual e federal. Estados da União elegem para governá-los, lideranças religiosas ou pessoas que apresentam discurso conservador, com pauta baseada na histeria popular do medo à devassidão que ameaça os ditos “bons costumes” e a “família tradicional”. Pauta conservadora que, neste momento da conjuntura política do país, é defendida pelo governo federal. Um novo reduto eleitoral parece ter sido encontrado; valendo-se das velhas práticas de usar os corpos e as sexualidades para criar indignação e pânico na população, grupos oportunistas abraçam o conservadorismo, em busca de alcançar o poder político e financeiro.

Estabelecem-se relações de poder cuja centralidade é dada ao sexo. Nestas relações, o poder se articula na crítica ao sexo e aos prazeres; na censura ao que pode o corpo e seus desejos. “Com respeito ao sexo, o poder jamais estabelece relação que não seja de modo negativo: rejeição, exclusão, recusa, barragem ou ainda, ocultação e mascaramento” (FOUCAULT, 2009a, p. 93). Na política e na ordenação da sociedade, estas relações de poder alcançam todas as pessoas, independente das instituições que as sustentam: família, religião, escola, ciência, e produzem efeitos parecidos; efeitos de temor ao sexo e ao que pode o sexo. O poder, nas relações que estabelece, tende a produzir dominações, a homogeneizar condutas. No cenário atual do país, a onda conservadora vale-se destes expedientes para estender seu espectro de dominação; produz redistribuições a partir de um encadeamento de forças desiguais, em desequilíbrio; forças de guerra, mas também de articulação tensa pelo estabelecimento daquilo que chamam de valores cristãos, valores da família heteronormatizada.

Mas, sempre haverá resistências. Com Foucault (2009a, p. 105), defendemos que “onde há poder, há resistência e, no entanto, esta nunca se encontra em posição de exterioridade ao poder”. Não será em vão que tantas pessoas têm se ocupado dos estudos de gênero. Se uma parcela da sociedade se deixa capturar pelo discurso preconceituoso de setores da política, da religião e até do governo, sempre haverá aquelas pessoas que enxergarão outros significados para as narrativas que se apresentam. Mecanismos da vida contemporânea facilitam a comunicação e interferem nas formas pelas quais os fatos impactam as pessoas. Polêmicas e debates se acendem. Eurídice Figueiredo (2018) assim se posiciona sobre as controvérsias envolvendo as manifestações artísticas “Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira” e “La Bête”

A cena pública, principalmente com a internet, é um campo de batalha de propaganda e, nesse caso, talvez o tiro, realmente, tenha saído pela culatra. O fato de os grupos conservadores terem atacado as obras expostas só faz confirmar a potência da arte em quebrar tabus, derrubar paradigmas de normalidade, provocar inquietação (FIGUEIREDO, 2018, p. 52).

Com a autora, defendemos que a arte é resistência, expressa pelas vozes, pelos corpos, pelas cores e formas daquilo que inquieta e gera fascínio ou desconforto. A arte opera na desconstrução do que está socialmente posto e, como tal, a exposição “Queermuseu” e a performance “La Bête” tomaram as ruas e delas muita gente soube e deu notícia. Os corpos, os gêneros e as sexualidades se apresentaram.

Nesse imbricado sistema, de ataques-resistências-ataques, a sociedade elege algumas instituições onde a disputa de territórios para consolidação de poder pode ser operada. A escola é um destes territórios em disputa e, como tal, torna-se alvo de grupos conservadores, travestidos de movimentos ou organizações não governamentais, muitos deles financiados por grandes empresas e apoiados por influentes políticos. Caso do “Movimento Escola sem Partido”¹⁵, que sob o lema “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, questiona e coloca sob suspeição a liberdade de cátedra, ao propor a restrição da atividade docente à reprodução dos conteúdos escolares, sem discussão crítica ou questionamentos acerca dos saberes mobilizados nas escolas. Numa afronta à própria Constituição Federal e aos documentos que regulamentam a educação no país, integrantes de câmaras legislativas, nos

¹⁵ Mais informações podem ser obtidas acessando a página *on-line* do “Movimento Escola sem Partido”, disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>

âmbitos federal, estaduais e municipais passam a submeter à apreciação e votação, projetos de lei cujas premissas se alinham ao Escola sem Partido (EsP). Pela própria inconstitucionalidade, estes processos acabam sendo derrotados; alguns que conseguiram passar nas votações foram tornados sem efeito por determinações do Ministério Público. Não significa, entretanto, derrota dos defensores destas teses, uma vez que reiteradamente, projetos dessa natureza são submetidos às casas legislativas no país, atendendo a interesses que podem ser localizadas para além das declaradas instâncias educacionais.

Gaudêncio Frigotto (2017, p. 18)) alerta que “As teses do Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores”. Com propósitos delineados pela estrutura política e econômica capitalista, essas teses atingem a sociedade a partir do lugar em que a reverência ao mercado se alinha à ideia de Estado mínimo, com prejuízo especial de alguns setores da esfera pública, como a educação, a saúde, a habitação e os transportes, além da reiterada fragilização dos direitos das classes trabalhadoras. Para Frigotto (2017) sob a aparente neutralidade nas práticas educativas, o Escola sem Partido estabelece prioridades aos investimentos públicos, que serão direcionados a ações afirmativas da desigualdade social, pelo acúmulo de riquezas e saberes, como a especulação financeira. Esse modelo de sociedade pautada em relações de poder operada pelo Escola sem Partido é potente para atender aos interesses do capitalismo a partir de uma instituição que alcança todas as crianças e jovens do Brasil – a escola. Trata-se de um projeto maior de produção de sujeitos úteis a esse mercado.

Nesse contexto, grupos hegemônicos na política, no mercado e na religião, em todo Brasil, passam a questionar a dinâmica interna das escolas públicas que escapam a esse processo de produção de “corpos úteis” como nomeia Foucault (2014b). Estes grupos dirigem críticas às escolas públicas e seus/as professores/as que, em sua prática docente com as crianças “[...] não apenas [...] adestrem e ensinem o que os organismos internacionais, sentinelas do mercado e do lucro, querem que aprendam, mas também as eduquem para uma leitura autônoma da realidade social, econômica, cultural e política do país” (FRIGOTTO, 2017, p. 23).

Com estas considerações o autor questiona o Escola sem Partido, segundo ele “uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra” (FRIGOTTO, 2017, p. 29). Ao propor a escola como o lugar de uma apresentação

estéril e não interativa de conteúdos descontextualizados das experiências de vida de estudantes e docentes, o Escola sem Partido se investe de aparente neutralidade, quando o que propõe é a manutenção das estruturas sociais favoráveis à hegemonia do mercado.

Não há, nesse contexto, lugar para a autonomia, a liberdade de docência ou o posicionamento crítico acerca de como os saberes da ciência, da sociedade e da cultura se imbricam e se definem. Esse projeto de dominação social a partir da educação, protagonizado pelo Escola sem Partido, apresenta como braços operacionais, o monopólio midiático controlador do acesso à informação, além de setores dentro do Poder Judiciário e do Ministério Público e grupos articulados no interior das próprias universidades e das instituições religiosas (FRIGOTTO, 2017). Para o autor, no contexto do mercado, vale a educação como investimento em um capital humano e não como direito.

Nesse movimento de arranjos e rearranjos políticos, o *slogan* da “ideologia de gênero” ganha força e se propaga na sociedade. O termo não é reconhecido pelo campo acadêmico dos estudos de gênero, mas tem penetração na sociedade ao operar o discurso do “Movimento Escola sem Partido”. Segundo o pesquisador Rogério Diniz Junqueira (2017), o termo “ideologia de gênero” surge no interior da Igreja Católica e espalhando-se para vários países, passou a operar o discurso contra políticas progressistas, inclusive as políticas de garantia dos direitos sexuais e de combate às violências que permeiam a sexualidade.

Amana Mattos, Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi, Carina Martins Costa, Conceição Firmina Seixas Silva, Luciana Velloso, Paula Leonardi, Verena Alberti e Fernando de Araujo Penna assim se posicionam sobre os entrelaçamentos entre o EsP e o debate sobre gênero e sexualidade na educação:

Atualmente, o viés conservador dos projetos de lei relacionados ao Escola sem Partido tem como carro chefe o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, que tem sido tratado pelo movimento como o grande inimigo a ser combatido pelas famílias nas escolas. Na prática, pretende-se inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia. Além disso, materiais didáticos e paradidáticos com abordagem crítica e reflexiva sobre esses temas têm sido alvos de ataques pelos partidários do movimento. Seus defensores vêm afirmando que esse tipo de material e discussão “doutrinam” estudantes, forçando-os a aceitar a “ideologia de gênero” (MATTOS et al., 2017, p. 93-94).

Esse discurso da “ideologia de gênero” atinge fortemente a escola, professoras/es, estudantes e suas práticas. Nos dizeres dos conservadores que a sustentam, discutir sexualidade e gênero nas escolas traz o risco de despertar a sexualidade das crianças e adolescentes, levando-os a escolhas consideradas perigosas e indevidas, como relacionamentos sexuais precoces e o “despertar” da homossexualidade. A solução apresentada por estas pessoas que usam a expressão “ideologia de gênero” é banir da escola e suas práticas qualquer discussão ou referência à sexualidade e ao gênero, seja nos documentos que orientam o funcionamento do sistema educacional, seja nos livros didáticos ou no exercício da docência, nas salas de aula ou em outros espaços educacionais. Mais adiante, neste texto, retomaremos a discussão acerca do termo “ideologia de gênero” e seu uso nas tentativas de fazer calar a escola e os/as professores/as acerca das questões de gênero.

A discussão sobre gênero, sexualidade e religião está, portanto, inserida no espaço da escola, como em tantos outros. Ainda que estes discursos não sejam claramente revelados, eles estão presentes nas salas de aulas, nos corredores e demais ambientes; são manifestados pelos modos de falar, vestir e se relacionar das pessoas. No espaço escolar, docentes, estudantes e suas famílias dizem de sexualidade e gênero. Seus discursos revelam suas posições políticas diante desse debate. Discursos forjados em campos como a ciência e a religião, que se entrelaçam e se afastam; estabelecem entre si, alianças, conflitos e tensões, premissa básica para que se perpetuem. O poder, em fluxo, movimenta-se de um lado a outro e configura relações.

Ao dizer dessas relações, Foucault (2012a, p. 284) alerta que é preciso “não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras”. O filósofo Foucault defende que o poder é exercido em rede, de modo que, ao mesmo tempo em que se exerce poder, não se pode se furtar aos seus efeitos; nessa rede, as pessoas estão envolvidas por relações – as relações de poder, produzindo-as, reforçando-as e, ao mesmo tempo, percebendo-as. Em outras palavras, as relações de poder estabelecidas na sociedade atuam como estratégia que opera no disciplinamento e controle da vida social.

Foucault (2014b) localiza a sociedade disciplinar desde a Modernidade e se estendendo ao século XX. Nestas sociedades, as relações de poder que as caracterizam, promovem a reclusão das pessoas a determinados espaços e em épocas mais ou menos específicas de suas existências: da família, primeiro espaço de confinamento, os corpos

transitam para a escola, o exército, a fábrica e, finalmente, a clínica. Encarceramento de pessoas com fins de modelamento e produção de corpos disciplinados, úteis à sociedade. Aprendizagens de modos de servir à sociedade, ao mercado.

A humanidade ocidental ainda respira, nos tempos atuais, os ares dessa sociedade disciplinar, mas, também recebe ventos que, desde meados do século passado, acenam para a substituição da disciplina pelo controle. Deleuze (1992) analisa como a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle ocorre a partir de um refinamento das técnicas de reclusão, que tornavam possível a vigilância sem a contenção física a um espaço (casa, escola, hospital). Na sociedade de controle, a disciplina é incorporada pelas pessoas a partir de técnicas de vigilância e monitoramento, exercida por inspetores, gerentes, policiais, câmeras e microfones. Vivemos, ainda, nestes tempos, que marcam início do século XXI, uma transição do disciplinamento para o controle de nossos corpos, saberes e fazeres.

Mas, como sempre haverá resistência (FOUCAULT, 2009a), dentro das escolas, há professores/as e estudantes que, atentos/as a estas questões, buscam espaço para o debate democrático, durante as aulas, palestras, minicursos, rodas de conversa. Pesquisadores/as do campo da educação e dos estudos de corpo, gênero e sexualidade organizam-se, produzem resistências por meio de suas publicações, organização e participação de eventos de natureza científica, como seminários, encontros, palestras, mesas redondas e debates. Grupos organizados, dentre os quais destacamos o Movimento Educação Democrática¹⁶, afrontam o conservadorismo que teima em se inserir na educação e interferir nas práticas que caracterizam a dinâmica da escola. Com todas estas pessoas, a escola resiste. Trazemos Mattos; Magaldi; Costa; Silva; Velloso; Leonardi; Alberti; Penna (2017) e suas considerações:

A escola tem um papel fundamental na acolhida da participação de estudantes e professores. Precisamos, mais do que nunca, de uma escola que esteja aberta à vida e a tudo que nela está implicado – a diversidade, a diferença e o conflito que promova o diálogo advindo desse encontro (MATTOS et al., 2017, p. 100).

Acolher as diferenças, oportunizar debates, projetar o olhar sobre o conhecimento e suas implicações para a sociedade, enfim, promover a participação coletiva e democrática,

¹⁶ Mais informações sobre o Movimento Escola Democrática podem ser acessadas a partir do *link*: cdhpf.org.br/artigos/3489/

este é o papel que muitas pessoas têm atribuído à escola e por ele lutado. A educação resiste. Há resistência, sempre haverá.

Com estes apontamentos, localizamos o momento histórico, social e político que serve de cenário à produção desta tese. Apresentamos, na seção a seguir, os aportes teóricos que nortearam nossos olhares sobre a escola e sua gente; referencial para nossas andanças pela pesquisa a que este texto remete.

3. SEXUALIDADE, CIÊNCIA E RELIGIÃO

A Igreja diz: o corpo é uma culpa.
A Ciência diz: o corpo é uma máquina.
A publicidade diz: o corpo é um negócio.
E o corpo diz: eu sou uma festa.

(Eduardo Galeano)

3.1. A sexualidade como dispositivo

Para a discussão da interface ciência-sexualidade-religião e as alianças, tensões e conflitos no Ensino de Biologia, consideramos a sexualidade como constitutiva de várias instâncias da humanidade, ao longo de sua história, o que implica no afastamento da ideia de sexualidade como condição dada e naturalmente afixada ao corpo, ou ainda como determinismo biológico. O entendimento de uma gênese da sexualidade, que tem lugar na história e na cultura dos povos, ancora-se no conceito foucaultiano de sexualidade como dispositivo. Ao propor o termo dispositivo, assim se manifesta Foucault:

Por esse termo, tento demarcar em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se estabelece entre esses elementos (FOUCAULT, 2012a, p. 364).

Assim, podemos tomar como dispositivo a sexualidade, a infância, a religião, dentre outros. Nesse texto, abordaremos em especial, o dispositivo de sexualidade, constituído em uma vasta rede de elementos heterogêneos, a partir de campos como a filosofia, a medicina, a psicologia e a religião. Esses elementos conectam-se em uma trama cuja tessitura revela tensões e conflitos, mas também expõe alianças; produzem numerosos e diferentes efeitos nas pessoas, têm caráter mutável, como Foucault (2012a) observa: “[...] entre esses elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, uma mudança de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes” (p. 364). O filósofo reafirma a heterogeneidade dos elementos que compõem o dispositivo ao expor as relações que existem entre eles e como se articulam e constituem estratégias de gerenciamento dos corpos, individualmente e das populações.

A partir do dispositivo de sexualidade, os corpos são capturados pelos saberes da medicina, da psicanálise, da psicologia, da religião, dentre outros. O que podem ou não estes corpos, vai sendo definido por essa rede de saberes e poderes, que aceitam e recomendam algumas práticas, enquanto proíbem ou questionam outras. Não por acaso, não sem intuítos, mas em uma orquestra de interesses constituintes desse jogo de poderes que estabelece o que é permitido e o que não é.

O dispositivo, portanto, tem intenções. Sua gênese não se dá acidentalmente, não decorre do acaso, mas atende a propósitos muito bem estabelecidos. “Entendo dispositivo como um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 2012a, p. 365). O dispositivo opera sobre espaços, épocas e populações específicas, mas sempre respondendo a uma demanda de caráter emergencial, urgente e defendida por grupos que nas relações de poder se sobressaem.

Tomar a sexualidade como dispositivo é compreendê-la como um conjunto de estratégias produtoras de modos de lidar com o corpo e seus desejos e prazeres. Essas estratégias passam a operar com vivacidade a partir do século XVII, alterando as relações que as pessoas estabeleciam com seus próprios corpos e com os corpos dos/as outros/as. Anteriormente a essa época, “os corpos pavoneavam” (FOUCAULT, 2009a, p. 9), as condutas em relação à sexualidade eram menos severas, os corpos se mostravam, as palavras não eram emissárias da polidez e do recato exigidos pelo padrão social da época vindoura da Modernidade.

Ao assumir a cena, o indivíduo moderno passa a exteriorizar posturas adequadas aos novos tempos da sociedade burguesa em ascensão. Tempos marcados pela transição entre feudalismo e capitalismo, pelo abandono da vida no campo e adoção de novas formas de vida, em pequenas cidades, nas quais, sob o influxo dessa mesma burguesia, florescia o comércio, inclusive de produtos fabris. Essa ascensão da burguesia produziu novas urgências, como a necessidade de mão de obra para o trabalho nas fábricas e no comércio. Com estas exigências, a parcela mais popular da população precisou, não somente abandonar o campo, mas também adquirir hábitos condizentes com uma existência no contexto urbano. Estas pessoas abandonaram os modos rudes e foram educadas, treinadas mesmo para a nova ordenação social proposta pelo capitalismo e operada pela burguesia. “Corpo que produz e consome”

(FOUCAULT, 2009a, p. 118). Os corpos, antes transgressores, tornaram-se moldáveis e ajustaram-se às necessidades do emergente mercado.

Houve, durante a Época Clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 2014b, p. 134).

Foucault refere-se à Época Clássica como o período compreendido pelos séculos XVII e XVIII. A essa época, novas técnicas de disciplinamento foram postas em operação a fim de produzirem corpos úteis, disciplinados para a vida urbana, para o trabalho fabril e as novas relações sociais que se estabeleciam. Se antes as pessoas mais aptas a determinados trabalhos precisavam ser descobertas na população, a partir do entendimento do corpo como objeto e alvo do poder, foi possível produzir estas pessoas; pelo treinamento, as pessoas podiam ser ensinadas ao desempenho das atividades exigidas pelo mercado. Modelamento e disciplinamento dos corpos. Produção de corpos dóceis e úteis (FOUCAULT, 2014b).

O disciplinamento dos corpos, com vistas a dar-lhes uma utilidade, vale-se do dispositivo de sexualidade e é operado a todo tempo por instituições como a igreja, a escola, o quartel, a fábrica. Os corpos são moldados a conter seus desejos, a retrain suas manifestações de prazer. “A sexualidade é encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca” (FOUCAULT, 2009a, p. 9). A família conjugal, legalmente constituída a partir de um casal heterossexual, amparada pela norma religiosa, passa a deter o direito à prática do sexo e o direito de decidir o que falar e quando falar de sexo. Uma nova conformação social se anunciava, amparada por esta família.

Ao atuar no disciplinamento dos corpos, o dispositivo de sexualidade opera sobre as pessoas produzindo subjetivações, ou seja, o cidadão moderno se constitui como sujeito da sexualidade. Esse assujeitamento pode ser produzido, inicialmente, a partir de uma suposta repressão ao sexo e, mais tarde, a partir daquilo que o filósofo Michel Foucault nomeia biopoder. A seguir, serão discutidos estes conceitos.

Foucault (2009a) questiona e opõe-se a uma hipótese repressiva, protagonizada pela sociedade burguesa do século XVII. Para o autor, não há repressão à sexualidade, mas antes uma explosão discursiva que muito diz sobre os corpos e suas manifestações de sexualidades.

Ora, considerando-se estes três últimos séculos¹⁷ em suas contínuas transformações, as coisas aparecem bem diferentes: em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva. É preciso ficar claro. Talvez tenha havido uma depuração – e bastante rigorosa – do vocabulário autorizado. Pode ser que se tenha configurado toda uma retórica da alusão e da metáfora (FOUCAULT, 2009a, p. 23).

Ao fazer essas considerações, Foucault questiona o que aparentemente seria uma repressão ao sexo, na realidade são as tecnologias¹⁸ do dispositivo de sexualidade atuando e informando o que se pode dizer de sexo, quem pode dizer e em quais instâncias se pode enunciar sobre o sexo. Essas restrições outorgam à ciência, à medicina, à religião e à família, dentre outras instâncias, o papel de falar de sexo. Os discursos emitidos, ao se enredarem a partir do dispositivo de sexualidade, são meticulosamente trabalhados e produzem efeitos variados. Em seus discursos, a ciência e a medicina ocupam-se da saúde, da prevenção, enfim, do cuidado de si. A religião apoia-se em códigos prescritos de comportamentos ligados a uma moral do corpo para defender a família conjugal heteronormatizada. Por sua vez, a família, ao dizer de sexualidade, o faz com reservas, às vezes, solenemente, mescla em seu discurso, a ciência e a religião, para dizer do cuidado com o corpo, com os costumes, a partir de interdições e recomendações variadas.

O corpo torna-se assim, limitado por interdições. A ordenação proposta pela sociedade burguesa do século XVIII segue produzindo efeitos e dizendo o lugar do que é considerado “normal” em termos de sexualidade. Essa multiplicação de discursos dá-se na relação saber-poder. O saber confere poder a quem o possui; saber sobre sexualidade implica adentrar o campo de exercício de poder sobre o corpo e suas expressões. O filósofo Foucault, ao rebater a hipótese repressiva e a ela opor a ocorrência de uma explosão discursiva, que permeia as relações de saber e poder, propõe o conceito de biopoder – poder sobre a vida.

Partindo do pressuposto de que o poder se estabelece em relações, Foucault (2009a) apresenta duas formas pelas quais o poder sobre a vida pode ter se desenvolvido. A primeira, centrada no que o autor nomeia “corpo como máquina” (p.151) ou corpo que se submete ao treinamento, ao desenvolvimento de capacidades, à exploração de suas forças, tornando-se dócil e útil ao trabalho nas fábricas, à vida na sociedade burguesa. A outra forma “centrou-se no corpo-espécie” (p.152), corpo biológico, que sustenta a vida, que se reproduz, que adoece ou se mantém saudável, corpo que padece, corpo que morre. Estas duas instâncias do corpo

¹⁷ Foucault escreve no século XX, portanto está referindo-se aos séculos XVIII, XIX, XX.

¹⁸ Foucault usa o termo tecnologias como um conjunto de técnicas que, postas em operação, possibilita o exercício do poder.

não são excludentes, ao contrário, aninham-se ao mesmo tempo em um mesmo ser, e delas se valem os governantes para estabelecer políticas de controle sobre as pessoas. É o que Foucault (2009a) apresenta como biopolítica da população.

Foucault (2009a) designa biopolítica como “uma série de intervenções e controles reguladores” (p. 152), que, a partir de meados do século XVIII, atuam sobre a população a partir da família e da escola, do exército e da medicina individual ou coletiva. A biopolítica, nesse entendimento, regula a sexualidade, a saúde, a higiene, o controle de natalidade e os costumes. Biopolítica – poder sobre a vida, ou biopoder (FOUCAULT, 2009a).

A vida passa a ser gerida por políticas que a reforçam, a mantêm íntegra o mais possível, para se fazer útil à sociedade, ao trabalho. Integralidade da vida com fins bem definidos de mover a economia e a vida social. Políticas voltadas para a saúde, a natalidade, a mortalidade, a higiene e a alimentação são meticulosamente desenhadas. “Abre-se assim a era do biopoder” (FOUCAULT, 2009a, p. 152), que tem como uma de suas estratégias, o dispositivo de sexualidade. O biopoder, ao disciplinar e regular os modos de vida da população, torna-se, nesse contexto, peça fundamental no desenvolvimento do capitalismo. Da disciplina, ocupam-se instituições como a escola e o exército; da regulação da população, ocupam-se a demografia, a medicina e a economia.

3.2. O dispositivo de sexualidade e os estudos de gênero – perspectivas teóricas

Historicamente, a experiência sexual humana vivenciou duas rupturas (FOUCAULT, 2009a). A primeira delas aconteceu a partir dos impositivos morais proibitivos, da valorização do matrimônio e desqualificação do corpo e do sexo, no século XVII. A segunda ruptura aconteceu mais recentemente, no século XX, e deixa entrever um afrouxamento no rigor em relação ao sexo e ao corpo. Está, portanto, o período compreendido entre os séculos XVII e XX caracterizado como de forte imposição de comportamentos ligados a uma moral e proibição de outros comportamentos, que não se adequavam a essa moral.

A defesa de Foucault (2009a) é de que esse período de maior intolerância já vinha se esgueirando há muito, buscando espaços desde o século XIV, com os rituais de penitência e confissão impostos pelo cristianismo medieval. De tal forma, também seu arrefecimento não se deu abruptamente. Ainda no século XVIII, o controle do sexo começa a se deslocar do religioso para a ciência, a medicina e a pedagogia. Uma nova tecnologia do sexo vai tomando

forma e passa a atender aos anseios de uma população que deseja romper definitivamente com o passado e entrar nos novos tempos – os tempos da ciência.

Novas tecnologias de controle se apresentam – a igreja cede poder para o Estado laico, ou, antes, aliam-se. O casamento civil, a saúde da mulher e a educação das crianças passam a ser implementados. Pelo casamento civil, a família investe-se de legalidade, especialmente a família alocada nos nichos sociais mais abastados; família que segue ditando modos heteronormativos de afetos hierarquizados e, portanto, produtora de herdeiros legais para as fortunas acumuladas. Assim, interessa também a saúde da mulher, uma vez que seu corpo é dado à gestação e amamentação destes herdeiros, assim como ao cuidado em seus primeiros anos de vida. Dando seguimento aos cuidados do lar, a educação das crianças e jovens egressos destas famílias socialmente privilegiadas, precisa atender às necessidades da produção de líderes na política, nas finanças, nas artes, enfim, pessoas de destaque na sociedade. Portanto, as elites do capitalismo adotam comportamentos que, fundamentados pela ciência e pela ideia de saúde e educação, as faz mais fortes na manutenção das relações de poder, na sociedade.

Esse processo médico e político de interferência na vida das pessoas remete à biopolítica (FOUCAULT, 2009a). Sob essa influência, são reiterados os padrões de uma sexualidade normatizada, não mais apenas pela ideia de pecado, mas a partir da padronização do que é normal e natural. Aos corpos são atribuídos papéis por sua anatomia e fisiologia. À mulher, cabe gestar, amamentar e cuidar da descendência; o homem, por sua vez, deve se dirigir ao exterior e, a partir dessa perspectiva, prover a família com alimentos, abrigo e zelar pela sua segurança.

Dessas considerações, emerge a potência política que marca o dispositivo de sexualidade como estratégia de controle da produção de corpos e da delimitação de gêneros ou do estabelecimento de limites para os gêneros, aprisionando-os ao binarismo masculino-feminino, engendrado a partir das genitálias. Do essencialismo biológico, às intervenções médicas; das considerações de Joan Scott (1990) às reflexões de Judith Butler (2016) acerca das questões de sexo e gênero, muito há que se ponderar sobre como se constitui, não apenas o gênero, mas também o sexo, nas falas e procedimentos das pessoas, desde tempos remotos e ainda na sociedade contemporânea.

O professor, historiador e especialista em História Social e da Medicina, Thomas Laqueur (2001), em “Inventando o sexo – corpo e gênero dos gregos a Freud”, apresenta a ideia de que a cultura tem o poder de forjar os corpos, moldando-os de acordo com suas necessidades. A obra discute como o sexo é construído, ou seja, constitui-se em um processo histórico e cultural. Nos textos do período que antecede o iluminismo e mesmo em textos posteriores, o sexo ou o corpo era visto como uma condição secundária, uma consequência, enquanto o gênero, considerado produção cultural, era primário ou real. “O sexo, antes do século XVII era uma categoria sociológica e não ontológica” (LAQUEUR, 2001, p. 19). Havia um sexo único, o masculino. A partir do século XVIII, a retórica sobre os corpos masculino e feminino muda e, no século XIX, os naturalistas reforçam a ideia de dimorfismo sexual ou das diferenças biológicas entre os sexos.

Nesse sentido, Laqueur (2001) discute, na obra, como o sexo foi inventado. Para o autor, o sexo é construído e, depois, incorporado pelo gênero. Defender a invenção do sexo não implica na negação do corpo e sua constituição como resultado de um processo evolutivo; não se trata, portanto, de negar a organização anatômica e fisiológica dos corpos. Trata-se de problematizar, com base em evidências históricas, que tudo que se diz sobre sexo, qualquer que seja a compreensão que se tem do termo, está se dizendo também sobre gênero.

Na linguagem e para além dela, entre a natureza e a cultura, entre o nomeado sexo biológico e as construções sociais e políticas, Laqueur (2001) propõe a coexistência do corpo/carne e do corpo carregado de significados culturais. Ao direcionar criticamente o foco para a visão de corpo feminino “problemático e instável [...] totalmente diferente do corpo masculino, geralmente sem problemas e estável” (p. 32), Laqueur (2001) provoca reflexões sobre como os discursos capturam as pessoas e por elas são disseminados, como se fossem uma epidemia. Expedientes diversos reforçam essa abordagem, dos escritos religiosos aos procedimentos da ciência, o corpo feminino e seus “problemas” são objeto de análise e atenção.

Da religião cristã, a incompletude é revelada na origem da mulher a partir da costela do homem; a instabilidade e os problemas que esse corpo encerra acabam pondo a perder uma existência plena no paraíso. A mulher, sedutora, usa de seu sexo para conquistar o homem e fazê-lo desobedecer ao criador de todas as coisas, inclusive do homem e da mulher que são. O paraíso está perdido para ambos; as lides no mundo difícil e repleto de desafios são o castigo

imposto. Penosamente, o homem cumpre seu castigo ao lado da mulher que, sedutora, o induz ao erro, ao pecado.

O advento da ciência não foi capaz de superar essa visão. Basta observar com que fervor o comportamento feminino e o corpo da mulher são abordados. A saúde da mulher é objeto de atenção e seu corpo é cuidadosamente escrutinado por exames, imagens, terapias variadas; quanto à questão da “saúde do homem”, o próprio desconhecimento do termo revela, não por acaso, o quanto são incomuns e pouco adotados os procedimentos voltados exclusivamente aos cuidados com os homens. Não se trata de fortuita desatenção dos órgãos de saúde pública, mas, tão somente, de reforço à ideia de que, ao contrário do corpo da mulher, o corpo do homem revela-se estável, dotado de uma solidez que o livra dos problemas físicos e emocionais que potencialmente espreitam e acometem as mulheres. “Eu volto mais uma vez, ao corpo feminino problemático e instável, uma versão ou um corpo totalmente diferente do corpo masculino, geralmente estável e sem problemas” (LAQUEUR, 2001, p.32).

Essa suposta supremacia do corpo masculino é questionada pelas feministas, que buscam evidenciar como, no discurso, a sexualidade da mulher está sempre sendo construída, moldada, e justamente esse inacabamento torna-a dotada de instabilidade, de incompletude. Em decorrência, o gênero parece ser uma referência apenas à mulher, aos *gays*, às lésbicas e outras manifestações de sexualidade que não o homem heterossexual, uma vez que este sempre foi o padrão. Ao colocar em discussão todas estas questões, o feminismo recria a categoria “mulher” e, ao fazer isso, mobiliza afetamentos que vão desde o apoio à causa feminista, até o mais ferrenho repúdio a ela, especialmente protagonizado por grupos conservadores na sociedade.

A recriação da categoria “mulher”, pelo movimento feminista, é discutida por Adriana Piscitelli (2002), que aponta como o conceito de gênero é rapidamente disseminado a partir da década de 1980, principalmente pela visibilidade dos atravessamentos desse conceito com a própria hierarquização da sociedade, marcada pela distinção masculino-feminino. Naquele momento, a categoria gênero passou a ser uma bandeira reivindicada pelo movimento feminista. Entre os/as acadêmicos/as feministas, se o gênero representou um avanço em relação às possibilidades analíticas da categoria “mulher”, posteriormente foi criticado por representar enfoques ultrapassados e não oportunizar a ampliação de acolhida a todos/as que escapassem ao padrão heteronormativo.

Para discutir a (re)criação da categoria “mulher”, Piscitelli (2002) discorre sobre a evolução do pensamento feminista e de como o conceito de gênero, formulado a partir das teorizações sobre as nomeadas “diferenças sexuais”, seguiu caminhos próprios no interior do movimento feminista. Segundo a autora, no século XIX, a ideia de direitos iguais mobilizou importantes pressupostos feministas, na Europa, América do Norte e outros países. Como consequência, entre as décadas de 1920 e 1930, as mulheres conseguiram várias conquistas: o direito ao voto, à propriedade e à educação. Estes antecedentes produziram o campo para o surgimento de uma questão latente no pensamento feminista a partir da década de 1960 e que persiste ainda hoje: não sendo justa nem natural a subordinação feminina, como ela teve início e por que se mantém? Essa subordinação é universal, pois apesar de variar em função da época histórica e do local, aparece em todas as épocas e em todos os lugares.

O pensamento feminista defende que esta subordinação não é natural, mas decorre de uma construção social do “ser mulher”. Nesse contexto, a luta por igualdade passa pela mudança nas formas como as mulheres são percebidas na sociedade; em suma, a partir dessas considerações, foi então criado o sujeito coletivo “mulheres”, como estratégia de combate à subordinação feminina. Aos poucos, as teorias explicativas para a opressão da mulher foram sendo abandonadas e, junto a elas, a categoria mulher. Nesse contexto, surge e se desenvolve o conceito de gênero, o qual, pensado como diferente de sexo, difundiu-se rapidamente, protagonizado não somente pelo trabalho de pesquisadores/as do campo dos estudos de gênero, mas também pela militância do movimento feminista.

Os pressupostos do movimento feminista adentraram o cotidiano das pessoas, em vários campos, inclusive o da religião, com seus severos e conservadores códigos de conduta, excludentes com relação ao protagonismo feminino. As mulheres passam a questionar condutas religiosas as mais diversas e trazem para a pauta do feminismo reivindicações quanto à igualdade de direitos em termos de comportamentos e de espaços dentro das instituições/cultos que professam.

As religiões, assim como os estudos que tentam compreendê-las e explicá-las, sofreram, nas últimas décadas, de maneira significativa, os impactos do feminismo, seja como movimento, seja como pensamento. As reivindicações das fiéis variam desde o acesso ao sacerdócio e ao pastorado, no campo cristão, até o uso do véu, ou sua recusa, entre as muçulmanas. O desenvolvimento de um discurso teológico elaborado por mulheres e distinto, em muitos aspectos, daqueles que escrevem os homens, é marcado pela forte influência das ideias feministas (ROSADO-NUNES, 2006, p. 294).

Numa imbrincada relação entre questões sociais e interesses feministas, o conceito de gênero foi desenvolvido e reformulado, oferecendo ferramentas para questionar a naturalização da subordinação da mulher. Espaços notadamente de dominação masculina passaram a sofrer pressão para a inserção de mulheres. As relações de poder na família, na religião e na sociedade em geral foram ressignificadas. A assunção do termo gênero como categoria de análise e como pauta política mostra como se imbricam a pesquisa e os movimentos sociais, apesar de serem campos com características peculiares e não raramente protagonizarem relações tensas e até conflituosas.

Essas tensões na assimilação do conceito de gênero são discutidas por Joan Scott (1990), para quem o uso do termo pelas feministas norte-americanas propõe o afastamento do determinismo biológico e a aproximação do caráter sociocultural dos conceitos de masculino-feminino. A autora problematiza o uso acadêmico do termo gênero pela tendência a conglomerar todas as mulheres nesta categoria, o que caracteriza uma tentativa de homogeneização e consequente despolitização da inclusão das mulheres na história. Dessa forma, o gênero, como vocábulo devidamente higienizado do campo das ciências sociais, afasta-se estrategicamente da política do feminismo, mais popular e ruidosa.

A partir dessas conjecturas, Scott (1990) questiona pesquisas que restringem a análise das relações sociais ao estudo da família, da reprodução e das nomeadas ideologias de gênero. Para a autora, tais pesquisas não se libertam do estudo das coisas relativas ao universo socialmente delimitado como feminino. Não há um avanço na perspectiva teórica, que apesar de trazer a análise das relações subjetivas, não é capaz de problematizar como são constituídas as relações entre homens e mulheres, como estas relações acontecem e como se transformam.

Scott (1990) salienta três abordagens, entre as várias existentes, para a análise do gênero: a primeira tenta explicar as origens do patriarcado, sob a visão das feministas; a segunda tem origens nas posições marxistas; a terceira, dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas de relação com o objeto, buscam explicar como são produzidas e reproduzidas as identidades de gênero.

A corrente teórica do patriarcado explica que o homem tem necessidade de subjugar a mulher visando um controle maior sobre a reprodução, pois, dessa forma, estaria se certificando de que os herdeiros tidos como seus filhos de fato o fossem. Nessa abordagem, o patriarcado fundamenta-se nas distinções entre os sexos biológicos. Scott (1990) defende que

esta única abordagem não é suficiente para analisar a problemática do gênero, pois conduz a uma inesgotável e infundada discussão sobre uma desigualdade de gênero fixa. Ademais, o controle tecnológico da reprodução ou, mais precisamente, a reprodução artificial teria o poder de libertar a mulher dessa condição de subjugação ao masculino.

As feministas que defendem as posições marxistas relacionam a configuração do gênero aos modos de produção, surgidos com o capitalismo. Nesse aspecto, o patriarcado e o capitalismo interagem; não há uma ausência das relações de gênero nos sistemas econômicos, ainda que os aspectos econômicos sejam, tradicionalmente, mais valorizados que os sociais e sexuais (SCOTT, 1990). Ao se posicionar criticamente em relação às feministas marxistas, Joan Scott assume sua perspectiva foucaultiana e se inspira no contexto de uma “revolução sexual” para dizer que as relações de gênero são o resultado da interação entre a sociedade e as estruturas psíquicas. Para Scott, a matriz marxista apresenta limitações ao subordinar o conceito de gênero a uma estrutura econômica.

As teóricas do pós-estruturalismo francês e das escolas anglo-americanas, segundo a análise de Scott (1990) focam sua análise nas etapas de formação do sujeito. A teoria pós-estruturalista da linguagem defende que o gênero se constitui por sistemas de significação que envolvem não apenas as palavras, mas todo um sistema simbólico. As teóricas das escolas anglo-americanas defendem que a identidade de gênero se constitui a partir de experiências concretas, especialmente as relativas ao ambiente doméstico. Scott (1990) questiona a redução ao círculo doméstico, da constituição da identidade do gênero, como se não houvesse outros espaços capazes de interferir nessa constituição. Quanto ao posicionamento das teóricas francesas, entender o sujeito em permanente configuração, a partir do binômio masculino/feminino, desconsidera o contexto histórico de formação do gênero e reforça seu caráter binário e imutável.

Em suas abordagens, Scott (1990) salienta que o gênero é a primeira instância por meio da qual o poder se articula. Nesse sentido, o gênero estabelece, articula e legitima as relações de poder na sociedade; gênero e poder se constroem reciprocamente. A própria autora assinala para a necessária ruptura da ordem sociopolítica, mas chama a atenção para o fato de que transformações estruturais nessa ordem tanto podem favorecer relações de gênero mais igualitárias, como podem reforçar as desigualdades. O viés destas transformações vai depender de processos políticos e dos sujeitos que os tornarão efetivos, no enfrentamento para conseguir o controle.

Essa ruptura da ordem sociopolítica talvez nunca tenha se apresentado de forma tão urgente e conturbada como nestes tempos marcados pelo final do século XX e que se estende pelas primeiras décadas do século XXI. Como principais protagonistas, apresentam-se os movimentos sociais, erguendo bandeiras, gritando palavras de ordem e definido pautas de vanguarda. No cenário brasileiro, em que pese o recrudescimento de grupos conservadores, especialmente na política e na religião, movimentos de esquerda, que muitas vezes também se compõem por militantes da causa LGBT, movimento feminista, movimento negro, enfim, de minorias socioeconômicas, apresentam-se, pedem espaço e dizem de suas existências e reivindicações.

Nesse sentido, ainda que defenda uma ruptura sociopolítica para o enfrentamento à questão da construção de poder pautada no gênero, Scott (1990) não escapa da noção de gênero como categoria relacional em que a ideia de feminino se produz na relação com o masculino. Em decorrência disso, Joan Scott, em seus estudos, não rompe totalmente com o binarismo homem-mulher. Essa é uma crítica que faz a filósofa Judith Butler em sua obra “Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade”, lançada nos EUA em 1989.

Judith Butler (2016) desconstrói o conceito de sexo, como condição biologicamente dada, e de gênero, como construção social, fundamento da teoria feminista. Como justificativa, Butler apresenta a falta de engendramentos da categoria gênero com outras condições de existência, que não a da mulher. Para a autora, o gênero como categoria não problematiza a heteronormatividade, ao não alcançar, por exemplo, as pessoas homo, trans e bissexuais, tampouco alcança as pessoas intersexo e as assexuais, assim como também não se ocupa das questões étnicas e das relações de dominação que a ela subjazem.

Com essas reflexões, Butler (2016, p. 27) contesta a naturalização do sexo e confere a este o *status* de social, ao afirmar que “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero, revela-se absolutamente nula”. Sexo e gênero apresentam-se como produção da cultura.

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2016, p. 27).

Com Butler (2016), defendemos que se a genética determina a genitália, sua anatomia e fisiologia, o sexo e o gênero são dados social e culturalmente. Isso significa que não há uma categoria “identidade definida de mulheres”. Há, sim, uma elaboração de posicionamentos que vão construindo os sexos e gêneros, por mais ou menos tempo, ao longo das existências das pessoas.

Nessa performatividade, as pessoas performam homem ou performam mulher ou os dois, ou nenhum deles, independentemente da genitália que portam. Essa crítica à identidade definida atinge o sujeito, ou melhor, a ideia de um sujeito único, definitivamente constituído. Butler (2016) critica e propõe a subversão à ordem compulsória que legitima o alinhamento sexo/gênero/desejo e defende que o sujeito pode expressar um gênero. Ora, sendo o gênero uma expressão do sujeito e sendo performático, esta performatividade está no sujeito, que, portanto, foge à identidade definida e ultrapassa as fronteiras do uno, do definitivo.

Há que ponderar sobre como a recusa plena ao sujeito pode levar à perda da fundamentação teórica que sustenta o feminismo, uma problematização da própria Butler (2016). Ainda que questione a existência do sujeito estável, a filósofa pondera que, diante da recusa plena desse sujeito, a quem se dirigirá a luta do movimento feminista? Quem será por suas ações resgatada/fortalecida, senão as mulheres? E quem são estes seres ditos mulheres? Quem será reconhecida como mulher e, portanto, quem será objetivo da luta feminista emancipadora?

Desafios postos para o movimento feminista e para a pesquisa no campo dos estudos de gênero. A ciência não está apartada desses desafios, ao contrário, ciência e gênero engendram-se em arranjos que atingem a sociedade e produzem saberes – os saberes científicos. A associação entre gênero e ciência, especialmente as ciências da natureza, cada vez mais se faz presente no cotidiano da academia, nos institutos de pesquisa e nas publicações. Especialmente quando falamos da atuação das mulheres, esse espaço ainda dominado pelos homens, começa a apresentar-se como espaço também de produção polissêmica, onde vozes femininas muito têm a dizer.

A bióloga Donna Haraway (2009), em seu Manifesto Ciborgue, amparada por uma perspectiva filosófica e literária, faz uma crítica feminista à ciência. Nesse movimento, Haraway critica o feminismo que não seja capaz de romper com uma política de identidade e

substituí-la por uma política de afinidades, mais justa por considerar as diferenças entre as mulheres e não tentar acomodá-las em uma única categoria naturalmente estabelecida.

Não existe nada no fato de ser “mulher” que naturalmente una as mulheres. Não existe nem mesmo uma tal situação – “ser” mulher. Trata-se, ela própria, de uma categoria altamente complexa, construída por meio de discursos científicos sexuais e de outras práticas sociais questionáveis (HARAWAY, 2009, p. 47).

Nessa crítica, a autora sugere a ideia de um organismo cibernético, o ciborgue – máquina/organismo, tecnologia/biologia – para pensar o gênero e outras dimensões humanas, como a etnia, as classes sociais, sem a imposição de margens ou limites perfeitamente estabelecidos: “Depois do reconhecimento, arduamente conquistado, de que o gênero, a raça e a classe são social e historicamente constituídos, esses elementos não podem mais formar a base da crença em uma unidade ‘essencial’” (HARAWAY, 2009, p. 47). A metáfora do ciborgue, por esta imprecisão de limites é potente para desconstruir pressupostos da ciência e da própria vida social, oportunizando às minorias, no caso do movimento feminista, às mulheres, a superação dos processos de dominação aos quais estão sujeitas. O ciborgue simboliza a luta por uma linguagem própria, a fuga da supremacia masculina e dos arranjos que a tomam por perfeita. Nesse sentido, a política do ciborgue desconstrói significados e abre espaço para novas invenções – uma ciência produzida por mulheres.

3.3. O dispositivo de sexualidade e a interface ciência – religião

Como dispositivo, a sexualidade produz subjetivação ou ainda, engendra efeitos que levam à produção do sujeito. Nesse processo de constituição de modos de ser, a sexualidade também se constitui a partir de discursos no campo da ciência e da religião, dentre outros. Marcelo Natividade permite ampliar a percepção desses processos de subjetivação.

Sexualidade e experiência religiosa são domínios que modelam a subjetividade dos sujeitos, conduzindo a distintas formas de percepção e de vivência do mundo e das relações sociais que são continuamente reelaboradas no fluxo da experiência social (NATIVIDADE, 2005, p. 248).

Para o autor, as vivências no campo da sexualidade e da religião são potentes, assim como outras instâncias da vida, para construir os modos de ser dos sujeitos. As pessoas se produzem nestes contextos e sob seus efeitos, independentemente de a qual nomeação religiosa aderem e até mesmo ao não haver adesão a nenhuma delas. A partir desses apontamentos, trazemos para esta discussão a ciência, outro dos grandes domínios de atuação

humana, e discutiremos, nesta seção, como estes domínios interagem, na produção do sujeito contemporâneo.

Foucault (2009a) mostra como, a partir do século XIX, o rito da confissão, ícone da religião judaico-cristã, foi ajustado a fim de produzir verdades da ciência sobre o sexo. Para o filósofo Foucault, a confissão, primeira técnica produtora de discursos de verdade sobre o sexo, foi facilmente adaptada para a produção de verdades científicas sobre o sexo. Este pensamento permite formular a relação entre ciência e religião na produção e reverberação dos discursos sobre sexualidade, o que remete à ciência e à religião como constitutivas do dispositivo de sexualidade; como produtora de verdades sobre o sexo.

Antes de avançar nesta discussão, é preciso problematizar o significado de verdade.

Verdade é o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema. Há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados. São, em geral, os domínios científicos (FOUCAULT, 2006, p. 232).

O afastamento da noção de verdade absoluta e inquestionável é, portanto, premissa para prosseguir essas reflexões. Enunciados são validados e apresentados como verdade a depender de quem os faz, como os faz e a quem são dirigidos. A ciência é uma das grandes instâncias de produção de verdades; a religião, outra. Ora aliam-se nessa produção, ora afastam-se. Seja como for, uma e outra detêm elevadas estima e consideração entre grupos específicos e relevantes de pessoas. Uma e outra seguem proferindo verdades e interferindo nas existências das pessoas, nem sempre de forma cômoda e tranquila.

A verdade do sexo, sob o império da moral cristã assevera determinadas condutas para a vivência da sexualidade. Por moral, Foucault nomeia “um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc.” (2009b, p. 33). Os sussurros, as proibições em torno do assunto e da prática do sexo, assim como as explicações científicas para as fugas a essas proibições e as recomendações de prudência com a saúde sexual revelam o quanto a sociedade tem se ocupado sobre sexualidade, a partir de vários campos da atividade humana, dentre estes, a ciência e a religião.

A habilidade da religião, especialmente das religiões judaico-cristãs de mobilizar as pessoas em torno do sexo, quando supostamente não estão dizendo dele, remete ao que

Foucault (2006) denomina de poder pastoral, historicamente surgido com o cristianismo. Para o autor, as relações de poder e saber estabelecidas entre a igreja (aqui tomada num sentido geral) e seus seguidores podem ser traduzidas pelo cuidado e zelo que, pretensamente, levam à salvação das almas. Nesse sentido, o pastor comanda, desvela-se e cuida de seu rebanho, mesmo que para tanto precise se sacrificar; por sua vez, o rebanho é conduzido a adotar as normas prescritivas do pastor, caso contrário, não será alcançado pela salvação.

O poder pastoral extrapola o campo da religião e modela comportamentos; faz-se fortemente presente nas relações entre a religião e seus seguidores e produz modos a serem adotados na vida pessoal e social. Poder que produz estranhamentos e perplexidades direcionados àqueles/as que percebem as brechas e por elas escapam da normalização moral estabelecida na sociedade. Dizeres e olhares recriminadores, sempre com viés perturbador, julgam e dão a sentença. Determinados comportamentos precisam estar sob controle, devem ser silenciados; especialmente comportamentos ligados aos corpos e à sexualidade. Esse afã de controlar e silenciar os corpos transgressores dos padrões de sexualidade muito diz sobre a religião e suas intenções de reafirmar a heteronormatividade e a estrutura social fundada na família que se alinha a esta perspectiva.

Nas sociedades contemporâneas, a fim de mobilizar seguidores, algumas religiões passaram a investir menos no medo ou temor de castigos divinos eternos e mais em outros aspectos, como a promessa de prosperidade e, portanto, de uma felicidade que alcança a vida material. De toda feita, a religião continua a estender suas ramificações na tentativa de alcançar novos territórios de poder. A globalização e o racionalismo da segunda metade do século XX não fazem desaparecer ou enfraquecer os fenômenos religiosos, ao invés disso, produz novas formas de lidar com o sagrado.

Aspectos como a banalização da fé, assumem espaços nas práticas religiosas. A fé torna-se moeda de troca cada vez mais forte e ligada literalmente à condição econômica e à ideia de prosperidade financeira; tendo fé e demonstrando-a por meio de valores monetários doados à instituição religiosa, os/as fiéis aproximam-se, não apenas da salvação de suas almas, mas também da fruição de uma vida terrena próspera. Trata-se de uma versão contemporânea das indulgências – papéis vendidos pela igreja católica e que conferiam o perdão dos pecados a quem os adquirissem – que intrigaram o religioso alemão Martinho Lutero (1483-1546). Ainda hoje, esses procedimentos seguem fortemente atrelando benesses espirituais ao poder de compra do/a aspirante a essas benesses. Do desconforto de Lutero

diante da situação, surgiu a Reforma Protestante, que, como se constata, não consegue romper com a venda da salvação, mas, confere a ela nova dimensão.

Estudiosos do assunto, entre filósofos, sociólogos e economistas, há muito insistem que a Reforma Protestante de Martinho Lutero, no século XVI contribuiu para a consolidação do capitalismo. Max Weber (2004) considerou que o Protestantismo, em particular o Calvinismo, ramo criado por João Calvino, em Genebra, na Suíça do século XVI, estimulava fortemente a vinculação entre a economia e a religião, ao pregar uma vida material próspera, consequência do trabalho, como forma de resistir às tentações mundanas e, portanto, capaz de aproximar as pessoas da salvação de suas almas.

Esse modo de pensar foi prontamente acolhido pela burguesia em ascensão. Corpo e alma tornaram-se, portanto, aliados na busca pela salvação divina. Para tanto, o corpo, espaço em que se inscreve a sexualidade, passa a ser alvo de atenção, do cuidado em relação à saúde, à gravidez, aos comportamentos. O corpo torna-se objeto de prudência, sujeito a uma série de riscos e perigos, precisa conter-se. É preciso redimir este corpo, higienizá-lo, purificá-lo, aproximá-lo de uma espécie de santificação. Ciência e religião, com seus procedimentos e moral, incumbem-se desse expediente.

Silva, Parreira e Lissi (2017) defendem com Foucault (2012b) e Duarte (2013) que os saberes médicos e o cristianismo são responsáveis pela naturalização de um modo particular e binário da sexualidade humana, que se coloca a serviço do Estado, atuando no disciplinamento dos corpos e no controle da sexualidade. Valores como o amor conjugal, a família constituída por pai, mãe e filhos/as, iniciada sob as bênçãos da igreja e das leis civis, a heteronormatividade e a personalidade do embrião são exaltados e cultuados pela sociedade, a partir dos púlpitos/altares das igrejas cristãs, mas também por uma ciência médica que confere legitimidade aos casais que podem gerar filhos/as pelos “meios naturais” e, portanto, estão habilitados pela natureza a cuidar e zelar por sua prole.

Sob esta perspectiva, a conjugalidade torna-se natural aos casais heterossexuais e assim é estabelecida uma norma, que apenas tolera outras configurações de relacionamentos afetivos sexuais, como entre homossexuais, pessoas transexuais e outras. Apenas tolera e, a violência, verbal ou física, velada ou explícita atinge estas pessoas. A sublimação do amor conjugal está, portanto, nesse entendimento, condicionada à heteronormatividade e à possibilidade da geração de uma descendência. Amor sublimado, amor que não se localiza

nos corpos, mas na alma imortal. O corpo torna-se mero instrumento de expressão desse amor normatizado; raso e necessário instrumento.

Há, todavia, dimensões das religiões cristãs que escapam a esses processos de enquadramentos; resistências se produzem e interpelam o tradicional conservadorismo religioso. No seio do Catolicismo, surge o “Cristianismo da Libertação”, seguido da “Teologia da Libertação” e depois de uma “Teologia Feminista”. No Protestantismo, movimentos mais recentes como o “Evangélicas pela Igualdade de Gênero” e a “Frente Evangélica pela Igualdade de Direitos” também se alinham na resistência ao conservadorismo nas relações sociais e acabam acolhendo a discussão de sexualidade e gênero.

O Cristianismo da Libertação aproxima-se de uma visão mais avançada, vanguardista de sociedade, ao defender pautas sociais e políticas. O pesquisador em assuntos religiosos Michel Löwy (2016), atribui a origem do Cristianismo da Libertação à Juventude Universitária Cristã (JUC), no Brasil do início da década de 1960. Segundo o pesquisador, a JUC, constituída por fiéis católicos universitários, deu início a um movimento de cunho social-religioso, fundamentado no marxismo e comprometido com a emancipação dos pobres e de minorias sociais, como trabalhadores/as, camponeses/as, mulheres, jovens, negros/as, dentre outros. Esse movimento é o nomeado Cristianismo da Libertação.

A partir da JUC, o Cristianismo da Libertação se difundiu para as Comunidades Eclesiais de Base e Pastorais Populares ou Pastorais Sociais¹⁹ e, somente mais tarde, atingiu setores internos da igreja católica, como ordens religiosas (franciscanos, beneditinos, dentre outras), chegando finalmente a alguns bispos e até cardeais. Com pauta renovadora, o movimento cresceu dentro do catolicismo e inaugurou, nas palavras de Löwy (2016), uma teologia política na América Latina, de filiação notadamente marxista e comprometida com o questionamento à dominação do capitalismo e seus efeitos sobre os pobres e excluídos em geral.

¹⁹ Segundo o escritor e religioso católico Frei Betto, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) são grupos de católicos/as oriundos/as de classes populares, assalariados/as, camponeses/as, desempregados/as, dentre outros/as que se organizam, sob a orientação de religiosos/as ou leigos/as, em torno de uma paróquia. Nestas comunidades, para além da elevação das almas, os estudos da fé católica são mobilizados politicamente, em busca de melhores condições de vida, com foco na moradia, saúde, direitos humanos, dentre outros aspectos. Por sua vez, as pastorais constituem equipes dentro destas comunidades, voltadas ao atendimento, acolhimento e assistência de grupos específicos da população. Assim, há entre outras, a Pastoral da Terra, a Pastoral da Criança, a Pastoral da Juventude, a Pastoral Carcerária e a Pastoral do Povo da Rua. (Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/livro_betto_o_que_e_cebs.pdf, acesso em 30 ago.2017).

Ainda segundo Löwy (2016), como decorrência do Cristianismo da Libertação, surge na década de 1970, nos quadros da igreja católica, o movimento Teologia da Libertação (TdL), cuja expressão máxima reside na figura do teólogo brasileiro Leonardo Boff. A TdL, por sua atuação em defesa dos interesses dos menos favorecidos e, principalmente pela sua aproximação com os estudos marxistas incomodavam setores do Vaticano e, se, inicialmente, o movimento foi tolerado pelos papas João XXIII e Paulo VI, o mesmo não se deu com o papa João Paulo II, que passou a combater energicamente o que considerava um desvio teológico, por suas ligações com o pensamento marxista. Daí decorrem as punições a Boff, nos anos 1980, levando-o ao abandono do sacerdócio no início da década seguinte.

Como se percebe, a TdL, desde sua origem, apresenta uma pauta inovadora e de enfrentamento às posições conservadoras da igreja, porém, não havia, inicialmente, uma aproximação entre os pressupostos defendidos pelos teólogos da libertação e as questões de gênero. Essa aproximação deu-se pelo advento da Teologia Feminista, maximamente expressa pelo pensamento da freira católica e doutora em Filosofia e Assuntos Religiosos, Ivone Gebara. Assim como aconteceu com Boff, Gebara também sofreu punições da Igreja por seu engajamento nas causas sociais, especialmente aquelas que dizem respeito às mulheres, seus corpos e temáticas correlatas, como os direitos reprodutivos e o direito ao aborto.

Josefa Buendía Gómez e Yury Puello Orozco (2014, p. 110) assim expressam acerca de Gebara: “Talvez pela primeira vez uma mulher vinculada às estruturas da Igreja Católica tenha tornado sua voz pública e tocado o nervo exposto da ética sexual católica ao dizer: ‘O aborto não é pecado’”. As autoras consideram que a postura de Gebara em defesa do direito de as mulheres decidirem sobre seu próprio corpo, incluindo a interrupção da gravidez, fragiliza a organização social da Igreja Católica, que, hierarquicamente, privilegia homens; essa insurgência contra os cânones da igreja contempla mulheres que não têm espaços e/ou possibilidades de erguer a voz pela defesa de direitos, seja como participantes dos quadros da instituição ou como seguidoras da fé religiosa.

Coube, portanto, às teólogas feministas, a ampliação do debate proposto pela Teologia da Libertação, ao colocarem em pauta as questões de gênero, especialmente voltadas para as mulheres e seus direitos, no interior da igreja, na profissão da fé católica e na sociedade. A esse respeito, assim se expressa Maria José Rosado-Nunes:

As relações entre a Teologia da Libertação e as Teologias Feministas constituem um capítulo à parte na história da elaboração teológica na

América Latina e, em especial, no Brasil. Apesar da atualidade da questão ética de fundo que marca a Teologia da Libertação, esta se situa num momento específico da história do nosso continente. É bom frisar que o clamor da TdL por justiça social não incluía justiça e igualdade de gênero, que ainda não estavam claramente em pauta naquele contexto social e político (ROSADO-NUNES, 2006, p. 296).

Essa discussão acerca dos movimentos de mulheres e sua defesa pela igualdade de gêneros deixa transparecer que, ainda hoje, as reivindicações destes movimentos são percebidas como de menor relevância, diante da luta contra a fome e a miséria ou da luta de trabalhadores por condições mais dignas de trabalho e salários, por exemplo. Em decorrência disso, os movimentos de trabalhadores acabam tendo maior visibilidade e aceitação pública em comparação aos movimentos de mulheres. Mas, ensaios de resistência se fazem perceber ao longo da história. Adiante, um recorte dessa relação entre os movimentos de mulheres e a fé religiosa, desde a segunda metade do século XX.

Entre as décadas de 1950 e 1970, a ligação entre movimentos de mulheres e as Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica era evidente, porém, não se pode considerar esses movimentos como ações feministas, porque as mulheres pautavam reivindicações tidas como femininas, tais como o combate aos preços altos, a luta por escolas para as crianças e postos de saúde para atendimento à família, ou seja, segundo Céli Regina Jardim Pinto (2003), “Esses movimentos não podem ser considerados feministas em sua formação, ou mesmo em seus propósitos, na medida em que as mulheres neles envolvidas não lutavam pela mudança dos papéis a elas atribuídos pela sociedade” (p. 44). Há, porém, uma aproximação entre estes movimentos de mulheres e o movimento feminista, notadamente a partir do final do século XX, uma vez que o referencial teórico e procedimental que norteia o feminismo vai, aos poucos, sendo incorporado pela luta das mulheres pertencentes a grupos variados, como trabalhadoras, negras, ativistas católicas, lésbicas, dentre outros.

Em entrevista a Rosado-Nunes (2006, p. 298), Ivone Gebara defende a existência de teologias feministas, no plural, por se constituírem em diferentes contextos e atendendo a objetivos muito específicos, de grupos específicos de mulheres. Na entrevista, a teóloga Ivone Gebara caracteriza a Teologia Feminista no Brasil como campo de atuação de teólogas que não dirigem seus estudos a uma igreja específica, ainda que algumas destas estudiosas pertençam a determinadas instituições religiosas. Outra característica apontada por Gebara a Rosado-Nunes reside na atuação das teólogas feministas que aliam produção acadêmica e militância nos movimentos sociais. Estas características respondem aos anseios de

movimentos e grupos comprometidos com a ruptura das relações de poder na família, no campo, na igreja, no trabalho, enfim, na sociedade.

Assim como no catolicismo, no âmbito do protestantismo também há ações efetivas de resistência ao conservadorismo. Segundo Elena Alves da Silva (2011), na Igreja Metodista, desde o início da década de 1970, as mulheres adquiriram o direito de se ordenarem ao ministério pastoral e exercem essa função com atenção especial às questões sociais, atentas ao contexto político e econômico no qual surgiram e se implementaram “novas tendências teológicas e pastorais latino-americanas” (SILVA, 2011, p. 41). A autora usa o termo “carisma social” para se referir ao ministério das pastoras metodistas, assumindo a intencionalidade de localizar seu pastorado mais proximamente à sociedade, que nos idos de 1970 enfrentava, na América Latina e especialmente no Brasil, um contexto de reivindicações contra o empobrecimento da população, o autoritarismo e tiranias do regime militar.

[...] os acontecimentos na Igreja Metodista no Brasil, no início dos anos 70, não podem ser dissociados de fatos religiosos e políticos que ocorreram no país e grande parte da América Latina desde as décadas de 50 e 60, com movimentos reivindicatórios por justiça e melhores condições de vida na cidade e no campo (SILVA, 2011, p. 43).

Outras diferenças em relação ao pastorado exercido por homens são apontadas por Silva (2011) e residem nos enfrentamentos próprios que caracterizam a luta das mulheres por espaços de atuação. No caso específico das pastoras, a busca por aceitação nas comunidades religiosas passa pelo estabelecimento de um modo feminino de exercício do pastorado. Assim, nas reuniões de um grupo de pastoras, os temas discutidos, além de contemplar os desdobramentos próprios das lides com o pastorado, envolviam também os modos de falar e as vestimentas das pastoras. Trata-se de uma reprodução dos engendramentos que ocorrem na sociedade em geral, onde as mulheres precisam se dedicar mais que os homens a provar sua capacidade, não apenas exercendo as funções às quais se propõe, mas precisam estar minuciosamente atentas ao tom de voz, às vestimentas, aos comportamentos e posturas.

Silva (2011) revela ainda a aproximação dessas pastoras com leituras cuja autoria contempla intelectuais ligadas ao movimento feminista na Europa e no Brasil, como Simone de Beauvoir, Heleieth Saffioti e Heloneida Studart²⁰. Essa aproximação com o pensamento feminista revela o quanto as religiosas em questão se inquietavam com a produção de modos

²⁰ Simone de Beauvoir (1908-1986), filósofa, escritora feminista francesa; Heleieth Saffioti (1934-2010), socióloga, professora e militante feminista brasileira; Heloneida Studart (1932-2007), escritora, jornalista e política brasileira, defensora dos direitos das mulheres.

próprios de ministério e do fortalecimento de suas disposições para tanto, apesar de ainda se submeterem ao padrão feminino de vestes, falas e modos de agir.

Nesse sentido, as formas de inserção das pastoras nas comunidades estão muito afeitas a um universo pretensamente feminino, como o trabalho com mulheres, crianças e adolescentes, pessoas adoecidas e/ou carentes. Porém, na atuação nesses grupos, as pastoras se envolvem com movimentos de luta por direitos humanos, assumindo-se como protagonistas de um novo modelo pastoral, menos autoritário. Como teólogas, deram origem a uma produção sobre as relações de gênero que se estabelecem no interior da igreja, denunciando a distinção dada aos homens em comparação às mulheres. Outras produções também se fazem notar, como no caso da pastora metodista, doutora em Ciências da Religião e professora, Tânia Mara Vieira Sampaio, com ampla publicação voltada para a relação entre questões de gênero e religião.

Como movimento de mulheres que professam o Protestantismo, especialmente o Pentecostalismo e Neopentecostalismo, a EIG – Evangélicas pela Igualdade de Gênero²¹ –, movimento surgido em 2015, alia-se a essa perspectiva de resistência, ao apresentar como objetivo para a constituição do grupo, a discussão da violência contra a mulher.

A discussão aqui proposta aponta o quanto podem ser dinâmicas as relações que se estabelecem entre as questões de sexualidade e gênero e as religiões cristãs, no interior das instituições religiosas, pelas lideranças e na profissão da fé pelos/as fiéis. Se, por um lado, há uma orientação moral, hierarquizada acerca das condutas das pessoas, por outro lado, há brechas, por onde novas e potentes possibilidades são experienciadas, desorganizando o estabelecido e propondo novos arranjos na relação sexualidade-gênero-religião. Este movimento de resistência, por sua vez, não passa despercebido e suas ações fazem recrudescer grupos conservadores que, dos púlpitos, escolas, famílias e poderes públicos, elevam-se em defesa do que consideram uma moral cristã a ser resguardada.

3.4. O dispositivo de sexualidade, a ciência e a religião – disposições que interessam ao Ensino de Biologia

O Brasil, embora apresente como um de seus pilares a laicidade do Estado e a liberdade de crença, nestes dias em que a segunda década do século XXI vai se abreviando,

²¹ Informações disponíveis em <https://mulhereseig.wordpress.com>

assiste ao acirramento de uma vigilância religiosa e moral que perpassa a sociedade, desde campos como a política, atinge a educação e localiza-se mesmo em espaços que comumente escapam à vigilância da censura, como o das artes. Sentimentos como indignação, incredulidade, desconforto ou apoio incondicional dividem a população em blocos divergentes, contribuindo para a imposição de um clima beligerante nas famílias, no ambiente de trabalho, nas escolas, nas redes sociais veiculadas pela Internet, enfim, em todos os espaços onde é permitida a defesa de algumas posições e a crítica a outras.

Grupos conservadores pautam defesas como a da família dita natural, cujas relações de parentesco fixadas na hereditariedade genética estruturam a sociedade. Para estes grupos, a família está ameaçada pelo espectro do que supõem ser uma doutrinação ideológica das crianças, adolescentes e jovens, submetidos ao que nomeiam “ideologia de gênero”, nas instituições educacionais. Críticas severas, eivadas de rigor fundamentalista atingem a sociedade, criticam os corpos e suas manifestações de sexualidade e gênero, exortam fiéis à defesa daquilo que chamam “moral e bons costumes”. Valores subjetivos que variam nas culturas e grupos sociais são apresentados como universais por estes grupos. Diante do exposto, refletimos sobre os sentidos conferidos ao que seja doutrinação ideológica, especialmente considerando as questões relativas à sexualidade e ao gênero, estigmatizadas como “ideologia de gênero”.

Neste texto, consideramos a doutrinação ideológica a partir da noção de doutrina. Para além de ideias próprias de um campo filosófico, religioso ou político, dentre outros, a doutrina é distinguida por Foucault (2014a) como um procedimento de controle do discurso atuando tanto sobre os enunciados quanto sobre o sujeito falante. É possível, nesse entendimento, problematizar o sujeito por meio de seus discursos. É possível olhar para o sujeito em busca de problematizar seus discursos.

Pelos discursos, verbalmente enunciados ou não, dá-se a conhecer o sujeito. A doutrina é elo entre discurso e sujeito falante; críticos da liberdade de docência expressam uma doutrina e, ao fazê-lo regulam o aparecimento dos discursos sobre sexualidade e gênero nas escolas; propõem a limitação do acesso dos/as estudantes a tais discursos; dão-se a conhecer como doutrinadores de uma moral conservadora, no próprio movimento de crítica à doutrinação que denunciam acontecer no sistema de ensino. Nesse sentido, identificamos a aproximação dessa ideia de doutrinação ideológica ao movimento EsP, segundo o qual, “[...]”

Qualquer coisa que ultrapassasse a mera transmissão de conhecimento poderia ser considerada ‘doutrinação ideológica’” (MATTOS et al., 2017, p.89).

A partir destas considerações, pensamos e analisamos os sentidos atribuídos à doutrinação da qual são acusadas as instituições educacionais e seus agentes, especialmente professores/as. Para os/as defensores dessa ideia da doutrinação, estudantes são coagidos/as por professores/as, em relações desiguais de poder, a adotarem posturas conflitantes com valores morais defendidos pela família e pela religião, como a heteronormatividade, a criminalização do aborto, a hegemonia masculina e a submissão feminina, dentre outras. O dito e o não dito se fazem presentes nos discursos, desconstroem e produzem verdades, verdades do sexo e do gênero.

Imiscuindo-se ao discurso da doutrinação para compor uma trama capaz de sustentar e proteger o conservadorismo, apresenta-se em cena o discurso da “ideologia de gênero”. Sob seus impactos, grupos localizados na religião, na política e na sociedade em geral, promovem vigilância sobre as escolas e a ação docente, inibem professores e professoras no exercício da docência. Foucault (2012b) recomenda que o termo ideologia deve ser pensado com prudência e até mesmo evitado. Para o filósofo, não se trata de fazer a distinção entre a verdade dos discursos da ciência e a verdade de outros discursos, considerados ilusórios, mas como se dá, historicamente, a produção da verdade no interior desses mesmos discursos. Não havendo uma verdade absoluta em si, mas produções discursivas, não faz sentido pensar em ideologia.

Por sua vez, estudiosos/as do campo dos estudos de gênero contestam a utilização do termo “ideologia de gênero” e os efeitos que promove:

Os interessados no assunto são concordes em afirmar que o nebuloso sintagma “teoria/ideologia de gênero”, com suas variações é uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a família e de conferências episcopais entre meados da década de 1990 e início dos 2000. Nos anos seguintes, o sintagma espalhou-se em forma de um poderoso *slogan*, incendiando a arena política de dezenas de países, ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover direitos sexuais e punir suas violações, enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações (hetero)sexistas (JUNQUEIRA, 2017, p. 26-27).

Amplamente influenciadas pela pauta de combate à “ideologia de gênero”, reconhecida por Junqueira (2017) como um “rótulo político” (p.27), bancadas legislativas que se assumem como religiosas protagonizam fortes ataques ao debate de sexualidade e gênero

nas escolas. O crescimento destas bancadas, especialmente a Bancada Evangélica, acompanha o crescimento das religiões neopentecostais no Brasil. De acordo com dados do censo de 2010, divulgados em 2012 pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –, o percentual de evangélicos passou de 15,4%, em 2000, para 22,2%, em 2010. Em contrapartida, o percentual de pessoas que se declararam católicas caiu de 73,6% para 64,6%, neste mesmo período, sendo esta queda a única registrada entre as principais denominações religiosas no país (IBGE, 2012). Há, portanto, fortes indícios sobre a migração de fiéis católicos para o neopentecostalismo, motivada pela expansão das igrejas desse segmento, pela utilização da mídia televisiva como meio de divulgação e pregação da religião, mas, também, pelas promessas de prosperidade na vida conjugal, profissional e financeira. Prosperidade essa que aproxima duas dimensões: a fé e a economia; a profissão de uma fé religiosa alia-se à aspiração por uma vida economicamente próspera, arranjo plenamente acolhido pelo neoliberalismo (MARIANO, 2004).

Mariana Magalhães Pinto Côrtes (2018) propôs uma reflexão sobre a aproximação entre o neopentecostalismo e o neoliberalismo. Inicialmente, com o aporte em autores como Ronaldo de Almeida (2017), Côrtes reconhece a dificuldade de se estabelecer metodologicamente uma conceituação para o que tem sido veiculado pela mídia e outros campos de atuação, como “onda conservadora”, termo já discutido neste texto. A partir de mapeamento realizado por Almeida (2017), a autora adere à Bancada Evangélica do Congresso Nacional a ideia de frentes de atuação: a econômica (agenda neoliberal), a moral (reguladora dos corpos e seus modos de existência), a securitária (com forte apelo ao uso da força punitiva pelo Estado) e a interacional (deterioração das relações pela polarização entre direita e esquerda).

A esta pesquisa interessa a discussão das ações da frente moral e, em certa medida, da agenda liberal protagonizada pela frente econômica. Isto porque defendemos a estreita ligação entre a proposta de controle dos corpos – a negação dos direitos das minorias – e a valorização da meritocracia e depreciação das políticas promotoras de igualdade social. Nesse sentido, o neoliberalismo precisa ser pensado para além de uma política econômica, mas como política de dominação de existências, que interfere e coloca sob risco os direitos das minorias sociais, ao se identificar pela valorização

[...] da meritocracia que mascara a intensificação da exploração do trabalho sob o capitalismo flexível, ou um conjunto de políticas econômicas, que incluem a austeridade fiscal, o corte nos gastos públicos, o enxugamento do

Estado, a dissolução de direitos sociais, a privatização de serviços públicos, a flexibilização das relações de trabalho (CÔRTEZ, 2018, p. 33).

Com essas considerações, Côrtes defende como o neoliberalismo foi importante para manter ativa a sociedade da década de 1990, diante do cenário de “terra arrasada”, que ele mesmo produziu, a partir do aumento dos índices de desemprego/subemprego e do aumento da criminalidade entre as pessoas mais jovens. Tudo isso, aliado à queda dos setores mais progressistas da igreja católica, construiu o cenário para a ascensão das igrejas neopentecostais, que acenavam para os fiéis com promessas de prosperidade econômica e fim das adversidades. Novas tecnologias de poder que atuam na governabilidade das populações marginais são instadas à efetivação de práticas que mesclam neoliberalismo na economia e conservadorismo nas relações que dizem respeito à agenda moral. Trata-se de uma forma de governar a agenda dos governados (CÔRTEZ, 2018).

Com estas considerações buscamos apresentar os arrolamentos entre o liberalismo econômico e as religiões neopentecostais e como estes engendramentos acabam por promover e sustentar uma agenda moral, em ascensão no Brasil, que critica e desqualifica os direitos das minorias, especialmente quando considerado o gênero: mulheres e população LGBT. Nesses arranjos, também ficam desqualificados os movimentos sociais que se ocupam da luta por esses direitos, como os movimentos feministas, movimentos LGBT, movimento negro, movimento estudantil, dentre outros.

Neste cenário, juntamente com os católicos, evangélicos dividem, na atualidade, espaços nos poderes da República, notadamente no legislativo. Propondo projetos de cunho conservador e se opondo a pautas consideradas avançadas, inovadoras, esses políticos-religiosos aliam-se e constituem um grupo forte, com ampla representatividade no Congresso Nacional e outras instâncias legislativas. Se a inserção dos evangélicos na política é um fenômeno recente, a relação entre a religião católica e a política no Brasil data dos tempos da colonização, segundo a teóloga Sandra Duarte de Souza:

A Igreja Católica tem participado ativamente da vida política brasileira, não raras vezes de forma ambígua. Essa ambiguidade evidencia-se em momentos de relação estreita com o poder público estabelecido e em momentos de crítica contundente aos regimes políticos de sua época (SOUZA, 2013, p. 179).

Com efeito, fatos e eventos como a primeira missa proferida quando da chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil, a catequização de indígenas, a benção de políticos e obras

públicas por sacerdotes e as representações religiosas indicadas ou eleitas para cargos políticos denotam a estreita relação entre a religião católica e o campo político. Em outros momentos, essa relação revelou-se conflituosa, como foi o caso das Pastorais e alguns segmentos da Igreja, que se opunham à violência do regime militar e acolhiam pessoas em situação de risco, seja pela miserabilidade de suas condições de vida ou pela oposição ostensiva ao poder instaurado.

Em comparação, “No caso dos evangélicos, sua participação no mundo da política formal sempre foi bastante discreta e só mais recentemente passou a adquirir maior visibilidade” (SOUZA, 2013, p. 179). Para a autora, a partir da Constituinte de 1988, grupos evangélicos adentram com maior entusiasmo o cenário político nacional como consequência de uma ascensão social e econômica propiciada às pessoas de minorias sociais, pela religião. Diante da dificuldade de inserção no mercado de trabalho, cria-se uma possibilidade de ocupação e renda com a abertura de igrejas, que proliferam nas comunidades carentes. Esta junção da fé com o mercado de trabalho justifica a entrada e permanência de expoentes da religião, como pastores/as, nos quadros políticos do país.

Estão, portanto, as duas principais denominações religiosas do Brasil envolvidas com as questões políticas, por meio de alianças sutis, ou, mais declaradamente, pela escolha de religiosos/as por suas comunidades de origem, para o exercício de cargos eletivos. Uma vez na função de legisladores/as, estas pessoas se encarregam da proposição de projetos voltados para seus próprios interesses e para os interesses destas comunidades religiosas. Por outro lado, partem para o enfrentamento às propostas que não estejam de acordo com os pressupostos morais defendidos pela religião.

Como resultado, programas e projetos voltados para as questões de corpo e sexualidade sofrem constantes ataques nas comissões e plenárias das casas legislativas em todo Brasil. Desde o veto à distribuição do material nomeado “Escola sem Homofobia”²² e o policiamento sobre livros didáticos, passando pela retirada da referência clara às questões de

²² O material “Escola sem Homofobia” foi produzido pelo MEC para divulgação do programa “Brasil sem Homofobia”. Contendo material de formação destinado aos/as docentes do ensino médio, além de vídeos e cartilhas que seriam distribuídos aos estudantes desse nível de ensino, nas escolas públicas, o material foi apelidado de *kit gay* pelos opositores do programa no Congresso Federal e, após muita pressão, teve sua distribuição vetada pela presidenta Dilma Rousseff, em 2011. Tais opositores compunham as bancadas evangélica e católica, mas havia também parlamentares não ligados a grupos religiosos que apoiaram essa proibição.

gênero de documentos como o Plano Nacional de Educação – PNE – e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – até a proposição do projeto de lei “Escola sem Partido”, os efeitos políticos dessa forma de atuação têm sido percebidos nos âmbitos federal, estaduais e municipais.

Foi nesta linha de conservadorismo, que alia poder legislativo, grupos religiosos e segmentos da sociedade, que emergiu a proposta “Escola sem Partido”, a qual “propõe alterações na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB 9394/94, e referenda o cerceamento da liberdade de docência, que estaria, neste caso, limitada ao repasse de conteúdos próprios das disciplinas escolares” (SILVA, PARREIRA e LISSI, 2017, p. 92-93).

Considerar que existem modos de educar alheios à discussão de eventos e fatos que permeiam a sociedade é de total estranhamento ao significado de educar. Não apenas os conhecimentos formais dos diversos campos do conhecimento devem ser postos à disposição das crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas instituições de ensino. Importa discutir com estas pessoas como surgiram estes corpos de conhecimento, a quem são endereçados e quem deles pode usufruir. Diferentes grupos sociais têm diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento e ao debate sobre ele. A universalização da educação básica, uma conquista de muitas lutas, não pode ser expressa apenas pela matrícula e frequência dos/as estudantes; é preciso que, de fato, ofereça educação transformadora de realidades e existências.

Louro (2000) defende que a escola não deve ser vista como espaço de fixação das fronteiras entre os diferentes, mas como um ambiente onde se manifesta a multiplicidade. Isso exige que a formação docente, tanto nos cursos de licenciatura quanto na formação continuada, seja capaz de fornecer elementos para pensar a escola como um espaço múltiplo, de consideração às diferenças. À disciplina Biologia, cujas propostas curriculares, ao contemplarem o estudo do corpo, favorecem a abordagem para além do estudo anatômico e fisiológico, compete a inserção do debate acerca de sexualidade e gênero nas aulas e outros espaços do ambiente escolar. Professores/as de Biologia podem mediar suas atuações a partir da perspectiva da “educação para a sexualidade”, que se traduz na abordagem sociocultural da sexualidade, para além dos saberes da anatomia, fisiologia e da prevenção às infecções sexualmente transmissíveis e à gravidez na adolescência.

Nessa perspectiva, não cabe qualquer abordagem sociocultural, mas sim aquela que reconheça as diferenças entre as pessoas e seja capaz de questionar as certezas, sejam elas médicas, biológicas ou culturais. Nesse movimento, as verdades da religião, defendidas por grupos conservadores a partir de seus postos na política e na administração pública são colocadas em xeque, questionadas. Estas verdades são produzidas a partir de relações de saber e poder que instituem formas de vivenciar e de lidar com a sexualidade e com o gênero.

Há tempos, antes mesmo da ciência, a religião se ocupa dessa produção de verdades. Nesse contexto, a busca por aportes que sustentem a prática docente pode conduzir à religião e suas normas e regras. Castro e Ferrari (2017) consideram que, não raramente, o espaço da docência mistura-se ao do sujeito detentor de uma religião, “visto que educar sempre diz de um investimento nos sujeitos e num tipo de sociedade que se acredita” (p. 81). A transformação proposta pela educação estaria, neste cenário, vinculada à visão religiosa defendida por tais docentes. Ao colocarem em operação, na escola, os ensinamentos religiosos, docentes o fazem mesclando ciência, moral e sociedade, num amálgama de saberes que não primam pela laicidade que deve caracterizar o sistema público de ensino. Sai ferida a proposta de educação laica. Feridos/as saem estudantes que sofrem submetendo-se a essa ordem ou sofrem enfrentando-a, numa relação desigual de forças, contra professores/as e, muitas vezes, contra a própria direção da escola e do sistema educacional.

A escola ocupa-se, portanto, dos corpos dos/as estudantes. Essa ocupação percorre o ambiente escolar e suas práticas; institui modos aceitáveis/recomendáveis de manifestação desses corpos, não apenas no meio social, mas também nos espaços mais íntimos, inclusive na própria relação da pessoa consigo mesma.

Um olhar mais cuidadoso nos mostra que todos os processos educativos sempre estiveram – e estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres. Os corpos foram – e são – objeto da mais meticulosa atenção, não apenas das escolas, mas de várias instâncias sociais (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2007, p. 7).

Essa vigilância e controle denunciados pelas autoras bem se aplicam aos preceitos religiosos que constituem as pessoas e estabelecem a adequação ou não dos comportamentos dos/as estudantes. A escola atua então como guardiã de valores e operadora de modos de ser legitimados pelas religiões cristãs. A ciência é chamada a corroborar, a partir da noção de higiene, cuidado (doenças, gravidez). Afinal, a educação que se propõe laica precisa se apresentar como tal; a escola, local de mobilização de saberes científicos, vale-se destes para

legitimar valores religiosos milenares. Alia-se à ideia do pecado e da preservação da moral, o cuidado com o corpo e com a saúde.

Com a ascensão da Biologia como campo de conhecimentos, o corpo humano passou a ser objeto de atenção e sobre ele são lançadas proposições variadas. A anatomia e a fisiologia dos órgãos explicam o funcionamento da máquina orgânica. Pensamos desvendar o organismo biológico e suas funções, comportamentos e emoções ao decifrar as leis que regem a circulação, a assimilação, o controle hormonal e a condução de impulsos nervosos. Daí deriva o essencialismo biológico, que relaciona a configuração orgânica à manifestação da sexualidade, ligando de forma rígida e categórica a configuração anatômica e fisiológica ao gênero. De tal modo, a anatomia e o funcionamento sustentariam os modos de ser homem ou de ser mulher na sociedade.

O homem, através das ciências biológicas, e não apenas dela, inventa-se e aos outros seres. Portanto, as Ciências Biológicas e a Biologia escolar participam dos processos de produção do homem quando sobre ele traz afirmações e verdades. Essas afirmações de verdades, em seus planos micro e macro tiveram efeitos sobre os corpos (SILVA e CICILLINI, 2009, p. 165).

Da elaboração das afirmações de verdades da Biologia sobre o corpo, a sexualidade e o gênero, participam a ciência e a cultura, com seus valores, seus rituais religiosos, suas crenças. Intrincada relação entre a Biologia e as ciências humanas é mobilizada para pensar discursos que dizem de um corpo para além dos órgãos. Recorremos a Foucault (1990) e suas considerações sobre o surgimento das ciências humanas para compreendermos sua aproximação com a Biologia. Em seus estudos arqueológicos, o filósofo procurava escavar a história, para entender o surgimento do homem moderno. A partir da análise arqueológica, o filósofo caracteriza a *epistème* moderna como aquela que tem o homem como sujeito e objeto de saber. As ciências humanas surgem nesse contexto, sem que tenha sido previamente anunciada sua instauração.

O campo epistemológico que percorrem as ciências humanas não foi prescrito de antemão: nenhuma filosofia, nenhuma opção política ou moral, nenhuma ciência empírica, qualquer que fosse, nenhuma observação do corpo humano, nenhuma análise de sensação, da imaginação ou das paixões jamais encontrou, nos séculos XVII e XVIII, alguma coisa como o homem; pois o homem não existia (assim como a vida, a linguagem e o trabalho) (FOUCAULT, 1990, p. 361-362).

Para Foucault, as ciências humanas surgiram em decorrência do surgimento do próprio homem, não apenas como objeto privilegiado de investigação científica, mas “elas

apareceram no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que se deve saber” (FOUCAULT, 1990, p. 362). Para tanto, a linguagem é fundamental no pensamento do filósofo, pois permite a problematização do estatuto das ciências humanas, instauradas na relação entre linguagem e sujeito. O homem surge, então, não mais como o ente final e perfeitamente acabado, mas, ao ser dado à experiência, torna-se objeto de estudo; precisa ser analisado, esquadrihado. O homem passa a ser o sujeito que produz o conhecimento de si mesmo; sujeito e objeto, pensa sobre si, reflete filosoficamente sobre si, a partir de métodos e conceitos das ciências dedutivas e empíricas.

A investigação arqueológica revela que a *epistème* moderna apresenta-se sob três dimensões – o triedro dos saberes, representado pelas ciências matemáticas e físicas, pelas ciências da causalidade (biologia, economia e filologia) e pela ciência da reflexão, a filosofia. Os planos comuns, definidos pela conexão entre estes saberes são: matemáticas aplicadas ou matematização da linguística, da biologia e da economia; ontologias regionais, definidas pelas ciências da causalidade e filosofia; formalização do conhecimento, plano comum entre a filosofia e as ciências matemáticas.

Essa dificuldade de inserção no triedro dos saberes cria para as ciências humanas um problema de configuração epistemológica. Mas, ainda que as ciências humanas não estejam representadas pelo triedro ou na superfície dele, elas se apresentam no interstício desses saberes, relacionando-se com todas as outras formas de saberes.

Mais que simples fator que busque atribuir instabilidade às ciências humanas, sua localização epistemológica indica os pressupostos para a interdisciplinaridade.

É assim que todas as ciências humanas se entrecruzam e podem sempre interpretar-se umas às outras, que suas fronteiras se apagam, que as disciplinas intermediárias e mistas se multiplicam indefinidamente, que seu objeto próprio acaba mesmo por dissolver-se (FOUCAULT, 1990, p. 375).

À sua época, Foucault ainda vê a interdisciplinaridade como a geração de novas disciplinas. Nos dias atuais, é preciso pensar no apagamento das fronteiras entre as disciplinas, não para que novas disciplinas surjam, mas para que as existentes se entrelacem na elaboração de proposições, teorias e conceitos sobre os objetos de estudo.

Essa relação das ciências humanas com outros campos de conhecimento é atestada por Foucault. Porém, é com a filosofia e com as ciências empíricas, as quais tomam por objeto a

vida, o trabalho e a linguagem, que estão as maiores possibilidades de definir em essência o que são as ciências humanas.

Vê-se que as ciências humanas não são uma análise que se estende entre o que o homem é e sua positividade (ser que vive, trabalha, fala) e o que permite a esse mesmo ser saber (ou buscar saber) o que é a vida, em que consistem a essência do trabalho e suas leis, e de que modo ele pode falar (FOUCAULT, 1990, p. 370).

Foucault considera que as ciências humanas se inserem nos espaços que separam e, ao mesmo tempo, unem a biologia, a economia e a filologia. Dessa forma, estas ciências, ditas empíricas, não se confundem e não se inserem no campo das ciências humanas, uma vez que o seu objeto é o homem como positividade empírica e o objeto das ciências humanas são o ser humano e as imagens que têm de si. Imagens sobre as quais o humano fala, vive e produz.

A posição da disciplina História nesse debate também é trazida por Foucault (1990). A partir da história, é possível fazer uma análise sobre a instauração das ciências humanas, na inter-relação que estabelecem com as ciências empíricas e com a filosofia, base fundante para o entendimento do pensamento moderno e para a problematização da ciência moderna. Desse movimento emerge o pensamento contemporâneo.

Esta relação entre as ciências humanas e as ciências empíricas, especialmente a Biologia, adentram os espaços escolares, que, sob esse impacto, produzem e reproduzem discursos acerca da sexualidade, do gênero e do corpo. A educação escolar, nesse sentido, acontece no cenário de amalgamado discurso de produção de subjetividades com base no alinhamento genitália-sexualidade-gênero. Entre a devoção religiosa do povo, a laicidade do Estado e a objetividade da ciência, a educação escolar contribui para a reprodução de modelos de sexualidade hegemonicamente estabelecidos. Ao mesmo tempo, nesse espaço que é a educação básica, brechas permitem a passagem para outro plano, revelam-se potentes, entrelaçam as convenções dos conteúdos didáticos ao “não visto”, ao que escapa, mas que permanece e se revela e se faz perceber na ousadia da quebra de normas e na assunção de formas de existências não hegemônicas.

As questões sociais e culturais, o desejo e o prazer são dimensões não consideradas, mesmo quando se pretende a discussão da sexualidade e não apenas do tema reprodução humana. Para esse fim, nas escolas, são eleitos projetos esporádicos, muitas vezes apresentados como interdisciplinares, mas, que, na realidade, consistem em momentos pontuais, como palestras com profissionais da área da saúde ou jornadas de atividades, como

oficinas e minicursos, dentre outros. Nesses momentos, em geral, a abordagem biológica surge carregada de “dados científicos”, muitas vezes, numa busca por justificar valores pessoais dos/as educadores/as, como os valores morais e religiosos.

Fortemente “atravessado” por escolhas morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc. A partir das mais diversas estratégias ou procedimentos, usualmente buscando apoio em pesquisas ou dados “científicos”, procede-se a uma categorização das práticas sexuais, dos comportamentos e, por consequência, das identidades sexuais (LOURO, 2008, p. 133).

Os “dados científicos” mencionados pela autora dizem respeito à Biologia e à área de saúde, revelando a abordagem biomédica. As ciências hegemônicas continuam a dar o tom das discussões sobre sexualidade, em asserções apresentadas como verdades inquestionáveis. A escola de educação básica ainda reverbera o discurso da modernidade, o discurso da verdade científica, considerada posta e inquestionável. A esta perspectiva científica, subjaz o enfrentamento disciplinar dos problemas da sociedade e todas as decorrências que a ela se atrelam. Gallo (1997) considera que as disciplinas são esforços de ordenação do mundo, no plano do saber. Para Foucault (2009a), o ocidente, historicamente, utiliza a sexualidade como objeto de controle que se concretiza por relações de saber e poder.

Como uma dimensão da vivência humana carregada de complexidade e como partícipe das relações saber-poder, a sexualidade não se sustenta numa abordagem disciplinar. Vale a reflexão:

Se é verdade que a coisa mais produtora de cultura é o sonho capaz de imaginar um mundo possível melhor; e se o objetivo utópico do transdisciplinar é a unidade do saber, o grande desafio lançado ao pensamento neste início de século e milênio é a contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários (complexos), do outro, a persistência de um modo de conhecimento ainda privilegiando os saberes disciplinarizados, fragmentados e compartimentados (JAPIASSU, 2006, p. 15).

Ao criticar a disciplinaridade, Hilton Japiassu (2006) aponta a transdisciplinaridade como alternativa para o entendimento dos problemas da sociedade, que são complexos, assim como complexo é o pensamento humano. A disciplinaridade compromete a capacidade que o cérebro humano tem de conectar conhecimentos diversos, pois o limita a uma espécie de hierarquização, onde os saberes se acomodam em uma linha unidirecional. Muitos são os desafios postos para a escola, em relação às discussões acerca de corpo, sexualidade e gênero.

Nessa inquietante e complexa rede de conhecimentos a unir e afastar a Biologia e as Ciências Humanas, o corpo, a sexualidade e o gênero se apresentam, buscam espaços, esgueiram-se por brechas e fissuras. Discursos são produzidos no campo da ciência e da religião. Recomendações/normatizações partem de um e outro campo; se uma defende o corpo saudável, a outra se volta para a busca da salvação da alma. A ciência ensinada e aprendida nas universidades explica padrões e comportamentos; a religião cultuada nos templos diz das condutas adequadas aos/às fiéis. Ambas, sob pretextos diversos, controlam, normatizam os corpos.

4. O TRAJETO DA PESQUISA – CAMINHAR E, AO CAMINHAR, DESENHAR O PERCURSO

Eu fiz meu próprio caminho e meu caminho me fez.

(Emicida)

Desde o início, a pesquisa se traduziu em (re)construção de uma jornada, traços a riscar as paredes das nossas indagações. Somos o giz que desenha e a mão que apaga o traço. Desenhando e apagando, seguimos a jornada, desafiadas pelas indagações iniciais e por outras que foram se apresentando ao longo da investigação. Por vezes, sobressaltos; outras vezes, alegrias, fugas, ansiedades acompanhavam-nos nessa aventura. A cada passo, tropeço, ruído, luz, chuva fria, cheiro de vento, a bússola é consultada; redimensionamos a trajetória.

Caminhamos por entre dúvidas, questionamentos e reflexões, guiadas por outros/as, referências que são para nossos fazeres de pesquisadoras. Autores e autoras com quem estabelecemos diálogos, mobilizamos reflexões, compusemos o plano da pesquisa, navegamos por entre ideias, considerações e pensamentos. A eles e elas, aliamos nossas próprias ponderações e experiências na dinâmica de construir-desconstruir-reconstruir a trajetória dessa investigação.

A experiência de décadas na Educação Básica e a vinculação ao debate acerca de sexualidade e gênero no ambiente escolar, trouxe-nos equilíbrio e potência para ousar pensar a pesquisa sem o rígido planejamento da jornada; trajetória que, apenas iniciada, foi se constituindo no mergulho ao campo, porém, sempre atentas ao rigor ético que a academia pressupõe aos que a ela se dedicam. Nesse movimento, nos aproximamos igualmente da discussão política que afeta a sociedade e especialmente a educação, apreciada por nós a partir desse palco/cenário social em que nos localizamos como cidadãs e professoras.

Buscamos a potência criativa da pesquisa que se desenha e redesenha no contexto histórico, político, educacional, religioso e familiar, dentre outros, em um percurso que se faz e desfaz. Movimentos de reinvenção, movimentos da pesquisa, que não se finda e não se farta de fazer-se. Nessa perspectiva, pensamos caminhos para os encontros com as professoras e professores de Biologia e com estudantes do ensino médio, de uma escola pública da rede estadual, na cidade de Uberlândia-MG. Buscamos, inspiradas por nossas jornadas de vida, fazer desta pesquisa uma ação política. Este cuidado e atenção estiveram presentes desde o ingresso no curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da

Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) em 2015. Concomitantemente ao cumprimento dos créditos obrigatórios e optativos exigidos pelo programa, as diversas leituras resultantes do processo de orientação, da participação nas aulas das disciplinas cursadas e nas atividades programadas, dentre outras, contribuíram para o entalhe do projeto de pesquisa, inicialmente apresentado ao processo seletivo e posteriormente submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFU.

A submissão do projeto de pesquisa ao CEP/UFU demandou a autorização do superintendente regional de ensino e da direção da escola, onde a pesquisa transcorreu. O desafio do contato com o superintendente da Regional de Ensino de Uberlândia, a fim de apresentar a pesquisa e obter consentimento para sua realização em uma escola da rede estadual, remeteu-nos à ansiedade do início da carreira, quando do primeiro contato profissional com as instituições ligadas à educação. Já havíamos estado por diversas vezes naquele prédio da Superintendência, mas a condição de pretendente a uma autorização para olhar para a escola como campo de pesquisa e, especialmente o fato de haver adolescentes menores de idade entre os/as participantes da pesquisa, inquietavam-nos.

O acolhimento do superintendente fez cair por terra qualquer resquício de incerteza quanto à obtenção da autorização. Atenta e gentilmente fez breves questionamentos e, em clima amigável e de interesse pela pesquisa, a autorização foi concedida. Os documentos que comprovam essa concessão são a “Declaração da Instituição Coparticipante” (Apêndice A) e “Solicitação de Autorização para a Coleta de Dados” (Apêndice B). Versões desses dois documentos também foram assinados pela direção da escola campo da investigação (Apêndices C e D), a quem apresentamos a proposta desse estudo, especialmente os objetivos, a relevância e a metodologia, sendo esta última, a seção que demandou maior atenção da direção da escola, revelando o zelo da instituição quanto à garantia do bem-estar e da privacidade dos/as docentes e estudantes que participaram da investigação.

Uma vez definido, nas reuniões de orientação, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do CEP/UFU e sua aprovação deu-se conforme parecer consubstanciado número 2.557.613, de 22 de março de 2018. Nesse sentido, nosso acesso ao campo, para fins desta pesquisa, deu-se a partir do dia 23 de março do referente ano e a produção das informações aconteceu até novembro de 2018, por meio da realização de entrevistas e de um grupo de discussão com os/as docentes de Biologia da escola e da realização de oficinas com estudantes.

O traçado metodológico que orientou esta jornada investigativa foi realizado a partir da sugestão de Maria Cláudia Dal'Igna, que assim se declara sobre o fazer pesquisa:

Esse processo é incerto. Por vezes, somos imprudentes e acabamos por dar um *mau passo*. Em outras ocasiões, por alguma razão, não progredimos, ficamos paralisados ou fazemos tentativas que não geram os resultados esperados e *marcamos passo*. Para pesquisar é preciso aprender a andar, dar os *primeiros passos*. Um bom jeito de começar é *seguir os passos* de outros, mais experientes, e imitá-los para aprender com o – e a partir do que foi realizado (DAL'IGNA, 2014, p. 198).

Com Dal'Igna (2014), assumimos as incertezas do processo de pesquisar e a partir da autora, estabelecemos o percurso desta pesquisa, que contemplou as seguintes etapas: perspectivas teórico-metodológicas; a ida ao campo – entrevistas, grupos de discussão e oficinas; análise das informações.

4.1. Perspectivas teórico-metodológicas

Esta pesquisa, cujos aportes se localizam na perspectiva pós-estruturalista, partiu do pressuposto, amplamente expresso na sociedade, nos cursos de licenciatura em geral e nas escolas, de que a discussão acerca de sexualidade na educação básica é atribuída especialmente às aulas de Ciências e Biologia. Considerando-se que na escola há alianças, conflitos e tensões na interface sexualidade, ciência e religião, a investigação está ancorada no diálogo com obras de Michel Foucault, especialmente *A ordem do discurso*, os volumes da *História da Sexualidade*, além de entrevistas e cursos nos quais o filósofo aborda o entrelaçamento sexualidade e religião. Na abordagem do método, foram observados recursos genealógicos pautados na discussão de Foucault em torno das relações de poder, como *Microfísica do Poder* e *Vigiar e Punir*. A relação entre a Biologia e as Ciências Humanas foi discutida com base no aporte arqueológico proposto por esse mesmo autor, como em *As Palavras e as Coisas*.

Autores e autoras que dialogam com Foucault, no campo dos estudos de gênero e no campo dos estudos que relacionam sexualidade, gênero, religião e educação também ofereceram aporte a esta pesquisa. Nesse sentido, o texto apresenta contribuições de Judith Butler (2016), Thomas Laqueur (2001) e Joan Scott (1990), sobre as questões que envolvem o conceito de gênero; Guacira Lopes Louro (2000, 2008), Jane Felipe (2007), Silvana Goellner (2007), Paula Regina Costa Ribeiro (2017) Joanalira Corpes Magalhães (2017), Elenita

Pinheiro de Queiroz Silva (2009, 2010, 2017) e Graça Aparecida Cicillini (2009) sobre educação, sexualidade e gênero e, por fim, Rogério Diniz Junqueira (2017), Sandra Duarte de Souza (2013) e Marcelo Natividade (2005), com a discussão sobre gênero e religião, dentre outros/as. Referendam as discussões, documentos oficiais que ordenam a educação no país, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular.

A opção pelo aporte teórico de Michel Foucault e por autores/as que dialogam com este filósofo se justifica pela possibilidade de perceber discursos constitutivos de outros discursos mobilizados pela educação, fazê-los perceptíveis naquilo que trazem de mais sutil, esmiuçá-los mesmo. Trata-se de refletir profundamente sobre os meios pelos quais os discursos veiculados na educação podem ser analisados. A esse respeito, Rosa Maria Bueno Fischer (2012) se manifesta:

Estudiosos como Jorge Larrosa, entre tantos outros, de vários países, também aqui no Brasil, já nos têm mostrado como Michel Foucault oferece inúmeras ferramentas teóricas, metodológicas e mesmo temáticas para nossos estudos em educação: as práticas de vigilância na escola, a construção disciplinar dos currículos, as relações de poder no espaço da sala de aula, a produção de sujeitos confidentes – são apenas alguns dos temas que há pelo menos dez anos têm sido estudados em nossa área, com base no pensamento do filósofo (FISCHER, 2012, p. 100).

Fischer (2012) apresenta a posição de pesquisadores, como o espanhol Jorge Larrosa, que defendem os estudos foucaultianos como aporte teórico-metodológico e temático para os estudos em educação. Isto porque o diálogo com a obra do filósofo Michel Foucault possibilita a compreensão de que os discursos produzem efeitos e que as palavras, mesmo quando não ditas, compõem enunciados que, por não serem sempre óbvios, precisam de olhares atentos para que sejam percebidos.

O espaço da escola, com suas regras e vigilâncias, muitas vezes reforçadas pelo exercício da delação entre estudantes e até entre docentes, revela a instituição disciplinar tão questionada por Foucault. A par dessa vigilância, a organização do currículo em disciplinas que não dialogam entre si elege a escola como espaço adequado para a segmentação do conhecimento e o silenciar sobre as lutas e conquistas acumuladas ao longo da história.

4.2. A ida ao campo: entrevistas, grupo de discussão e oficinas

Uma vez delimitadas as perspectivas teórico-metodológicas para esta investigação, importa apresentar o campo da pesquisa, as pessoas participantes e os recursos metodológicos utilizados para a produção das informações.

Como mencionado anteriormente, o campo desta investigação é uma escola pública que oferece a modalidade ensino médio regular, em três turnos de funcionamento (manhã, tarde e noite). A opção por esta escola para campo da pesquisa é justificada por alguns aspectos, dentre os quais, a sua localização. A escola está situada na região central da cidade de Uberlândia e, por isso, recebe professores/as e estudantes de todos os bairros da região urbana, da região rural e de cidades vizinhas. Essa multiplicidade de pessoas, no caso, professores/as de Biologia e estudantes, adequa-se ao perfil desta pesquisa.

Outras características da referida escola contribuem e habilitaram-na como campo de pesquisa. Trata-se de instituição que acolhe vários programas e projetos, como: Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o Programa de Residência Pedagógica, voltados à formação de licenciandos/as residentes. A escola recebe também o Pibic Júnior (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência), destinado aos/às estudantes de ensino médio que se iniciam na pesquisa, supervisionados por docentes da Universidade Federal de Uberlândia. A escola obtém ainda excelentes resultados nas OBMEP (Olimpíadas Brasileiras de Matemática para Escolas Públicas), nas avaliações do Simave (Sistema Mineiro de Avaliação), bem como em processos de seleção para ingresso no Ensino Superior, como o Enem (Exame Nacional de Ensino Médio) e vestibulares em geral.

Diante do exposto, a escola é muito procurada pela comunidade, em busca de uma vaga para seus/suas filhos/as cursarem o ensino médio. Devido a essa grande procura, sempre o número de interessados supera o de vagas disponíveis, como revela o resultado do processo de pré-inscrição para ingressantes, que a escola realizava todos os anos no mês de novembro. A lista dos/as pleiteantes à vaga era publicada em ordem crescente de idade. Isso porque, de acordo com a Resolução SEE Nº 3 .420, de 09 de maio de 2017²³, vigente à época da realização desta pesquisa, a prioridade à vaga era dada os/as estudantes mais jovens ou de menos idade. Finalmente, no mês de dezembro, a escola realizava a matrícula para os ingressantes ao ano letivo seguinte, com base na lista gerada no processo de pré-inscrição.

²³ Disponível em: <http://srebarbacena.educacao.mg.gov.br/images/DIRE/Assessoria/Arquivos/Resoluo-3420.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Consideramos válidas estas informações para dizer da dinâmica da escola e acerca do ingresso dos/as estudantes em seu quadro discente. Os/as participantes da pesquisa foram, portanto, professoras e professores de Biologia e estudantes de ensino médio. Cada docente foi convidado/a a participar de uma entrevista semiestruturada e, posteriormente, de um grupo de discussão. A produção de informações com os/as estudantes se deu mediante a realização de oficinas. Esta pesquisa apostou também na observação como recurso para a produção de informações, uma vez que, desde julho de 2002, atuamos ministrando aulas de Biologia na referida escola. Trata-se, portanto de espaço no qual se equilibram, o movimento investigativo e o desempenho da atividade profissional docente.

Professoras-pesquisadoras, ou ainda pesquisadoras-professoras; dois movimentos, o da pesquisa e o da atuação docente se sobrepunham. Inevitavelmente, a observação aconteceu. Pertencer ao quadro de profissionais da escola-campo favoreceu o contato com as professoras e professores de Biologia e, também, com os/as estudantes, em momentos variados, possibilitando uma observação ampla, uma visão panorâmica da rotina da escola, durante as atividades de ensino e aprendizagem e para além delas. Esta condição foi potente para fazer emergir informações para a pesquisa e, ao mesmo, tempo mereceu olhares especiais para passagens e eventos da rotina da escola. De tal modo, a pesquisa lançou desafios dos quais não nos esquivamos.

A escola contava com cinco professoras e dois professores de Biologia, porém, no período da produção das informações para fins desta pesquisa, um dos professores estava ausente por motivo de saúde e sua substituta foi quem participou do processo investigativo desde o primeiro contato para apresentação da pesquisa. Outro fato que merece ser apontado é o de uma professora com mais de duas décadas de atuação que, gentilmente, se recusou a participar da entrevista, alegando ser muito conservadora e que não seria capaz de conversar sobre tal tema. Esta professora, já há alguns anos estava afastada, por solicitação própria, da sala de aula e desempenhava atividades administrativas na biblioteca da escola. Desta forma, cinco docentes, sendo um professor e quatro professoras, aceitaram o convite para participar da entrevista semiestruturada e do grupo de discussão.

Quanto aos/as estudantes, foram formados três grupos contendo entre quinze e vinte e uma pessoas, sendo formado um grupo por turno de aulas. Cada grupo participou de duas oficinas: duas oficinas com estudantes do turno da manhã (21 e 20 estudantes, respectivamente) duas oficinas com estudantes do turno da tarde (15 e 14 estudantes,

respectivamente) e, por fim, duas oficinas com estudantes do turno da noite (19 e 15 estudantes, respectivamente); perfazendo um total de cinquenta e cinco (55) estudantes participantes. Esse número, somado ao de docentes, configura o total de participantes de pesquisa (60 pessoas).

A opção pelos/as participantes da pesquisa deu-se em função dos seguintes critérios de inclusão: 1. Professores/as de Biologia e estudantes da rede pública estadual, da cidade de Uberlândia-MG; 2. Declaração da instituição coparticipante – Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, assinada pelo superintendente regional; 3. Declaração da instituição coparticipante – a escola onde se deu a investigação – assinada pela direção da escola. Nestas declarações, a Superintendência Regional de Ensino e a escola, por meio de seu/a representante, autorizaram a realização da pesquisa e declararam estar cientes da participação dos/as professores/as e estudantes na pesquisa, além de assumirem suas corresponsabilidades como instituições coparticipantes, compromissadas com a segurança e bem-estar dos/as participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para tanto. O critério de exclusão foi a manifestação, a qualquer momento, pelo/a professor/a ou estudante do não interesse em participar da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa onde as pessoas se conheciam e, também, à pesquisadora, cuidado especial foi tomado no sentido de que estas relações não conduzissem os resultados da pesquisa. Tal cuidado se traduziu na atitude de autoavaliação permanente e no diálogo nas reuniões de orientação.

O campo da investigação ajustou-se, portanto, à produção de elementos que atenderam aos objetivos da pesquisa e inspiraram outros olhares sobre o que antes era considerado cotidiano, pretensamente conhecido e já explorado. Como já referido, ainda que não tenha sido um dos recursos apontados para a produção das informações, neste caso específico, não foi possível isentarmo-nos da observação do espaço, das pessoas e dos eventos que tiveram lugar na escola. O ato de pesquisar despertou novos olhares sobre aquele espaço.

Segundo Heraldo Marelim Vianna (2003), no processo de investigação científica, “Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (VIANNA, 2003, p. 12). O olhar deve estar atento à exploração do espaço e de como as pessoas interagem com esse espaço e entre si. Para além dos dizeres, também os gestos e as expressões faciais e corporais constituem

valiosas fontes de informações na pesquisa em educação. “A observação tem contribuído para o desenvolvimento do conhecimento científico, especialmente por coletar dados de natureza não-verbal” (VIANNA, 2003, p.14).

A observação aqui proposta não pretendeu uma descrição detalhada do espaço escolar e, tampouco, a caracterização rigorosa das pessoas que transitam nesse espaço. Buscamos tão somente localizar e caracterizar o campo da pesquisa, pois desse movimento poderiam, como de fato ocorreu, emergir informações de interesse para a pesquisa e sua posterior análise. Estas informações foram registradas em agenda manuscrita e em agenda digital, recurso de um aparelho *smartphone*.

Uma vez estabelecida a conduta quanto ao campo, a atenção voltou-se para as pessoas participantes da pesquisa. Professores, professoras e estudantes foram pessoalmente convidados/as por nós a participarem do estudo. O convite aos/as professores/as aconteceu em visita ao horário de módulo da disciplina Biologia, nos diferentes turnos de atuação dos/as docentes. Sendo o horário de módulo correspondente a duas horas semanais em que os/as docentes devem permanecer na escola, em atividades extra-sala de aula, como reuniões, preparação de material e estudos, esse tornou-se um momento adequado para a apresentação da pesquisa e realização do convite. No contato inicial, os/as docentes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido referentes à entrevista semiestruturada (Apêndice E) e ao grupo de discussão (Apêndice F).

Quanto aos/as estudantes, foram convidados/as a participar da pesquisa em visitas que realizamos a cada uma das cinquenta e uma (51) turmas de estudantes, divididas nos três turnos de funcionamento da escola. Durante estas visitas, realizamos uma conversa de apresentação da pesquisa e anotamos os nomes dos/as estudantes que se interessaram em participar. Essa visita às salas de aula foi autorizada pela direção da escola e combinada previamente com professores e professoras responsáveis pelas aulas a serem cedidas para tal fim. Como já mencionado, foram formados três grupos de estudantes, sendo um grupo em cada turno (manhã, tarde e noite), levando-se em consideração que cada grupo foi formado por estudantes de diferentes anos do ensino médio.

Ao todo, 120 estudantes se inscreveram, sendo 98 no turno da manhã; 93 no turno da tarde e 19 no turno da noite. A escola contava com apenas três turmas funcionando no noturno, o que justifica o reduzido número de inscritos/as. Nesse sentido, todas as pessoas que

se inscreveram para participar das duas oficinas realizadas no noturno foram contempladas. Por outro lado, como houve, nos turnos da manhã e da tarde, um número de interessados/as muito superior à proposta inicial de vinte estudantes por turno, foi realizado um sorteio para a definição dos/as participantes. Estabelecemos que seriam sorteados em torno de dois estudantes por turma, desde que houvesse inscritos na referida turma. Nos dias de realização das oficinas, algumas pessoas não compareceram, o que resultou no total de cinquenta e cinco (55) estudantes, ao invés do número proposto e esperado de sessenta (60) estudantes.

Após a formação dos três grupos, os/as estudantes maiores de dezoito anos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, doravante referido neste texto como TCLE (Apêndice G). Estudantes menores de dezoito anos assinaram o Termo de Assentimento para Menores de Idade (Apêndice H) e outro TCLE foi assinado por seus/suas responsáveis legais (Apêndice I). Neste último caso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi obtido por nós, em reunião previamente agendada, na escola. Os/as responsáveis receberam comunicado informando a data e horário da reunião, que aconteceu no mês de maio de 2018, por ocasião da reunião de entrega de notas referentes ao primeiro bimestre escolar. Aqueles/as pais ou responsáveis que não puderam ou não julgaram necessário comparecer à reunião, assinaram o termo que foi conduzido até eles/as pelos/as próprios/as adolescentes. A qualquer tempo, durante a realização da pesquisa, as pessoas responsáveis pelos/as estudantes menores de dezoito anos estavam cientes de que poderiam se comunicar conosco, na escola, para devidos esclarecimentos que se fizessem necessários.

A seguir, serão discutidos maiores detalhamentos sobre os recursos de produção das informações: 1. Entrevista semiestruturada realizada com o professor e as professoras de Biologia (Apêndice J); 2. Grupo de discussão com os/as professores/as (Apêndice K); 3. Oficinas com os/as estudantes (Apêndice L).

O objetivo das entrevistas foi analisar os discursos sobre sexualidade, gênero e religião mobilizados por professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio de uma escola pública da rede estadual de Uberlândia. O grupo de discussão com as professoras e as oficinas com os/as estudantes tiveram como objetivos analisar os discursos sobre sexualidade, gênero e religião mobilizados por professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio de uma escola pública da rede estadual de Uberlândia e discutir e problematizar as possíveis alianças, conflitos e tensões estabelecidos na relação sexualidade, ciência e religião.

A opção pela entrevista semiestruturada tornou-se real e significativa, por contemplar um diálogo mais fluido, com possibilidades de intervenção à medida que a entrevista se desenrolava. Rosa Maria Hessel Silveira, ao considerar a complexidade do campo e a utilização da entrevista em educação, vale-se da expressão “uma arena de significados” (SILVEIRA, 2002, p. 139) e pondera ser este recurso

[...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes (SILVEIRA, 2002, p. 139-140).

Sob essa perspectiva, a entrevista, mais que um recurso de produção de informações, contribuiu para a reflexão e reelaboração dos fazeres docentes do/a entrevistado/a, na medida em que facilitou o engendramento das memórias e sua vinculação à realidade do momento, fazendo emergir o/a cidadão/ã, docente de Biologia, que se ocupa do corpo e da potência que o caracteriza, para se fazer presente no cotidiano, inclusive no ofício da docência. Cidadão/ã docente forjado na coletividade.

Ivani Catarina Arantes Fazenda, Dirce Encarnacion Tavares e Hermínia Prado Godoy (2015) defendem que a entrevista qualifica “o tratamento de assuntos de natureza complexa estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015, p. 102). A entrevista fez emergir lembranças das experiências vividas pelos/as docentes, ao longo do exercício da profissão. Estar sensível a esses momentos de rememoração da jornada pessoal/profissional e conduzir a entrevista com fascínio pelo tema, resguardando a sensibilidade e leveza na conversa foi o desafio que nos mobilizou naqueles momentos. A utilização de um roteiro semiestruturado contribuiu para que o foco da pesquisa não se perdesse e, ao mesmo tempo, possibilitou a aventura de livremente navegar pelas informações que iam sendo apresentadas.

Com foco na confiança que deve existir entre entrevistador/a e entrevistados/as, Fazenda, Tavares e Godoy (2015) consideram “importante manter uma convivência por determinado tempo” (p. 104) e seguem:

O pesquisador pode participar das reconstruções de seus pesquisados, formando as interlocuções, porém de uma maneira cuidadosa e despretensiosa, em que a amizade seja importante para a desconstrução e as

conquistas, sem que interfira nos resultados (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015, p. 104).

Nesse sentido, a realização de intervenção com colegas de trabalho exigiu esforços para a superação de possíveis barreiras de contato/comunicação e para que a postura e as palavras manifestassem cordialidade, confiança e a possibilidade de inspirar a enunciação das histórias de vida que constituem o ser docente da disciplina Biologia e suas formas de se posicionar e discutir sexualidade e religião, na escola e para além dela.

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (2010) diz da entrevista semiestruturada: “Sob o rótulo de entrevista, entendo a conversa como a possibilidade do encontro” (p. 57). E segue: “Conversa esta que pressupõe interação entre a memória e o esquecimento” (p. 57). Buscar por estes encontros de memórias e esquecimentos é o pressuposto para o uso da entrevista; potências para a revelação de histórias que são partes de outras histórias. As entrevistas tiveram duração média de 45 minutos cada uma e aconteceram na própria escola, em horários previamente agendados com as professoras e o professor, no período compreendido entre março e maio de 2018.

Considerando a riqueza do encontro e das informações que dele podem emergir, outro recurso proposto para ser desenvolvido com as professoras e o professor foi o grupo de discussão, que aconteceu em um sábado do mês de novembro de 2018, com início às 9 horas e término às 12 horas. Esta dinâmica contou com a participação das quatro professoras de Biologia; o professor não compareceu, uma vez que se encontrava desfrutando de férias-prêmio na data da realização do grupo de discussão e outras atividades o impediram de estar presente. Mesmo havendo anuência da escola em ceder o horário de reuniões de módulo para a realização do grupo, este, por vezes, foi adiado, em decorrência da prioridade dos assuntos e diligências escolares, como realização de conselhos de classe, planejamento e avaliação de atividades, palestras com convidados, dentre outras. Apresentamos, assim, a justificativa para a realização do grupo de discussão em data relativamente tardia no cronograma da pesquisa.

Como já referido, essa investigação pondera que as formas de estar na docência, assim como os modos de discutir sexualidade se constituem nas experiências de vida de cada professor e professora. Suas vivências cotidianas na família, na religião ou na ausência dela, na licenciatura e na própria escola, compõem seus fazeres e dizeres docentes. Reunir estas pessoas e ouvir estes dizeres, observar seus olhares, sorrisos, tensões e ansiedades foi a provocação que a utilização do grupo de discussão nos apresentou. Na interação que

caracterizou o processo do grupo, informações emergiram das falas e do gestual, da postura, dos olhares enviesados ou diretos, dos sorrisos e dos estranhamentos.

A opção pelo grupo de discussão levou em consideração a riqueza da interação entre participantes e a possibilidade de percepção de valores cultural e socialmente constituídos, além do aparato profissional. Para tanto, foram observados cuidados especiais, com vistas a reduzir ou neutralizar intercorrências que atentassem contra a ética da pesquisa e contra a validação das informações produzidas. A primeira consideração a fazer, nesse sentido, é quanto à moderação das discussões, executada por nós. A condução das discussões se deu em um espaço cordial e de interação entre as participantes. Outra consideração diz respeito ao fato de as participantes se conhecerem e, além de privarem do mesmo ambiente de trabalho, muitas vezes, desempenham ações coletivas, como planejamento e aplicação de atividades variadas. Andréa Branco Simão corrobora com a reflexão sobre a presença de pessoas que se conhecem e são convidadas a participar de um mesmo grupo de discussão:

Em muitos casos, nos grupos onde existem pessoas conhecidas, uns podem instigar os outros a expor suas percepções. Entretanto, o pesquisador deve ter em mente que, se o tópico discutido é especialmente sensível, os participantes podem não querer compartilhar suas percepções com pessoas que conhecem. Assim, também esta decisão depende do objetivo do estudo e ela deve ser explícita, pois pode influenciar a extensão e a profundidade da informação coletada (SIMÃO, 2006, p. 3).

Não houve, no caso desta investigação, recusa ou constrangimento nas colocações feitas pelas professoras durante a realização do grupo. Dal'Igna (2014) contribui com essa discussão, ao relatar sua experiência durante a obtenção de informações para sua tese de doutoramento, na qual problematiza a relação família-escola. Na pesquisa de Dal'Igna, as participantes eram dez mães de estudantes com baixo desempenho escolar. As mães em questão faziam parte de um grupo preexistente na escola que era campo da pesquisa, esse grupo era nomeado "Sala de aula".

Posso dizer que o vínculo existente entre as participantes e interesse prévio pelo tema fizeram com que a adesão à pesquisa fosse ampla e irrestrita. Se, por um lado, esses são efeitos desejáveis, por outro, suscitam importantes questões éticas. Como esse é um grupo que tem vida contínua, deve-se tratar de certas questões, como confidencialidade e propósitos da pesquisa, entre outras, de maneira bastante específica (DAL'IGNA, 2014, p. 209).

Esta investigação adotou, com Dal'Igna (2014), o recurso do estabelecimento de um contrato com os/as participantes, de modo que questões como o respeito pelos

posicionamentos dos/as participantes e a confidencialidade acerca das informações produzidas fossem objeto de reflexão no grupo.

Diante do exposto, estas argumentações endossaram a utilização do grupo de discussão, pela interação e pela qualidade das informações que emergiram das discussões. Como se tratou de um grupo especialmente restrito, cinco docentes de uma escola, sendo quatro participantes da pesquisa e nós, como mediadoras do grupo, foi importante considerarmos estas implicações de haver, entre nós, uma interação prévia. Nesse ofício, revelou-se importante a experiência na condução de grupo focal com esse perfil, quando da realização de nossa pesquisa de mestrado²⁴.

Na dinâmica do grupo de discussão, após os agradecimentos iniciais e os cuidados com a reafirmação das questões éticas, as professoras foram convidadas a se posicionarem sobre os motivos que as levaram a aceitar participar da pesquisa. Posteriormente, foi apresentado o vídeo que acompanha a videoaula “Sexualidade, religião e educação escolar”²⁵, do Videocurso “Educação para a sexualidade – temas contemporâneos em discussão”, produzido pelos grupos de pesquisa GESE (FURG) e GPECS (UFU).²⁶ Após a apresentação, as professoras foram convidadas a se manifestarem, discutindo, além do vídeo, outras informações por elas fornecidas no momento das entrevistas e fatos da dinâmica de sala de aula. Todas as professoras participaram das discussões atentamente, ora concordando entre si, ora complementando ideias lançadas pelas colegas. Em outros momentos, havia discordância, mas sempre mantendo a ética e o cuidado que se espera da conduta de uma profissional da docência.

²⁴ A referida pesquisa de mestrado, intitulada “Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de Ciências Biológicas bolsistas do Pibid/UFU”, foi desenvolvida na linha Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e problematizou os discursos sobre sexualidade apresentados por licenciandos/as de Ciências Biológicas, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). A utilização de grupos de discussão (ou grupos focais) revestiu-se de importância ao revelar informações de grande relevância para a efetivação da pesquisa. Não houve conflitos ou embaraços decorrentes do fato de muitos dos/as participantes da pesquisa se conhecerem e dividirem experiências e atividades no Pibid, inclusive com a professora-pesquisadora, à época, supervisora do Pibid. As discussões no grupo focal foram conduzidas no sentido de que não houvesse imposição de ideias por parte da moderadora ou de quaisquer dos/as participantes. Nesse sentido, esta experiência durante o mestrado serviu de aporte para a realização de outro grupo de discussão no qual as participantes se conheciam e compartilhavam fazeres e saberes, neste caso, no exercício da docência, na mesma escola.

²⁵ Videoaula disponível em: https://drive.google.com/open?id=1sSXc0gEEpGWVckgsV14f4jBM_DCP8Cu2

²⁶ GESE – Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (Disponível em: <https://sexualidadeescola.furg.br/>); GPECS – Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU (Disponível em: <http://www.ecm.faced.ufu.br/node/55>).

Feitas estas considerações sobre o grupo de discussão, passemos ao recurso das oficinas desenvolvidas com os/as estudantes no período de maio a agosto de 2018. A opção pelas oficinas como espaços para a produção de informações parte do entendimento da escola como local de transmissão, mas também de invenções ou de criações de saberes acerca da sexualidade e do gênero. Não havia nessa dinâmica a intenção de desenvolver conteúdos tradicionais da Biologia, como a anatomia e a fisiologia dos sistemas genitais, as doenças às quais eles se relacionam ou ainda a prevenção à gravidez que pode resultar das experimentações do prazer e do desejo. Não porque estes sejam temas de pouca relevância para a escolarização dos/as estudantes, mas por serem constantes nos planejamentos e nas aulas regulares.

Uma oficina, pelo seu caráter lúdico e por favorecer a espontaneidade das pessoas participantes, pode oferecer informações de grande relevância para a pesquisa, especialmente quando estas pessoas são adolescentes e podem se sentir constrangidas a emitir seus pareceres diante de outros/as adolescentes e/ou pessoas adultas, ainda que tenham espontaneamente se proposto a participarem da pesquisa. Numa oficina, a interação entre os/as participantes torna-se maior e as informações emergem com maior fluidez e descontração.

Como já informado neste texto, foram formados três grupos de estudantes, sendo que, cada grupo participou de duas oficinas, com duração de cerca de 2 horas, cada uma. Esse cuidado visou a participação de estudantes de todas as séries e de todos os turnos de funcionamento da escola. As oficinas ocorreram na própria escola e foram coordenadas por nós.

Há que se considerar que uma oficina oferece informações para a pesquisa, mas também oportuniza aprendizagens várias aos/às participantes. Aprendizagens que se afastam da escolarização em seu sentido tradicional, de discussão de conteúdos, e valorizam a potência da descoberta de novos espaços e novos saberes. Saberes localizados nas histórias de vida e nos modos de ser das pessoas. Saberes que nas salas de aula são, muitas vezes, silenciados, apagados, violentados à condição da não existência. Uma oficina tem a potência para a invenção e para a percepção de mecanismos de dominação postos nas aulas, na atuação de professores e professoras, nos livros didáticos.

Gilles Deleuze e Claire Parnet (1998, p. 158) afirmam que “[...] é sempre sobre uma linha de fuga que se cria, não, é claro, porque se imagina ou se sonha, mas, ao contrário,

porque se traça algo real, e compõe-se um plano de consistência. Fugir, mas fugindo, procurar uma arma”. Os momentos de devaneios, o desligar-se da obviedade ao perscrutar o derredor e criar outra realidade compõem linhas de fuga, no sentido de resistências ao que está posto na educação escolar. A oficina, por margear as bordas do instituído, alcança estas possibilidades de resistência e propõe a inventividade ao invés da repetição, a performatividade ao invés da representação.

As oficinas para a produção de informações foram desenvolvidas no laboratório de ciências da escola, com os/as estudantes dispostos/as em círculo, a fim de facilitar a interação entre elas e eles. Na primeira oficina, aconteceu a dinâmica dos cartões e, na segunda, a produção de um texto coletivo sobre as discussões desenvolvidas pelo grupo na primeira oficina.

Na dinâmica dos cartões, cada estudante recebeu três cartões coloridos, que serviram ao propósito de se posicionarem sobre frases que foram lidas por nós. Estas frases constam do Apêndice L e foram extraídas por nós, de falas do cotidiano informal da escola, da universidade, das ruas, enfim, de variados locais de convivência das pessoas, de onde ressoam dizeres sobre sexualidade, gênero, educação e ciência. Desse modo, para cada frase lida, os/as participantes erguiam um determinado cartão, o de cor verde, caso concordassem com a frase; de cor vermelha, para quem discordasse; e cartão amarelo, para quem preferiu não opinar sobre a frase. As informações produzidas a partir dessa dinâmica foram compiladas em um quadro (Apêndice M). No segundo momento da oficina, as frases foram debatidas em ambiente instigante e respeitoso, com momentos de aproximação e outros de distanciamento entre os posicionamentos dos/as estudantes, sob nossa mediação.

Finalmente, na segunda oficina, os/as estudantes organizaram-se em pequenos grupos para a produção de textos coletivos, narrativas verídicas ou fictícias sobre a relação entre a sexualidade, ciência e religião, no ambiente da escola, e a posição da Biologia nesta relação. Estes textos foram lidos em voz alta para todos/as presentes à oficina e motivaram algumas discussões. A proposta inicial era de que, em grupos, fossem produzidos roteiros que, posteriormente seriam encenados pelos/as estudantes (conforme consta do Apêndice L). Porém, no momento da segunda oficina, alguns grupos de participantes preferiram dar continuidade à discussão, produzindo textos motivadores para tanto. Outros grupos escreveram os roteiros, mas preferiram discuti-los ao invés de encená-los. Houve ainda quem preferiu escrever suas considerações sobre o momento da oficina e as contribuições desta à

sua formação. Não houve, de nossa parte, nenhum impedimento quanto a essas disposições dos/as estudantes e, a última oficina, em cada turno de aulas, encerrou-se após a leitura e discussão dos textos produzidos.

Ao longo e após a realização das entrevistas, do grupo de discussão e das oficinas, fez-se necessário o registro fidedigno das informações produzidas. As entrevistas foram gravadas e o grupo de discussão e as oficinas foram gravados e filmados. As gravações foram realizadas por aparelho celular *smartphone* e as filmagens foram realizadas por meio de câmeras fixadas em locais estratégicos, de modo a captar toda movimentação e discussão das pessoas no recinto. Em alguns momentos, das oficinas, nós percorríamos o espaço da sala, portando um *smartphone*, com o objetivo de obter imagens e áudios mais dinâmicos e detalhados. Antes destes procedimentos de registros, os/as participantes da pesquisa foram informados sobre a utilização de tais recursos e não se opuseram.

O sigilo em relação à identificação das professoras, professor e estudantes mereceu atenção especial e, nesse sentido, cada participante recebeu um pseudônimo: o/as docentes foram, neste texto, nomeados por referências a plantas do cerrado: Profa. Buganvílea, Profa. Alamanda, Profa. Ipê, Profa. Caliandra e Prof. Manacá. Por sua vez, os/as estudantes foram nomeados a partir de personagens da literatura brasileira (Apêndice N), como posteriormente será possível verificar neste texto.

A transcrição das informações obtidas nas entrevistas, grupo de discussão e oficinas foi realizada por nós, ainda em atenção ao cuidado com o sigilo e preservação das identidades das pessoas participantes da pesquisa. Consideramos esse expediente de grande contribuição para a pesquisa, uma vez que durante a realização da transcrição, os áudios e vídeos foram rodados em baixa velocidade, o que possibilitou a captação de detalhes e o reavivamento das memórias sobre os momentos das entrevistas, do grupo de discussão das dinâmicas ocorridas nas oficinas. Esse expediente, portanto, contribuiu para maior segurança na triagem das informações relevantes para a pesquisa.

Na seção que segue, apresentaremos a perspectiva de análise adotada nesta tese.

4.3. A análise – perspectiva foucaultiana para pensar o discurso

Ao pensar o espaço da educação como lugar da diferença, para onde convergem vários saberes, crenças e valores, e, nesse sentido, espaço privilegiado de veiculação de discursos, interessamo-nos por saber como podem ser produzidos, por quais palavras estes discursos se dão a conhecer, qual é a tela que, ao ser riscada, conduz ao caminho da pesquisa; por quais engendramentos estes discursos podem ser pensados e analisados. Ou ainda, por meio de quais aportes teórico-metodológicos torna-se possível a investigação dos entrelaçamentos dos discursos pedagógicos, políticos, religiosos, artísticos, dentre outros, acerca de sexualidade e gênero, na educação escolar, especialmente nas aulas de Biologia. Nesta pesquisa, a análise das informações obtidas a partir das entrevistas e oficinas vale-se da Análise do Discurso na perspectiva foucaultiana.

Michel Foucault ajuíza que o homem é um instrumento do discurso, não seu autor; é sujeito do que deixou de ser dito. Dessa forma, a centralidade não está no sujeito ou seus enunciados. O enfoque está nas formações discursivas, que para Foucault (2014a) estão para além dos objetos linguísticos. São enunciados submetidos à mesma regularidade e dispersão, dentro de um campo do conhecimento. Estes enunciados têm força, conferem poder e por isso os esforços da sociedade no sentido de controlar a produção do discurso por eles constituída.

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2014a, p. 8-9).

Os discursos são então, temíveis pelos efeitos que produzem e, numa sociedade disciplinar, estão devidamente formatados, desde sua produção, para que sirvam aos propósitos de controle dessa sociedade. É preciso desvelar os discursos que se insinuam na educação, fazê-los perceptíveis naquilo que trazem de mais sutil, esmiuçá-los. Assim, um desafio que se coloca para a pesquisa em educação é por quais meios os discursos veiculados na educação podem ser analisados?

A defesa de que os discursos não são meras palavras, claramente colocadas à disposição do/a pesquisador/a, vai em direção à Análise do Discurso na perspectiva foucaultiana. Por essa via, é possível confrontar a noção de que a educação permite o acesso a qualquer tipo de discurso. Na realidade “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar as apropriações dos discursos, com os saberes e os poderes que eles

trazem consigo” (FOUCAULT, 2014a, p. 41). Como todo discurso reverbera poder, o que a educação faz, na realidade, é reforçar os poderes já instituídos na sociedade.

Nessa perspectiva, a Análise do Discurso é o olhar crítico lançado sobre mecanismos de sujeição das pessoas; é o entendimento de que não há o poder unilateralmente exercido, mas relações de poder se instauram de um lado a outro, evidenciando resistências, áreas de escape. Em outras palavras, é possível aceitar o desafio de pensar diferente do que se tem pensado. É preciso abrir-se a novas possibilidades de entendimento dos discursos, ainda que este entendimento seja algo novo e, por seu ineditismo, assustador aos sentidos de quem o perscruta.

Os estudos de Foucault, acerca do discurso, e suas incursões no campo da sexualidade são notáveis para o entendimento de que a sociedade estabelece espaços aptos a falar de sexualidade e gênero. A escola é um destes lugares, os livros didáticos, as aulas de Biologia constituem-se em espaços autorizados a falar de sexo. Mas, a abordagem privilegiada é a do estudo da biologia do corpo, das doenças e da prevenção. Outras perspectivas ficam em segundo plano ou estão ausentes no discurso. As censuras, os castigos e os preconceitos também reverberam, no espaço escolar, discursos sobre sexo. Foucault, ainda que não tenha se ocupado prioritariamente da educação, faz pensar no dito e o não dito sobre sexualidade e gênero na educação, ou como a relação saber-poder se estabelece no sistema de ensino e determina, por meio de discursos diversos, o que pode ou não ser dito/discutido/vivenciado sobre sexualidade e o gênero, nas instituições educacionais. As informações a serem analisadas foram dispostas em um quadro que nomeamos *Matriz de Análise* (Apêndice O).

Os excertos das falas do/as professoras e dos/as estudantes são apresentados no texto, de duas formas: excertos longos, acima de três linhas, são apresentados em parágrafo recuado 2,5 cm e em fonte *Comic Sans MS*, tamanho 10; excertos curtos, no próprio corpo do texto, entre aspas e em itálico. Utilizamos tais recursos para proporcionar fluidez à leitura dos excertos, por considerarmos a importância da identificação rápida e precisa das pessoas que estão falando a fim de identificarmos suas posições e localizarmos os lugares institucionais a partir dos quais os discursos veiculados por estas pessoas são emitidos.

5. A ESCOLA, SUA GENTE E SEUS DISCURSOS – ALIANÇAS, TENSÕES E CONFLITOS

Sou mais a palavra ao ponto de entulho.
Amo arrastar algumas no caco de vidro,
envergá-las pro chão, corrompê-las, — até
que padeçam de mim e me sujem de
branco.

(Manoel de Barros)

Pela escola, pessoas circulam, ensinam, aprendem, trocam experiências, deixam marcas, ganham sinais, adquirem cicatrizes, inventam corpos. Nela, a multiplicidade está posta. Pessoas adultas, jovens, adolescentes; cores, texturas e estilos variados. As preferências oscilam e conflitam entre diferentes áreas do conhecimento; formam-se/inventam-se os grupos das humanas, o da matemática, o das ciências da natureza, ao mesmo tempo, a linguagem os une e os afasta, ora em consenso e em muitas outras em conflito, tensão e negociação.

Preferências musicais, artísticas e esportivas permeiam as aulas, ganham os pátios e quadras esportivas, adentram a biblioteca e outros espaços. Às vezes o *funk*, outras o axé, o sertanejo, o samba, a música popular brasileira, o *rock'n roll* e/ou a música clássica são ouvidos, tocados, cantados, dançados, experimentados. Gritos revelam a partida de futebol, de vôlei, de basquete e contrastam com o silêncio das partidas de jogos de tabuleiro como o xadrez e a dama. Diferentes adesões religiosas ou a ausência delas também mobilizam essa gente que circula pela escola. Colares, cordas e guias celebram as religiões de matriz afro-brasileira; grupos de oração em um canto do pátio revelam a adesão evangélica; outro grupo, de violão em punho entoa cantos católicos; livros espíritas são lidos com atenção. A multiplicidade baila, às vezes harmoniosamente, em outras, de modo tenso e conflituoso, produzindo relações múltiplas, coloridas e plurais.

Em nossa produção de pesquisa e cotidiana, vivemos essa multiplicidade. Na realização das entrevistas, do grupo de discussão e das oficinas, experimentamos um ambiente agradável e acolhedor, de modo que, mesmo nos momentos de conflitos, em que a tensão se fez notar, o respeito e a admissão das diferenças de posicionamentos prevaleceram. Houve, portanto, momentos em que o consenso se apresentou e momentos de conflitos que foram contornados.

As oficinas com os/as estudantes, as entrevistas e o grupo de discussão com as professoras e o professor foram pensados e conduzidos como conversas marcadas por momentos de intensa reflexão para todas as pessoas envolvidas. Em meio a risos, devaneios, ponderações, questionamentos e discordâncias que se imbricavam, emergiram preciosas informações e aprendizados. Especialmente as oficinas aconteceram em clima de atenção, às vezes de ansiedade pelo momento de falar, outros de introspecção, em busca de ordenação de palavras capazes expressar pensamentos e sentimentos que, aos turbilhões, se avolumavam, revolviam e procuravam se ajeitar. Peças novas e antigas, se moviam, enquanto os sentidos iam se instalando ou desaparecendo; e, quando se tornavam expressos, possíveis de serem alcançados, explodiam, fazendo festa em forma de palavras, olhares, gestos. Foi no ambiente descrito que as informações e a intensa busca pelos sentidos se instalaram. Revelavam-se os discursos.

Dito isso, passamos a apresentar aqueles/as que entendemos serem potentes; aqueles/as que provocaram, mobilizaram, afetaram-nos e aos diferentes grupos/pessoas que compuseram conosco este estudo. Apresentaremos, portanto, após as nossas escutas dos áudios e vídeos, em busca de investigar quem falava, de onde falava, como e o que foi dito e não dito, sobre ciência, religião, gênero e sexualidade no Ensino de Biologia – as alianças, conflitos e tensões.

Reafirmamos a consideração de que os enunciados que se reúnem sob um mesmo sistema de formação de discursos da ciência, da educação, da medicina e da religião, dentre outros, são reveladores do lugar institucional que o sujeito ocupa. Assim, o discurso não revela verdades postas, mas marcas próprias dos seus lugares de origem. Com essas considerações, defendemos, com Eni Orlandi (2003), que “a noção de formação discursiva, ainda que polêmica, é básica na Análise do Discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos” (ORLANDI, 2003, p. 43). A autora pondera que uma formação discursiva estabelece o que pode ou não pode ser dito; o que deve ser referido e o que deve ser ocultado. Quando atentamos para a instituição na qual realizamos esta investigação – a Escola –, afirmamos que nela, como em tantos outros espaços de convivência, normas e regras estão postas e definem o que podem e o que não podem o corpo, a sexualidade e o gênero.

Por conseguinte, como resultado do nosso movimento de análise, chegamos aos elementos dos discursos que compuseram, em nossa percepção, o entrelaçamento entre discursos religioso e científico que atravessam as contendas sobre sexualidade e gênero

mobilizados por professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio, bem como as alianças, conflitos e tensões constitutivos dos discursos por eles e elas mobilizados. Convidamos a você, leitor e leitora deste texto, ao mergulho em nossa produção analítica.

5.1. Existe amor, existe resistência na escola

Quem transpõe os muros da escola investigada, depara-se com intenções de humanização do frio espaço físico, cujas paredes de tijolinhos à mostra remetem às construções do período da ditadura militar no Brasil. A escola foi fundada no ano de 1976 e guarda na sua arquitetura as marcas daqueles tempos, em que os prédios escolares se assemelhavam às edificações do sistema prisional: longas construções retangulares, subdivididas em compartimentos menores – as salas de aulas – cujo acesso se dá por estreitos corredores, localizados em um dos lados da edificação.

Os espaços de convivência são pequenos e restritos, bem como o são os assentos para os momentos de lazer. As dependências da direção escolar se posicionam estrategicamente, a fim de permitir a vigilância que garante o controle da movimentação no espaço escolar. Segundo a professora e arquiteta Rita de Cássia Pacheco Gonçalves (2011, p. 37), “A escola, na sua perspectiva socio-histórica, é uma construção cultural – uma invenção datada, produzida em um contexto cultural no qual se geram intenções que também são culturais e que, ao mesmo tempo, produzem cultura”. Por cultura escolar, a autora entende “o conjunto de práticas e discursos que regulam a vida das instituições de educação formal e os hábitos da profissão docente e do ofício de aluno” (GONÇALVES, 2011, p. 39).

A leitura do texto de Gonçalves (2011) nos permite apontar que no período da ditadura militar no Brasil havia esforços institucionalizados que confluíam para a não formação de grupos de pessoas que pudessem se organizar e articular oposição à ordem estabelecida, no sistema de ensino, nos templos religiosos, na sociedade em geral. Nessa perspectiva, as instituições, e entre elas a escola, prezavam pela cultura do individualismo e do isolamento das turmas, a celeridade do caminhar e a ausência de conversas tidas como improdutivas, mas, na realidade, potencialmente perigosas para o regime.

A escola campo dessa investigação contava, ao tempo em que lá estivemos, com 24 salas de aulas, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala de vídeo e uma biblioteca, além de três quadras esportivas. Havia ainda os espaços reservados à sala

dos/as professores/as, direção e vice-direção, departamento pedagógico e departamento pessoal, além da secretaria, cozinha e refeitório. Para a circulação de pessoas, os já referidos corredores ligando as salas de aulas, um pequeno pátio na parte da frente da escola – o pátio das palmeiras, com algumas mesinhas, onde os/as adolescentes costumavam se reunir para conversas. Havia também outro pátio maior, diante da cozinha, onde faziam suas refeições os cerca de dois milhares de estudantes matriculados/as.

A posição da sala da diretoria, dos pátios e os longos corredores facilitavam a observação e repressão de eventuais condutas consideradas não condizentes com o espaço escolar, como o ausentar-se das aulas sem justificativa e/ou permissão. A arquitetura fez lembrar o *Panóptico* de Bentham. Ela colocava sob vigilância não apenas estudantes, mas também professores/as e demais funcionários/as da instituição.

Ao se debruçar sobre o funcionamento de instituições como as prisões, quartéis, escolas e clínicas, Foucault (2014b) revela sua semelhança ao dispositivo do *Panóptico* de Bentham:

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem para a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central [...] (FOUCAULT, 2014b, p.194).

Como componentes desse dispositivo de vigilância e controle, as escolas seguem o modelo arquitetônico que “organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente” (FOUCAULT, 2014b, p.194). A proposta é observar, o quanto mais, melhor. “A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha” (FOUCAULT, 2014b, p.194).

Na escola de nossa investigação, a torre (direção escolar) não ocupava a posição tão centralizada como na arquitetura benthaniana, e não conseguia esquadrihar os raios de uma circunferência imaginária ao seu redor. Mas, para realizar tais tarefas, novas tecnologias estavam colocadas à disposição do ato de vigiar. Câmeras estavam instaladas na sala dos/as professores/as, pátios e corredores, com o propósito de revelar invasões, roubos, depredações e outros eventos que colocassem em risco a integridade do patrimônio e a segurança das pessoas que circulavam por aqueles espaços.

Paula Sibilia (2012), posiciona-se acerca das vigilâncias nas escolas:

Assim, uma das soluções propostas atualmente para controlar a violência – outro dos flagelos que açoitam a escola hoje em dia – é a instalação de câmeras de vigilância nos estabelecimentos educativos. Trata-se de uma iniciativa bastante avançada no Brasil, por exemplo. Diante da crise generalizada da sociedade disciplinar, com as redes eletrônicas se almeja controlar aquilo que se assoma como um temível fantasma para a nova configuração sociopolítica e econômica: a insegurança (SIBILIA, 2012, p. 207).

A escola onde realizamos a pesquisa, conhecida na cidade por não apresentar graves problemas de violência, já havia sido alvo de roubos de equipamentos eletrônicos, merenda escolar e, vez ou outra, ocorria furto de celular ou dinheiro, eventos de amplo conhecimento das pessoas que circulam pela escola, direção, professores/as, estudantes. Para estas pessoas, tais delitos forjaram a justificativa para a instalação dos equipamentos de monitoramento ou câmeras. Assim, se a vigilância se dirige a quem adentra furtivamente, protegido pela escuridão da noite, o espaço da escola para surripiar seu patrimônio, é notório que esta mesma vigilância se estende também às pessoas da escola, pois, entre elas, pode haver quem deprede o patrimônio público, quem arrisque a se apossar de um bem de outra pessoa, ou ainda quem ouse circular pelos corredores ou quadras e/ou formar grupos para conversar, usar celular ou namorar fora dos horários permitidos, comportamentos censurados pela instituição.

Sibilia (2012, p. 207) afirma que os dispositivos de vigilância “[...] oferecem aos pais e aos outros adultos a ilusão de que podem exercer algum tipo de controle sobre os corpos hiperativos das crianças e dos jovens contemporâneos”. Especialmente em se tratando de estudantes de ensino médio, já na faixa etária da adolescência, a despeito das câmeras de segurança, as escapadas das aulas continuavam acontecendo, os grupinhos continuavam se reunindo aqui e ali, os namoros aconteciam fora do limite de tempo demarcado pelo intervalo das aulas. Mas, o equipamento de produção das imagens oferecia a possibilidade do controle.

As câmeras estavam lá, filmavam os ambientes, revelavam imagens do cotidiano escolar em tempo real e gravavam para posterior análise. A sociedade de controle aposta na escola como dispositivo para operar os fazeres das pessoas, especialmente dos/as estudantes, mas não somente a eles/as a vigilância se direcionava; os/as profissionais também estão submetidos ao dispositivo que registra, que controla. A tela iluminada pelas imagens capturadas, na parede, à frente da mesa da direção, revela quem detinha a informação das relações que ali se estabeleciam. Ver sem ser visto torna-se uma realidade aos moldes do

século XXI, inclusive na escola pública, que reiteradamente clama por recursos tecnológicos a serem utilizados nas aulas e em outros momentos de ensino e de aprendizagem. Paradoxos de uma sociedade midiática, na qual vale se deixar ver, sob pretextos vários, mesmo que claramente submetendo-se ao controle pelo/a outro/a; controle de saberes e fazeres – máxima das relações de poder que estampam a escola.

A arquitetura fala, emite discursos, seleciona o que pode ser dito, estabelece quando e como estes dizeres podem ser emitidos. Os dispositivos eletrônicos potencializam o disciplinamento e o controle. Modelos de conduta são estabelecidos para docentes e estudantes, isolando-os em seus papéis de mestres e aprendizes e impedindo as trocas de impressões sobre os processos de assujeitamento aos quais essas pessoas são submetidas. Sobre o discurso e os meios pelos quais ele intervém no cotidiano e suas possibilidades de dizer quando aparentemente não diz, assim se expressa Eni Orlandi:

Movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é o discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem (ORLANDI, 2003, p. 10).

Por entre muros e paredes, a despeito de todas as transformações que a educação tenha sofrido nas décadas que se seguiram à construção do prédio que abriga a escola desde o período militar, aquela instituição segue emitindo discursos que remetem àqueles tempos, mesmo que palavras não sejam constantemente ditas, os rituais da instituição as expressam. Ainda encontramos nos prédios, e mesmo nas pessoas, a adesão aos modos de ser defendidos àquela época. Seus corredores, ao mesmo tempo em que impedem a formação de grupos de estudantes considerados desocupados e, portanto, infratores, revelam aqueles/as que ousam furtivamente se ausentar das salas de aulas, onde deveriam estar se ocupando dos conteúdos.

As paredes da escola, sua arquitetura, indicam os lugares de cada um/a. Como muitas instituições de educação básica do sistema público, a escola enfrenta problemas: como superlotação das salas de aula, ausência e/ou deficiência de recursos básicos – como o acesso gratuito à rede mundial de computadores. Por outro lado, em relação à discussão de sexualidade e gênero, teoricamente, não encontramos dificuldades ou impedimentos; há liberdade quanto à preparação de aulas e proposição de atividades a serem desenvolvidos com os/as estudantes. É o que revela o texto produzido coletivamente pelos/as estudantes Escobar, Iracema, Simão, Leonardo, Flora e Ezequiel, na segunda oficina:

"Na escola existem propostas para a discussão destes temas baseadas em atividades extracurriculares, que abordam a sexualidade e suas diversas ramificações, em aulas de Biologia e Sociologia, de modo que esta seja inserida na mentalidade dos alunos. Porém, há intolerância por parte de familiares, pois, por questão cultural, várias famílias brasileiras consideradas 'tradicionais', não aceitam os temas abordados ou a iniciativa proposta pelas instituições".

(Excerto de texto produzido por estudantes na segunda oficina)

Valem algumas considerações sobre imprecisões dos/as estudantes no uso de expressões como "*atividades extracurriculares*" e "*seja inserida na mentalidade dos alunos*". Ao serem questionados/as sobre o que de fato estavam dizendo ao usarem esses termos, explicaram que por atividades extracurriculares, estavam se referindo a toda atividade que não se aplica diretamente aos conteúdos e aulas. Valem essas considerações porque, como mencionado anteriormente neste texto, a discussão de sexualidade e gênero é recomendada em textos oficiais como o das Diretrizes Curriculares Nacionais, portanto, atividades que envolvam essas discussões são constituintes do currículo. O fato de serem consideradas atividades extracurriculares é forte indicativo de sua ausência nas aulas regulares.

Quanto à frase "*seja inserida na mentalidade dos alunos*" não estão criticando a escola ou atribuindo a ela um papel de intromissão nos modos de ser, mas referem-se à escola como importante espaço de discussões que podem mudar comportamentos discriminatórios e preconceituosos dos/as adolescentes e, por extensão, da sociedade. Assim, é crucial isentar os/as estudantes de supostamente acusarem a escola de, indevidamente, produzir mudanças nos/as estudantes.

Feitas essas considerações e em que pesem as justificáveis imprecisões, por conta de sua pouca idade e, às vezes, falta de conhecimento específico acerca de certos termos, os/as estudantes estão a apontar aspectos bem interessantes da dinâmica escolar. Dizem da importância de momentos de discussão para além dos conteúdos; dizem também de uma escola que não se cala diante de questões que inquietam a sociedade e dizem ainda da escola que vai para além de seus muros e oportuniza transformação de saberes e fazeres, potentes para também produzirem transformações nas relações de poder estabelecidas na sociedade.

Por outro lado, os/as estudantes chamam a atenção para a censura que algumas famílias impõem ao sistema educacional, em relação ao debate sobre corpo, sexualidade e gênero. Essas famílias questionam a escola e os currículos que abordem estas discussões. Essas tentativas de imposição sobre a escola e suas práticas, sobre os corpos e suas

manifestações de sexualidade e gênero, encontra resistência, inclusive nos/as próprios/as estudantes, como nos alerta Fernando em texto produzido na segunda oficina, evidenciando sua resistência e reivindicando autonomia sobre como se constitui e se manifesta acerca destas questões: “*Minha família não decide a minha sexualidade*”.

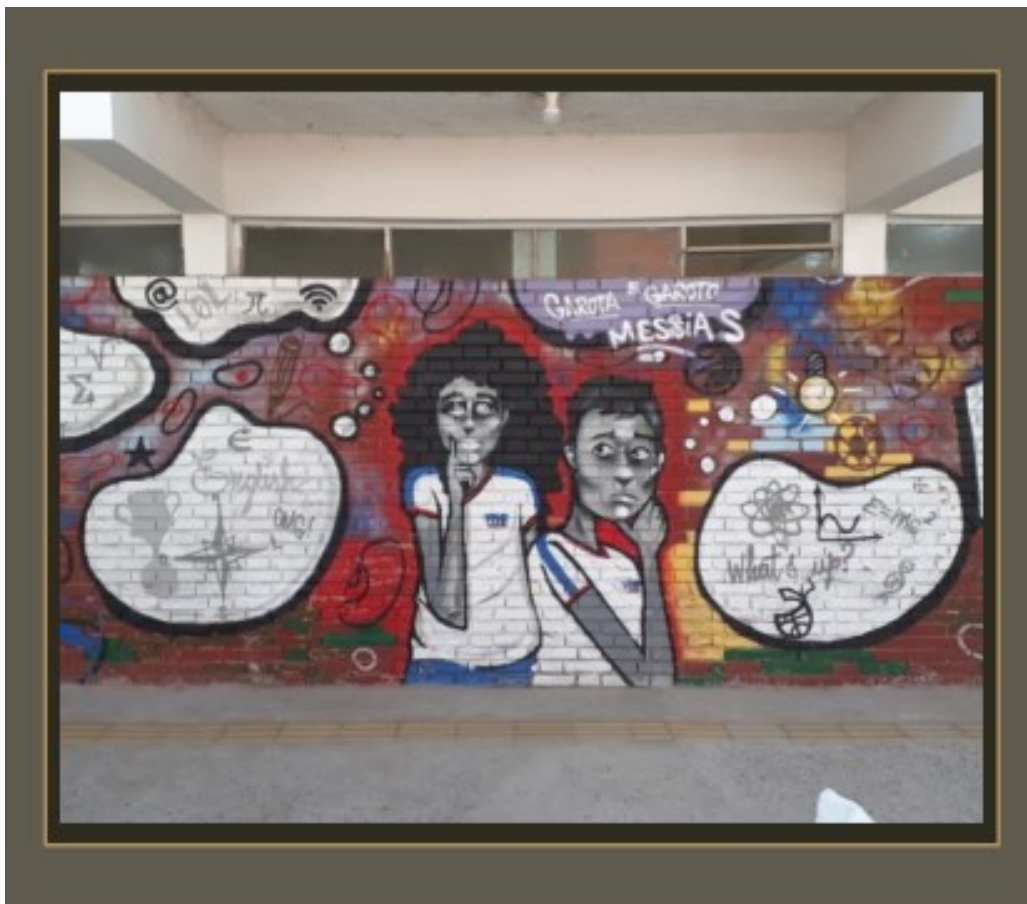
A liberdade que a escola campo apresenta para discutir sexualidade e gênero é demanda dos/as estudantes, porém apresenta caráter relativo. Os textos produzidos pelos/as estudantes indicam que há famílias que se opõem a essa dinâmica. Não se trata de nenhuma novidade, o que eles/as estão trazendo para as oficinas; talvez a inovação seja que essa discussão tenha sido proposta e conduzida por estudantes. Outro aspecto a se levar em conta é o de que, como todas as demais práticas da escola, a discussão de sexualidade e gênero precisa estar atenta aos documentos que orientam o planejamento das atividades na escola, como o Regimento Escolar, o Plano Político Pedagógico, além das Diretrizes Curriculares e do próprio Plano Nacional de Educação.

Nesse sentido, em detrimento da arquitetura do prédio, dos agenciamentos possibilitados por ela e das restrições de modos de ser, as pessoas da escola, especialmente os/as adolescentes, a ocupam de variadas formas, humanizando a edificação de tijolos e concreto. Se não há bancos para os momentos de lazer, sentam-se ao chão; se os corredores são estreitos, juntam-se as pessoas, se acotovelam e se esbarram sem disso se perceberem ou com isso sentirem incômodo. Questionam e desafiam padrões de comportamento hegemonicamente estabelecidos; querem saber sobre seus corpos, gêneros e sexualidades. Querem saber e dizer de si mesmos. A escola humaniza-se; veste-se de gentes.

Para além das pessoas e suas condutas, outras providências revelam a aproximação com tentativas de humanização do espaço. O paisagismo, traduzido nas grandes palmeiras e árvores que ornem os pátios, além de vegetação de menor porte garantem conforto térmico e deleite visual a um ambiente que seria menos acolhedor e mais estéril sem as plantas, que tímida e silenciosamente encantam quem percebe a sua presença. É possível também que o/a visitante da escola se encante com produções singelas, como origamis balançando sob as árvores, ou ainda cartazes expostos, confeccionados pelos/as estudantes, exaltando a literatura, a ciência, a arte, a igualdade entre as pessoas e o combate ao preconceito de gênero, étnico-racial, religioso, dentre outros.

Impossível ao/à visitante não perceber os grafites, expressões de resistência, vozes imagéticas que muito dizem sobre a escola e suas pessoas. Sob a sombra das palmeiras, em direção às dependências administrativas e salas de professoras e professores, um grafite realizado por um artista, a pedido da direção da escola, revela a tentativa de aproximação com a multiplicidade. Entre símbolos relacionados às ciências e ao conhecimento científico, a imagem de uma garota e um garoto, de pele negra e grandes e expressivos olhos parecem encarar locais e visitantes, informando que aquele espaço a ele e a ela pertence, assim como a outros e outras, que, invisibilizados, circulam pelas salas e corredores, à procura de serem vistos/as, ouvidos/as.

Figura 1 – Grafite do pátio de entrada da escola

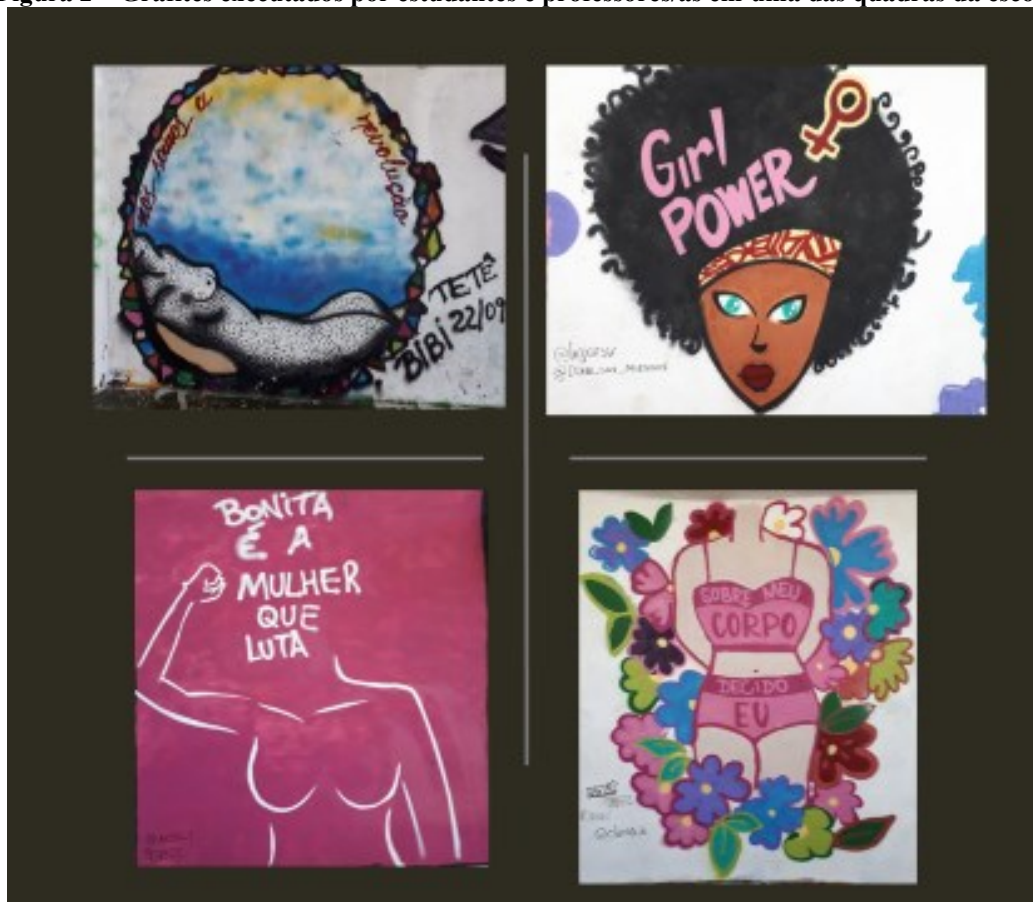


Fonte: a autora

Uma das quadras esportivas também apresenta grafites produzidos por estudantes durante oficinas que acontecem todos os anos, na própria escola. Essas oficinas são promovidas por uma jovem e criativa professora de Língua Inglesa, como complementação do

trabalho que realiza nas salas de aulas, sobre preconceito e discriminação étnico-racial e de gênero. Sua atuação conta com a colaboração de outros/as professores/as, bem como de ex-estudantes da escola. Muitos grafites remetem à causa da igualdade entre os gêneros e entre as etnias; denunciam o preconceito, exaltam a diferença e a defesa dos direitos das minorias. Passar os olhos pelos muros ornados por estas imagens faz pensar sobre os meninos e meninas, suas experiências de vida, seus sonhos e expectativas, suas existências, enfim. Faz pensar também sobre o significado do espaço escolar na constituição dessas existências.

Figura 2 – Grafites executados por estudantes e professores/as em uma das quadras da escola



Fonte: a autora

Essas manifestações artísticas evidenciam que a escola, assim como outros segmentos da sociedade, sente os efeitos produzidos pelo preconceito. Há docentes e estudantes que se inquietam com essa constatação e resistem. Os grafites e cartazes são expressões dessa resistência; denunciam o preconceito. Não mais a ideia da aceitação ou tolerância, mas do acolhimento às diferenças. Em pesquisa que analisa as práticas de preconceito no contexto de uma escola pública, Mourão (2015) considera a relação entre preconceito e tolerância para discutir “o outro” do ponto de vista político e filosófico. Para a autora, sexualidade e gênero

estão relacionados às práticas de preconceito na escola, assim como também o racismo e a religião. A estas práticas de preconceito se relacionam práticas de tolerância como os ideais de igualdade e de liberdade ou ainda a passividade e a resignação apregoadas pelas religiões. E a autora segue fazendo crítica ao conceito de tolerância e às práticas que encerra:

Tolerar é, de certa forma, exercer um ato político e assumir que esta prática também é sustentada por relações de poder. A tolerância aparece, nestes contextos, em uma relação de desigualdade em que grupos ou indivíduos que são tolerados ocupam uma posição inferior, e os que toleram uma posição superior. No entanto, dizer que a relação entre o que tolera e o que pratica a tolerância se coloca no binômio de poder inferior-superior não reforça uma dicotomia, mas assume o fato de que as relações de poder são assimétricas (MOURÃO, 2015, p. 166).

Resta ponderar, portanto, que o enfrentamento às práticas de preconceito não se faz com outras práticas tão violentas quanto o próprio preconceito. Tolerar a diferença não exime seus/as praticantes do exercício de relações desiguais de poder; a tolerância confere a quem tolera o *status* de benevolente superioridade, que humilha e contribui para manter padrões hegemonicamente aceitos, como, por exemplo, o comportamento heterossexual.

Organizando-se em grupos para conversas, produzindo grafites ou afixando cartazes nas paredes das salas e corredores, orientados/as ou não por professores/as, os/as estudantes demonstram inquietação e desconforto com as práticas de preconceito na escola, mas também resistem à ideia de tolerância. Escavam, com suas vozes e sua arte, possibilidades outras de pensar o outro e as relações de poder que se manifestam na escola. Buscam e lutam por protagonismo no ambiente escolar e, por extensão, na sociedade.

Um momento especial na história da escola, que exemplifica o protagonismo e a participação coletiva, foi o que ficou conhecido como “Ocupação” da escola por estudantes, liderados por colegas ligados ao Movimento Nacional de Estudantes Secundaristas. A ocupação do espaço escolar aconteceu entre os dias 19 de outubro a 15 de novembro de 2016, perfazendo um total de 27 dias. Entre as reivindicações, estavam o pedido de suspensão da tramitação da Proposta de Emenda Constitucional – PEC 241 (Câmara Federal) e depois PEC 55 (Senado), que tratavam da redução das verbas destinadas à educação e da Medida Provisória – MP 746 (que propunha a reforma do ensino médio) e do Projeto de Lei do Senado – PLS 193/2016 (à época, proponente da instituição do programa Escola sem Partido). Muitas outras escolas, na cidade de Uberlândia, aderiram ao movimento, que teve alcance nacional com cerca de 1000 escolas ocupadas em todo o país.

Durante a ocupação, os/as estudantes coordenaram todas as ações da escola, com excessão do serviço de secretaria, que permaneceu funcionando pela atuação de profissionais da escola. Assim, os/as secundaristas ficaram responsáveis por atividades como o controle da portaria, execução da limpeza e alimentação e até a organização das palestras e atividades didático-pedagógicas, como os nomeados aulões, oficinas e rodas de conversa. Estas atividades tinham caráter interdisciplinar, por solicitação dos/as secundaristas. A maioria dos/as professores/as apoiou o movimento, alguns/as mais efetivamente, estiveram presentes mediando conflitos e orientando os/as estudantes quando necessário, como foi o nosso caso. O movimento contou ainda com o apoio do grupo “Advogados pela Democracia” e também recebeu a colaboração de professores/as da UFU, que ministraram palestras sobre a PEC 241, a MP 746 e o projeto de lei anteriormente citados e suas implicações nas políticas públicas voltadas para a educação. Dessa forma, os/as estudantes estavam bem informados/as e estendiam as informações recebidas para toda comunidade escolar, especialmente, nos momentos das palestras, aulões e rodas de conversa.

Como professoras, estivemos ao lado dos/as estudantes, em todos os dias da ocupação, inclusive nos deslocando, nos momentos fora do horário de trabalho, quando nossa presença era solicitada por eles/as. Basicamente, nosso papel foi o de estar ao lado, mobilizando esforços em busca de apoio e mediando conflitos que surgiam, com outros/as estudantes, professores/as e direção da escola, inclusive no momento das negociações e da redação do documento que selaram a desocupação. Nossa interferência sempre acontecia por solicitação dos/as estudantes.

Variadas atividades de intervenção ocorreram nestes dias que marcaram a Ocupação da escola: além de “aulões” interdisciplinares, com temáticas voltadas ao Enem e previamente discutidas com a liderança do movimento na escola, desenvolvemos duas rodas de conversa, que ocorreram no pátio. A primeira roda, “*O gênero nosso de cada dia*”, aconteceu no dia 22 de outubro e teve duração de 3 horas. A proposta dessa roda de conversa foi dar a pensar sobre a escola como espaço de discussão sobre sexualidade e gênero. Desafiando ou reforçando o padrão heteronormativo, o gênero circula e se faz notar pelos diversos espaços caracterizados como escolares e precisa ser debatido. A outra roda de conversa, “*Intolerância religiosa e gênero: problematizações do cotidiano*”, aconteceu no dia 07 de novembro e teve duração de 2 horas. Esta segunda roda objetivou discutir a intolerância religiosa, sob a perspectiva do

gênero. As discussões propostas nas rodas envolveram, além da Biologia, a História, a cultura e os direitos e garantias fundamentais das pessoas.

Sobre essas rodas de conversa, especialmente a roda “*O gênero nosso de cada dia*”, assim escreve a estudante Lia, em texto produzido na segunda oficina:

“Após uma roda de conversa LGBT, pude compreender algo que me machucou por anos: a minha opção sexual. Como entender gostar de ambos os sexos? Sempre aprendi que o certo era homem e mulher, tanto na escola quanto em casa. Eu compreendia que era o certo, mas, mesmo assim, ainda gostava do oposto do que era pregado”.

(Excerto de texto produzido na segunda oficina)

A própria Lia nos informou que no texto estava se referindo à roda “*O gênero nosso de cada dia*”. Novamente, é possível perceber algumas confusões no uso de termos, no texto de Lia – roda LGBT (ao invés de roda de discussão de sexualidade e gênero) e opção sexual. Em que pesem estas confusões conceituais, ficam postos o desabafo e a denúncia da garota quanto os sofrimentos impostos por padrões reproduzidos por instituições como a escola e a família. Uma das protagonistas do movimento de Ocupação da escola, Lia encontrou na roda de conversa o espaço para a discussão de suas aflições e, mais que isso, aporte para pensar seu corpo e suas manifestações de gênero. Essa passagem é potente para nos mostrar o quanto a escola pode promover transformações nos/as estudantes e, também se transformar a partir de intervenções mais diretas desses/as mesmos/as estudantes.

No Brasil, a violência sexual e de gênero tem sido problematizada cada vez mais pelos movimentos sociais, o que fez com que as entidades governamentais começassem a pensar em políticas públicas para reduzir os números de violências ocorridas, sejam com as mulheres, ou com o público LGBT. As escolas, nesse contexto, buscam adequar suas ações, mesmo que “a passos curtos”, alguns/mas docentes tendem a buscar cursos que lhes ajudem a compreender as questões de gênero e sexualidade (VIGANO; LAFFIN, 2017, p. 113).

Entendemos que a ação política dos movimentos sociais acontece no espaço mais amplo da ordenação pública do país, revertendo-se em leis a serem seguidas e acatadas pela população, mas também defendemos que essa ação política pode se dar nos espaços micro, como as escolas. É o que nos revela a fala de Lia.

A solicitação para o desenvolvimento de atividades voltadas ao gênero, à sexualidade, à biologia e à religião, como as rodas de conversa, partiu da organização do movimento de Ocupação da escola, diante de seu conhecimento de nossa trajetória em pesquisas nesse campo

e por já havermos desenvolvido várias outras atividades, entre oficinas, minicursos e palestras sobre sexualidade e gênero na escola. Essas solicitações também demonstraram o quanto os movimentos estudantis têm se ocupado dessas discussões, sempre inseridas em suas pautas e debates. Quase sempre, nessas atividades de estudo, preparação e momentos com os/as estudantes, estávamos acompanhadas por licenciandos/as da equipe de Pibid – Subprojeto Biologia, supervisionada por nós. Essa providência, na realidade, tinha como intenção reafirmar para os/as professores/as em formação, a sexualidade e o gênero como constituintes do Ensino de Biologia.

5.2. Somos docentes, estudantes, ocupamos este espaço que é a escola

Esta pesquisa contou com a participação efetiva de docentes e estudantes de uma escola da rede pública estadual de ensino médio na cidade de Uberlândia, como já afirmado anteriormente. A nós importa dizer sobre essas pessoas, pensá-las a partir de suas experiências; perceber os discursos que mobilizam. Para tanto, apresentamos um traçado de seus perfis que não se descolam de suas falas e posturas, reveladoras de quem são.

Das entrevistas, oficinas e grupo de discussão emergiram informações que foram caras para o traçado desses perfis. Participaram da entrevista, quatro professoras e um professor, este último não participou do grupo de discussão, por estar temporariamente afastado de suas funções docentes, desfrutando de férias-prêmio. Relembramos que atribuímos ao docente e às docentes, nomes de plantas do cerrado, a fim de que suas identidades ficassem preservadas, em consonância com as determinações do CEP/UFU. Esse mesmo cuidado, aplicamos aos/às cinquenta e cinco estudantes, participantes das oficinas. Eles e elas receberam nomes de personagens da literatura brasileira. A tabela 1, a seguir, apresenta informações gerais sobre o perfil das professoras e do professor de Biologia que participaram desta investigação.

Tabela 1: Perfil do professor e das professoras

Docente	Idade	Tempo de docência	Formação docente	Religião
Profa. Bugarvília	27 anos	5 anos	Mestre em Educação	Espírita Kardecista
Profa. Calianandra	29 anos	7 anos	Licenciada em Ciências Biológicas	Evangélica
Prof. Manacá	39 anos	18 anos	Licenciada em Ciências Biológicas	Católica
Profa. Ipê	47 anos	20 anos	Mestre em Genética e Bioquímica	Católica
Profa. Alamanda	48 anos	20 anos	Licenciada em Ciências Biológicas	Católica

Fonte: a autora. Informações obtidas nas entrevistas

Algumas marcas não escapam a uma primeira análise. É de conhecimento público que, no Brasil, a maioria das pessoas em atuação na docência da educação básica são mulheres. O quadro de docentes da escola acompanha essa tendência, inclusive no que se refere ao ensino de Biologia (Tabela 1). A presença das mulheres no exercício da docência, nessa modalidade de ensino, pode ser justificada, por um lado, por ser a escola depositária de algumas expectativas da sociedade em relação ao perfil docente mais adequado para cuidar da formação das crianças e adolescentes e, por outro, por esta ser uma ocupação que, ao longo da história, foi perdendo o prestígio social e econômico em razão do desenho tomado pelo mercado nas sociedades capitalistas – mercado constituídos por homens que asseguram postos de poder, portanto postos de comando e posições, com maiores privilégios quando comparados àqueles destinados às mulheres (binárias ou até mesmo não binárias).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, em seu artigo 22, está indicado que “[...] a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2017, p.22). Contudo, o que podemos apontar é que, na dinâmica operada na sociedade, a interpretação da lei remete não apenas à mobilização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, ao longo de sua história e à formação cidadã e profissional, ela também mobiliza modos especiais de dedicação e cuidado para com as crianças e adolescentes naquilo que diz respeito ao exercício docente. Desse modo, para a promoção da formação quanto à saúde, à higiene, à alimentação, aos bons hábitos e ao disciplinamento para o convívio social, dentre outras expectativas da população, as mulheres são apontadas como os sujeitos mais adequados²⁷. Cuidar, zelar e educar as crianças são expectativas que, classicamente, foram colocadas sob a responsabilidade das mulheres.

Decorre desta constatação, a ideia de que a mulher, por sua propalada sensibilidade e instinto materno seja mais adequada a este perfil. Posicionamentos machistas que, ao longo dos anos, alocou para o interior da educação básica a profissional cuidadora, uma espécie de

²⁷ Ver estudos de autoras brasileiras sobre a feminização do trabalho docente, como: LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas**: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul. 1986. vi, 273f. Tese (doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252830>>. Acesso em: 13 jul. 2018; ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação**: a paixão pelo impossível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998; RAMALHO, Betânia. et al. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**: Porto Alegre: Sulina, 2003.

professora-mãe, protagonista de um disciplinamento aos moldes dos fins do século XX e deste início do século XXI. Disciplinamento sustentado na sutileza dos “dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis ou que procuram coerções sem grandeza, são eles, entretanto, que levaram à mutação regime punitivo, no limiar da época contemporânea” (FOUCAULT, 2014b, p. 136). Relativização do disciplinamento, suavização das relações de poder entre professoras e estudantes (crianças e adolescentes) com fins de obtenção dos corpos moldados para a vida social.

Em que pesem estas considerações, as mulheres têm, cada vez mais, construído e buscado compartilhar de forma equitativa, espaços no campo da pesquisa, a despeito das resistências e hostilidades geradas por esta apropriação de redutos ainda notoriamente masculinos, como o das ciências naturais. Sobre esta contribuição das mulheres para uma ciência polissêmica, assim se expressa Maria Margaret Lopes (2006):

Gênero, ciências, feminismos, tecnologias, mulheres, corporalidades são termos que, felizmente, cada vez mais se associam em trabalhos acadêmicos também no Brasil e na América Latina. As reflexões propostas por estes campos de estudo se alastram para espaços institucionais diversos, antes imersas nos núcleos de estudos de mulheres, feministas e de gênero, responsáveis por implantar outras perspectivas de análises (LOPES, 2006, p. 9).

A autora evidencia o quanto, no Brasil, a relação entre gênero e ciência tem se ampliado, o que reflete o amadurecimento da pesquisa em nosso país e apresenta novos desafios, como o da perspectiva interdisciplinar que contemple a análise das culturas locais e o olhar socio-histórico sobre as produções das ciências da natureza. Esta associação, ao mesmo tempo em que torna o gênero, as sexualidades e os corpos objetos de estudo das ciências da natureza sob novas perspectivas, também é potente para justificar a ampliação da participação feminina nas pesquisas em todo o país.

Para além de apontar que, na escola, a docência de Biologia é exercida predominantemente por mulheres, a Tabela 1 revela que o professor e as professoras apresentam idades variadas, assim como tempos variados de exercício da docência. Jovens ingressantes na carreira dividem espaço com profissionais mais experientes. Apresentam em comum a formação inicial na área de Ciências Biológicas, sendo que duas professoras possuem o título de mestre – a jovem professora Buganvília é mestre em Educação e a professora Ipê é mestre na área específica de Genética e Bioquímica. A continuidade à formação é uma tendência na escola campo da pesquisa, sendo relativamente comum docentes

cursando mestrado e doutorado, ou que já apresentam essas titulações. Tais disposições indicam a preocupação com a carreira, não apenas em termos de promoção de nível dentro da educação básica ou aspiração à docência no Ensino Superior, mas também de aprimoramento da prática docente.

Nesse sentido, as duas professoras, Ipê e Bugarvília, como seus títulos de pós-graduação, nos dizem de seus lugares de formação. Ao serem questionadas, na entrevista, sobre como avaliam a discussão de sexualidade, corpo e gênero na educação básica e se elas, como professoras, faziam essas discussões na sala de aula, Ipê, com mestrado em Genética e Bioquímica, defende que na escola *“tem que ensinar os conteúdos”*; por outro lado, Bugarvília expressa atenção aos processos formativos que envolvam um olhar para os/as adolescentes e suas demandas: *“Eu vejo que falta a gente ter esse espaço pra fazer essas discussões relacionadas à sexualidade, porque isso é muito importante, porque isso é algo... é mais do que o aluno simplesmente passar numa prova ou entrar para faculdade”*.

A discussão de sexualidade e gênero, para a professora Ipê, seria um apêndice *“dentro do conteúdo, ou às vezes, quando surgir o assunto. Se surgir o assunto, ele tem que ser discutido. Eu não tenho tabu nenhum, não tenho o menor problema para fazer isso”*. O dispositivo de sexualidade estabelece o que falar e o momento adequado para falar. Segundo a Profa. Ipê, é necessário que surja uma oportunidade, um questionamento, uma motivação. Ela aponta para uma série de condicionamentos. Brandão e Lopes (2018) ponderam que

Não incentivar a discussão de gênero e sexualidade na escola contribui para a persistência das desigualdades e discriminações sociais, bem como para expressões de violência, no espaço escolar ou em outros ambientes sociais. O debate sobre gênero e sexualidade na escola pode diminuir o machismo e a misoginia, conduzir à promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual, por meio do aprendizado do convívio com diferenças socioculturais. Assim, evitam-se situações de sofrimento, adoecimento e abandono escolar por razões que não competem somente a adolescentes (BRANDÃO; LOPES 2018, p. 102).

O diálogo com Brandão e Lopes (2018) alerta para a necessidade de, no exercício de suas funções, professores e professoras estimularem a discussão de sexualidade e gênero, ao invés de simplesmente aguardar por questionamentos que, muitas vezes, não surgirão. Nessa perspectiva, a escola e suas práticas podem ser potentes para o enfrentamento à discriminação sexual e de gênero que permeia a sociedade e violenta as pessoas LGBT e as mulheres. Ao invés de disseminar ou se omitir sobre práticas discriminatórias, a escola deve identificar e

discutir sobre estas práticas, assumindo seu papel na “[...] construção coletiva de novos modos de respeito ao outro” (BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 105).

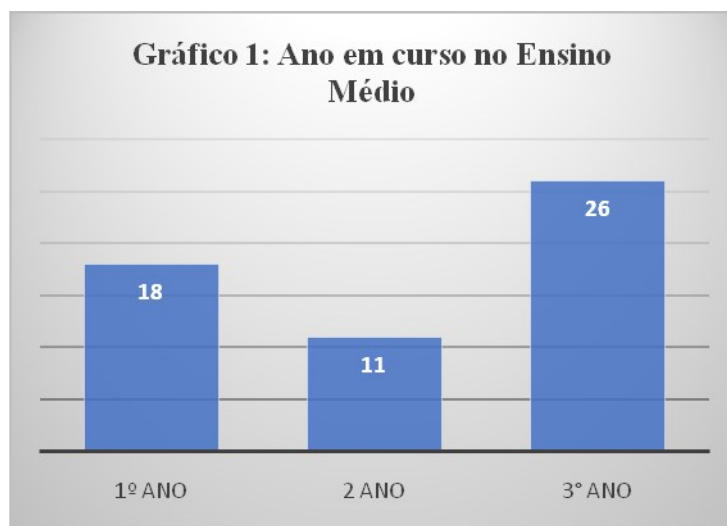
Para além da formação acadêmico-profissional, outro aspecto do perfil do/as docentes apresentado pela Tabela 1 é sua adesão a uma fé religiosa. Professor e professoras aderem a religiões de matriz cristã e, como procuramos mostrar ao longo deste texto, a religião, abraçada com maior ou menor intensidade, por ele e elas, revela-se nos dizeres e posturas e contribui para a veiculação e mobilização dos discursos por cujos entrelaçamentos buscamos investigar.

Ao voltar o olhar para o perfil dos/as cinquenta e cinco estudantes, encontramos trinta e duas garotas e vinte e três garotos, cujas idades estão entre 15 e 21 anos (Apêndice N), sendo os/as mais jovens matriculados/as no turno da tarde e os de mais idade, no noturno; portanto, no turno da manhã estão estudantes com idades intermediárias. Majoritariamente, ou seja, cerca de 60% das pessoas que participaram das oficinas foram meninas. Alguns/as estudantes espontaneamente se declararam homossexuais ou bissexuais no desenrolar das oficinas. Há nesta constatação, a repetição de um padrão, verificado ao longo de muitos anos desenvolvendo com estudantes da educação básica, atividades que envolvem a discussão de corpo, gênero e sexualidade: homens homossexuais e mulheres representam a maioria numérica de participantes. Sendo esses momentos/espços dedicados à discussão de temas como o preconceito, a violência de gênero e as políticas públicas voltadas ao combate a essas violências, as quais afligem estudantes que, de alguma forma, se sentem acuados/as em suas liberdades e existências, eles e elas revelam a necessidade de diálogos sobre estas ameaças e sentem-se acolhidos/as em momentos como os das oficinas.

Pensar sobre esse interesse das pessoas LGBT e das mulheres pelas discussões que acontecem nas oficinas, conduz-nos ao diálogo com Ferrari (2014), que problematiza o momento histórico cultural como potente para que escola-docentes-estudantes se aproximem e reflitam sobre sexualidade e gênero. Momento potente para o engendramento de saberes e poderes produtores de verdades sobre si e sobre o outro. Nesse sentido, vale questionarmos com Ferrari (2014, p. 104): “Que sociedade temos hoje e que escolas e professores estão possibilitando esse tipo de relação entre alunos, sexualidades e escolas?”. Ainda que estes momentos de discussão não sejam tão frequentes e não contemplem as demandas muitas vezes carregadas em silêncio e ocultadas pelos/as adolescentes, não há como negar que a escola, como instituição, e em especial a escola campo dessa pesquisa, tem se ocupado, com

maior atenção, das questões de sexualidade e gênero. A realização de oficinas, rodas de discussão e outros momentos que possibilitam o debate e a reflexão são indicativos dessa dinâmica.

Além das idades e do gênero, consideramos dizer sobre o ano em curso das/os estudantes no ensino médio. O gráfico a seguir apresenta informações a esse respeito.



Fonte: a autora. Informações das oficinas desenvolvidas entre maio e agosto de 2018

A maioria dos/as participantes cursava o terceiro ano (26 estudantes), seguidos pelo primeiro ano (18 estudantes) e, em menor número, os/as participantes de segundo ano (11 estudantes). À época das oficinas, todas as turmas foram convidadas a participar, e a maior adesão de estudantes de terceiro ano pode ser explicada pelo fato de que, à época das oficinas, nossa atuação na regência de aulas de Biologia acontecia em nove (9) turmas de terceiro ano. Como não foi dedicado maior tempo a falar da pesquisa em nenhuma das turmas, mesmo naquelas em que ministrávamos aulas regularmente, é plausível considerar que o contato cotidiano na sala de aula foi inspirador para a disposição demonstrada pelos/as adolescentes para participarem da investigação. Essa passagem ilustra o tanto de afetos e anseios envolvidos nas relações que se dão no cotidiano das escolas e faz pensar também nos fazeres docentes e no quanto estes, permeados e constitutivos de discursos, na experiência cotidiana das escolas, afetam-nos na função docente.

Jorge Larrosa e Walter Kohan (2015), na apresentação da coleção “*Educação: Experiência e sentido*”, assim se referem a como professores/as são afetados/as pela experiência docente:

Também a experiência e não a verdade é que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA; KOHAN, 2015, p. 5).

Ao transformar seus saberes, professores/as descobrem novas possibilidades de existência e de experimentação da docência. Verdades absolutas são abolidas; verdades da ciência, da religião e das normas sociais são questionadas. Consideramos com Foucault (2006), que locais de enunciação de verdade, como a ciência e a religião, são capazes de regular os discursos que propagam. Nesse movimento de doar-se ao questionamento da verdade e à reinvenção da experiência, novas personagens surgem e passam a ocupar o território de práticas conservadoras. Essa possibilidade de reinvenção do/a professor/a estreita a relação com os/as estudantes, que pela ousadia do comportamento adolescente e pela não cristalização ainda, de formas de ser, estão sempre se reinventando. A experiência aproxima professores/as e estudantes e contribui para o estabelecimento de laços de confiança e afinidades acerca da escola, suas práticas e a relação com outras instâncias da sociedade, como a religião e a ciência. Percebemos, especialmente durante o período de realização das oficinas com os/as estudantes, o estreitamento das relações de cordialidade e confiança que se estabeleceram entre nós e eles/as.

Ainda durante as oficinas, questionamos os/as participantes sobre a conveniência de declararem sua filiação ou não a alguma denominação religiosa. Mediante o consentimento de todos/as, as informações foram se apresentando e serviram à produção do Gráfico 2:



Fonte: a autora. Informações das oficinas desenvolvidas entre maio e agosto de 2018

Dentre os/as declarantes de professarem uma religião, onze (11) se disseram evangélicos/as, nove (9) são católicos/as, quatro (4) apontaram o espiritismo kardecista e três (3), a umbanda como religião professada. Chama a atenção o grande número de jovens que se declararam sem religião (22) e aqueles/as que optaram por não se declararem acerca dessa questão (6), perfazendo um total de 28 estudantes, ou seja, 51% dos/as participantes da pesquisa. Entre os/as 22 estudantes que se declararam sem religião, um se declarou ateu, duas se declararam deístas e uma, agnóstica; os/as outras se dizem cristãs ou acreditarem em Deus, mas não seguem uma religião.

Entre os/as seis estudantes que optaram por não declarar, essa posição vinha acompanhada de expressões como “*Não sei responder*”, “*Minha família é católica*”, “*Minha família é espírita kardecista e umbandista*” ou “*Eu prefiro não responder*”. O que estão dizendo os/as estudantes com estas falas sobre o seu afastamento em relação à religião? A adesão religiosa não está entre suas práticas ou atividades de vida. Há, portanto, neste grupo, pessoas que parecem manter relações conflituosas com a religião, reveladas pela hesitação ao responder e pela referência à adesão da família e sua própria exclusão daquele círculo, que é a igreja/templo religioso.

A adesão religiosa dos jovens entrevistados mais frequentemente é descrita como herança familiar. A adesão que “vem de berço” é mais comum entre os jovens evangélicos pentecostais e católicos que herdaram da mãe, ou do pai ou de ambos a religiosidade cristã. Herdar implica ser socializado pela moral compartilhada pela família e por uma comunidade religiosa (SILVA; SANTOS; LICCIARDI; PAIVA, 2008, p, 686).

Estar fora, ocupar um lugar que não é o mesmo dos/as outros/as da família, representa uma negação dessa herança e/ou assunção de escolhas pessoais, uma vez que, nesse período, adolescentes protagonizam um processo de descolamento da família e iniciam seu experimentar de outras possibilidades de existência para além do núcleo familiar, como é o caso do estudante Fernando, que se coloca entre as pessoas que não têm religião e assim se expressa: “*Eu era evangélico, mas me afastei da igreja por causa da sexualidade mesmo*”. Com esta declaração, Fernando sela o estranhamento entre a religião e sua existência de rapaz homossexual; existência não acolhida pela tradição evangélica. O discurso religioso que não acolhe a homossexualidade afasta Fernando da igreja.

O estudante Fabiano, que afirma ter sido criado em família católica e passado “*por todas as fases da igreja, como a catequese, a crisma e tal*”, assim justifica seu afastamento da instituição religiosa: “*Aí, chegou uma hora da minha vida que eu decidi não seguir mais os*

dogmas. Porque é uma questão social da coisa, isso é uma espécie de prisão da pessoa". Para explicar sua posição, Fabiano se diz incomodado pelas normas que a igreja impõe a quem a segue. Dentre estas normas, o estudante destaca aquelas que dizem respeito aos corpos e à sexualidade, como a permissão das relações sexuais somente após o casamento, justificada por uma moral religiosa. Atrelada a esta posição da igreja católica, encontramos uma pedagogia que busca apoio na ciência ao atrelar o discurso à prevenção da gravidez na adolescência e da propagação de infecções sexualmente transmissíveis (IST). Para Fabiano, a igreja não deve se ocupar disso, esse campo pertence às escolhas de cada um/a, com base em diferentes conhecimentos.

Bento, que participava da discussão, apontou para o preconceito que as religiões direcionam contra pessoas que fogem dos padrões estabelecidos por ela. Livia acrescenta a essa discussão, sua experiência:

Já fui evangélica, eu saí muito dessa religião por conta disso, você não podia usar uma calça apertada, usar uma blusa decotada, todas essas questões. E quando eu fui pra Umbanda, lá a gente se sente à vontade, é uma religião que não é tipo assim, só porque é uma crença, é um ambiente que te faz bem, não é algo que te deixa preso, que te proíbe das coisas ou que fala que você vai pro inferno. E acho que o importante além de crer é lógico, é isso, é você estar bem, quando a religião não está ali só por obrigação, ou só por crer que você tem que fazer aquilo.

(Livia, em oficina realizada em maio de 2018)

O afastamento ou a mudança de adesão a uma religião pode ter várias motivações: as normas e regras referentes aos modos de conduta, ao vestuário; punições ou o preconceito direcionados a quem não adere às normas e regras estabelecidas. Jovens que são e com a inquietude que os caracteriza, alguns/as estudantes afirmaram não se submeterem às determinações da religião, que intentam ao controle de seus corpos. Esses/a jovens apontaram para brechas por onde buscavam escapar aos desígnios religiosos. Essas brechas podem conduzi-los a outras práticas, em outras denominações religiosas, ou podem afastá-los de vez da adesão a uma dada religião.

Os dizeres de estudantes apontaram para discursos de interdição do corpo como possibilidade de desejo e prazer. O discurso do corpo saudável pela abstinência sexual, como prática de moral, assinala para o entrelaçamento ciência e religião. O discurso religioso, que estranha ou rejeita a existência de sexualidades não heterossexuais, emanou dos dizeres de docentes e estudantes, em vários momentos das conversas estabelecidas na pesquisa.

5.3. O Ensino de Biologia, o corpo, a sexualidade e o gênero

Assumimos, com os documentos oficiais, a demanda posta para a escola, pela sociedade e pelos/as estudantes, acerca da discussão de sexualidade e gênero. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, anteriormente citadas neste texto, entendemos que “Temas como saúde, **sexualidade e gênero**, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo” (BRASIL, 2013, p. 115, grifos nossos).

Nesse sentido, cabe à escola de educação básica, contribuir para o debate de gênero e de sexualidade, que na sociedade se dá de modo polarizado e, muitas vezes, ancorado no preconceito. Sob a justificativa de que tratar do gênero e da sexualidade das crianças e jovens é assunto de natureza íntima, pessoal, a ser considerado apenas no interior das famílias, há quem se oponha a essas discussões na escola. Ávila (2010) apresenta o posicionamento de docentes sobre essa limitação dos espaços considerados apropriados para a discussão de sexualidade e gênero:

Em última instância, a educação sexual ainda seria considerada questão de foro íntimo, adequada para ser trabalhada pela família e não pelo poder público, que cuidaria da manutenção dos direitos individuais à autonomia sexual, ou pelo poder social, que zela pelos bons costumes e coíbe a visibilidade do que foge à heteronormatividade (ÁVILA, 2010, p. 1).

Entendemos que se há exigências postas pelos/as estudantes e professores/as, nas salas de aulas, para que o debate de gênero e sexualidade aconteça como parte da formação escolar, há também resistência de setores da sociedade, inclusive no interior do campo da educação, a esse debate, como revela a pesquisa de Ávila (2010), na qual docentes apontam ocorrências e discussões ligadas à sexualidade e ao gênero como fatores que dificultam o exercício da docência e alocam essas discussões para o interior dos lares, sob a orientação das famílias.

Essa posição distancia-se da realidade das escolas e das expectativas dos/as estudantes que veem na escola e suas práticas possibilidades de apoio para a compreensão de seus corpos, sexualidades e gêneros: “Meninos e meninas buscam a escola como um espaço de entendimento para o que estão vivendo no campo das sexualidades, atribuindo a ela o lugar do conhecimento e vinculando diretamente a questão das sexualidades e das homossexualidades ao saber” (FERRARI 2014, p. 107).

Diante do apresentado, assumimos a defesa de que a escola e, especialmente a disciplina escolar Biologia, são espaços potentes para discutir sexualidade e gênero, sendo estas discussões parte do campo de conhecimento da Biologia. Para tanto, os processos de formação inicial e continuada devem se alinhar a essa perspectiva e oferecer aos licenciandos/as e professores/as de Biologia em atuação, experiências que os capacitem a mediar esse debate na escola.

Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães (2017) orientam a desconstrução de modelos naturalizados sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, nos processos formativos para a docência. Nesse sentido, as autoras propõem a não acomodação, mas a ousadia da dúvida, a reinvenção de estratégias e caminhos que questionem verdades estabelecidas e possibilitem experiências e aportes teóricos para discutir e refletir sobre questões que muitas vezes não adentram os currículos, como gênero, preconceito e violência. Essa reinvenção contempla algumas estratégias, das quais destacamos: o conhecimento das políticas públicas voltadas para a discussão de sexualidade e gênero na escola; o embasamento teórico por meio de disciplinas na licenciatura, a participação em cursos e grupos de pesquisa; a utilização de ambientes virtuais de formação; a inserção da discussão de sexualidade e gênero nos Planos Políticos Pedagógicos das escolas e a implementação de projetos de intervenção na rotina escolar (RIBEIRO; MAGALHÃES, 2017).

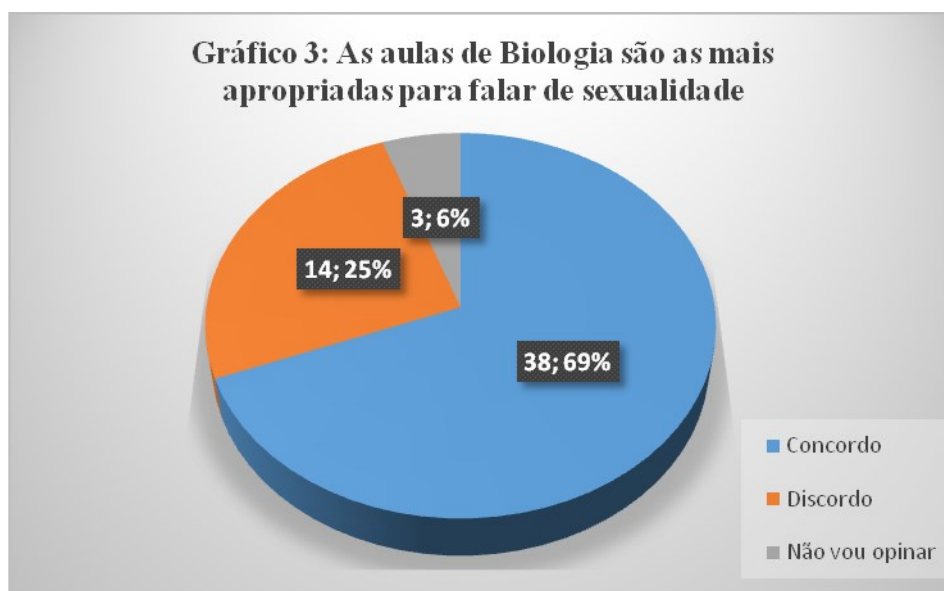
Essas estratégias são prementes, uma vez que, nem sempre os currículos contemplam estas discussões. Marco Antônio Leandro Barzano, Taisa de Sousa Ferreira e Eduardo Barreto da Silva (2017), após análise dos currículos de cursos de licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas de uma instituição pública de ensino superior e da escuta de docentes do curso de Pedagogia e de discentes do curso de Ciências Biológicas da referida instituição, relatam a precariedade dessas discussões nos currículos e, portanto, na formação docente,

Nos currículos dos cursos analisados, vimos que os discursos têm sido construídos com base em fissuras, em movimentos individuais, em iniciativas que aproveitem as brechas para promover um fazer pedagógico que considera a centralidade de superar o silenciamento e as desigualdades em torno do gênero e da sexualidade na educação (BARZANO; FERREIRA; SILVA, 2017, p. 103-104).

Diante do caráter acanhado dos currículos dos cursos de formação, docentes do ensino superior tomam para si o compromisso de buscar espaços, promover fissuras por onde possam estabelecer o diálogo com licenciandos/as e, de alguma forma, fazer oposição ao silenciamento em relação ao gênero e à sexualidade nos cursos investigados. Essas discussões

investem-se de relevância e são citadas pelos/as docentes em formação como fundamentais para sua constituição profissional, como é caso da disciplina “Sexualidade e Educação”, do curso de Ciências Biológicas analisado por Barzano, Ferreira e Silva (2017), à qual se referem como capaz de conferir “[...] formação/legitimidade em sua atuação/responsabilidade para o trabalho com Educação Sexual nas escolas” (BARZANO; FERREIRA; SILVA, 2017, p. 103-104).

Em nossa pesquisa, interessamo-nos pela ocorrência da discussão de corpo, sexualidade e gênero nas aulas de Biologia, nesse sentido, durante as oficinas, na dinâmica dos cartões, os/as estudantes foram convidados/as a se posicionarem acerca da seguinte frase: *“As aulas de Biologia são as mais apropriadas para falar de sexualidade”*. Como indicado no Gráfico 3, uma maioria considerável apontou que as aulas de Biologia são as mais apropriadas para falar de sexualidade. Mas, de qual Biologia estavam falando? Como eles e elas percebem a Biologia e o seu papel na discussão de sexualidade? Durante o debate que se seguiu à dinâmica dos cartões, alguns dizeres ofereceram pistas sobre os discursos mobilizados pelos/as estudantes: *“A Biologia é a mais apropriada para falar (de sexualidade), porque estamos falando na biologia do corpo humano”* (Carolina). Como Carolina, outros/as estudantes falam do corpo tendo como referente a Biologia.



Fonte: a autora. Informações das oficinas desenvolvidas entre maio e agosto de 2018

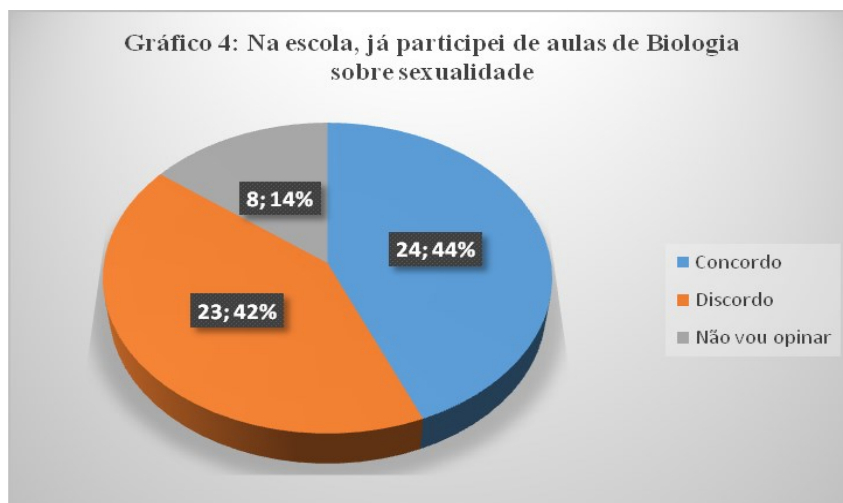
A partir desse referente, nos perguntamos sobre o corpo do qual a Biologia se ocupa. Perguntamo-nos ainda sobre o corpo que adentra o ensino de Biologia. Corresponde esse corpo à compreensão que os/as estudantes têm de seus próprios corpos? As pessoas se

reconhecem nesse corpo que a Biologia leva para a escola? Para responder a estas provocações, buscamos aporte em Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, para dizer que a

[...] conceituação de corpo veiculado pelo discurso/narrativa biológica via disciplina escolar se apresenta como um corpo fragmentado, retirado dos espaços culturais que ocupa, ou seja, um corpo vazio. Em outras palavras, se constitui como um corpo fabricado pela Ciência Biológica e pela Medicina (SILVA, 2010, p. 21).

O corpo fragmentado, posto em partes nas aulas de Biologia e em textos como o dos livros didáticos dessa disciplina escolar é afastado da cultura, não tem história, afetamentos, cheiros, texturas. Esse é o corpo que os/as estudantes reconhecem ser o corpo humano dito pela Biologia, mas que não é o corpo deles/as. A Biologia, nesse entendimento, tem se ocupado do funcionamento dos órgãos, da prevenção contra doenças ou contra uma gestação na adolescência; mas a Biologia da escola, em geral, não diz dos afetos, desejos, das sexualidades, foi o apontado na tese de doutorado de Silva (2010). Tampouco, a Biologia escolar tem se atentado para os corpos lésbicos, *gays*, bissexuais e travestis, ou para corpos dissidentes de gênero e sexualidade ao ensinar sobre a prevenção contra doenças ou infecções sexualmente transmissíveis e tecnologias de reprodução assistida. Ao fazer isso, o Ensino de Biologia afirma que em suas discussões não há espaço para tais expedientes, ou, ainda, apaga e silencia quanto à sua potência para dizer de outros modos de experimentação da saúde sexual e reprodutiva, por exemplo.

Ainda nessa perspectiva, na oficina, apresentamos outra frase para apreciação dos/as estudantes: “*Na escola, já participei de aulas de Biologia sobre sexualidade*”. O gráfico a seguir dimensiona os posicionamentos dos/as participantes:



Fonte: a autora. Informações das oficinas desenvolvidas entre maio e agosto de 2018.

O dado que produzimos foi o de que do total de 55 estudantes participantes do nosso estudo, 24 (43,63%) admitiram já haver participado de aulas de Biologia sobre sexualidade. Localizamos no Planejamento Anual de Biologia, do primeiro ano do ensino médio da escola, o conteúdo **“Reprodução humana – sistemas genitais, hormônios sexuais, fecundação e gravidez”**, que na tradição da escola brasileira é o que tem maior proximidade com o campo da discussão de sexualidade. De acordo com o planejamento da escola, o conteúdo é previsto para ser tratado entre os meses de agosto e setembro do ano letivo, e apresenta os seguintes objetivos: *conhecer a estrutura e o funcionamento dos sistemas genitais masculino e feminino; conhecer e compreender o modo de atuação dos principais hormônios sexuais humanos; estar informado/a sobre alguns métodos contraceptivos e os princípios de funcionamento de cada um deles; utilizar os conhecimentos sobre a reprodução para opinar de forma consciente sobre assuntos como masturbação, controle da reprodução, aborto, reprodução assistida, dentre outros.*

Os objetivos apresentados no planejamento apontam para enunciados biomédicos, também reportados por alguns/as estudantes. No entanto, na escola, encontramos estudantes que afirmam: *“Os professores de Biologia nunca falam de sexualidade (Reclama Dora). Falam de célula... tudo!... menos isso”* (Dora). Dora defende que os/as professores/as deveriam falar de sexualidade e sua defesa encontrou apoio em outros/as colegas presentes na oficina. Ela fala em um tom que mistura descrença, decepção e, ao mesmo tempo, reivindicação. A estudante reitera a ausência, nas aulas de Biologia, de um corpo no qual ela possa se reconhecer. O corpo das aulas de Biologia é um outro corpo, não é aquele das experiências de vida que eles/as trazem para a escola.

Silva (2010) defende que: *“São muitas as invenções do corpo. Interessei-me pela invenção do corpo biológico e pela trama desse corpo nos espaços de seu acontecimento. Nas interrelações que ele constitui, engendra, com outras invenções”* (p. 178). A estudante Dora e a pesquisadora Silva (2010), cada uma a seu tempo e a seu modo, dizem coisas muito próximas: Aquele corpo que está nas aulas de Biologia é um corpo inventado, repleto de células, tecidos, órgãos; um corpo que não pulsa para dizer dos desejos, dos afetos, da humanidade que os corpos dos/as estudantes ressoam. Sendo inventado, não diz do corpo de Dora ou seus colegas, não diz do que ocorre ou do que sente estes corpos na escola e fora dela.

Para Silva e Cicillini (2009), o currículo deve ser pensado como acontecimento, como produção cultural, para assim possibilitar a ruptura com a linearidade para dizer do mundo, do humano, dos corpos. Essa ruptura passa pelo reconhecimento de que a Biologia e seu ensino se constituem em determinado contexto sócio-histórico-político. Fundada na cultura, atenta às diferenças e multiplicidades que caracterizam os corpos, não apenas em seus aspectos morfofisiológicos, a Biologia dirá da sexualidade e do gênero. Será capaz de aproximar-se da complexidade do humano que habita o corpo dos órgãos e a ele colar emoções, desejos, afetos.

Em texto produzido na segunda oficina, Rodrigo e Olga dizem da participação na atividade e das reflexões despertadas:

"Ao abordarmos esse assunto, falamos de Biologia e sociedade ou Biologia em sociedade? A disposição dos alunos para esse tema faz brotar esperança. Não sei dizer ao certo em que situação essa esperança se encaixa, mas ver pessoas de diferentes idades, crenças e sexualidades debaterem pacificamente esse assunto, traz a esperança de que um dia o preconceito não esteja presente com tanta influência em nossa sociedade".

(Excerto de texto produzido por Olga e Rodrigo, na segunda oficina)

O diálogo com autoras, autores e as considerações de Olga, Rodrigo e outros/as estudantes nos levam à proposição de uma Biologia que, em atenção à sua condição de "ciência da vida", possa dizer da vida das pessoas que estão na escola, como se posicionam naquele espaço e como se sentem em relação a ele.

E o professor e as professoras, como se inserem nessa discussão? Nas entrevistas individuais, seus posicionamentos²⁸ nos oferecem indícios sobre suas práticas na escola:

Eu acho que o que a gente tem que trabalhar com relação ao corpinho deles, é a questão morfológica, função de cada coisa (Professora Caliandra).

Essencial. Não tem jeito de fugir dela. Mas, às vezes, o professor não se sente preparado, então, vai se limitar a falar sobre os órgãos e as funções (Professora Alamanda).

A discussão, durante minhas aulas começa pela parte técnica do funcionamento, dos efeitos fisiológicos, passa pelo aspecto social da escolha e da liberdade que cada família dá (Professor Manacá).

(Excertos das entrevistas realizadas entre março e maio de 2018)

²⁸ Ressaltamos que cada fala é relativa ao momento individual, de cada docente, na entrevista realizada.

Alamanda, Caliandra e Manacá são docentes de Biologia e seus dizeres estão carregados daquilo que orienta suas atuações como professoras e professor. Desse modo, são a morfologia e a fisiologia os pilares para o trabalho com a sexualidade em sala de aula. Elas reverberam essa posição, ainda que apontem para algumas peculiaridades. Caliandra é efusiva ao dizer da morfologia – “[...] *a gente tem que trabalhar com relação ao corpinho deles, é a questão morfológica*”. Alamanda chama a atenção para um aspecto que também consideramos conduzir para uma abordagem reduzida sobre sexualidade, corpo e gênero, em sala de aula: “[...] *às vezes, o professor não se sente preparado, então, vai se limitar a falar sobre os órgãos e as funções*”. De fato, na tradição disciplinar, a ausência de campos disciplinares na formação provoca efeitos no exercício profissional. Contudo, o modo como um/a docente apropria-se de seu campo de conhecimento diz também sobre o quanto ele/a é sujeito de sua própria formação. Por outro lado, há um consenso de que em todo campo profissional há demandas decorrentes das experiências cotidianas, do avanço do conhecimento e das tecnologias. Nesse sentido, quando nos referimos à profissão docente, tanto em estudos e pesquisas, quanto no cotidiano das escolas, as questões de corpo, gênero e sexualidade há muito têm sido operadas e reclamadas para o debate no espaço escolar.

Podemos dizer com tudo isso que vivemos em uma corda bamba: entre o silêncio dos currículos oficiais dos cursos de licenciatura sobre o campo dos estudos de gênero, corpo e sexualidade e seus efeitos, que se estendem ao longo da atuação docente. Todavia, defendemos a ideia de que o/a docente é sujeito implicado/a com seu tempo, com corpos múltiplos, plurais. As experiências de gêneros e sexualidades dissidentes esbarram o tempo todo com quem está na e produz a escola. Por conseguinte, o acesso aos saberes, conhecimentos e problematizações, acerca destas experiências, estão disponíveis em plataformas virtuais, em inúmeras e diversas publicações há mais de vinte anos. A uma professora ou a um professor é sempre atrelada a possibilidade de que ele ou ela ocupem a posição de descontentamento com o dado, com o inferido, com as explicações e saberes em circulação. Isso significa dizer que nos movimentamos em torno da perspectiva de que tais profissionais são sujeitos desejantes do saber, das inquietações e da busca de conhecimentos e, portanto devem se ocupar do aprimoramento de sua formação, mobilizando disposições pessoais e/ou reivindicando, junto aos órgãos e instituições competentes, como secretarias municipais e estaduais e o próprio MEC, condições para que tal aprimoramento aconteça.

Nesse sentido, aos professores/as cabe a tarefa do envolvimento com o que é do seu campo de competência. Sem dúvida, concordamos com Manacá quanto à necessidade do cuidado e reconhecimento de que à família deve ser assegurada a “liberdade social” ou “liberdade de criação” de crianças e adolescentes e, de igual modo, numa sociedade democrática, como é o caso da sociedade brasileira, também deve ser assegurado a docentes e discentes, respectivamente, o direito de ensinar e de aprender. Isso nada mais é do que o direito de movimentar conhecimentos, práticas e saberes que, obrigatoriamente, devem ser disponibilizados a todos e todas.

Dessa maneira, fomos nos mobilizando em torno da problematização acerca do que, nos tempos atuais está sendo dito acerca do que deve e pode a atuação docente em uma escola de ensino médio. Sobre isso, a professora Buganvília revela sua aflição com os encargos que a escola atribui aos/as professores/as, alvos constantes de cobranças quanto ao cumprimento de conteúdos e preparação para o Enem e para os exames vestibulares²⁹. A professora defende que a escola precisa romper com estas disposições e ampliar as discussões com os/as estudantes: “*É algo que ele leva para a vida dele. É o corpo dele, é a saúde dele, é a vida dele*” (Buganvília, entrevista 2018).

Buganvília chama a atenção para algo muito comentado entre os/as estudantes nas oficinas: a vida, objeto da Biologia e de outros campos de conhecimento, interessa aos meninos e às meninas. Mas eles e elas entendem que a Biologia se interessa por outra vida, aquela que fala das células e dos órgãos, e não a vida mesma como ela acontece. A Biologia, na escola não tem se interessado pela vida que, latente, esconde-se nas histórias, medos, anseios e desejos de seus jovens corpos, também não se interessa com a vida que corre para além dos muros da escola.

A seguir, uma discussão ocorrida em uma das oficinas nos diz sobre onde os/as estudantes localizam a Biologia. Esta localização foi produzida a partir da apresentação da afirmativa³⁰: “*As aulas de biologia são as mais apropriadas para falar de sexualidade*”. Enquanto líamos a frase em voz alta, um pequeno burburinho se formou entre os/as estudantes. Bento esfrega uma mão na outra, demonstrando animação e expectativa pela

²⁹ O termo vestibular no Brasil diz respeito a um tipo de processo seletivo de ingresso ao ensino superior, realizado por instituições desse nível de ensino.

³⁰ Retomamos a afirmativa anteriormente apresentada porque, neste momento, importa-nos apresentar ao leitor e à leitora deste texto a conversa que dela decorreu acerca do lugar da Biologia na discussão da sexualidade no espaço escolar.

discussão. Ezequiel, Policarpo e Escobar abrem sorrisos meio travessos, como a esperar que tipo de comentário sairia dali. Outras pessoas permanecem sérias, aguardando com ar quase solene, e algumas, ainda, nitidamente demonstram preocupação com a possibilidade de serem chamadas ao debate.

O primeiro a falar foi Brás, para defender que na escola deveria haver uma disciplina voltada unicamente para o estudo da sexualidade, devido à sua importância. Todos/as os/as demais presentes discordaram de Brás, alguns/as por acharem que a Biologia deve se encarregar dessa discussão, outros/as por entenderem que falar de sexualidade compete a qualquer momento de aula, a qualquer disciplina. Ao final, Brás concorda com os/as colegas. Porém, no debate de ideias, os/as estudantes apontam para interdições, limites dentro dos quais a discussão no espaço da sala de aula deve acontecer. A conversa sobre a frase é desencadeada por Bento, que diz:

— Uma coisa que a gente precisa ter em mente é que não podemos discutir sexualidade tão abertamente porque, pra gente é tão pessoal. Enquanto Bento fala, Iracema manifesta verbalmente seu apoio:

— Concordo!

E Bento prossegue:

— A gente tendo um pouco de tempo numa matéria como a Biologia é suficiente porque a gente tem que aprender não a fazer tudo, mas sim, a prevenir de causar prejuízos na gente, como as doenças... essas coisas... porque não adianta chegar na hora e fazer m... Bento não completa a palavra, mas deixa subentendida - fazer merda. Os/as colegas riem, então, perguntamos o que seria "fazer m.". O adolescente responde:

— Fazer o ato sem prevenção, sem camisinha... a menina...

— ... engravidar, completa Iracema.

Flora intervém:

— Deveria ter uma aula assim... não sobre o que é isso ou aquilo, não sobre definições, regras, mas sobre orientações. Seria melhor se, mais cedo, todo mundo for orientado a fazer a coisa certa do que...

— ... descobrir errado, completa Bento.

Ao se pronunciar, Bento é apoiado por gestos e sorrisos de outras pessoas presentes, como, por exemplo, os de Flora e Policarpo. Insistimos, solicitando que dessem mais detalhamentos sobre o lugar de onde seriam emitidas estas orientações na escola. Flora responde:

— Nas aulas de Biologia principalmente. Mas, eu acho que a educação sexual cabe em qualquer outra matéria que tem alguma coisa a ver com a vida lá fora.

Diante de nosso pedido de indicação de quais seriam estas disciplinas, Flora prontamente afirma:

— Sociologia, às vezes Filosofia também...

— ... que estudam a sociedade, complementa Bento.

— ... que estudam coisas críticas, coisas da vida, acrescenta Flora, no breve diálogo que se estabelece entre ela e Bento. E o estudante segue dizendo:

— No caso da Sociologia, caberia muito bem a discussão da sexualidade, porque é um assunto muito discutido hoje em dia, por causa do preconceito, da não aceitação, na sociedade, das escolhas dos outros.

Então perguntamos se essa discussão não cabe à Biologia, ao que Bento responde:

— Cabe sim. Logicamente que cabe, eu só estou abrindo outras portas pra poder falar mais.

(Excerto de oficina realizada em maio de 2018)

Assim como o professor e as professoras, também os/as estudantes alocam a sexualidade, o gênero e o corpo ao espaço da anatomia, da fisiologia, do cuidado com a saúde. Mas, se o discurso da saúde, da anatomia e morfologia ressoam em suas vozes, seus posicionamentos avançam um pouco mais e propõem discussões “*que estudam coisas críticas, coisas da vida*” (Bento) e que tenham “*alguma coisa a ver com a vida lá fora*” (Flora), o que faz movimentar o discurso do afastamento entre natureza e cultura. Em seus dizeres, a vida da Biologia não é a vida que lhes compete viver, experienciar; seus estudos não se ocupam da vida em que se permite criticar, alçar o olhar e alcançar, para além do corpo, como conjunto de órgãos. Ao olhar daquele grupo, a vida da Biologia está apenas na escola. A vida fora da escola não se constitui em objeto de estudo. Não há novidade no que eles e elas dizem. A novidade, a nosso ver, está no fato de eles e elas reconhecerem o afastamento entre objetos de conhecimentos, campos de saberes: Biologia x Sociologia x Filosofia.

Tal como o professor e as professoras, os/as estudantes dizem do cuidado com a saúde, com as infecções sexualmente transmissíveis, com a gravidez na adolescência; gravidez não esperada, não programada. Sobre essa discussão do corpo como o lugar da saúde ou da ausência dela; ou ainda do corpo saudável como aquele que manifesta sua condição em consonância com modelos anatômicos pré-estabelecidos pela ciência, Silva (2010) alerta para

como a ideia de corpo máquina revela, ou deveria revelar, a homogeneidade, a semelhança com padrões anatômicos, fisiológicos, quantitativos.

Todos os interiores idênticos, descolados de experiências e de peculiaridades. A imagem das vísceras, dos músculos, dos vasos e gânglios aniquila com a cultura, torna invisível a trajetória histórica. A quantificação das taxas sanguíneas e hormonais diz da condição de normalidade mais que determinada, ansiada para todos/as. Ao final, espera-se que as imagens e as concentrações revelem a mesma anatomia, semelhança fisiológica, modelos alcançados (SILVA, 2010).

Para a pesquisadora, essa homogeneidade atende a propósitos de disciplinamento e controle dos corpos. No diálogo com Michel Foucault, Silva (2010) aponta para o poder que atua sobre os corpos e seu governo, estabelecendo uma economia da saúde e da vida útil desejados pelo mercado, pelo capitalismo. Com essas reflexões, a autora explicita o jogo de saber-poder entre o Ensino de Biologia e a ciência Biologia, com fins definidos pela biopolítica. Nesse jogo, as individualidades, as singularidades são apagadas e produz-se o corpo único, dócil e útil, que obedece e produz. Corpo que interessa à disciplina, estratégia de poder utilizado pela escola moderna, corpo disciplinado, controlado, almejado pelo mercado de trabalho (SILVA, 2010).

Esse corpo, único, padronizado, representado por modelos anatômicos e pela quantificação de células e substâncias é o corpo das aulas de Biologia. Porém, esse também é o corpo denunciado por alguns/as estudantes nas oficinas que realizamos. Se a Biologia apaga a diferença, eles e elas buscam enxergar essa diferença em qualquer outra disciplina “[...] *que tem alguma coisa a ver com a vida lá fora, Sociologia, às vezes Filosofia, também*” (Flora); “*Que estudam a sociedade*” (Bento). Em outra oficina, Gabriela se posiciona: “*Nas aulas de Biologia, a gente já aprende sobre a prevenção, sobre as doenças e a gente não aprende sobre os homossexuais, não falamos sobre isso*” (Gabriela).

Assim, não passa despercebido o revelado distanciamento entre o Ensino de Biologia e a vida experienciada, vivida e sentida pelos/as estudantes. Gabriela, em sua fala, denuncia o apagamento das sexualidades dissidentes do alinhamento sexo biológico-gênero. Essas sexualidades são apagadas pelo Ensino de Biologia. As pessoas existem, mas, pelo dispositivo de sexualidade, suas existências são apagadas, silenciadas nas aulas, nos livros, nos planejamentos. A Biologia defendida pelo professor e pelas professoras e pelo planejamento

de ensino da escola descola-se da vida cotidiana. A dicotomia, marca constante da história do pensamento no Ocidente, sustenta a existência de dois corpos em cada humano: um corpo que produz hormônios, gametas, reproduz, fica doente e outro corpo, o dos desejos, dos medos, das alegrias, da história e da cultura. A Biologia da escola cuida do primeiro corpo. E quem se ocupa do corpo dos afetos, da cultura e da história?

Com relação à Biologia ser a matéria mais apropriada pra discutir sexualidade, há duas grandes vertentes: a sexualidade... o sexo entre o homem-mulher, mulher-mulher, homem-homem ou a opção sexual da pessoa, que tipo de gênero ela vai gostar de se relacionar; em relação ao sexo biologicamente falando, eu acho que a Biologia é necessária pra discutir isso, mas não como forma de opção sexual e sim como forma biológica. Mas, em relação à opção sexual, toda forma de discussão sobre esse assunto é válida, não deve ser somente em uma matéria. Até aqui nessa sala, nesse momento... qualquer forma de discutir sobre esse assunto é válida.

(Capitu, em oficina desenvolvida em junho de 2018)

Capitu sustenta a dicotomia entre o corpo anatomofisiológico e o corpo dos desejos e afetos. Admite que as pessoas transitam entre uma e outra dimensão e diz quem deve se ocupar de cada uma delas. A Biologia deve se ocupar da primeira, enquanto da segunda, deveriam se ocupar todas as disciplinas em diversas atividades na escola. A fala dela ainda se remete à terminologia “opção sexual”, o que pode assinalar para o fato de que ela pode estar desatualizada com relação às discussões de campos de pesquisas diversos e dos movimentos sociais, que abandonaram o uso deste termo³¹. Abaixo, outras considerações acerca dessa discussão³².

Existem outras matérias no currículo escolar que poderiam abranger esse assunto também, como Sociologia e, no caso, Português, que no caso abrange muito os tempos atuais, do que só as matérias, pelo menos minha professora (de Português) abrange muito isso (João).

Eu acho que, apesar de a Biologia ser a matéria que estuda a fisiologia humana e os órgãos sexuais, a sexualidade pode ser debatida em qualquer outra matéria (Gabriela).

A Biologia é a mais apropriada para falar, porque estamos falando na Biologia do corpo humano. Mas, eu considero que a Filosofia seria pra abordar o lado psicológico (Carolina).

(Excertos de oficinas realizadas em junho de 2018)

³¹ Cabe dizer que tanto opção quanto orientação sexual são terminologias que recebem críticas de autores como Alípio de Sousa Filho (2013) e Rogério Diniz Junqueira (2009), para quem a sexualidade é cambiante e intrinsecamente relacionada à vivência do corpo, dos prazeres e dos desejos.

³² As falas apresentadas não constituem um diálogo, mas posicionamentos expressos em momentos diferentes.

Os dizeres reservam para a Biologia o discurso medicalizado, da vida das células e dos órgãos e são propositivos ao indicarem outros espaços que sejam mais apropriados, como a Sociologia, porque fala da sociedade e das pessoas; diz da vida social. Indicam ainda a Filosofia, porque aborda questões íntimas ou o “*lado psicológico*” (Carolina). Há, nestes dizeres, o desejo de uma abordagem interdisciplinar da sexualidade, do corpo e do gênero. Neilton dos Reis e Isabela dos Reis Goularth (2017) defendem o diálogo entre o Ensino de Biologia e outras áreas, como o Ensino de Sociologia, como ação interdisciplinar potente para provocar rupturas nos tradicionais currículos disciplinares:

A interdisciplinaridade, ainda que de difícil implementação nas escolas, tem se mostrado uma importante aliada nas discussões de Gênero, principalmente no contorno às deficiências na formação docente e às limitações dos currículos. Isso porque, além de possibilitar uma visão mais ampla de determinado assunto, demonstra de forma prática o rompimento dos limites que as disciplinas escolares impõem (REIS; GOULARTH, 2017, p. 102).

Em todas as oficinas, esses anseios por discussões numa perspectiva interdisciplinar surgiram espontaneamente. Quase sempre são lembrados/as professores/as de Biologia ou de Sociologia, mas também são mencionados/as docentes de Filosofia, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa. Em seus posicionamentos, os/as estudantes revelam que, para mediar estas discussões, tão importante quanto a preparação e domínio do assunto é a postura de acolhimento e interesse dos/as professores/as em relação às suas demandas. Estes são parâmetros que os levam a estabelecer ou não a relação de confiança com estes/as docentes. Mas, mesmo nesses momentos de reflexão, identificamos um descolamento entre o que chamamos corpo biológico e o corpo não biológico; entre o corpo das células e o corpo dos afetos; entre natureza e cultura.

Para além desse binarismo dado ao corpo, entre o biológico e o não biológico, estudantes e docentes também reverberam discursos constituídos na perspectiva do binarismo de gênero: masculino-feminino. Porém, em alguns momentos, suas falas revelam tentativas de ruptura com o padrão binário, questionando a abordagem dada ao gênero, no cotidiano escolar. Nesse cotidiano, a escola se pronuncia, revela condutas permitidas, instituídas. Sabemos que essas condutas variam de uma instituição escolar para outra, transformam-se com o tempo, mas continuam arraigadas à dicotomia entre corpo biológico e corpo não biológico e, nesse sentido, atrelam ao biológico a noção também binária de gênero. Um corpo com útero, ovários e vagina seria um corpo feminino; um corpo com pênis e testículos,

masculino. A estes corpos, colam-se expectativas correlatas ao gênero: recato, atenção e cuidado para as meninas; agitação, destemor e ousadia para os meninos.

Judith Butler (2013, p. 154) discute como “o ‘sexo’ é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo”. Para a autora, a materialização imposta por normas e prescrições nunca é completa; o transcorrer do tempo carrega a exigência da transformação, da constante revisão de materialidade que o sexo apresenta. Nesse processo, a própria hegemonia da materialidade de um dado momento é colocada sob questionamento. Dessas brechas surgem novas formas de enquadramento da sexualidade e do gênero, mas surgem também possibilidades de resistências ao modelo hegemônico que alinha sexo e gênero.

A escola é um dos cenários onde observamos a operação de processos de materialização/desmaterialização/rematerialização. Com Butler (2013), entendemos que “o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será repensada como o efeito do poder, como o efeito mais produtivo do poder”. (p. 154). A autora apresenta a aproximação entre a performatividade do gênero e a noção de materialização, para tanto, considera que as normas que regulam o sexo, ou ainda, as normas responsáveis pela materialização do sexo no interior das instituições, atuam performativamente, sempre na perspectiva de reafirmação do imperativo heterossexual.

Atenta a uma discussão acontecida em uma das oficinas, a estudante Joana prestou suas considerações sobre as aulas de Biologia e sua importância para a discussão: “*Eu acho que são as mais apropriadas porque ao tratar do sexo biológico, já dá indícios para o gênero e para a sexualidade, porque tem muita gente que confunde essas coisas*”. Ao falar, Joana se posiciona e quase surpreende outros/as estudantes presentes na oficina. Sua intervenção revela que ela já avançou na discussão sobre sexualidade e gênero e consegue até mesmo ser propositiva sobre como deve ser uma aula de Biologia que atenda às suas expectativas, nesse sentido, assim se pronuncia a estudante Joana:

Sobre ser fato, que mulher tem corpo de mulher e homem tem corpo de homem, tem alunos que não se identificam com o próprio corpo, mulheres que não se identificam com o corpo de mulher. Então, se numa aula de Biologia for falado que esse é um fato e essa é a verdade, a pessoa vai ficar perdida. A Biologia é a melhor aula por conta disso, tem que falar que esta não é uma verdade. Tem pessoas que são diferentes

(Joana, em oficina desenvolvida em junho de 2018)

Joana acredita na Biologia como espaço de discussão do corpo em suas múltiplas dimensões – para além da anatômica e fisiológica. Seu posicionamento revela a negação do binarismo de gênero e nos faz pensar quem é Joana, quais experiências respaldam seu discurso? Joana é participante ativa de oficinas e rodas de conversa que dizem dos corpos, gênero e sexualidade, na escola. Como tal, apresenta uma formação que permite ver para além do que está posto nas convenções sociais acerca de sexualidade e gênero ou do binarismo de gênero e seu alinhamento à genitália. Com sua percepção do espaço escolar, Joana propõe que o Ensino de Biologia é potente para romper com o estabelecido, a ordem dada ao sexo e ao gênero. Esta percepção, acentuada por seu envolvimento com as atividades políticas e culturais na escola, provoca reflexões que transbordam de sua fala e a cercam do silêncio respeitoso dos/as colegas que a ouviam naquele momento.

Sobre a necessidade de ruptura com os pressupostos de uma Biologia tradicionalmente conteudista, assim argumenta Silva (2010 p. 175): “A disciplina Biologia provoca, pela invenção do corpo advinda das ciências de referência, rupturas. Participa de processo de subjetivação de indivíduos escolares e, ao mesmo tempo, é invadida pela vida, pelos modos de existência múltiplos e singulares”. Joana apresenta reflexões que avançam na discussão e fazem com que ela seja referência nesse momento da oficina. Momento que é emblemático para dizer da importância desse campo como lugar de informações, mas, também, configura-se como espaço de aprendizagem. Com Silva (2010), dizemos que Joana percebe a vida invadindo a Biologia.

Contrariamente ao observado entre alguns/as adolescentes, essa percepção de que o Ensino de Biologia diz de um corpo fragmentado, localizado fora da cultura, não foi declarada pelo professor ou pelas professoras. À medida que as entrevistas foram analisadas, além da preocupação docente com o cumprimento dos planejamentos e conclusão dos conteúdos propostos, uma tendência ganhou corpo e se reforçou: ao avaliarem a discussão de sexualidade, corpo e gênero na educação básica, dois grupos de docentes, quase sempre opostos, se apresentavam. De um lado, Buganvília e Alamanda com uma perspectiva mais atenta às questões da sociedade atual e, no outro grupo, as professoras Ipê e Caliandra e o professor Manacá, com posturas voltadas para a defesa dos interesses da “família”³³.

Como recurso para responder às inquietações das professoras Alamanda e Buganvília, de Dora, Joana e outros/as participantes desta pesquisa, entendemos que a perspectiva da

³³ Por família, elas e ele manifestaram ser a conjunção entre pai, mãe e filhos.

educação para a sexualidade possibilita aos/às professores/as meios para o abandono de preconceitos e a compreensão da escola como espaço de multiplicidades de expressões e modos de existências.

Pensar em uma educação para a sexualidade na escola, implica em nos despirmos de (pré)conceitos e considerarmos a escola como um espaço democrático e de respeito à liberdade de orientação sexual em consonância com relações igualitárias de gênero, classe, raça/etnia (TEIXEIRA, 2014, p. 97).

Trata-se, portanto, da tarefa política de fazermos do ambiente escolar um espaço de exercício da cidadania, onde estudantes e profissionais possam experienciar a democracia, a admissão da diferença e o acolhimento a estas diferenças.

A professora Alamanda considera que a discussão de corpo, gênero e sexualidade está presente na escola, porém, considera que *“Ela existe pouco. Quando eu vejo que o colega faz essa discussão é porque ele tem uma formação a mais”*. A professora refere-se à sua própria experiência formativa e profissional, conforme o excerto da entrevista abaixo apresentado:

Uma formação que eu fiz e que ajudou bastante foi o Peas. E... assim, marcou muito a vida da professora de Biologia. Eu era uma professora antes e me tornei outra professora, após. Então, é um programa que marcou muito minha vida. Outra formação importante foi participar do Pibid. O Pibid acrescenta muito e, dentro do programa, estas questões, quer queira ou não, virão à tona, porque os licenciandos vivenciam a sala de aula junto com a gente e eles percebem como é importante o professor ter uma formação em sexualidade, também.

(Professora Alamanda em entrevista realizada em março de 2018)

O posicionamento de Alamanda realça a importância das políticas públicas voltadas para a formação docente inicial e/ou continuada. Ao citar dois programas, o Peas Juventude e o Pibid, como importantes espaços de aprendizagem para a experimentação de atividades docentes que tenham a sexualidade como tema central, a professora julga como pouco significativa a formação recebida na licenciatura. A única professora que indicou haver participado de momentos que priorizaram a formação continuada nesse campo foi Alamanda. Seu colega e suas colegas também reforçam as falhas da licenciatura, mas recorreram a outros expedientes para a discussão.

Eu sempre procuro discutir o assunto de uma **maneira mais neutra** para não agredir nada que a pessoa traga com ela. Agora, eu não tenho tanto conhecimento (Professora Ipê, grifos nossos).

O curso de Ciências Biológicas não me instrumentalizou para isso. Aliás, fisiologicamente, sim. Mas, toda a discussão social que se tem, é na minha vivência,

na minha construção de pessoa, enquanto estudioso, **enquanto católico, enquanto religioso** e enquanto uma pessoa que procura entender a liberdade de cada um viver aquilo que é bom para ele (Prof. Manacá, grifos nossos).

(Excertos de entrevistas realizadas em abril e maio de 2018)

A Profa. Ipê recorre à ideia de neutralidade para, em suas palavras, “*não agredir nada que a pessoa traga com ela*”. O dispositivo de sexualidade estabelece o que pode ser dito pela professora, ou seja, nada que agrida estudantes e suas famílias. Linhas de força atuam para estabelecer o que pode ou não ser dito nas aulas; subjetividades são produzidas. A professora que debate ciência e se empenha para defender o uso correto dos conceitos científicos, cala-se, rende-se ao jogo que se joga por imposição do disposto de sexualidade. Tornam-se visíveis a anatomia, a fisiologia, a genética e outras áreas que esquadrinham o corpo; apagam-se compulsivamente a sexualidade e o gênero para não agredir. Em seus dizeres, Ipê revela-se, ela mesma, agredida por tais discussões e não demonstra perceber que sua aparente neutralidade é uma manifestação de linhas de força que controlam seu fazer docente, excluindo aqueles/as que cotidianamente são submetidos à violência do preconceito, das piadinhas, da não integração aos grupos na escola. Enfim, aqueles/as que vivem a crueldade do preconceito. Dessa crueldade não se ocupa a professora, mas faz uma espécie de *mea culpa* ao assumir que não tem a formação adequada e o conhecimento para discutir tais questões.

O Prof. Manacá, por sua vez, assinala para a “instrumentalização” recebida no curso de formação e aponta as fontes de sua vivência, seus aportes para discutir sexualidade, corpo e gênero. Ele se remete, então, à sua construção como pessoa, de modo adjetivo: estudioso, católico, religioso e “[...] *uma pessoa que procura entender a liberdade de cada um viver aquilo que é bom para ele*”.

Quando perguntamos ao professor Manacá se ele poderia dar um exemplo de algumas defesas que faz, enredando conhecimento científico e posturas religiosas, ele narrou um diálogo hipotético, mas representativo de outros diálogos, que podem ocorrer em suas aulas:

Existe uma discussão muito forte se a pílula do dia seguinte é abortiva ou não. No meu ponto de vista religioso e até mesmo fisiológico é abortiva, porque, de acordo com meus conceitos fisiológicos, uma célula que tem autonomia de se multiplicar por si só, já é um ser vivo. E ela está usando a mãe como um abrigo para poder se desenvolver. Então, do meu ponto de vista, qualquer método que, a partir da fecundação, limite o desenvolvimento daquela célula é abortivo.

Aí alguém me pergunta: “Professor, mas a pílula do dia seguinte é abortiva?”

Eu falo: "Bom, na bula, não está escrito." Minha fala é essa; tecnicamente na bula não está. Mas, pessoalmente, eu considero como sendo.

(Prof. Manacá em entrevista realizada em março de 2018)

As professoras e o professor emitem pareceres semelhantes acerca da ausência, nos cursos de licenciatura, de formação voltada à sexualidade e ao gênero. Porém, a essa altura, a análise aponta para importante aspecto: apesar das críticas à formação inicial e ao currículo, não dedicam tempo e estudos ao aprofundamento destas discussões, Ipê e Manacá fazem usos de aportes específicos para empreenderem suas análises e se posicionarem em torno da perspectiva hegemônica na discussão de sexualidade e gênero em aulas de Biologia. É o discurso da Biologia centrada no binarismo e normatividade de gênero e sexualidade que professor e professora apresentam a partir de suas experiências de vida. Assim, nos deparamos com ideia biomedicalizada, centrada no binarismo e na heteronorma, no discurso que carrega a moral religiosa cristã, que adentra a escola e se instala nas aulas e na atuação docente da professora Ipê e do professor Manacá.

Os/as estudantes consideram ser o gênero e a sexualidade uma importante discussão a ser travada na escola, nas aulas de Biologia, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa ou qualquer outra disciplina, onde haja um/a professor/a disposto/a a acolhê-la e mediá-la. A expectativa dos/as estudantes é que a escola seja um dos locais onde questionamentos dessa ordem possam ser apresentados e discussões realizadas. O/as professor/as admitem que o ensino de Biologia não escapa à discussão acerca do corpo, da sexualidade e do gênero, e apontam para enunciados de discursos que se localizam entre o não saber, a insuficiência do currículo de formação inicial da Licenciatura em Ciências Biológicas e o discurso de que cabe à família o controle do que é permitido ou não na vivência das sexualidades, dos corpos (femininos) e dos gêneros.

5.4. Multiplicidade e resistências aos padrões de gênero na escola

No enfrentamento aos desafios que o modelamento de gênero lhes apresenta, muitas mulheres repetem discursos que limitam seus modos de agir, movimentar e existir. Ao longo de nossa experiência na educação e na escola, no contexto desta pesquisa, repetidas vezes presenciamos mulheres adultas e adolescentes referindo-se à popular TPM (tensão pré-menstrual) como limitadora de sua capacidade de executar suas atividades diárias e até mesmo de se relacionar socialmente, fato que do ponto de vista orgânico pode mesmo

interferir na realização das tarefas cotidianas, mas que tem sido apropriado pelas mulheres e outros sujeitos que a partir dela justificam uma suposta fragilidade ou descontrole feminino.

Outra situação que nos chamou a atenção diz respeito à quantidade de meninas que “passam mal” na escola, com crises nervosas, caracterizadas por desmaios, tonturas, tremores, ansiedade, dentre outros sintomas. Em conversa com elas, ouvimos relatos de diagnósticos e males cujas causas estão relacionadas ao estresse das exigências postas para quem se aproxima do final da educação básica e já almeja o ensino superior. Estando os meninos sujeitos às mesmas pressões em termos de faixa etária e escolarização, o que faz com que as meninas manifestem mais frequentemente tais sintomas de ansiedade? Estariam suas crises relacionadas ao constante policiamento a que são submetidas pela família, escola e outros espaços de convivência na condição de mulheres?

Alguns casos podem ser ilustrativos dessas situações do cotidiano escolar, trazemos aqui o caso da estudante N., que passamos a narrar a seguir:

N. cursava o terceiro ano do ensino médio. Moradora de uma cidade pequena há centenas de quilômetros, veio para Uberlândia em busca de melhores condições de formação para o ingresso em um curso superior. Apesar de muito empenhada e de sempre obter bons resultados, N. passou a apresentar sinais de ansiedade, posteriormente confirmados pelo médico psiquiatra e pela psicóloga que ela e sua família procuraram e que passaram a acompanhá-la. A estudante não apresentou queda no rendimento escolar, mas sua relação com colegas de turma passou a ser conflituosa, pois eles/as a acusavam de ser impositiva, impaciente. Em conversa com N., ficamos sabendo que ela anteriormente, nunca havia apresentado episódios de ansiedade e que sentia falta de casa, dos pais e queria compensá-los por terem confiado que ela seguiria sendo uma boa menina, mesmo longe deles. O sentimento de não estar à altura das expectativas da família ressoava das palavras de N., que precisou, por recomendação médica, antecipar as atividades escolares e encerrar o ano letivo mais cedo e retornar à sua cidade.

(Registros de campo, 2018)

Outro episódio que guarda certa semelhança é o da estudante M. que faltava rotineiramente às aulas.

M., em uma conversa privada, nos revela que veio de sua cidade para morar com os avós e, especialmente para cuidar do avô, bastante doente e impossibilitado de se movimentar até para as menores tarefas, como a higiene pessoal. Após um tempo, o avô veio a falecer e M. passou a apresentar muitas dores nas costas provocadas por duas hérnias de disco, provavelmente, segundo relato de M. sobre o diagnóstico médico, geradas pelo esforço de cuidar do familiar, inclusive deslocando-o na cama. Em virtude disso, M. ficou internada para tratamento médico algumas vezes, seu rendimento escolar caiu, em virtude das faltas e problemas de saúde. O comportamento da garota também mudou ao longo dos

meses em que esses fatos aconteceram, de uma pessoa mais leve e descontraída, M. tornou-se mais circunspecta, preocupada, às vezes entristecida, às vezes cansada, pálida. Apesar disso, conseguiu finalizar o ano letivo com aproveitamento muito bom.

(Registros de campo, 2018)

Finalmente, relatamos o caso da estudante L. à época do fato narrado, 2016, estudante de terceiro ano do ensino médio, da escola campo.

L. foi convidada, assim como todos/as estudantes da escola para assistirem a uma mesa redonda organizada por um coletivo de estudantes da Universidade Federal de Uberlândia, da qual nós estávamos participando. Entre as pessoas presentes, secundaristas, universitários/as e professores/as. O tema da mesa era "Se a escola fosse nossa - gênero e sexualidade na educação"; nossa participação recebeu o título "Sobre sexualidade, gênero e superação das desigualdades na escola" e, quase ao final de nossa fala, percebi que L. sentada bem à minha frente, no auditório começa a chorar e é amparada pelo irmão, estudante da universidade, que a acompanhava. Encerrada a mesa, conversei com L. e fico sabendo que um dos professores de Física, da escola, muito querido por estudantes e colegas estava fazendo piadas homofóbicas e machistas na sala de aula. L. relata que questionou o professor e ele, para se desculpar, ofereceu um chocolate, mas não chegou a se retratar perante a turma.

(Registros de campo, 2016)

O que podemos perceber a partir dos episódios relatados³⁴? O que não está dito, por exemplo, nas piadas proferidas pelo professor de L.? Quais dispositivos de controle são acionados quando o docente direciona sua atenção desrespeitosa e carregada de preconceito às estudantes? Sem nos prender à necessidade de respostas pontuais a cada uma das questões apresentadas, defendemos que, a partir delas, podemos afirmar que os discursos atingem a todos e todas, não sendo possível que alguém possa deles não sentir as implicações. Modelos de feminilidades e masculinidades são impostos e produzem efeitos sobre as pessoas e os modos pelos quais conduzem suas vidas. Na mobilização dos discursos, várias estratégias e tecnologias são movimentadas. Tanto no amálgama entre discurso moral e religioso quanto o discurso científico podem se tornar robustos aportes no modelamento dos corpos, dos gêneros, das sexualidades e das práticas escolares.

Érica Jaqueline Soares Pinto, Valquíria Gila de Amorim e Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2016), em estudo que objetivou analisar as experiências acadêmicas de jovens

³⁴ Todos os casos aqui relatados foram encaminhados para a direção da escola. Os casos de N. e M. foram reportados pelas próprias famílias e tiveram o acompanhamento da escola. O caso de L. foi reportado por nós, como professoras, e a direção convidou o professor para esclarecimentos, o que resultou em mudança de postura dele durante as aulas, mas não em sua retratação formal perante a aluna. Sabemos que se trata de mudança pessoal de postura, que não atinge a todos/as e o ambiente escolar continua ressoando preconceito.

mulheres, estudantes e egressas de um curso de Física oferecido por uma instituição de ensino superior pública, apontam que “[...] De maneira geral, viu-se que o preconceito e a discriminação de gênero, reproduzidos de diversas formas, podem se constituir em obstáculos para o sucesso das mulheres na Física, mesmo quando estas mostram gosto pelas disciplinas de cálculo e/ou interesse pelo curso” (PINTO, AMORIM e CARVALHO, 2016, p. 27). Com os estudos, as autoras concluem que a hegemonia masculina em um curso das ciências da natureza – a Física – inibem tanto o ingresso, mas principalmente a permanência das mulheres no curso, por se sentirem deslocadas, desvalorizadas e até assediadas no espaço da academia. O estudo revela ainda que é comum o uso de piadas sexistas e machistas em tentativas de depreciar a capacidade intelectual das mulheres e sugerir supostas concessões sexuais para o alcance de bom desempenho em determinados campos de conhecimento como a Física: “As piadas mostram como nossa cultura é machista e não reconhece o sucesso intelectual das mulheres, sobretudo num campo de conhecimento masculino, atribuindo-o a favores sexuais” (PINTO; AMORIM; CARVALHO, 2016, p. 24).

Com estas considerações, não denunciaremos que os cursos de Física e os professores por eles formados tenham perfil machista, apenas ponderamos que em alguns casos, como o aqui relatado, o lugar da ciência é masculino. É isso que dizem os professores ao assediarem, sexual ou moralmente, as estudantes na graduação. É isso que dizem os licenciandos ao depreciarem suas colegas e se considerarem em posição de superioridade em relação a elas. Ora, esses licenciandos adentram as escolas, ao final da graduação, tornam-se docentes da educação básica e para lá transferem seus modos de ser, talvez com maior cuidado e sutileza, afinal, na atuação docente, passam a lidar com estudantes menores de idade, protegidas por legislação específica, mas o não dito salta de seus discursos, revela-se, diz quem são e de onde falam. E diz também que o lugar da ciência não é para as mulheres, não é feminino.

Considerando-se que as relações entre os gêneros são permeadas por relações de poder, e estas estabelecem posições de sujeitos, percebemos nas oficinas o quanto estas relações são marcantes e, ao mesmo tempo, determinantes para a configuração dos modos de conduta. Elas produzem verdades e são exercidas, como afirma Foucault (2012a, p. 260), “[...] entre indivíduos, no seio da família, em relação pedagógica, no campo político”.

As relações de poder têm uma extensão consideravelmente grande nas relações humanas. Ora, isso não significa que o poder político esteja em toda parte, mas que, nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio da família, em relação pedagógica, no campo político (FOUCAULT, 2012a, p. 260).

As relações de poder estabelecidas nas relações familiares, escolares, na ciência e na religião mobilizam e determinam posição de sujeitos. Assim, as estudantes N., M. e L. bem como o professor de Física citado exercem o poder. Por este exercício de poder ocorrem processos de subjetivação, que envolvem, segundo Foucault, os modos pelos quais o poder se instala na sociedade, produzindo sujeitos-objetos; “[...] os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2004, p. 236).

O professor de Física mencionado por L., ainda que tenha sido advertido pela direção da escola, continuou sendo visto naquele ambiente como o detentor de uma posição que lhe concede certas prerrogativas, como a de não ser exigido dele, por exemplo, na situação relatada, uma retratação formal à aluna em razão da piada reconhecida como machista pela diretora da escola. Seu lugar de homem, professor (posição de sujeito), o retira da necessidade de cumprimento de uma exigência formal: retratar-se diante da aluna e da turma, considerando que sua atitude foi em sala de aula. Assim, elas e ele constituem-se como sujeitos, mas também são tomados como objeto de investigação, de especulações. São sujeitos de sua própria constituição, que não acontece alijada da sujeição ao contexto histórico, social e cultural do qual participam.

As estudantes N., M. e L. têm seus corpos, seus comportamentos, suas existências postas em evidência e tornam-se alvo de explicações. A sociedade, por meio de mecanismos como a família, a religião e a pedagogia, acata e divulga o discurso da sensibilidade feminina, que justifica a naturalização da posição de cuidado da mulher em relação às outras pessoas da família, ao mesmo tempo em que, nesses processos de subjetivação emerge também a mulher complicada, frágil, problemática. Tornam-se, portanto, objeto de investigação, explicações (FOUCAULT, 2004).

Nesse sentido, o nomeado descontrole emocional de N. é explicado pela ciência médica e acolhido pela escola como decorrência da ausência da sua família e sua incapacidade de lidar consigo nessa ausência. Quanto ao caso de M., estas relações de poder que colocam a mulher como cuidadora, responsável pelo bem-estar da família, levam as pessoas a aceitarem, com muita naturalidade, a dedicação da adolescente ao cuidado com a família, desdobramentos do próprio cuidado que ela, desde cedo, deve ter consigo. M. se dedica ao cuidado da sua família, embora abandonando o seu bem-estar. As estudantes N. e

M. colocam-se e são colocadas na mesma perspectiva do cuidado com a família, do cuidado com os resultados escolares almejados pelos pais e, no caso de M., também do zelo com o avô adoentado. Há uma espécie de conformação das meninas como o momento que estão vivenciando. Elas resistem e, assim, em certa medida, mantêm os bons resultados escolares; resistem à sobrecarga emocional e física, mas não opõem resistência às situações que as produzem.

A estudante L. recusa o chocolate que o professor oferta como sinal de paz. O que há por trás do mimo oferecido pelo professor? O discurso da sensibilidade feminina, que exagera nas reações, que se descontrola. Sob o impacto dessa percepção, L recusa o chocolate e com ele a ideia da mulher que se entrega às sensações da endorfina liberada pela ingestão do doce; sensações que combatem o nervosismo e o descontrole que leva uma estudante a questionar, em plena aula, um professor admirado e querido. O professor, ao oferecer o chocolate para a estudante que questiona sua postura em sala de aula, reforça a ideia de que ele, homem hétero, detentor de um saber admirável – o saber da ciência Física – e querido pelos colegas e estudantes da escola está em posição superior a L. e, como tal, precisa ser compreensivo com a fragilidade quase histérica da menina ao confrontá-lo.

Em uma das oficinas, uma das participantes reitera o que parece uma posição e conduta similar acerca de outro professor de Física: *“Meu professor de Física precisa ir nestas palestras sobre sexualidade, porque ele é super machista. Meu Deus!”* (Aramides). Importante reportar que o professor ao qual Aramides se refere não é o mesmo professor que protagonizou os fatos relatados por L.

Aramides refere-se ao seu professor como *“super machista”*, aloca o professor a um lugar para além do machismo, para além da posição de alguém que defende a superioridade do homem em relação às mulheres. O professor é mais do que machista, *“é super machista”*. Ao indicar que o professor precisa participar de palestras sobre sexualidade, Aramides demonstra compreender que, naquele momento, é possível dizer e discutir coisas que, cotidianamente, a escola invisibiliza – as práticas machistas e sexistas. É possível questionar professores e suas posturas, mas também é possível aprender, discutir e mudar percepções e comportamentos. Aramides se coloca na posição de quem está, na oficina, descobrindo coisas sobre a sexualidade e o gênero; coisas que a menina gostaria que seu professor, *“super machista”*, também descobrisse. Estas reflexões reafirmam a oficina como o lugar do encontro com o outro e com dizeres e saberes que a sala de aula não mobiliza.

Quem é Aramides? Uma garota de 15 anos que se sente incomodada pelas piadas e falas machistas de seu professor. Também é a menina que fala por muitos/as que, nas aulas, se incomodam tanto quanto ela e, assim como ela mesma, na aula silenciam, fazendo-nos pensar no modo não horizontal da vivência das relações de poder na escola. O momento da oficina foi propício à manifestação de Aramides. Quantos momentos como esse há nas escolas? Momentos em que as falas dos/as estudantes são possíveis? A partir dos relatos dos/as estudantes nas oficinas, fomos informadas de que as aulas não oportunizam momentos para a manifestação sobre os modos como as relações de gênero são vividas no espaço escolar; relações marcadas pelo exercício do poder.

Outra passagem ocorrida em uma das oficinas também revela o debate aqui exposto. Na ocasião, solicitamos que os/as estudantes comentassem sobre a seguinte afirmação: “*No cérebro feminino, a área do afeto é mais desenvolvida. No masculino, é a área do raciocínio*”. Vejamos a conversa que se seguiu:

Macabéia, ao ouvir a afirmação, quase salta da cadeira, emposta a voz, aperta as mãos demonstrando contentamento com a discussão que se anuncia, como se estivesse esperando por ela:

— Ahhhhhh.... agora é meu momento!

Os/as colegas que a conhecem começam a rir e fazem expressões que indicam entenderem a ansiedade da menina.

— Vixe Maria! Vai falar muito, disse Ulisses.

— Nossa! Agora eu vou espumar a boca, porque eu passei a minha vida inteira escutando que menino é mais inteligente que menina e que você não pode fazer tal coisa. Você não pode jogar futebol, porque não é coisa de menina.

Diante da resposta de Macabéia, proferida em meio a um largo sorriso, mas com a voz firme e decidida, perguntamos quem dizia isso a ela. A menina, já contagiando as pessoas da oficina, com seu entusiasmo, responde:

— Professoras, professores que já passaram na minha vida. Família, eu escuto isso de família o tempo todo. Amigos, principalmente. “Não, você é menina, não pode mexer com Matemática”. Gente, eu acertei 10 questões na OBMEP e estou na segunda fase.

(Excerto de oficina desenvolvida em junho de 2018)

Mais uma vez, questões relativas ao gênero movimentam-se em fluxo constante de fora para dentro dos muros da escola e no sentido inverso. Nesse fluxo, o que a família, a

escola, a ciência, enfim, a sociedade diz a Macabéa? Que Matemática não é para meninas, ou que as mulheres não estão à altura do lugar das ciências exatas, como entendem os rapazes e professores mencionados na pesquisa de Pinto, Amorim e Carvalho (2016).

No campo da Biologia, as mulheres pesquisadoras também enfrentam grandes desafios correlatos às questões de gênero. A esse respeito, dialogamos com Neide Mayumi Osada e Maria Conceição da Costa (2006), em estudo que pretendeu avaliar os desafios enfrentados pelas mulheres e os motivos que dificultam o avanço de suas carreiras, além de analisar sua participação na construção da ciência. Para as pesquisadoras Osada e Costa (2006, p. 296), “[...] as mulheres ganham espaços nas ciências como resultado de esforço pessoal [...]”. Ainda que não tenham concluído que existe discriminação das agências de fomento em relação à presença de mulheres biólogas nas pesquisas, as ciências biológicas ainda se localizam no lugar de valorização de uma ciência fundada no Iluminismo e, portanto, supostamente, e apenas supostamente, neutra, universal e objetiva. Estes valores coadunam com a ideia de ciência proposta e defendida por homens iluministas. A partir das considerações da bióloga e filósofa Donna Haraway (2001), as autoras contestam estes valores atribuídos às ciências biológicas, questionam o lugar dessa ciência produzida a partir de valores masculinos e propõem uma ciência que seja polifônica, com participação inclusiva e equilibrada em relação ao gênero de quem pesquisa.

Em suas considerações, Osada e Costa (2006) apontam que a pesquisa produzida por mulheres “[...] sempre será criticada e questionada” (OSADA E COSTA, 2006, p. 297). Em consequência, há um apagamento da participação das mulheres na pesquisa em ciências biológicas, mesmo quando estas pesquisas são expressivas e até laureadas com premiações importantes. Premia-se a pesquisa, mas não se reconhece os desafios que as mulheres pesquisadoras tiveram que enfrentar e superar em decorrência do gênero. Nesse sentido, as autoras lamentam que nem mesmo as mulheres pesquisadoras parecem perceber essa situação e chegam a rejeitar a “incorporação da perspectiva feminista na produção do conhecimento científico” (OSADA E COSTA, 2006, p. 297).

Feitas estas considerações e retomando a conversa com Macabéa em uma das oficinas, salientamos que a estudante denuncia, em sua fala, não apenas o preconceito por sua afinidade com a ciência (Matemática), mas, também, por gostar de praticar esportes, especialmente o futebol. Um padrão se repete: não apenas o lugar das ciências tem restrições à presença das mulheres, esportes como o futebol também são considerados espaços masculinos. Embora o

futebol seja muito popular no Brasil e, por isso, grande parte da população dedique tempo e energia a praticá-lo ou a torcer por algum time nos variados campeonatos que ocorrem ao longo do ano, é de conhecimento geral que, quando as mulheres demonstram interesse pela prática do esporte, muitas vezes são criticadas. Estas pessoas tentam colar em Macabéa e em todas as mulheres uma identidade de gênero, com papéis definidos que devem ser seguidos. Mas, assim como muitas, Macabéa resiste – reage e reafirma sua postura diante da escola, da ciência e dos esportes³⁵.

O extrato que trouxemos com a posição de Macabéa revela a trama de gênero no cotidiano da família e da escola, no modo como posicionam o que pode e o que não pode uma menina ou um menino. Ainda que nosso foco seja o Ensino de Biologia, não há como nos desvencilharmos, nesta pesquisa, das situações que envolvem outras disciplinas ou fatos que ocorram fora das aulas. Somos, como professoras de Biologia, mobilizadas para auxiliar as meninas que passam mal com crises de ansiedade; somos convocadas, pelos/as estudantes, colegas e direção da escola, ao debate sobre preconceito e discriminação naquele espaço, a pensar os lugares em que meninos e meninas são posicionados ou se posicionam na relação conosco, entre eles e elas e com outros e outras docentes.

Esses eventos apresentados ilustram a rotina da escola e alguns discursos que nela se movimentam. A escola recebe estudantes de fora da cidade e, muitas vezes, eles/as ficam hospedados/as com familiares próximos, ou vão morar em pensionatos, “repúblicas” de estudantes e ainda outros/as moram sozinhos/as ou com irmãos/ãs, tão jovens quanto eles/as. Não temos relatos de meninos que, nesta condição de estar longe da família, tenham desenvolvido crises de ansiedade por temor de não corresponderem às expectativas, menos ainda de garotos que tenham apresentado problemas de saúde por esforço realizado ao cuidar de familiares acamados, ou que tenham sido criticados por se dedicarem à prática de esportes ou por se interessarem mais por uma área do conhecimento do que por outra.

A partir de nossas observações, do espaço escolar com fins a esta pesquisa e dos/as estudantes nas oficinas, é possível afirmar que as situações de policiamento, críticas de condutas e as piadinhas durante as aulas ou em outros momentos e espaços da escola ainda são uma realidade nestes dias. Essas situações têm como mote quase sempre as questões de gênero e elas tentam depreciar as pessoas que não se enquadram na masculinidade ou

³⁵ A respeito da relação entre gênero e esporte, há grandes contribuições da pesquisadora Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner.

feminilidade heteronormativa e/ou produzem rupturas com as normas padrão de gênero e sexualidade.

Nesse contexto, a escola assinala para a produção de corpos que são adequados e para as condutas classificadas como aceitáveis. Nela, as mulheres, também as pessoas homo e transexuais estão submetidas aos olhares curiosos e são, constantemente, alvos de pedido de explicações acerca de suas condutas. Esse desejo de explicar, de dizer e de saber compôs conversas com estudantes e docentes, em vários momentos de nossa pesquisa, desde as aulas de Biologia, até as discussões na sala dos/as professores/as. O olhar inquiridor, curioso dirigido às pessoas que escapam ao padrão heterossexual – homossexuais, lésbicas, bissexuais, travestis – busca por verdades para a origem ou a suposta causa dessas existências. Comportamentos tidos como desviantes têm explicações atreladas à sua medicalização, psicologização ou, simplesmente, são submetidos ao crivo da religião (do pecado). Desse modo, a homossexualidade, a transexualidade e outras formas de existência fora da ordem heteronormativa é patologizada ou “demonizada”.

A ciência contemporânea está fortemente apoiada nessa vontade de verdade, condição que justifica o caráter definitivo, de “verdade inquestionável”, que modula o conhecimento científico e o eleva, aos olhos de muitos, a uma instância superior em relação às outras formas de conhecimento e contra a qual não há possibilidades de questionamentos ou contestações. Essa máxima pode ser observada nas abordagens científicas da homossexualidade, por exemplo. Desde tempos longínquos até os dias de hoje, surgem especulações que buscam causas fisiológicas e/ou psicológicas para a fuga ao padrão heteronormativo.

O essencial é bem isso: que o homem ocidental há três séculos tenha permanecido atado a essa tarefa que consiste em dizer tudo sobre seu sexo; que a partir da época clássica, tenha havido uma majoração constante e uma valorização cada vez maior do discurso sobre o sexo; e que se tenha esperado desse discurso, cuidadosamente analítico, efeitos múltiplos de deslocamento, de intensificação, de reorientação, de modificação sobre o próprio desejo (FOUCAULT, 2009a, p. 29).

Como mencionado anteriormente nesse texto, desde o século XVII, há um frenesi voltado às verdades do sexo. Até aquele momento, as práticas relacionadas à sexualidade eram mais explícitas, não haviam ainda passado pelo crivo da moralidade e suas manifestações eram aceitas de forma mais natural pela sociedade. A partir dessa época, a sexualidade é encerrada nas alcovas conjugais ou nos meretrícios. O casal legitimado pela lei e pela religião pode se permitir às práticas do sexo e gerar sua prole; por outro lado, nos

meretrícios, a busca pelo prazer e satisfação do desejo marginal dita o tom do espetáculo (FOUCAULT, 2009a).

O fato é que, o encerramento do sexo aos limites do privado teve o efeito de acirrar a curiosidade em torno dele e, conseqüentemente, a proliferação de discursos. A vontade de saber das verdades do sexo conduziu à produção de discursos que permeiam ainda hoje a sociedade e têm grande influência nos modos de ser das pessoas no ocidente. O corpo perfeito que as pessoas almejam para si, as peças de vestuário, os recursos tecnológicos, as possibilidades de lazer configuram objetos de desejo pautados nos discursos de verdade sobre o sexo e a sexualidade; discursos de verdade sobre a sedução e as formas de almejar aceitação na sociedade (FOUCAULT, 2009a).

Assim é também produzido o discurso religioso sobre o corpo. Corpo que deve ser preservado, contido. Corpo que ao entregar-se aos desejos, deve fazê-lo sob certas circunstâncias, sob as bênçãos divinas, claro, devidamente mediadas por um cidadão do plano terrestre, já que as coisas divinas são da ordem do transcendental e não se pode acessá-las senão por meio de pessoas iluminadas e escolhidas (pela divindade).

Com Foucault (2009a) defendemos que a submissão das práticas sexuais à conduta social e religiosa remete a uma aparente repressão, desde o encerramento do sexo à dimensão privada da vida humana, no século XVII até os dias atuais. A repressão é apenas suposta, aparente, pois, na realidade, nunca se falou tanto de sexo como desde essa época. Os discursos reverberam a censura, os dizeres às escondidas, as falas carregadas de significados; instituem os padrões aceitos, instauram a normalização das condutas sexuais, visando poder e controle dos corpos. Sob o aparente véu da repressão, muito se tem dito do sexo e da sexualidade.

Em que pesem a multiplicidade e a resistência que caracterizam o espaço escolar, não é raro encontrarmos, como já dito nesta seção, situações nas quais, em torno da sexualidade e do gênero, são mobilizados discursos conservadores, produtores de desaprovação e censura de certos modos de existência, condutas, gestos e comportamentos. Por conservadores, compreendemos os discursos desfavoráveis, opostos às mudanças e, portanto, ratificadores da sociedade fundada na ideia de família tradicional (nuclear), constituída hierarquicamente por pai-mãe-filhos/as, fundada no modelo único de sexualidade – a heterossexualidade –, e no binarismo de gênero – homem ou mulher. Os enunciados dos discursos conservadores estão no dito e não dito; estão nas falas, nos sussurros, mas também nos olhares de atenção, de

reprovação ou incômodo diante de situações protagonizadas por homens e mulheres, crianças, adultos, jovens e adolescentes, enfim, pelos estudantes e docentes na escola.

De modo especial, estes enunciados têm como foco de atenção corpos e comportamentos de mulheres e de pessoas LGBT, pois são estes os grupos que desafiam mais expressivamente as normas binárias definidas como válidas para a organização social. Muitas vezes consideradas complicadas, exageradas, muito sensíveis, as mulheres também podem ser apontadas como pouco femininas, muito ousadas no vestuário ou nos costumes. Estão sempre sob o foco de atenção, olhares atentos as controlam. Delas são exigidos comportamentos de recato, cuidado com os modos e com o corpo; cuidados que devem ser estendidos às outras pessoas de seu círculo, especialmente o familiar. Assim como as mulheres, também as pessoas LGBT estão sob vigilância, submetidas à observação, ao exame constante. Sejam estas pessoas mais efusivas, demonstrando, sem constrangimento, em seus corpos, vestuário, fala e gestual, as suas orientações do desejo e do afeto ou mesmo aquelas que preferem se resguardar de uma possível exposição e tentam ser discretas, não “dar pinta”, mas nem por isso conseguem passar despercebidas e, tanto quanto as mais efusivas, sofrem os efeitos da segregação, por meio de piadas, críticas, isolamentos.

Finalizamos, portanto, apontando para a multiplicidade e resistências aos padrões de gênero manifestas pelos/as estudantes e docentes da escola. As multiplicidades e resistências encontradas assinalaram para a tensão entre escola e estado; entre o que deve e pode a escola dizer e fazer quando tratamos das questões de gênero e de sexualidade vivenciadas e experimentadas pelos sujeitos que as integram. Pode este debate ocorrer fora da defesa da laicidade da escola? É acerca desta questão que nos debruçaremos na seção seguinte.

5.5. “Só acho que a escola não seria o espaço ideal... tal como o Estado, ela deveria ser laica” – a laicidade é posta sob suspeita

No ambiente rico de fatos, perspectivas e multiplicidades, que foi a escola na qual realizamos a pesquisa, uma passagem que envolveu a discussão de laicidade merece destaque.

Certo dia, uma das pedagogas da escola postou no grupo de Whatsapp (aplicativo de mensagens para telefones celulares), destinado aos avisos de ordem institucional da escola, uma foto de um grupo de estudantes evangélicos fazendo seus rituais de orações na sala de vídeo da escola, durante o horário do recreio. A postagem vinha acompanhada de elogios como “Que momento lindo” e sinais de aplausos, dentre outras manifestações de apoio. Ao ver a postagem, respondemos

com uma interrogação. De imediato a polêmica se instalou, com alguns/as docentes criticando o ato e outros/as apoiando. A discussão logo se polarizou em duas frentes - pessoas favoráveis e contrárias às manifestações religiosas na escola se posicionaram na defesa de seus pontos de vista, sem atentarem para o fato de serem docentes e, portanto, para além de suas convicções pessoais deveriam mobilizar aportes teoricamente mais sustentáveis e/ou documentos oficiais que regulamentam a vida social e a educação pública. Não tardou e a discussão chegou ao "Escola sem Partido" e sua proposta de "escola neutra", voltada apenas à "transmissão de conhecimentos".

Os defensores de um e outro lado se revezavam nas ponderações, até que um professor assim se posicionou: *"Só acho que a escola não seria o espaço ideal... tal como o Estado, ela deveria ser laica. Quando eu elogio esse tipo de iniciativa, é como se, indiretamente, eu diminuísse os que possuem outra religião, menos aceita socialmente... escola é o lugar de todas ou o lugar de nenhuma"*. Ao que foi respondido por outra professora: *"Acredito que, se pessoas de outras religiões também quisessem se reunir durante o recreio, para um louvor, também seriam elogiadas"*.

Então, nós questionamos se alunos/as praticantes de religiões de matriz africana teriam a mesma aceitação se resolvessem fazer seus cultos na escola. Seriam eles/as aceitos pela direção, e professores/as? E qual seria a reação dos outros alunos, aqueles que professam credos cristãos? Como estes/as estudantes cristãos/ãs e suas famílias se comportariam diante de tal situação, considerando a questão da intolerância religiosa, tão inflamada na sociedade atual? Certo professor ponderou que, sendo a maioria da população brasileira cristã, é esperado que as tradições cristãs sejam frequentemente lembradas, inclusive na escola. Juntamente com estas ponderações, houve o questionamento se a minoria deveria ceder à maioria ou o contrário. Sentidos mais atentos perceberiam, na discussão, a defesa de que a minoria (adeptos de religiões de matriz africana) deveria ceder espaço e apoio às manifestações da maioria cristã, mas sem esperar a mesma concessão quanto às suas próprias práticas.

(Registros de campo, 2017)

A discussão nos remeteu ao apontado pela Constituição Federal, no capítulo "Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos", artigo 5º, onde se afirma:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 2016, p. 13).

O *caput* do artigo é objetivo: não se trata de direitos da maioria (numérica), mas de direitos que devem atingir a todos/as cidadãos/ãs brasileiros/as e, inclusive, estrangeiros/as residentes no país. O inciso VI, desse mesmo artigo 5º, afirma: "é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias" (BRASIL, 2016, p. 13). Se a

escola acolhe religiões cristãs e suas manifestações, deveria, portanto, acolher também os rituais que caracterizam os cultos de religiões não cristãs.

Esses debates acontecidos no tempo da pesquisa servem para ilustrar o que Ricardo Mariano (2011) nomeia “Laicidade à Brasileira”. Segundo o pesquisador,

A laicidade estatal no Brasil não somente não dispõe de força normativa e ascendência cultural para promover a secularização da sociedade e para assegurar sua própria reprodução, como tem sido acuada pelo avanço de grupos católicos e evangélicos politicamente organizados e mobilizados para intervir na esfera pública (MARIANO, 2011, p. 254).

Com essas considerações, o autor defende que as denominações religiosas aparelhadas pelo seu enorme poder financeiro, midiático e, agora, político, têm, por diversos meios tornados legais, estendido seus braços para os diversos campos de atuação da sociedade brasileira. Agenciamentos cujas origens localizam-se no próprio poder público e permitem essa expansão. Assim, o Estado brasileiro, na realidade não se ocupa da laicidade como princípio que deve ser defendido, mas evoca essa condição toda vez que se depara com o embate, no poder público, entre grupos religiosos e laicos. Sempre que isso ocorre, o caráter laico do Estado brasileiro é evocado pelos grupos menos conservadores e defensores da laicidade do Estado. Para Mariano (2011), esse modelo de laicidade parcial, aproxima-se do modelo que ocorre em países católicos do sul da Europa, como em Portugal, Espanha e Itália.

Na discussão do grupo de *Whatsapp*, um professor cobra que a escola tenha uma postura laica, como julga ocorrer ao Estado brasileiro. Na realidade, o discurso que percorre as instituições como o Estado, a escola e outros espaços públicos é o discurso de uma laicidade limitada, não plena, formatada por interesses e acordos diversos. A escola diz que a religião está presente em seus espaços, mas também diz qual religião é esta. Cristãos podem se expressar e realizar seus rituais no espaço escolar, o que não convém a outras nomeações religiosas.

Outro fato acontecido na escola, em abril de 2018, mobilizou novas discussões, desta feita, entre estudantes. Passemos ao relato.

Um grupo de jovens se dizendo representantes de uma ONG (Organização não Governamental) de apoio aos/as jovens, em visita à escola, solicitou à direção espaço para falar com os/as estudantes sobre o tema *motivação para os estudos e para a vida*. O corpo docente da escola não fora informado sobre a atividade, senão no dia em que a palestra aconteceu, e, pelo desenrolar do evento, percebemos tratar-se de um grupo de jovens filiados a uma instituição religiosa

neopentecostal. No momento da atividade, estudantes e professores/as foram convidados/as a se fazerem presentes em uma das quadras da escola, onde foi ministrada, por um jovem bastante carismático, aparentando cerca de vinte e poucos anos, a referida palestra. A todo o momento, o palestrante solicitava a participação dos/as estudantes, seja para aplaudir a banda que o acompanhava, seja para se posicionarem sobre o que acontecia. Os/as estudantes se manifestavam com gritos de apoio, incentivo e aplausos ao que assistiam. A forma de agir do jovem palestrante e dos músicos que o acompanhavam, assim como as letras das músicas, revelavam sua filiação religiosa ao neopentecostalismo. Frases proferidas em tom acalorado, numa linguagem muito próxima dos/as estudantes, convocavam as pessoas presentes a contarem seus sonhos, aflições e conflitos para alguém da plateia que estivesse ao seu lado. Em dado momento, o palestrante iniciou uma discussão sobre o que ele nomeou de *"motivos para deixar de sonhar"*. Naquele momento, experiências ligadas à sexualidade – desilusões e traições nos relacionamentos amorosos, abusos sexuais, automutilação – foram apresentadas. A separação dos pais e dificuldades financeiras também foram apontadas pelo palestrante como *"motivação para o encerramento dos sonhos, para a depressão e o suicídio"*. (sic). Permeada por momentos de forte emoção, depoimentos pessoais, frases e recomendações de crença e fé, a palestra, na realidade, se assemelhava a um culto religioso. O palestrante deixa transparecer que ele mesmo viveu dias de desilusão, em que foi *"jogado fora"* pela pessoa a quem amava. Em outro momento declara *"Vocês estão me vendo assim hoje, mas eu era..."* interrompe a frase e pela expressão facial e gestual, dá a entender que era uma pessoa rebelde, que tinha problemas de convivência social e, nas suas palavras, estava *"ali, naquele momento porque fui restaurado por Deus, a partir um evento como este que aconteceu em minha escola, nos tempos de estudante"* (sic).

(Registros de campo, 2018)

Inspiradas por Foucault (2009a), defendemos que, fora da igreja, o rito da confissão segue operando o dispositivo de sexualidade. O palestrante compartilha de momentos de sua vida pessoal e conclama seu público a seguir seus passos. Tecnologias de controle, como a confissão, travestem-se e adequam-se ao universo dos/as adolescentes e jovens. Agora, não mais o silêncio dos confessionários, a preservar a identidade dos penitentes; não mais o sacerdote como pastor de almas a ouvir e aplicar penalizações aos pecados. Naquele momento, isolados pelo burburinho ao redor, estudantes confessam suas aflições e sonhos para aqueles/as colegas e amigos/as com os quais têm mais afinidade; valem-se do modelo de sociedade destes tempos, em que é possível isolar-se estando em uma multidão. Ao final da confissão, um abraço sela o momento e dispensa a aplicação de castigos ou penas.

Foucault (2012a) nos fornece aporte ao afirmar que a ética cristã, amparada em regras e normas estabelece para os/as fiéis seus modos de conduta, desde os princípios do cristianismo, mas, inova-se nas tecnologias de controle. O rebanho dá-se a conhecer ao pastor, por meio de cada um de seus fiéis. O jovem palestrante assume o posto de pastor para a

plateia de estudantes. Incita-os à confissão, conclama-os à adesão ao momento de louvor. Promete alívio às dores da alma – desilusões amorosas, traições – que fazem cortar e sangrar a carne dos/as que se mutilam e dos/as que não se mutilam. Ao fazê-lo, a igreja o sustenta, ergue-se e paira sobre sua performance. Não por acaso, tais grupos religiosos buscam escolas. Onde poderiam atingir tão numerosa plateia?

O que significa conhecer o interior dos indivíduos? Significa que o pastor disporá de meios de análise, de reflexão, de detecção do que se passa, mas também que o cristão será obrigado a dizer ao seu pastor tudo o que passa no âmago de sua alma; particularmente, ele será obrigado a recorrer, do ponto de vista de seu pastor, a essa prática tão específica do cristianismo: a confissão exaustiva e permanente (FOUCAULT, 2012a, p. 68).

Na palestra ocorrida na escola, atento aos sinais emitidos pelos/as estudantes, muitos dos/as quais se entregaram à sua condução, o palestrante colocou a oração como paliativo para os males confessos e, ao convidar estudantes a se juntarem a ele para rezarem, foi prontamente atendido. A fé religiosa consola as aflições afetivo-amorosas, os abusos, as mutilações, as chamadas rebeldias da adolescência.

Não houve em nenhum momento, por parte do palestrante, a recomendação de busca de apoio na família, na equipe de profissionais da escola, no Conselho Tutelar ou em outras instituições sociais ou profissionais, como psicólogos/as, médicos/as, dentre outros. Como alternativa para o alívio aos sofrimentos que levam à “perda dos sonhos”, foi ofertada aos/às jovens estudantes a religião, mais especificamente, a igreja que naquele momento se apresentava para a plateia.

Embora muitos/as estudantes tenham se entregado ao momento, outros/as resistiram e manifestaram seu incômodo diante da situação criada pela palestra. Tão logo o evento finalizou, alguns/as estudantes começaram a se articular, questionando a inadequação daquela atividade no ambiente escolar. Nessa discussão, surgiu a proposta da criação de um grupo para discutir a religião e suas formas de manifestação em ambientes laicos, como o da escola pública. A direção da escola foi consultada e deu permissão para a criação, ocasião em que também se justificou sobre o grupo evangélico na escola, dizendo que a proposta era de motivar os alunos para os estudos e a vida, não para um culto religioso.

Estes fatos foram lembrados em uma das oficinas ocorridas no turno da manhã. Espontaneamente, o assunto surgiu entre os/as estudantes participantes da pesquisa. Eros foi o primeiro a se manifestar:

— A escola deveria abrir várias palestras para todas as religiões. Porque teve uma palestra, que na verdade, não era pra entrar em religião, porém, entraram. E muita gente saiu de lá porque não queria escutar.

Capitu concorda com Eros e contribui com a discussão:

— O estado é laico, a escola é laica. Então, é preciso aceitar e respeitar todos os tipos de religião. E... nesse dia específico, teve uma palestra aqui na escola e o assunto não era religião. O embasamento da palestra não era esse e o moço acabou falando sobre a religião e sobre uma religião específica.

(Excerto de oficina desenvolvida em junho de 2018).

Eros e Capitu protagonizaram a discussão e receberam apoio das pessoas presentes à oficina, que se manifestaram por meio de movimentos afirmativos da cabeça e frases que se inter cruzaram: “*eu concordo*”, “*isso*”, “*exatamente*”. A discussão foi breve, mas revelou a atenção dos/as adolescentes para questões que são negadas pela escola, como o cuidado com a imposição de prescrições e rituais religiosos no ambiente da escola pública e laica. Eros e Capitu se preocuparam em minimizar a responsabilização da escola pelo ocorrido; em suas falas, apontam que a palestra acordada com a direção tomou rumo indevido, por responsabilidade exclusiva do grupo de jovens palestrantes.

O posicionamento de Capitu e Eros é demonstrativo de que os/as estudantes, em comissão, haviam questionado a direção escolar sobre os fatos e, na discussão, acolheram as explicações apresentadas. A situação aponta para a responsabilização que cabe à instituição escolar e sua equipe gestora quando da apresentação de pedidos de grupos alheios à escola, dado que é esta equipe a primeira a ser responsabilizada pelo cumprimento do que determina a Constituição Federal quanto aos direitos e deveres individuais e coletivos, no ambiente escolar.

Como é possível perceber, a discussão sobre laicidade envolve várias dimensões das vivências individuais e coletivas, entre elas: a vida pessoal, a participação na sociedade e a formação profissional. Por tais características, a laicidade não deve ser tratada a partir de elementos discriminatórios e excludentes de quaisquer grupos. Esses fatos nos remetem às entrevistas com as professoras e o professor, cujos trechos apresentamos na sequência. Assinalamos que, naquela ocasião, os/as convidamos ao avaliarem o considerável aumento das chamadas bancadas religiosas, no poder legislativo, que marcava e ainda hoje se faz presente no contexto político brasileiro. Individualmente, nas entrevistas, as professoras e o professor assim se manifestaram:

Para mim, é algo extremamente errado, é algo que não deveria acontecer: pontos de vista religiosos interferindo em decisões que vão afetar a sociedade como um todo, de uma maneira geral. Eu acho que isso é algo muito sério (Professora Buganvília).

Eu vejo como um perigo, porque quando os políticos levam a religião para a Casa do Povo, para a Assembleia e esses políticos têm uma ideologia que é só deles e vai suprimir as demais religiões, eu considero uma supressão de direitos (Professora Alamanda).

A Constituição Federal diz que o Estado brasileiro é laico. Então, vincular política com religião... não acho que seja uma boa (Professora Ipê).

Eu avalio como algo bom e até, de certa forma, necessário, porque se a gente tem vários tipos de pessoas na população, na comunidade em geral, então, grupos dentro do poder legislativo, judiciário, seja qual esfera for, é válido para poder defender determinados valores e até por uma questão de não deixar como algo imposto por uma única gestão (Professora Caliandra).

Os corretos têm que ponderar aquilo que seja mais justo para a maioria das pessoas, mesmo que a bancada deles, às vezes, originalmente não defenda uma determinada ideia, mas que ela tem que... às vezes, se ela for beneficiar a maioria da população, não tem problema que ela seja defendida. Então, só para concluir, eu acho que tem um lado que seja positivo (Professor Manacá).

(Excertos das entrevistas individuais ocorridas de março a maio de 2018)

Por considerar a importância dos pareceres emitidos por cada entrevistado/a, optamos por trazer pontos de relevância nas falas de todos/as. Os dizeres das professoras Buganvília, Alamanda e Ipê demonstram preocupação com o estabelecimento de bancadas religiosas, nas várias esferas do governo, especialmente no legislativo, pela sua função de elaboração e votação de projetos, que se tornarão leis a serem observadas por toda sociedade. Para reforçar seus argumentos, as professoras buscam aporte na Constituição Federal e no conceito de direitos da população. A professora Caliandra e o professor Manacá não sentem incômodos e reafirmam não haver inconvenientes na existência de um grupo que se autointitula “Bancada Religiosa”, no Congresso Nacional e outras casas legislativas nos estados e municípios.

O convívio com o professor e as professoras contribui para pensar suas posições quanto ao entrelaçamento das decisões políticas com a religião. As professoras Buganvília e Alamanda demonstram, pelas entrevistas, posturas aliadas à contraposição às normas impostas por uma moral religiosa, quando das discussões de corpo, gênero e sexualidade. Por outro lado, as professoras Caliandra e Ipê e o professor Manacá adotam posições aliadas à manutenção dessa moral apregoada por suas nomeações religiosas. Porém, nesse aspecto em especial, a professora Ipê, também bacharel em Direito, valeu-se de sua formação para

defender a Constituição Federal e o afastamento entre Estado e religião e se justificou: “*A Constituição Federal diz que o Estado brasileiro é laico. Então, vincular política com religião... não acho que seja uma boa*”. Outra fala da professora Ipê nesse sentido: “*Não sou muito praticante. Sou uma pessoa espiritualista. Fui criada em família católica, com os princípios da religião católica, mas eu sou uma pessoa que valoriza o que tem de bom no ser humano*” (Professora Ipê).

O professor Manacá, católico praticante, demonstra alinhar-se a formas mais conservadoras de pensamento e defende a interferência da religião nas decisões de Estado: “[...] *eu acho que tem um lado que seja positivo*”. Para o professor, desde que seja para contemplar a maioria das pessoas, não há problema na relação religião-Estado. As palavras do professor revelam o enaltecimento das religiões hegemônicas (de matriz cristã) e o apagamento das demais (como as religiões de matriz afro-brasileira). Nesse momento da entrevista, o professor Manacá deixa transparecer seu posicionamento favorável à ação das bancadas religiosas nas diferentes instâncias do poder legislativo. Uma destas ações, causadora de bastante impacto na sociedade, resultou na suspensão da distribuição do material “Escola sem Homofobia”, já referido neste texto. Com este pronunciamento, o professor coloca-se contrário à discussão de gênero na escola.

Eu não acho que a discussão de gênero, assim como não acho que a discussão de muitos outros itens, seja... como vou expressar de maneira clara... seja parte de uma convivência saudável quando a gente entende que cada um tem liberdade de ser da maneira como é. Então, eu não preciso discutir o gênero de alguém, ou o gênero que a pessoa... eu não sei muito bem o termo a usar... eu não preciso discutir o gênero de ninguém.

(Professor Manacá em entrevista individual ocorrida em maio de 2018)

De seu lugar privilegiado, homem, heterossexual, cristão, o professor defende que sexualidade e gênero não precisam e não devem ser discutidos na escola. Essa defesa apaga experiências outras, não privilegiadas como a de Manacá. Deixam de existir os/as meninos/as que nas escolas anseiam por espaço, anseiam por momentos em que possam ser apenas quem são, sem se ocultarem dos olhares enviesados, críticos, censores de suas manifestações de gênero. Manacá aponta para o que designa de “*convivência saudável quando a gente entende que cada um tem liberdade de ser da maneira como é*.” Podemos afirmar, no entanto, que os dados brasileiros apontam que tal convivência não é o que ocorre na sociedade e escolas

brasileiras³⁶. Em certa medida, a postura do professor conduz ao silenciamento da escola quanto às questões de sexualidade e gênero, o que a nosso ver é um posicionamento questionável quando consideramos as violências sofridas por pessoas dissidentes de gênero e sexualidade (população LGBT), pelas mulheres e meninas no ambiente escolar.

Como resultado de pesquisa que envolveu docentes de diferentes áreas do ensino médio, Borges (2018) considera que os/as professores/as de Biologia são os que mais se aproximam da discussão de gênero nas escolas, porém apresentam “perspectivas biologizantes e naturalizadas acerca das relações afetivas e sexuais e temas correlatos, reforçando a heterossexualidade como padrão normativo social” (BORGES, 2018, p. 96).

Quando consideramos a realidade descrita por Borges (2018) e a postura do professor Manacá, de que, se todo mundo tem liberdade para ser o que é, então, não é necessária a discussão de gênero, encontramos posicionamentos que desconsideram os repetidos atos de violência praticados contra mulheres e população LGBT nesse ambiente e, ainda, o silenciamento de profissionais da área da Biologia acerca destas violências. Por outro lado, defendemos ainda que, para além do apelo à superação aos atos de violência, as múltiplas formas de viver o prazer, o corpo e o desejo devem interessar à produção e disseminação dos saberes e conhecimentos escolares. Eles dizem das experiências e criações humanas, portanto, de suas culturas e modos de vida.

Contrapomo-nos ao apagamento de quaisquer existências no âmbito da escola e da sociedade em geral. A atuação das bancadas religiosas na defesa de interesses de grupos representados por elas em diversos espaços sociais assinala-nos que as vidas da população LGBT e das mulheres não interessam, não são válidas. Esses engendramentos entre Estado e religião, a nosso ver, atingem toda sociedade e vidas particulares, o que evidencia um forte ataque à vida e a democracia.

Diante de nosso questionamento ao professor Manacá sobre se as questões religiosas devem interferir na condução das expressões de sexualidade do ponto de vista pessoal, o professor diz que sim, “*mas, não de forma absoluta, eu questiono quando eu acho que tenho de questionar*”. Perguntamos ao professor, declarado católico, sobre a posição de sua igreja

³⁶ Nas últimas décadas, o Grupo de Trabalho 23, da ANPED, publicou vários trabalhos de pesquisa com indicações de inúmeras situações de violência homofóbica em escolas de todo o país. Tais pesquisas podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt23-gênero-sexualidade-e-educação>

em relação aos contraceptivos e às relações sexuais antes do matrimônio religioso, ao que Manacá responde: “*A orientação é que, de forma saudável, o ato sexual depois do casamento é muito mais... profícuo do que antes do casamento*”. Diante disso, problematizamos a posição da Igreja Católica em relação aos/às fiéis que descumprem alguns preceitos como a preservação da castidade até o casamento. A resposta do professor relativiza a posição da igreja, que apenas “orienta” e não determina ou exige a obediência. “*Nenhum jovem que tenha tido relação sexual antes do casamento vai ser excomungado ou vai deixar de ser amado por isso. A orientação é que, de forma saudável, o ato sexual depois do casamento é muito mais... profícuo do que antes do casamento*”, assim afirma o professor.

Em Manacá, percebemos a defesa da religião como tutora da vida de seus seguidores. Aliado ao discurso do cuidado, no sentido moral, encontramos o discurso do corpo saudável, que não padece de males morais e tampouco físicos, pois pratica o ato sexual sob o amparo e legitimidade da igreja. Ato “*profícuo*”, útil, por cumprir a destinação de produzir filhos e filhas, herdeiros/as genéticos daqueles/as que souberam esperar o casamento. Mais que utilidade, a palavra “*profícuo*” indica conveniência, vantagem, adequado. Em suas colocações, o que está a dizer, Manacá? Nitidamente, o professor estabelece uma delimitação entre a prática sexual fora do matrimônio e aquela que ocorre sob as bênçãos da instituição do casamento.

Para o professor, a prática sexual fora do casamento ressoa transitoriedade, inconstância e aponta para uma relação voltada unicamente à satisfação do desejo do corpo. Ao condenar essa conduta, Manacá, coloca-se como fiel seguidor dos princípios de sua religião e defende que manter relações sexuais sob as bênçãos do casamento é mais saudável, reveste-se de vantagens pois pode estreitar o afeto entre o casal e, ainda trazer a possibilidade da produção de filhos e filhas. Guardião dos preceitos de sua religião, Manacá compreende que casais cuja relação de afeto é mais fortalecida, tendem a uma estabilidade conjugal e correm menos riscos de recorrer ao divórcio. Essa tendência também pode ser observada em casais com filhos/as. Manacá apresenta e defende princípios religiosos de proteção à instituição casamento e à família heterossexual, base para a divulgação e expansão desses mesmos princípios. Há, portanto, um modelo de família que se coloca a serviço da religião; o professor defende e aposta nesse modelo ao defender o casamento e como ele a fidelidade, a ponderação no trato com o desejo do corpo, ou ainda o cuidado com o corpo e o risco que apresenta a busca dos prazeres fora dessa instituição.

Foucault, em seu terceiro volume da “*História da sexualidade*”, apresenta a discussão do cuidado de si a partir de normas e prescrições para que o indivíduo, na vivência do sexo, pudesse se manter saudável e útil à *polis*. A temperança e a abstinência aos prazeres são recomendadas a quem deseja manter-se saudável de corpo e alma (FOUCAULT, 2009c). Dos gregos antigos aos tempos atuais, essa economia do sexo sobrevive, reina soberana na sociedade e agencia modelos que a partir da religião e da ciência médica orientam condutas. Por séculos, o cuidado de si, regulado por técnicas prescritivas alcança as pessoas, instrui sobre como manter-se saudável e manter saudável a população. Corpos saudáveis aptos a gerar descendentes saudáveis.

Nessa perspectiva, contemporaneamente, o discurso mobilizado por Manacá é parte da estratégia que silencia e apaga relacionamentos que não tenham a possibilidade da geração natural de filhos e filhas. O imperativo da heterossexualidade é reafirmado pelo professor, apesar de considerar que na sala de aula sua “*postura tem que ser técnica. Minha função como professor de Biologia... é uma função técnica*”. Do modo como dito, o professor reduz a ação docente a sua dimensão técnica, o que vai na contramão das perspectivas que apontam para o/a docente como sujeito de responsabilidade social, política, estética.

O professor ainda usa o termo *homossexualismo* para se referir à homossexualidade, numa declaração de seu posicionamento avesso a qualquer manifestação de expressão da sexualidade que não atenda ao padrão heteronormativo. Nesse sentido, sua função técnica não discutirá as pessoas transexuais ou homossexuais e tampouco as formas de reprodução assistida³⁷, que permitem a estas pessoas procriarem. Outros aspectos de ruptura ao padrão heteronormativo, como as tecnologias que permitem as cirurgias de redesignação sexual, ou ainda os debates sobre preconceito de gênero na escola e para além dela também são silenciados na prática docente de Manacá, segundo suas próprias palavras.

Por apresentar visões alinhadas aos da bancada religiosa no legislativo brasileiro, o professor Manacá não vê inconveniência na constituição deste grupo político no poder

³⁷ Por técnicas especiais de reprodução assistida, casais não heterossexuais podem gerar crianças. Em casais de lésbicas, pode ser realizada a inseminação artificial, de uma delas, ou de ambas, com o sêmen de um doador. Também pode ser realizada a fertilização *in vitro*, procedimento em que uma das mulheres doa os ovócitos que serão fecundados, em laboratório, com o sêmen de doador e o(s) embrião(ões) resultantes são implantados no útero da outra mulher. Para casais *gays*, existe a possibilidade de que o sêmen de um deles seja utilizado para fecundar ovócitos de uma doadora. O(s) embrião(ões) resultantes são posteriormente transplantados para o útero de uma mulher, doadora temporária de útero, onde se dará a gestação. Estes procedimentos também podem ser aplicados aos casais transexuais, ou outros arranjos nos quais todas as pessoas envolvidas produzam ovócitos ou produzam espermatozoides.

legislativo, desde que seus representantes sejam “*peessoas corretas*” e possam “*ponderar aquilo que seja mais justo para a maioria das pessoas*”. Ao pensar e se posicionar sobre estas questões, o professor defende os interesses que subjazem à criação de grupos específicos no interior do poder legislativo. Parece estar claro para o professor que, se um grupo de políticos se elege com uma pauta e se autoneomeia com esta mesma pauta, os interesses a serem defendidos por eles são aqueles do segmento da sociedade que os elegeu. Outra defesa do professor é a do “*mais justo para a maioria das pessoas*”, em oposição ao que declara a Constituição Federal, quando, em seu artigo 5º, defende a ideia de que todas as pessoas devem ser iguais perante a lei (BRASIL, 2016), e não apenas a maioria, como quer o professor. As colocações de Manacá reproduzem discursos comumente veiculados nos meios mais conservadores da sociedade.

Assim como o professor Manacá, a professora Caliandra também demonstra uma relação estreita com a religião professada e defende a presença de lideranças religiosas na vida política do país: “*Eu avalio como algo bom e até, de certa forma, necessário [...], é válido para poder defender determinados valores e até por uma questão de não deixar como algo imposto por uma única gestão*. Caliandra declara-se cristã evangélica e tem forte ligação com a instituição religiosa à qual se filia, a Igreja Universal do Reino de Deus, onde já atuou como funcionária na secretaria do Grupo Jovem, e atualmente acompanha o marido, que é líder desse grupo. Vale a observação de que a Universal foi fundada na década de 1970, no Rio de Janeiro, por um pastor brasileiro e, segundo Ricardo Mariano, “*Em menos de três décadas se transformou no mais surpreendente e bem-sucedido fenômeno religioso do país, atuando de forma destacada no campo político e na mídia eletrônica*”. (MARIANO, 2004, p. 124-125).

O sucesso da adesão à Igreja Universal passa pela sua filiação ao neopentecostalismo e pelo uso de mídias para divulgação de seus cultos e outras práticas. A vertente neopentecostal responde às expectativas das pessoas, por, de certa forma, haver abandonado parte da rigidez ascética tradicional do protestantismo, o que permite aos fiéis maior liberdade de opções no que diz respeito às vestimentas, adereços, maquiagens e divertimentos em geral. Outro grande atrativo é a defesa de uma teologia da prosperidade, segundo a qual, os cristãos fazem jus a uma vida próspera e de realizações profissionais.

Por conta de tais particularidades, a Universal estendeu seus domínios para além da fé cristã e se aproximou de setores da sociedade como a política, a mídia, a economia e as finanças. A esse respeito, o diálogo com Ricardo Mariano aponta que:

No Brasil, a expansão pentecostal não é recente nem episódica. Ocorre de modo constante já há meio século, o que permitiu que o pentecostalismo se tornasse o segundo maior grupo religioso do país. Mas seu avanço não é expressivo apenas nos planos religioso e demográfico. Estende-se pelos campos midiático, político partidário, assistencial, editorial e de produtos religiosos. Seus adeptos não se restringem mais somente aos estratos pobres da população, encontrando-se também nas classes médias, incluindo empresários, profissionais liberais, atletas e artistas. Ao lado e por meio disso, o pentecostalismo vem conquistando crescente visibilidade pública, legitimidade e reconhecimento social e deitando e aprofundando raízes nos mais diversos estratos e áreas da sociedade brasileira (MARIANO, 2004, p. 121).

Ao avançar seus domínios para diferentes e importantes setores da sociedade, a Universal necessita de respaldo político que sustente o poderoso império que se tornou. Esse respaldo é dado não apenas pelos seguidores, mas também, do ponto de vista institucional, por vereadores, deputados e senadores, além de fiéis presentes nos poderes executivo e judiciário. A defesa que a professora Caliandra faz acerca da presença das bancadas religiosas nas casas legislativas ilustra a estreita relação entre a Universal e os poderes da República. Trata-se de uma exigência posta para os fiéis que devem zelar pela manutenção da estrutura e do poder da igreja.

A despeito de sua ampla inserção em vários setores da sociedade, como a economia, a mídia e, apesar de seu discurso pretensamente liberal, nem todo ascetismo, nem todas as normas e regras próprias das religiões protestantes foram abandonadas pela Igreja Universal. Sob o véu aparentemente liberal, “permanece, porém, a interdição ao consumo de álcool, tabaco e drogas e ao sexo extraconjugal e homossexual” (MARIANO, 2004, p. 124). A religião segue dizendo o que podem ou não seus fiéis e, por meio das casas legislativas, procura estender seus braços às diferentes pessoas da sociedade. O discurso religioso busca espaço, interditando determinados comportamentos e reafirmando a heteronormatividade.

A partir dos dizeres do professor e das professoras de Biologia, consideramos que a escola onde se deu esta pesquisa ressoa discursos que reafirmam o cuidado, para a obtenção/manutenção do corpo saudável. Corpo que não adoece, que não fraqueja moralmente; corpo capaz de gerar descendentes também saudáveis, em condições naturais. O

discurso de uma moral religiosa que recomenda prudência, abstenção dos prazeres da carne, faz-se presente, entrelaça-se ao discurso médico da prevenção às doenças e à gravidez. Nesse contexto, de alianças entre os discursos da religião e da ciência, a laicidade é posta sob suspeita, não consegue atingir e afetar todos/as os/as cidadãos/ãs. Das minorias, a instituição espera obediência, subordinação à vontade da maioria, neste caso, não necessariamente maioria numérica, mas sempre uma maioria hegemônica – heterossexual e masculina. Ocorre que as minorias resistem e, ao fazê-lo, reagem, buscam por espaços e linhas de fuga.

Desse modo, vimos mobilizados discursos sobre sexualidade, gênero e religião no ambiente escolar e por docentes das Ciências Biológicas. As situações apresentadas ilustram o quanto ainda precisam ser discutidas a admissão da diferença e a centralidade do conhecimento biológico na produção da vida em toda a sua complexidade social, política, econômica, cultural e, sem dúvida, escolar. Direção escolar, professores, professoras e estudantes, em discussão no que concerne ao local de trabalho, ao exercício da docência e da aprendizagem lançam mão de valores pessoais, do que preconiza a Lei Maior do país, de suas crenças e perspectivas e, assim, conflitam e negociam.

5.6. A invenção do/a estudante e o discurso da doutrinação na escola

À medida que a pesquisa transcorreu, uma informação ganhou força e mereceu especial atenção. Em vários momentos das entrevistas, oficinas e grupo de discussão, surgiu a ideia de um modelo de estudante, criança ou adolescente inventado/a e produzido/a pela sociedade e operado pela educação especialmente para estar na escola. A esse/a estudante podem ser atribuídos determinados saberes e negados outros. Essa invenção produz um arquétipo de estudante fortemente engendrado à ideia de inocência das crianças, que deve ser preservada pelo máximo de tempo possível.

Mais do que a uma faixa etária, a perspectiva de invenção da infância remete à produção do sujeito criança por processos de subjetivação que se dão na sociedade. Para além de delimitações temporais, a ideia de infância como invenção é produzida por valores culturais e históricos dos povos. O sujeito criança não é dado naturalmente, mas constituído e, como tal, é tomado como objeto de conhecimento. Com a evolução dos cuidados com a saúde, alimentação e higiene, a criança é o sujeito sobre o qual se compensa investir, proteger, cuidar, deixar brincar, educar para o futuro, para a produção de corpos úteis ao mercado.

Investimentos do campo da medicina, da educação, da economia e da religião são mobilizados para a invenção dessa infância.

Temos, portanto, o engendramento de um dispositivo, o dispositivo da infância. Nesse sentido, quando dizemos infância, estamos nos referindo às “infâncias”, aos diferentes modos de experiências de vidas de diferentes crianças, desde os tempos da Modernidade até os dias de hoje. Arranjos diversos, na sociedade capitalista, produzem os diferentes tipos de infâncias: pobre, rica, talentosa, difícil, adoecida, alegre, protegida, trabalhadora, explorada, triste, feliz (KHOAN, 2015).

Fizemos este recorte sobre o dispositivo da infância para dizer que assim como na sociedade, nesta pesquisa, as pessoas seguem nomeando de crianças os/as adolescentes, mas fazendo isso a partir de certa cronologia ou atribuição de valor em que eles/as são sempre tratados/as como na condição de menoridade. Docentes e estudantes, ao usarem o termo “crianças”, muitas vezes, estavam se referindo também aos/às adolescentes. As margens estabelecidas pela faixa etária borram-se, valores de subjetivação, como o cuidado, a atenção, o carinho atribuído a esses seres múltiplos, crianças, objeto da análise da pedagogia, da medicina, da psicologia, da religião, dentre outros campos do conhecimento, produzem o que nomeamos infância e a estende aos/às adolescentes.

Feitas estas considerações, passemos à análise dos dizeres da Professora Ipê, logo após a apresentação da videoaula “Sexualidade, religião e educação escolar”, do Videocurso “Educação para a sexualidade – temas contemporâneos em discussão”. Visivelmente incomodada, mas mantendo-se educada e aberta ao debate, a professora apontou para a tela onde a videoaula foi projetada e assim se pronunciou:

Muitas coisas que foram colocadas aqui eu não concordo. Nem como professora, nem como mãe. E eu conheço um monte de gente que também não concorda. Eu acho que tudo tem a hora. [...] eu acho que criança é inocente e tem que ser preservada, ela tem que ser criança.

Então, eu sou a favor de cuidar muito das crianças, até o momento adequado, que vai variar de uma para outra, sabe? E depois ir introduzindo esses assuntos e, obviamente os pais estarem atentos para isso, se o filho está manifestando determinados comportamentos, ir orientando isso da melhor forma possível.

(Comentários da professora Ipê, no grupo de discussão, desenvolvido em novembro de 2018)

Alguns momentos da videoaula contribuíram para as considerações da professora Ipê, especialmente aqueles cujas imagens e dizeres referiam-se à escola como espaço para a

discussão de sexualidade e gênero e, para dizer disso, apresentavam imagens que remetiam ao universo infantil e adolescente. A sequência a seguir é ilustrativa de algumas cenas que motivaram os comentários da professora:

Figura 3: Excertos de cenas da videoaula apresentada no Grupo de Discussão entre docentes



Fonte: Videoaula “Sexualidade, religião e educação escolar”.

As imagens apresentadas e os textos que as acompanham reforçam a posição da educação escolar como espaço de acolhimento às diferenças e de combate à intolerância e ao preconceito. Imagens que remetem às crianças e adolescentes, colocando-os/as no foco dessa discussão, o que produziu incômodo na professora Ipê, defensora do que nomeia inocência das crianças. A inocência à qual a professora se refere significa não saber sobre sexualidade e sobre gênero. Ao fazer isso, a professora Ipê nega a existência de uma sexualidade das crianças. Sua fala ressoa o dispositivo de invenção da infância, que produz o sujeito criança inventado pela modernidade e alocado na sociedade, especialmente nas classes mais favorecidas economicamente. Ipê nega a existência de sexualidade infantil e, ao fazê-lo, defende que discutir esse algo inexistente seria dar vida a ele, fazê-lo surgir e despertar interesses que a criança, em seu entendimento, ainda não apresenta.

O estranhamento e postura da professora Ipê também foram manifestados por alguns/mas estudantes nas oficinas. Acerca disso passamos a descrição que segue.

Tem pais que não gostam desse tipo de assunto para crianças menores de 12 anos. Então, o que realmente algumas pessoas brigam sobre isso é que as crianças, quanto mais cedo elas têm contato com esse tipo de assunto, mais cedo elas vão ter uma maturidade e vão buscar fazer alguma coisa. E dentro da criação da criança em si, o pai e a mãe têm uma hierarquia maior que a escola. A criação que o pai e a mãe vão dar é relativa e... cultural, saca?

(Fabiano, em oficina desenvolvida em maio de 2018)

A fala de Fabiano provocou um pequeno reboiço entre os/as presentes, muitos/as erguem a mão, manifestando a intenção de comentar. Vozes sobrepostas se elevaram para manifestar concordância ou não, com Fabiano. Precisamos intervir e lembrar o combinado sobre ouvir o/a outro/a, aguardar a vez para falar. O debate que se seguiu é apresentado:

Iracema foi a primeira a se pronunciar e o faz concordando com Fabiano:

— Eu concordo. A criação dela... se ela descobrir alguma coisa...

Iracema interrompe a frase, deixando no ar a ideia de que a criança fica resguardada ao não saber, ao não descobrir coisas sobre a sexualidade.

Lívia intervém:

— Eu discordo pelo fato de já saberem disso desde cedo. Não é questão de saber dentro de uma escola, dentro de sua casa. Qualquer lugar hoje te ensina isso.

Enquanto Lívia está falando, Escobar ergue o celular para mostrar que este dispositivo eletrônico, que está nas mãos de crianças e adolescentes é um destes locais de divulgação de informação sobre sexualidade. Lívia prossegue:

— Desde muito cedo, a gente já tem uma base sobre isso, não é a escola que vai te ensinar, é o mundo lá fora que te ensina isso, é a sociedade mesmo. Pela televisão, um desenho animado pode influenciar uma criança a isso. Então, não é a escola.

— É uma certa ignorância da parte dos adultos pensarem que é errado as crianças aprenderem isso na escola. - Pondera o adolescente Bento. Tá certo que não é correto ensinar isso numa idade que não é apropriada. Mas, a partir da puberdade, elas já devem saber, porque... cara, independentemente de você querer controlar a criança... na escola, pode até não falar, mas ela vai ficar sabendo. Não tem como controlar isso. A mídia, a TV... você fica acordado até as 3 horas da manhã... está lá, explícita a coisa.

— As novelas, pondera Clara.

— Então é melhor você explicar de uma forma que seja pelo lado bom do que aprender por aí... no final das contas, conclui Lívia.

(Excerto de oficina desenvolvida em maio de 2018)

Para a professora Ipê, assim como para Fabiano, Iracema e “um monte de gente”, segundo a professora, essa abordagem pode fazer despertar, precocemente, algo que consideram inexistente na criança, a sexualidade. Com Foucault (2009a) afirmamos que essa repressão em torno da sexualidade, no caso da sexualidade das crianças é apenas aparente. O que ocorre é uma explosão discursiva que estabelece o que pode ou não ser dito acerca da criança e para ela. O dispositivo de sexualidade, operado pela Pedagogia, pela Medicina e pela religião, se encarrega dessa produção discursiva em torno do sujeito criança. Para Andrea Braga Moruzzi (2017), a infância, assim como a sexualidade é um dispositivo histórico de poder:

[...] a partir do momento em que a criança se torna um dos grupos estratégicos do dispositivo da sexualidade, produz-se sobre ela um conjunto heterogêneo de regimes de verdades e práticas, o qual configura uma maneira de ser-e-ter uma infância, influenciando significativamente nas perspectivas pedagógicas modernas (MORUZZI, 2017, p. 296).

Ao se constituir em diversos campos de saberes e estabelecer os modos de ser criança, a infância torna-se dispositivo e sustenta o discurso da inocência das crianças, assexuadas, anjos que são, tomando de empréstimo o discurso religioso. Ou, por outra perspectiva, em uma tentativa de aproximação com o discurso científico, crianças são corpos esvaziados de sexualidade porque não produzem hormônios sexuais e não desenvolveram características sexuais secundárias.

Nessas abordagens, os discursos da religião e da ciência se unem para justificar o apagamento da sexualidade infantil. Por outro lado, o mesmo não ocorre com a demarcação do gênero. Antes do nascimento, o dispositivo da infância, cola à criança, um gênero, e a este, uma identidade, manifesta por um nome, pelo enxoval, pelo quarto cuidadosamente preparado. Após o nascimento, as marcas de gênero continuam a dizer do lugar que o bebê deve ocupar. Não é raro presenciarmos falas e condutas de pessoas adultas, que colam às crianças, desde muito cedo, uma identidade de gênero, de acordo com a genitália que apresentam. Assim, se o bebê é sério, “*tem cara de homem*”; caso seja mais meigo e risonho “*é menina, não é?*”; se mama muito “*só pode ser menino, menino são mais gulosos*”.

E assim, desde sempre as marcas de gênero acompanham as crianças, produzidas pelo que Louro (2013) denomina pedagogias da sexualidade. Como então é possível negar às crianças a existência como seres dotados de sexualidade, como têm defendido, às vezes com

grande alarido, religiosos/as, políticos/as e até mesmo pessoas ligadas à área da educação?
Segundo a pesquisadora Tina Xavier (2015):

O ato de falar, a altos brados, revela desconhecimento sobre a construção da infância, dos conhecimentos sobre a criança, sobre sua sexualidade e gênero. Estes discursos, em vez de possibilitar o diálogo, acabam, pelo contrário, por aprisionar as crianças a partir de muitas formas de vigilância, normalização, essencialização e universalização do que é ser criança e viver a infância. (XAVIER, 2015, p. 21).

O encerramento das crianças pela sua adequação ao gênero reconhecido social e culturalmente como condizente com sua genitália, alinha-se ao imperativo da heteronormatividade, defendido como condição normal para a experimentação das vivências no campo da sexualidade. Nesse sentido, ao reafirmar a inocência das crianças, a professora Ipê, a estudante Iracema e outras pessoas nas oficinas e na sociedade estabelecem, para todo o domínio da infância, a ausência de sexualidade, ou ainda definem a criança como ser assexuado e, portanto, tela em branco para que sejam colados a ela um gênero e atitudes condizentes a esse gênero, cabe dizer que sempre colado ao sexo biológico.

Acerca dessas considerações, o diálogo com Vera Lúcia Marques da Silva (2017) oferece pistas sobre os arranjos que deslegitimam a escola como espaço de discussão de sexualidade e defendem a família como este espaço privilegiado: “Se a sexualidade fosse, de fato, meramente algo da privacidade de cada um, não haveria tantas instituições sociais atuando na promoção e controle de um determinado padrão sexual. Da mesma forma, não se teria uma sociedade estruturada a partir deste padrão” (SILVA, 2017, p. 170). Para a autora, o que acontece é que algumas instâncias – a Igreja, a Medicina, a Psicologia – podem dizer da sexualidade das crianças, ainda que a negando ou condicionando-a aos padrões normatizadores da sociedade heterossexista. Outras instituições – como a escola – devem se abster dessa possibilidade.

Algumas passagens ocorridas nas oficinas são ilustrativas de como as famílias se empenham para que seus filhos e filhas se adéquem aos padrões socialmente aceitos de sexualidade e gênero. Em sua participação na oficina, o estudante Policarpo, homossexual, fala sobre sua infância e a relação com o pai, que buscava aproximá-lo da heterossexualidade:

— No meu caso, por exemplo, desde criança... meu pai falava... pai, né? Ele falava: “Olha lá que menina bonita, meu filho, você não gosta de menina, não, meu filho? Olha o vestido, olha o tamanho da bunda. Você tem que olhar mais pra parte

de baixo". E eu criança, querendo agradar o pai: É... pra você ver né, pai? Linda a menina.

Policarpo é falante, performático, ao apresentar seu diálogo com o pai, simula uma voz meio desanimada demonstrando seu desinteresse e cansaço diante da insistência do genitor. Nos outros momentos, o desinibido Policarpo posiciona-se de forma mais enérgica, agitada, chama a atenção de todos/as, provoca risos nos/as colegas e produz empatia com a criança que ele descreve.

— Mas, a gente, mesmo sendo criança, a gente sabe que sente atração por outra coisa e junta a pressão, de não poder... minha família é toda evangélica. Eu fui até apresentado na igreja - ao falar, Policarpo ergue os braços abertos à sua frente e faz um quadro com os dedos, como se estivesse emoldurando uma igreja imaginária à sua frente - e, mesmo sob essa influência toda, relacionada ao cristianismo, eu meio que... a gente tem laços mais fortes dentro da gente, no interior, entendeu?

(Policarpo, em oficina desenvolvida em maio de 2018)

Os dizeres de Policarpo chamam a atenção para os procedimentos de seu pai e nos faz pensar sobre as aflições de ambos, naquele momento de suas vidas. Aflições do genitor, ao perceber que sua criança estava se tornando (ou era) diferente; aflições da criança, que se percebendo diferente precisava enfrentar suas próprias inquietações e conviver com as cobranças das outras pessoas, inclusive familiares, como o pai. Confrontavam-se e eram confrontados pela norma heterossexual, tanto o pai quanto o filho (a criança).

Policarpo nos diz das manifestações de sexualidade e gênero esperadas, consideradas válidas, para um menino pelo seu pai e pela sociedade. Desde crianças, são estimulados a se interessarem por meninas/mulheres. O dispositivo de sexualidade é acionado para dizer qual criança pode se aproximar destas questões: a criança do sexo masculino e, neste caso, uma criança que o pai já reconhecia como diferente, portanto, uma criança sobre a qual toda uma economia, à luz de Foucault, deveria ser aplicada. A atitude do pai de Policarpo indica seu incômodo diante dos modos de existência de seu filho e as tentativas de fazê-lo adequar-se ao padrão. Por meio de conversa, o pai tenta ensinar ao filho os modos de ser homem, e sobre o desejo sexual que deveria alcançar.

Também a igreja é citada como local da aprendizagem da vivência heterossexual. Nenhum dos/as estudantes ou as professoras e o professor revelaram indícios de comportamentos como o do pai de Policarpo relativos às meninas. Esta investigação sugere que o tratamento das questões de sexualidade e gênero com as meninas, vem carregado das

expressões de censura, de zelo e de cuidado, que silenciam as falas, mas dizem muito sobre quais comportamentos são considerados adequados a elas.

As professoras Ipê e Caliandra são mães de meninas e citam as filhas em muitas situações, nas entrevistas e no grupo focal. A postura de Ipê é sempre mais voltada para o que ela considera ser a preservação da inocência das crianças. A professora Caliandra adentra esse campo da infância inocente e assexuada, na mesma perspectiva, mas abre espaço para momentos em que algumas discussões, no seu entendimento, devem ocorrer:

Eu acho que o que a gente tem que trabalhar com relação ao corpinho deles é a questão morfológica, função de cada coisa e também trabalhar muito a questão do toque, quem pode tocar... o que eu (a criança) posso tocar, o que isso gera. Pra que eles possam, de certa forma, criar uma defesa, de uma maneira inocente, igual a gente tem... tá perdendo a inocência muito cedo... mas eu acho que a sala de aula não é o momento pra poder trabalhar a sexualidade igual a gente trabalha com o adolescente, de já trabalhar a questão de sexo, de ato sexual. Mas de ele começar a entender que o corpinho dele é dele, que outra pessoa não pode mexer, até como uma forma de combate à pedofilia.

(Profa. Caliandra, em entrevista desenvolvida em abril de 2018).

A fala de Caliandra reafirma o discurso da abordagem anatômica e fisiológica do corpo e traz outro elemento para a discussão: o toque, que pode ser compreendido como a própria criança se tocando ou o toque de outra pessoa. Inicialmente, Caliandra diz que a criança precisa saber qual parte de seu corpo ela própria pode tocar e as consequências desse toque. O que está dizendo Caliandra? A professora que em várias situações se nomeia cristã evangélica, que assessora o marido na liderança de um grupo de jovens na igreja diz que a criança não deve tocar certas partes de seu corpo – partes que apesar de não nomeadas pela professora, nos remetem à genitália – e, com isso, vai evitar as consequências geradas por este ato. A criança, ao se tocar pode gostar da sensação e repeti-la sempre, configurando o dito e temido despertar da sexualidade.

Xavier (2015) defende que “a criança tem sexualidade desde que nasce” (p. 18). Porém, a autora se prontifica a dizer que “Essa sexualidade é diferente da sexualidade adulta. A criança se expressa sexualmente com seu corpo: sente prazer, desprazer, pergunta sobre suas teorias e dúvidas, toca seu corpo e o de outrem, busca responder às suas questões”. (XAVIER, 2015, p.18). A professora Caliandra, ao dizer que as crianças devem aprender sobre quais partes do corpo podem ser tocadas por elas mesmas, ensina que não pode a criança tocar na sua genitália e, com esse ensinamento, aponta para o risco que tem a criança

de conhecer seu corpo, a experiência do prazer. Mantem-se inocente a criança, desconhecadora de si mesma. Caliandra diz que é preciso ensinar a criança a proteger o corpo de si e dos outros. Nesse sentido, particularmente os órgãos genitais são estruturas destinadas ao confinamento pelo perigo que representa à perda da inocência.

Caliandra diz das situações de violência sexual que ela denomina pedofilia. Essa preocupação esteve presente no grupo de discussão com as docentes. A seguir, apresentamos um diálogo entre as professoras Caliandra e Ipê:

— Apesar de ser cristã, eu não vejo problema com relação a tratar de respeito, a falar... como eu comentei na entrevista, existe um problema muito sério de estupro. Apesar de falarem que a criança não sabe, ela sabe! Ela pode não entender a que ponto ou o que é aquilo ali, mas o nosso ser, o nosso corpo... (Caliandra).

— O abuso sexual... (Ipê).

— Sim, o corpo já detecta que ali tem alguma coisa errada. Então, por mais que a criança não associa o que está acontecendo teoricamente falando, na prática, ela entende que aquilo não é legal. Principalmente para os pequenos, essa questão de quem pode tocar, o que pode tocar; o que é carinho, o que é abuso. Isso tem que ser trabalhado sim (Caliandra).

— É necessário trabalhar (Ipê).

— É necessário trabalhar sim. E aí entra a questão do cuidado que Ipê falou. Eu vou falar com uma criança sobre abuso, mas não preciso falar pra ela como é o ato sexual. Não preciso mostrar o contato pra ela em detalhes, como se eu tivesse passando um filme pornô dentro de sala (Caliandra).

(Excerto do grupo de discussão desenvolvido em novembro de 2018).

Na discussão, as professoras estão dizendo da importância de orientar as crianças sobre quando e quem pode tocá-las, como deve ser esse toque e quais partes do corpo podem ser tocadas por outras pessoas. Esse assunto inquieta as professoras pelas experiências que elas passam a descrever, de situações de abusos, vivenciadas especialmente por suas alunas e relatadas a elas, professoras, ao longo de suas carreiras como docentes exercidas em muitas escolas da cidade. Ao iniciar suas considerações, a professora Caliandra deixa transparecer que sua posição de cristã evangélica constitui impedimento à discussão e acolhimento das pessoas vítimas de abuso sexual. Porém, a professora deixa manifestada sua disposição de acolher quem já passou por situações de abuso e de informar e alertar os/as adolescentes visando à prevenção a estas situações. Entendemos tratar-se de uma forma de resistência exercida pela professora em relação aos preceitos de sua religião.

Entre Caliandra e Ipê, há pontos em comum: a inocência das crianças, trabalhar os aspectos morfofisiológicos, trabalhar a prevenção ao abuso. Mas há pontos de conflito: Ipê acha que tem que ter sensibilidade, o momento e a idade certa, Caliandra acha que o trabalho deve acontecer o tempo todo. Por entre as palavras, expressões e gestual das professoras, uma moral que sabemos cristã estabelece suas formas de se posicionarem sobre a criança, o/a adolescente e suas manifestações de sexualidade. Elas se mostram, para nós, nitidamente, em conflito: entre a necessidade de falar e de não falar sobre sexualidade. Contudo, nos parece que o conflito se dá pela redução da noção de sexualidade ao ato sexual. Isso se evidenciou para nós na seguinte manifestação de Caliandra: *“Eu vou falar com uma criança sobre abuso, mas não preciso falar pra ela como é o ato sexual. Não preciso mostrar o contato pra ela em detalhes, como se eu tivesse passando um filme pornô dentro de sala”*. Entendemos que um alargamento da noção de sexualidade para além do ato sexual é um elemento que poderia ser indicativo de superação do conflito e angústia da professora Caliandra, e, em certa medida, da professora Ipê.

Em outro momento da conversa, a professora Buganvília dirige-se à professora Ipê, ainda comentando sobre as necessidades apresentadas e nem sempre verbalizadas, pelos/as estudantes, quanto às questões de sexualidade e gênero. O diálogo entre elas é apresentado a seguir, iniciando com as considerações de Buganvília:

— Então, assim... se é uma demanda do aluno... eu concordo com você, que é muito complexo abordar o assunto com tal idade, porque a gente tem que ver a demanda deles. Concorde com seu ponto de vista como mãe, mas não concordo que seja possível a gente aplicar isso como profissional. Por quê? Porque a gente recebe aluno que em casa está sendo abusado pelo pai, pelo tio, pelo avô. A gente recebe aluno que está assistindo filme pornô na *Internet* e o pai e a mãe nem sabem disso...

— E fazendo sexo de todas as formas e sem se prevenir, complementa a professora Alamanda.

— E sem saber que precisa e porque precisa se prevenir, prossegue Buganvília.

— A desinformação deles é imensa. Então, nesse aspecto, eu concordo com você Buganvília. O momento é aquele que o aluno pede a informação, Alamanda segue apoiando a colega Buganvília.

— Mas, eu deixei isso claro. Eu falei que essa realidade é a minha realidade, não é a realidade ideal para todos. Cada uma vai ser diferente. Então, eu acho que realmente a gente tem que estar preparada para estas situações. Só que eu fico preocupada com o profissional que está fazendo isso, justifica-se a professora Ipê.

— Como ele vai abordar o assunto, né? Justamente por esta heterogeneidade, defende a professora Bugarvília.

(Excerto do grupo de discussão desenvolvido em novembro de 2018)

Há, no debate estabelecido entre as professoras, a preocupação com a discussão de sexualidade para coibir a violência sexual e reduzir eventuais decorrências negativas, do ponto de vista da saúde, das experiências sexuais. Para além do discurso biológico da prevenção e do cuidado com o corpo, o discurso do risco é potente na conversa entre as professoras. Desses discursos emerge com força a localização dos riscos de doenças, gravidez e da violência que ocorrem em espaços e realidades, distintas das vividas por Ipê e suas filhas.

Em sua tese, Moreira (2015, p. 16) conceitua violência sexual contra crianças e adolescentes como “todo ato ou jogo sexual com intenção de estimular sexualmente a criança ou o adolescente, visando utilizá-lo para obter satisfação sexual, em que os autores da violência estão em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado”. A pesquisadora defende que a prevenção a esse tipo de violência contra crianças e adolescentes, crime com punição prevista em lei, “exige ação conjunta entre a família, a sociedade e o Estado utilizando-se de métodos, programas e políticas, campanhas de esclarecimento e enfrentamento” (MOREIRA, 2015, p. 17). Nesse sentido, como instituição veiculadora de saberes e de normas legalmente instituídas na sociedade, a escola deve se inserir nesse debate e oportunizar a espaços de discussão com vistas à prevenção, mas também ao acolhimento das vítimas e o encaminhamento dos casos aos Conselhos Tutelares e aos órgãos de segurança pública, a partir dos quais, espera-se que se desencadeiem não apenas a punição aos/às culpados, mas também ações de acolhimento e assistência para a criança/adolescente e suas famílias.

Por outro lado, questionamos os posicionamentos das professoras Ipê e Caliandra quando julgam que esta situação está distante de sua realidade pessoal e a localizam somente em sua atuação docente, no trabalho com estudantes de escolas públicas. Essa discursividade das professoras encontra ressonância em muitos setores da sociedade, que alocam a violência, inclusive sexual, a espaços e pessoas em situação de vulnerabilidade social, porém a própria Organização Mundial de Saúde entende que esta violência afeta e ressoa em todas as esferas da sociedade e reflete tanto o caráter endêmico da violência, como as questões histórico-sociais que a permeiam (MOREIRA, 2015).

O dispositivo da infância, por meio da escola, contribui para a invenção de modos das crianças e, no caso desta pesquisa, dos/as adolescentes que adentram as escolas, constituindo os/as estudantes para quem se dirigem os processos educacionais. Entendemos, nesse sentido, que, ao inventar estes modos, o dispositivo da infância inventa os/as estudantes e cola a eles e elas as possibilidades de discussão socialmente aceitas, de acordo com normas de uma moral estabelecidas pela família, pela religião e que buscam e encontram espaços nas escolas e nos documentos oficiais que regulamentam a educação básica. Ficam à margem destas expectativas, a discussão de sexualidade e gênero, apropriadas, neste entendimento, quando voltadas para a preservação da saúde e o combate à gravidez e à violência sexual. As dimensões do conhecimento dos corpos e suas emoções, os afetos e desejos são alocados para fora da escola e de suas práticas. Docentes que desafiam estas disposições são considerados/as doutrinadores acusados de fazerem doutrinação ideológica de gênero com os/as estudantes.

Isso posto, defendemos que a discussão de sexualidade, corpo e gênero deve estar presente na escola, em seu cotidiano, seja em atenção ao cuidado com a saúde, à prevenção em relação às violências sexuais e de gênero, mas também como possibilidades de vivência da sexualidade e do gênero como mais uma das dimensões da experiência humana. Para tanto, a escola deve inserir-se neste debate, a partir da ação de profissionais devidamente capacitados a mediá-los. Esta é uma exigência posta para a escola destes tempos e ressoa da fala de docentes e estudantes que participaram desta investigação.

5.6.1. O discurso da doutrinação e da ideologia de gênero na escola – “Os professores se encontram sem saída, entendeu?”

Ao tratarmos da invenção do/a estudante ou ainda sobre um determinado perfil de adolescente que pode e deve estar na escola e quais são os conhecimentos considerados adequados a serem veiculados por este espaço que é a escola, adentramos o campo da atuação docente. Para além dos conteúdos, as dinâmicas que materializam o trabalho das professoras e dos professores precisam ser consideradas. Nesse aspecto, é importante adentrar as questões que permeiam o processo educacional e caracterizam a operacionalização do conhecimento no espaço escolar.

Fizemos as considerações acerca da invenção do/a estudante para trazer a este texto a discussão que mobiliza grupos conservadores e parte considerável da população brasileira atual e que aloca no sistema educacional a trincheira do que consideram doutrinação de

crianças, adolescentes e jovens estudantes. Operando tal doutrinação, no entendimento dos grupos e pessoas que fazem estas denúncias, estariam professoras e professores, que, valendo-se de suas posições privilegiadas nas relações de poder que estabelecem com os/as estudantes, apropriam-se das aulas e do próprio sistema educacional para disseminar suas posições políticas.

Nesta pesquisa, o discurso da doutrinação está presente, seja para reafirmar ou refutar a ideia de que a educação pode induzir estudantes a se posicionarem de forma conflituosa em relação aos valores morais familiares, à heteronormatividade, à valorização exclusiva do amor conjugal, à criminalização de todas as formas de aborto e à superioridade do homem em relação à mulher. Outro discurso que se aproxima e reforça o discurso da doutrinação é o da “*ideologia de gênero*”. O termo “*doutrinar*” foi usado espontaneamente pela professora Ipê e pelo professor Manacá, por ocasião das entrevistas individuais.

O professor Manacá usa o termo “*doutrinador*” para qualificar ações que impeçam a autonomia ou capacidade de julgamento das pessoas: “*A gente tem que ter liberdade, autonomia de julgar aquilo que é melhor ou pior; cada um de nós tem uma vivência. [...] Eu acho que não é correto nada que seja extremamente **doutrinador***”. O professor usa essa argumentação para dizer que nem mesmo a religião pode impor comportamentos e castigar fiéis que não observem estes comportamentos, ou seja, o professor defende que os fiéis devem ter liberdade para seguir ou não seguir rigorosamente os preceitos de uma religião.

Essa observação do professor vale para o uso de contraceptivos e a prática de relações sexuais fora do matrimônio, mas também se aplica às questões de gênero, especialmente àquelas que envolvem as sexualidades não heteronormatizadas. Porém, Manacá complementa sua frase: “*Se for **doutrinador** não serve. Acho que tudo tem que ser ponderado, inclusive na religião*”. Ao dizer “*inclusive na religião*”, Manacá apresenta outros espaços onde entende haver doutrinação – um deles, as escolas e a discussão de corpo, sexualidade e gênero, que foge à sua proposta de que as questões da sociedade devem ser pensadas de “*forma natural. Quanto mais bandeiras se levantam, mais fragmentação na sociedade, se cria*”. Mais uma vez, a defesa de uma sociedade pacífica passa pelo apagamento, ou não “*levantamento de bandeiras*”, das minorias.

Por sua vez, a professora Ipê é categórica na entrevista, ao fazer referência ao que nomeia doutrinação na escola e, para tanto, mobiliza as premissas do Escola sem Partido

mesmo sem fazer referência direta a esse movimento. Acerca das discussões sobre sexualidade e gênero, o que colocaria em xeque sua defesa quanto à inocência das crianças, a professora Ipê assim se manifesta: *“De forma alguma, o professor ou quem quer que seja, tem o direito de agredir isso, sabe? Essa inocência da criança. Eu acho um crime, fazer uma coisa dessas, com uma criança”*. Quando questionamos Ipê sobre ela realmente acreditar que docentes no exercício da função cometeriam esses nomeados “*crimes*” de agredir a inocência dos/as estudantes, a professora desvia um pouco o foco e aponta para a existência de tabus entre os/as docentes; tabus que dificultam o trabalho na sala de aula. Quando dizemos para considerar o ensino médio, foco desta pesquisa e a ideia da doutrinação, Ipê se posiciona:

— Aqui no ensino médio, os meninos já vêm com muito mais informações e muito mais vivência. Experiências, já. Aí já é um pouco diferente, a gente observa que a questão do preconceito com os homossexuais tem diminuído, nos últimos anos. Eu acho, na sala de aula, os meninos, às vezes até brincam, mas eu acho que tem havido mais respeito com eles.

Questionamos os dados trazidos por Ipê e perguntamos a ela se acontecem menos piadinhas. A professora responde:

— [...] Uma piadinha banal, você faz, às vezes com qualquer outra coisa, porque eu também não sou a favor desse politicamente correto, não. Hoje em dia a vida tá ficando até sem graça, não pode falar mais nada que é preconceito, é isso, é aquilo. [...] Dentro da Biologia mesmo a gente vê isso o tempo todo - a variabilidade genética. O objetivo é ser diferente mesmo. E a gente tem que aprender a conviver com essas diferenças e respeitar. Por que só o que eu acho, a minha maneira de conceber a vida que está correta? Não, há outras maneiras de conceber a vida. Eu acho que você tem que ter o direito de passar seus valores que você acredita para os seus filhos e eu também tenho o direito de passar para os meus e de ser respeitada. Então, eu acho que a escola tem que ir até o ponto de não desrespeitar. **A escola doutrinar o aluno**, eu acho errado.

(Comentários da professora Ipê em entrevista desenvolvida em abril de 2018)

A professora Ipê, portanto, considera que à família compete o direito de educar os/as filhos e filhas acerca da sexualidade e do gênero. Segundo a professora, a escola pode intervir, desde que não se posicione contra os valores defendidos pelas famílias; desde que não desrespeite o direito que as famílias têm de ensinar sobre as questões aqui colocadas. Diante destas observações, cabe-nos questionar a qual família a professora Ipê está se referindo e para quais valores direciona sua defesa.

Havendo variados arranjos familiares, cada um empenhado em resguardar determinados conjuntos de valores, como deveria a escola proceder para não se chocar com nenhum deles? A escola deve estar atenta aos documentos que regem seus fazeres e saberes,

como a própria Constituição Federal, a LDB, o PNE e a BNCC. Ainda que pese sobre muitos desses documentos a retirada dos termos sexualidade e gênero, todos eles são unânimes ao reafirmar a defesa de princípios como a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças e ao pluralismo de ideias e modos de existência, rechaçando as situações de preconceito e violência. Vale a pena lembrar o artigo 206 da Carta Magna que garante que o ensino terá como princípio a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, p. 102). Estas garantias também estão asseguradas pelo artigo 3º da LDB.

A professora Ipê refere-se à família tradicionalmente posta como modelo pela sociedade – a família constituída segundo o modelo heteronormativo – e defende seus valores como válidos e extensivos a todas as pessoas. Para a professora, a escola que escapa a esta ordem hegemonicamente estabelecida torna-se doutrinadora, como doutrinadores/as serão os/as professores/as da referida instituição. Nesse sentido, é doutrinador o/a professor/a que coloca em xeque os valores cultuados em família, mesmo que estes valores possam protagonizar situações ofensivas a outras pessoas, como piadinhas e brincadeiras de mau gosto, citadas e defendidas por Ipê como “*uma piadinha banal*”, capaz de se contrapor ao que ela mesma nomeia “*politicamente correto*”, que, no entendimento da professora, faz a vida ficar “*sem graça*”. É preciso rir, a vida precisa ter graça, ainda que para isso, sejam usadas as existências não heterossexuais dos/as adolescentes.

A respeito da homofobia na escola, Zulmira Newlands Borges, Guilherme Rodrigues Passamani, Mariane Inês Ohlweiler e Muriel Bulsing, em estudo publicado em 2011, assim se pronunciam:

A homofobia na escola parece estar alicerçada por uma vulnerabilidade programática na medida em que a ausência de apoio institucional para discussão do tema viabiliza que brincadeiras homofóbicas sejam aceitas e a prioridade dada ao conteúdo pré-estabelecido permite o silêncio frente a discriminações e injúrias. Assim como a falta de inclusão das famílias e ou cuidadoras/es e a falta de educação continuada para as professoras sobre essas questões culmina com a ausência de reflexão e questionamentos sobre a heteronormatividade (NEWLANDS BORGES; RODRIGUES PASSAMANI; OHLWEILER; BULSING, 2011, p. 30-31).

A escola estabelece prioridades. O sistema educacional, gestores/as, docentes e estudantes reproduzem no espaço da escola as violências que atingem quem não se adequa ao padrão. Os conteúdos específicos não deveriam ser considerados mais importantes e prioritários em relação às questões que permeiam as existências das pessoas, como a

sexualidade, o gênero, a etnia. Programas educacionais, livros didáticos, cursos de licenciatura e de formação continuada deveriam estar atentos a estas necessidades que se impõem à escola. Piadas e brincadeiras homofóbicas não podem ser consideradas recursos para dar graça à vida, violando outras vidas.

A professora Ipê cita a Biologia para justificar seus posicionamentos: *“Hoje em dia a vida tá ficando até sem graça, não pode falar mais nada que é preconceito, é isso, é aquilo. [...] Dentro da Biologia mesmo a gente vê isso o tempo todo – a variabilidade genética. O objetivo é ser diferente mesmo”* (Professora Ipê). A professora tenta estabelecer uma ligação entre o conceito de variabilidade genética e as diferenças sociais e culturais entre as pessoas. Ao fazê-lo, busca naturalizar a diferença e justificar situações de preconceito vivenciadas por estudantes na escola.

Meses mais tarde, no grupo de discussão, a professora mostrou posicionamento mais brando quando o assunto doutrinação na escola veio à tona após comentário da professora Alamanda:

— Essa história de falar que professor **doutrina** aluno... eles - os estudantes - não aceitam isso mais.

— Não aceitam... nem os pequenos. Minha filha tem sete anos e é muito bem informada, se eu falar qualquer coisa, ela não aceita. Ela fala: “Mãe, isso não faz sentido”. Ela tem esse “não faz sentido”, que me mata, comenta entre risos a professora Caliandra.

Com atitude circunspecta, demonstrando grande preocupação, a professora Buganília se manifesta:

— A gente está vivendo um momento muito complexo. Eu sou muito defensora do estado laico e me entristece muito que a gente vê que está caindo por terra. Eu entendo que cada família tem suas particularidades, suas crenças. A família é o cerne do indivíduo, mas eu entendo que a gente deve defender com unhas e dentes o direito de a escola formar o indivíduo para viver em sociedade.

A fala de Buganília é envolvente e contagia as colegas, que passam a concordar com ela, meneando afirmativamente a cabeça e sorrindo. A professora Ipê, que meses antes havia proferido suas impressões sobre a nomeada doutrinação na escola, pronuncia-se:

— Muita gente acha que nós vamos ficar...

— ... **doutrinando**, complementa Buganília.

— ... **doutrinando alunos** - acrescenta Ipê - é muito diferente, a gente está numa vivência diária, ensinando nosso conteúdo, mas nós somos seres humanos, e como seres humanos, queira ou não, você vai deixar, em algum momento, transparecer aquilo que você é, aquilo em que acredita.

— Mas estas são coisas propostas por gente que não têm uma vivência da escola. Não sabem o que a gente faz aqui. E não sabem da necessidade que a gente tem de abordar os mais diversos temas. Porque é demanda. É demanda do aluno, não é capricho nosso, arremata Buganvília.

(Excerto do grupo de discussão desenvolvido em novembro de 2018)

No grupo de discussão, professora Ipê relativizou seu posicionamento acerca das acusações de que a escola, ao adentrar na discussão de sexualidade e gênero, estaria praticando doutrinação de estudantes. Seja induzida pelas considerações das colegas sobre o assunto, seja por haver mudado a perspectiva sobre o assunto, o fato é que, no grupo, Ipê se aproxima das outras professoras. Não estabelece fronteiras para a ação docente como fez na entrevista, seis meses antes, ao dizer que: *“Então, eu acho que a escola tem que ir até o ponto de não desrespeitar”*. A professora parece ter sido afetada e se manifesta de outro modo. No grupo de discussão ela leva em conta a vivência diária e a implicação que de fato acontece entre professores/as e alunos/as: *“[...] queira ou não, você vai deixar, em algum momento, transparecer aquilo que você é, aquilo em que acredita”*. A professora nos faz pensar na impossibilidade de não afetação que é próprio do ato docente, da escola.

O tempo transcorrido e eventuais situações que se deram entre a entrevista (abril/2018) e o grupo de discussão (novembro/2018) podem ter sido determinantes para o amadurecimento das percepções da Professora Ipê acerca da cena social e política brasileira à época desta investigação. Desse modo, Ipê passa a demonstrar uma aproximação do que reconhecemos como pressupostos constitucionais da liberdade de cátedra, da liberdade de ensinar em um estado democrático e de direito.

A correlação entre a ideia de que existem professores/as doutrinadores/as e o EsP é discutida por Felipe B. Campanuci Queiroz e Rafael Bastos Costa de Oliveira (2018). Segundo os autores, os simpatizantes do EsP “[...] Miram no professor que não se coaduna com suas ideias e o alocam na categoria de ‘doutrinadores’, acusados de utilizarem a sala de aula como local de difusão da ideologia de esquerda” (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2018, p.35). Os autores consideram que o EsP categoriza como doutrinadores os/as docentes que buscam, em sua atuação profissional, a aproximação com os pressupostos de uma educação integral,

voltada para a emancipação do/a estudante a uma condição de autonomia para experienciar a vida em sociedade.

Nesse sentido, as professoras Buganvília e Alamanda se enquadram no perfil acusatório do EsP. Alamanda, com duas décadas de atuação docente, afirma, com segurança, que os/as estudantes não se deixam doutrinar: “*Essa história de falar que professor doutrina aluno... eles não aceitam isso mais*”. Todas as outras professoras, presentes ao Grupo de Discussão, apoiam Alamanda: “*Não aceitam... nem os pequenos*”, afirma Calianira. Para Queiroz e Oliveira (2018), considerar a escola e suas práticas como doutradoras desprestigia o exercício da docência e a própria capacidade de compreensão do mundo pelos/as estudantes, anulando suas possibilidades de entendimento das situações que extrapolam o que seja adequado para a sala de aula. Na visão do EsP, estudantes são repositórios inertes de ideias lançadas pela escola e pelos/as professores/as.

Em linhas gerais, percebe-se que há um pressuposto de que os professores são militantes de esquerda que utilizariam da liberdade de cátedra prevista na constituição para “fazer a cabeça” do aluno, desqualificando, além do professor, também o estudante, que em nenhum momento é tratado como sujeito de direitos, mas como um simples objeto incapaz de discernimento (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2018, p.36).

A fala de Buganvília demonstra preocupação com o momento social e político pelo qual passa a sociedade brasileira e estabelece ligação entre esse momento e as tentativas de neutralizar a escola como campo de saberes políticos: “*A gente está vivendo um momento muito complexo. Eu sou muito defensora do Estado laico e me entristece muito que a gente vê que está caindo por terra*”. A professora, com cinco anos de exercício da docência, percebe as mudanças pelas quais a escola vem passando, pressionada pelo cenário político nacional, pelas instituições religiosas e outros segmentos da população, dentre estes, o próprio EsP:

Apesar de ter sido criada no ano de 2004, a EsP adquiriu notoriedade mesmo a partir dos movimentos que culminaram no Golpe de estado que retirou a Presidente Dilma Rousseff do cargo, no ano de 2016. Por trás de um título cuidadosamente escolhido para esconder suas intenções supostamente apatidárias e angariar simpatia daqueles menos atentos aos seus reais e ocultos objetivos, a organização impressiona por sua capacidade de pautar uma grande agenda conservadora no país no que se refere à educação. Chama a atenção também a imensa rede de apoio que o movimento conseguiu tecer, muito amparada pela atuação sistemática de parlamentares das chamadas bancadas religiosas, principalmente (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2018, p.35).

No grupo de discussão, Buganvília, ao fazer referência ao cenário atual, remete às circunstâncias que ameaçam a laicidade do Estado brasileiro. A observação da professora estabelece diálogo com Queiroz e Oliveira (2018) sobre como o EsP tem se fortalecido no contexto atual, especialmente com o apoio de setores religiosos que se inserem na política e a partir daí buscam simpatizantes e eleitores/as para os próximos pleitos. Essas ameaças produzem, nas escolas, uma situação de insegurança que compromete não apenas as aulas, mas o desenvolvimento de projetos e a própria relação entre as pessoas que compõem aquele espaço, como as equipes gestora, pedagógica, docente e discente.

Buganvília credita os contratempos e perseguições que a educação tem sofrido no cenário nacional à atuação de grupos que desconhecem a dinâmica do sistema educacional: *“Mas estas são coisas propostas por gente que não tem uma vivência da escola. Não sabem o que a gente faz aqui”* (Professora Buganvília). Estas considerações, aliadas à ideia de imperícia dos/as ocupantes de cargos e posições estratégicas na educação brasileira são correntes e comuns entre os/as docentes. Há uma espécie de consenso entre professores/as de que propostas desastrosas, comprometedoras da qualidade da educação no país são decorrentes da atuação de pessoas não qualificadas que, atuando em posições estratégicas nas Secretarias de Educação e no próprio MEC, estabelecem, por sua incapacidade, políticas questionáveis para a educação. O que está por trás do discurso do EsP, das bancadas religiosas, de muitas Secretarias de Educação e do MEC, desde 2016? O que de fato o discurso da neutralidade e o discurso contrário ao conhecimento científico revela?

Defender a neutralidade da escola e suas práticas é defender a manutenção das estratégias de dominação que acometem a sociedade e permitem a manutenção do neoliberalismo nessa mesma sociedade. Com essas considerações, defendemos que tais discursos intentam aos propósitos de manutenção dos processos de dominação sobre certos grupos. Mais uma vez, a escola torna-se o espaço social adequado a estas experiências de dominação. Considerando que o surgimento, ainda que tímido, de focos de discussão sobre direitos humanos, gênero, etnias e classe social confronta com a perspectiva da neutralidade e do caráter apolítico apresentado pelo EsP, os grupos que ascendem ao governo brasileiro a partir de meados desta segunda década do século XXI apresentam propostas de combate a estes focos. A escola se configura, nesse sentido, como espaço de disputa. A criança e o adolescente são os alvos dessa disputa de grupos os mais diversos possíveis.

Se de um lado vimos a emergência de grupos como o da EsP e da bancada religiosa no legislativo, que desejam a escola unicamente como espaço de produção de corpos úteis e disciplinados, para a vida social e para o mercado, de outro lado, vimos o movimento de estudantes secundaristas, a mobilização de professores/as e pesquisadores/as em defesa da escola como lugar de resistência. Vimos emergir corpos que reivindicam, que questionam, que não se entregam ao controle.

Especialmente o movimento estudantil e sua aceitação entre os/as secundaristas constituem espaços de resistência que caracterizam estes anos da segunda década do século XXI. É a aposta que faz Zacarias Gama:

O movimento estudantil, em geral, e as ocupações dos prédios públicos escolares, em particular, promovidas por jovens estudantes do Ensino Básico, definitivamente colocaram os segmentos conservadores, reacionários e moralistas em um *front* contra a ideologização das escolas (GAMA, 2018, p. 176).

Para o autor, o EsP é a principal operadora do neoliberalismo na sociedade brasileira. Projetando-se sobre as escolas, com a bandeira da luta contra o que chamam de “abuso da liberdade de ensinar” (GAMA, 2018, p. 176), a proposta se espalhou rapidamente. Questionando a suposta neutralidade e imparcialidade do EsP, o autor assinala para a inconsistência da proposta de se pensar a docência apartada dos saberes e fazeres docentes ou das habilidades pessoais para realizar a seleção e mediação do conhecimento com os/as estudantes. Também se torna impossível a prática da neutralidade no cotidiano do processo educativo, caracterizado pela discussão de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (GAMA, 2018).

Juntamente com o discurso da doutrinação na escola, localizamos outro discurso tão potente quanto o primeiro – o discurso da ideologia de gênero. Salientamos que ambos são mobilizados pelo EsP, para conquistar simpatizantes e, seus efeitos, portanto, são direcionados às escolas e suas práticas, mais do que a qualquer outro espaço. Nesse sentido, solicitamos, nas entrevistas que o professor e as professoras se manifestassem sobre o EsP e a crítica que este movimento faz ao que nomeia “ideologia de gênero”. Seguem as respostas:

Essa questão da ideologia de gênero, eu não sou a favor, não. Acho que deixei claro (Professora Ipê).

Então, não eu acho que a ideologia de gênero deve ser trabalhada como um conteúdo (Professora Caliandra).

Eu acho que a questão da ideologia de gênero, do *bullying*, do feminismo, do político partidarismo, da ideologia religiosa, ou, seja lá qual for, não tem que fazer parte de uma bandeira a ser discutida. Ela está implícita na forma da pessoa agir, de maneira natural. [...] Eu nunca discuti gênero na sala e não vou, porque eu trato de maneira muito normal, qualquer pessoa, de acordo com sua escolha e respeito muito o modo como as pessoas agem (Professor Manacá).

Então, eu acho que é um problema, porque a gente restringe toda a liberdade do professor de fazer essas discussões e... é algo que é muito importante, principalmente na nossa área, que é tão ligada à questão da sexualidade, em particular. Eu acho que é um prejuízo muito grande para os alunos e pra nós também. Pra educação como um todo (Professora Buganvília).

Você perde um monte de avanços que essa galera jovem tem procurado, como a formação da sua identidade, sua expressão... pode ser, por exemplo, uma questão de homossexualidade. Eles se expressam muito e querem que isso seja reconhecido e não tolerado pela sociedade (Professora Alamanda).

(Excertos das entrevistas que aconteceram entre março e maio de 2018)

Na conversa com as professoras e o professor, em nenhum momento, elas ou ele questionam o uso do termo “ideologia de gênero”. Em que pese o desconhecimento, à época da entrevista, acerca das críticas feitas ao termo “ideologia de gênero” pelo campo dos estudos de gênero, as falas de Caliandra refletem os preceitos da igreja, mas também revelam um conflito interno travado pela cidadã, professora de Biologia, atenta aos estudantes e suas demandas. Ao dizer de sua contrariedade quanto a tratar de questões correlatas à sexualidade na escola, a professora impõe condições, mas abre uma concessão, pois entende que é preciso, do ponto de vista cidadão e profissional, “*respeitar os diferentes tipos de pessoas*”. Estes diferentes tipos de pessoas podem estar localizados nas “*muitas pessoas que hoje são lésbicas e gays, mas eu vejo que tende mais para o lado da mulher, vem de uma experiência ruim que ela passou num relacionamento anterior*” (Professora Caliandra).

O desvio do padrão heteronormativo cria a necessidade de explicações, de patologização destes comportamentos. Nestes casos, Caliandra reconhece a importância da escola, que “*deve trabalhar com ele (o/a estudante) as emoções, o que aquilo causa no corpo dele, do que ele gosta, ou não gosta, por que gosta*”. Nesta relação conflituosa consigo, a professora tenta se equilibrar numa rede de exigências: sua religião, que interdita a homossexualidade como condição de existência; a ciência, que constitui seus saberes docentes e, há muito deixou de classificar a homossexualidade como conduta desviante ou doença; e, finalmente, a exigência da atuação docente, que no cotidiano da sala de aula se depara com demandas de estudantes homossexuais e com elas se sensibiliza.

Por sua vez, o professor Manacá, ao falar sobre o termo “ideologia de gênero”, declara-se fervoroso praticante do catolicismo: *“Eu sou católico praticante fervoroso e nunca discuti religião com ninguém e não preciso discutir pra ninguém saber qual minha religião, seja lá qual for, ou minha orientação sexual”*. O tom solene e contido das palavras quase expressa uma intimidação. Ao informar sobre quem é, Manacá está a nos dizer que concedeu a entrevista, mas nossa posição de pesquisadoras dos estudos de gênero choca-se frontalmente com as convicções que ele defende. Revolver os preceitos de sua fé religiosa, discutir sobre a falada “ideologia de gênero” faz com que se sinta desconfortável e reaja, demonstrando este desconforto, ainda que muito educadamente. Apenas o tom e a ênfase dada ao termo “*católico fervoroso*” traem sua disposição e revelam seu desconforto naquele momento.

Sobre sua adesão aos preceitos da igreja, assim se pronuncia o professor Manacá: *“Eu sigo. Mas, não de forma absoluta, eu questiono quando eu acho que tenho de questionar. Então, não é cegamente; eu tenho um questionamento sobre os preceitos religiosos que me são transmitidos.”*. Sua posição não é a de um católico qualquer, mas a de quem, com fervor segue sua religião e tem prerrogativas por conta de sua posição. Entre estas prerrogativas, está a permissão para questionar e debater sobre os preceitos da sua fé.

Causou inquietação o desconhecimento das professoras e do professor em relação a todos os questionamentos em torno da expressão “ideologia de gênero”, mesmo as professoras Buganvília e Alamanda, que têm um discurso mais afinado com o campo dos estudos de gênero, não se deram conta da inconveniência do uso do termo, questionado por esse mesmo campo de estudos. Ressaltamos que no momento do grupo de discussão, meses após a realização das entrevistas, as professoras Buganvília, Alamanda e Caliandra afirmaram haver buscado se informar mais sobre a “ideologia de gênero”.

As professoras Ipê e Caliandra e o professor Manacá fazem restrições ou se opõem à discussão de gênero na escola. Ao assim procederem, instrumentalizam dispositivos que, atuando na escola, reverberam os discursos de grupos conservadores, especialmente sustentados por segmentos religiosos: “percebe-se que se formou uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais” (REIS; EGGERT, 2017).

Como já mencionado neste texto, é de domínio público que tais grupos se ocupam da família dita tradicional, sob o imperativo da heteronormatividade, liderada pelo pai, assessorado pela mãe, cujo papel secundário nessa instituição altamente hierarquizada, consiste principalmente no cuidado e manutenção de uma pretensa harmonia e coesão do núcleo familiar ao qual pertence. A professora Ipê revela sua adesão a esse pensamento e, como mãe, exerce atenta fiscalização às atividades que suas filhas adolescentes executam na escola, uma instituição de ensino da rede particular. Com essa postura, Ipê questiona a autonomia da escola na proposição de ações de cunho pedagógico e mostra-se atenta, pronta para intervir, caso os valores que considera adequados à sua família sejam postos em xeque pela escola de suas filhas.

Ipê, assim como Manacá e Caliandra, procura desenvolver a habilidade de transitar entre as normas de suas religiões e os desafios postos pela atuação docente; nessa busca, encontram aporte na ideia do respeito. Esquecem-se ou não se dão conta de que apenas o respeito não consegue contribuir para um ambiente menos discriminatório. *“Se você tem respeito com as diferenças, os pensamentos das outras pessoas, tudo vai bem”*. (Professora Ipê).

Respeito, no dicionário Michaelis (2018) significa

1. Ato ou efeito de respeitar(-se); 2. Tratamento com profunda reverência ou consideração; 3. Consideração demonstrada por uma pessoa ou por alguma coisa; 4. Deferência considerável; 5. Aquilo que determina o acontecimento de algo ou a existência de algum fato; 6 Sentimento caracterizado pelo medo (RESPEITO, 2018).

O respeito não indica acolhimento ou inserção das pessoas diferentes nos variados grupos que transitam na escola, mas tão somente a tolerância ou uma espécie de salvo conduto, que permite sua circulação por ambientes que cultuam os modos de viver hegemonicamente estabelecidos pela sociedade. Não questionamos a adoção de atitudes respeitadas no ambiente escolar, apenas salientamos não ser essa disposição suficiente para atender à complexidade das relações que acontecem na escola, notadamente quanto às questões que envolvem corpo, sexualidade e gênero. Nesse sentido, questionamos a ideia de respeito e sua conveniente aproximação da defesa de uma escola neutra, na qual, por haver respeito, as diferenças não precisam ser discutidas. Suposta neutralidade, que apaga e invisibiliza os/as diferentes.

O professor Manacá adota postura em defesa desta suposta neutralidade da escola, em questões que envolvem conflitos onde o preconceito e a discriminação se aliam, tendo como alvo as mulheres, as pessoas LGBT e as pessoas que professam religiões minoritárias, dentre outros grupos. Para o professor, estas questões não carecem de discussão na escola, porque são amplamente discutidas e debatidas na sociedade. Como ele se julga uma pessoa que trata com naturalidade estas questões, então a discussão nas suas aulas não se faz necessária. Não atenta, o professor, para o fato de que tal neutralidade não existe.

Em uma das oficinas, ocorrida no mês de maio, o professor Manacá é citado espontaneamente por estudantes como um professor a quem poderiam recorrer caso precisassem de orientação em relação às questões de gênero e sexualidade. *“Aquele professor, lá, ó. Ele é top”* (Natalina). Diante do questionamento sobre porque o professor foi citado, se o fato de ele ser professor de Biologia influenciou na resposta, outra estudante, Carolina, responde com empolgação *“Eu acho que é porque além de ele ser professor de Biologia, ele dá segurança pra gente conversar com ele. Ele dá essa liberdade para o aluno, ele e a professora de Português”*.

O professor Manacá nega que faça a discussão de gênero e, em uma oficina, entusiasticamente, os/as estudantes o apontam entre tantos/as outros/as docentes, como pessoa que seguramente os/as ouviria e orientaria nestas discussões. Nas falas, fica claro que a atenção do professor em relação aos/as estudantes faz emergir a disposição de a ele se remeterem, caso haja necessidade. Mas não houve relatos de que tal situação tenha ocorrido.

Por sua vez, o próprio Manacá, ao ser entrevistado, aponta situações em que é convocado a responder questionamentos dos/as adolescentes. Segundo o professor, diante de situações apresentadas pelos/as estudantes: “Eu sou heterossexual” ou “eu sou bissexual” ou, ainda, “eu sou homossexual”, sua resposta é *“Beleza, são suas escolhas. Então, quais são as consequências delas?”* O professor afirma, assim, lançar aos/as alunos/as o questionamento sobre as consequências, o que nos reporta ao discurso de causa e efeito, discurso este que também tem ressonâncias com aquilo que foi sendo definido como prática adultocêntrica³⁸, nesse contexto, direcionada não às crianças, como apontam Santiago e Faria (2016) e Khoan

³⁸ Segundo Flávio Santiago e Ana Lúcia Goulart de Faria (2016), o adultocentrismo, uma condição preconceituosa e bastante aceita pela sociedade contemporânea, considera a infância um período transitório, de passagem para a vida adulta e, portanto, desprovida de singularidades. Assim, determinados valores e atribuições devem estar presentes nas crianças para que, no futuro, tornem-se adequadamente adultos. (SANTIAGO; FARIA, 2016).

(2015), mas ampliada para atingir também aos adolescentes estudantes do ensino médio. Assim, a um/a estudante, cabe ao/a professor/a fazer pensar sobre “as consequências” de suas escolhas. Nesse momento, nos remetendo ao campo dos estudos de sexualidade haveríamos de questionar sobre a noção de escolha, já tão refutada pela literatura e prática de pesquisa.

Os dizeres docentes não apenas revelam resistência à discussão de sexualidade na escola, mas também expressam a percepção dessa resistência em alguns/as estudantes que mais devotamente se dedicam a uma religião. As falas de duas professoras são reveladoras dessa condição e da identificação e pertencimento destes/as jovens às denominações religiosas:

Às vezes eu percebo numa aula de reprodução, onde eu volto esse assunto para a sexualidade, alguns alunos ficam incomodados, principalmente os evangélicos. Para eles é um tabu, eu percebo que a pessoa está desconfortável (Professora Alamanda).

A gente vê, principalmente no meio cristão, não só evangélico, mas alguns católicos que realmente seguem a prática, eles têm essa “trava”, ficam mais acanhados, constrangidos... quando começa o assunto, ficam coradinhos (Profa. Caliandra).

(Excertos das entrevistas que aconteceram entre março e maio de 2018).

Silva, Santos, Licciardi e Paiva (2008), em estudo realizado com jovens adeptos de religiões afro-brasileiras (Umbanda e Candomblé), Católica e Evangélica Pentecostal, concluem que:

Rapazes e moças católicos entrevistados tinham mais dificuldade em falar de sua própria sexualidade, embora demonstrassem conhecimento sobre métodos contraceptivos e defendessem o uso do preservativo em desacordo com a posição oficial da Igreja Católica. Para os jovens evangélicos pentecostais, assim como para suas autoridades, o exercício da sexualidade deve ser prática permitida apenas no casamento, pois antes disso, sexo significa “pecado”, “fornicação” (SILVA; SANTOS; LICCIARDI; PAIVA, 2008, p. 687).

Para as autoras e o autor, muitos/as jovens se consideram católicos, mesmo sem participarem dos rituais da religião e questionam algumas posições oficiais da igreja, como a restrição ao uso de contraceptivos. Jovens evangélicos/as pentecostais aderem mais vivamente às práticas da religião e às recomendações dos pastores. Nesse sentido, os discursos destes/as jovens, católicos/as e evangélicos pentecostais dizem de seus locais de exercício da fé: católicos/as evitam relatar experiências pessoais, mas não se furtam a dizer genericamente sobre sexualidade e, nesse exercício, usam do discurso da ciência, que recomenda a prevenção

e o cuidado com o corpo, como o faz o professor Manacá. Por sua vez, jovens pentecostais são pródigos ao falar de sexualidade, mas valem-se do discurso da proibição, da recusa.

O mesmo estudo aponta que jovens das religiões afro-brasileiras consideram que a sexualidade faz parte das vivências experimentadas pelas pessoas e que devem estar condicionadas a fatores como maturidade, cuidados, prática consensual, dentre outros, sempre sob a perspectiva dos direitos sexuais e reprodutivos. Nesse sentido, Silva, Santos, Licciardi e Paiva (2008) consideram que jovens do Candomblé e da Umbanda, inspirados por suas lideranças religiosas, apresentam maior afinidade, entre todos/as participantes da pesquisa, com o discurso científico da prevenção, seja de DST/Aids, seja da gravidez e com o discurso da valorização dos direitos sexuais e reprodutivos.

De tal modo, quando as professoras Alamanda e Caliandra referem-se aos pudores de estudantes católicos/as praticantes e evangélicos/as estão apontando para locais de fala que instituem o que, como e quando se pode dizer de sexualidade; em algumas situações, permite-se o discurso da ciência, em outras, o da interdição. Mas sempre a normalização.

A professora Buganvília julga empobrecida a discussão de sexualidade na escola, mas assume que na sua própria atuação docente não existe muito espaço destinado a estas conversas: *“O nosso tempo é muito curto, então, eu não culpo os professores porque a gente tem pouco tempo e uma responsabilidade muito grande, muita cobrança... porque tem Enem, tem vestibular, tem que passar, tem que cumprir com o conteúdo programático”* (Buganvília). Em uma lista de prioridades, estabelecida pela sociedade, direção da escola e os/as próprios estudantes, a Biologia acontece nas aulas de Buganvília. Nessas prioridades não há muito espaço para a sexualidade, o gênero e o corpo que não aquele da anatomia e da fisiologia. Não se dá conta a professora de que nos processos de avaliação por ela citados, muito se apresenta da discussão de gênero e sexualidade e, muitas vezes, numa abordagem para além dos conteúdos classicamente eleitos como os nomes e funções das partes do corpo.

Desafios postos para a jovem Buganvília, que ainda em seu início de carreira já sente a necessidade de transitar por territórios aparentemente desconectados, mas que se interagem o tempo todo, estando suas bordas mais ou menos sobrepostas. Falta a Buganvília e às outras professoras e ao professor, a assunção dos estudos de corpo, gênero e sexualidade como pertencentes ao campo da Biologia. Falta-lhes exercitar a possibilidade de, nas aulas de Biologia, ao falar de fisiologia e anatomia, ampliar a discussão do corpo para além dos órgãos físicos e seu funcionamento. As inquietações de Buganvília, entretanto, demonstram que, se a

formação docente na licenciatura não lhe ofereceu os recursos necessários, a atuação junto aos/as estudantes tem lançado esse desafio diário, ao qual a ciência da professora, a Biologia, tem dado as respostas possíveis, porém insuficientes.

Diante dos desafios que a escola coloca para Buganvília e colegas de docência, solicitamos que opinassem sobre a interferência de questões religiosas na condução das expressões de sexualidade das pessoas, no nível particular, na sociedade e na escola. O professor e as professoras, nas entrevistas, afirmaram que essas questões podem interferir nas decisões pessoais/individuais, de cada cidadão/ã, a depender dos vínculos que estas mesmas pessoas estabelecem com suas religiões ou em ausência total desses vínculos. Porém, Alamanda, Buganvília, Caliandra, Ipê e Manacá incisivamente se colocam contra possíveis interferências da religião na vida social e, particularmente, na escola. Suas considerações, eivadas de palavras como *neutralidade*, *respeito*, *postura técnica*, apontam para como os dizeres docentes durante as aulas e outros momentos de conversas com os/as estudantes podem ser reveladoras de seus posicionamentos pessoais.

Estas considerações nos remetem a outro momento nas entrevistas, quando questionamos se as professoras e o professor já vivenciaram, na sala de aula ou em outros espaços da escola, situações em que sexualidade e religião mobilizam a discussão, obtivemos as seguintes respostas:

Geralmente essas discussões estão relacionadas com o aborto e são conflitantes (Professora Buganvília).

Com relação ao diálogo sobre religião e sexualidade, em sala de aula, eu nunca percebi (Professora Caliandra).

A gente percebe que a religião permeia sim as questões de sexualidade: esperar o casamento para ter o ato sexual; a questão de tocar ou não o próprio corpo, para se conhecer, principalmente para as meninas, a gente vê que para elas isso é algo muito invasivo, até tocar os seios, imagina a genitália (Professora Alamanda).

Às vezes a religião exige dele (o adolescente) uma determinada postura e ele está em conflito e não consegue se decidir, como em relação à homossexualidade, ao sexo, à prática sexual (Professora Ipê).

O aborto, mais declaradamente, e, às vezes, a questão da virgindade, do celibato, alguma coisa relacionada a isso... do "homossexualismo" relacionado à religião (Professor Manacá).

(Excertos das entrevistas que aconteceram entre março e maio de 2018)

Os dizeres docentes revelam, ao primeiro olhar, que os questionamentos dos/as estudantes estão entrelaçados a uma imagem ou perfil que eles e elas atribuem a seus/as professores/as. Imagens estas que se compõem na convivência, durante as aulas e outros espaços, inclusive para além da escola, pois podem fazer parte da mesma comunidade religiosa, do mesmo bairro, dentre outras. Nesse sentido, o professor Manacá informa que a ele perguntam sobre aborto, celibato, virgindade e “homossexualismo”; a professora Alamanda diz ser inquirida sobre o ato de tocar o próprio corpo, remetendo-se à masturbação; à geneticista professora Ipê, questionam sobre a homossexualidade e possíveis origens biológicas/genéticas desta condição.

O aborto é colocado para a professora Buganvília pelos/as estudantes, curiosos sobre o momento em que de fato surge a vida humana, se na fecundação, na nidação, na formação de um sistema circulatório ou nervoso. Por sua vez, a professora Caliandra, que diz reconhecer pelas atitudes de timidez e embaraço diante de discussões que envolvam sexualidade e gênero, “*quem é o que, ali*”, ou seja, quem professa qual religião, não consegue se lembrar de momentos em que sexualidade e religião mobilizam o debate em sala de aula.

O professor e as professoras mobilizam o dito e não dito em suas aulas. E os/as estudantes captam o que está e o que não está dito e se valem disso para estabelecerem suas relações com o/as docentes e proporem seus questionamentos em relação à sexualidade e ao gênero, ou, como em relação à professora Caliandra, perceberem que a ela tais questões não devem ser direcionadas. O que não significa que a professora esteja afastada dos problemas de seus/as estudantes, pois outros momentos da pesquisa apontam para a preocupação, percepção e acolhimento pela professora, das alunas vitimadas pela violência sexual.

As respostas aos questionamentos mobilizadores da discussão sexualidade-religião em sala de aula ou na escola dizem respeito aos locais de fala do/as docentes. Buganvília, sobre o aborto, diz aos/as estudantes ser favorável à descriminalização, embora seja pessoalmente contra o aborto. Alamanda se diz assustada com o momento histórico e social, no qual proliferam tentativas de ampliar a normalização de condutas e orienta os/as estudantes a partir de sua formação no Peas Juventude e de suas experiências docentes. Ipê, professora de Biologia, advogada e mestre em genética, para sustentar o discurso do respeito, aponta a laicidade do Estado e as orientações técnicas sobre a anatomia e fisiologia para discutir a homossexualidade.

Manacá responde aos questionamentos dos/as estudantes sem perceber que estas indagações também carregam sentidos. Querem saber sobre o celibato: “*Se padre não faz relação sexual, o que acontece com os espermatozoides do padre, se ele deixa de ter ereção, se tem mais chance de ter câncer de próstata*” (Professor Manacá). Das freiras também é exigido o celibato, mas as dúvidas recaem apenas sobre sacerdotes, ou seja, sobre os homens celibatários. A heteronormatividade segue moldando as existências.

A esse respeito, causou-nos estranheza o fato de o professor Manacá usar reiteradamente a palavra “homossexualismo” durante a entrevista, apesar de este mesmo professor declarar:

Eu acho que a sociedade funciona pela pluralidade. Eu acho que a pluralidade constrói. Não existe uma religião, não existe uma religiosidade. Eu acho que cada um tem a liberdade, embora eu tenha minha crença, minha fé, eu acho que cada um tem liberdade, desde que essa liberdade não interfira na liberdade de outro de fazer o que quer.

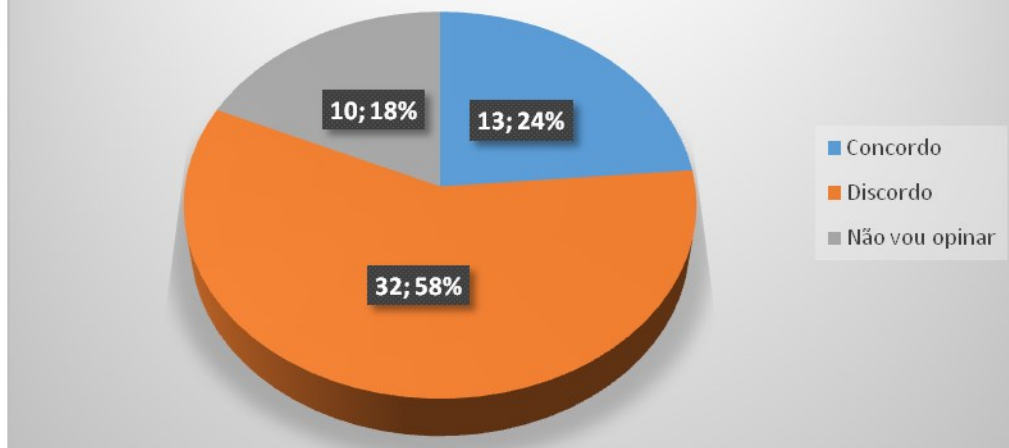
(Excerto de entrevista com o Prof. Manacá desenvolvida em maio de 2018).

O apagamento das discussões relativas à sexualidade e ao gênero, no espaço escolar, favorece a intolerância e as situações de abuso nos relacionamentos entre os/as estudantes, na escola e em outros espaços de convivência. Gaudêncio Frigotto chama a atenção para as intencionalidades dessa ciência que sabemos não neutra, mas alardeada como tal por muitos/as, inclusive participantes dessa pesquisa.

O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Arranjos habilmente elaborados intencionam transformar em lei as mordanças que alcançam professores/as. Nestes tempos em que muitos/as docentes tentam se libertar destas mordanças, nada mais apropriado que dar a elas a condição de lei; normatizar o silenciamento por meio do culto a uma ciência apenas aparentemente neutra, mas que muito tem sido usada para defender insuspeitos interesses, entre estes, os de uma moral religiosa. Esses arranjos também são observados nos posicionamentos de alguns/as dos/as estudantes, evidenciados pelas repostas ao questionário aplicado durante as oficinas, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 5: A religião usa conhecimentos científicos para se posicionar sobre as pessoas LGBT e sobre as mulheres



Fonte: a autora. Informações das oficinas desenvolvidas entre maio e agosto de 2018.

Na oficina, a conversa que se seguiu a esses posicionamentos nos dão pistas para pensar o lugar em que discursos da ciência e da religião se entrelaçam para dizer sobre a sexualidade e o gênero. Rodrigo inicia a discussão:

— Por exemplo, a religião pode achar que é errado pessoas do mesmo gênero se relacionarem porque não se reproduzem. O objetivo da vida, qual é? A própria biologia diz que o ciclo vital é nascer, reproduzir e morrer. Então, se você se relaciona com o mesmo gênero, você já quebra esse ciclo vital.

Diante do comentário de Rodrigo, para estimular a discussão, dizemos que essa ideia do ciclo vital é um conhecimento da ciência. Joana intervém:

— É um conhecimento da ciência usado na igreja pra condenar. Eu não acredito que a igreja coloca a base científica. Até colocando isso que você falou - dirigindo-se a Rodrigo - a ciência coloca que o animal vai nascer, reproduzir e morrer. Só que a cópula não é a única forma de reproduzir, entre papai e mamãe... bonitinho... Pode fazer inseminação, pode fazer um monte de coisa...

Com expressão meio contrariada, Rodrigo insiste:

— Mas, na inseminação, o sêmen vem de quem?

— Eu sei, mas... então, não necessariamente, em um casal... - Joana hesita, pensa na resposta e completa - Isso que eu acredito. Não é o gênero que determina, mas sim um mero... gameta.

— Eu concordo mais com Rodrigo - intervém Anastácia - porque... se você for para pra pensar... em 1996, se não me engano, eu estudei isso alguma vez... o primeiro bebê de proveta, era esse o nome, né? Esse bebê de proveta não era

aceito pela igreja. E não era aceito por nenhuma igreja! Isso quebrava o ciclo vital, quebrava o ato de se reproduzir. Aí vem muito da sociedade também, você precisar do homem pra se reproduzir, porque ali a mulher estava tendo um ato individual de reprodução e ela ia ter o filho sozinha, sabe? Ela ia escolher se ela ia ter um homem pra criar esse filho com ela ou não. E a igreja não foi totalmente a favor, só que aquilo foi crescendo, foi tomando uma proporção grande, a igreja foi vendo que aquilo poderia ser, em alguns pouquíssimos casos, necessário, e foi aceitando. Mas, não quer dizer que a igreja diz que isso está certo. Por isso, eu acho que eu não relevo muito o que a Joana falou, sou mais o que Rodrigo falou, que a igreja quer continuar com o ciclo vital, que é o crescer, reproduzir e morrer, juntos, tipo um casal hétero, no caso, o macho e a fêmea.

(Excerto de oficina desenvolvida em maio de 2018)

Protagonizam esta conversa Rodrigo e Anastácia, que declararam seguir religiões evangélicas, e Joana, que se diz sem religião, mas curiosa. Ao dizerem e defenderem a posição da religião sobre a homossexualidade, Anastácia e Rodrigo usam argumentos que se aproximam do alinhamento sexo/gênero/desejo denunciado por Butler (2016). Para Rodrigo, Anastácia e todos/as que defendem esse alinhamento, mulheres são as pessoas que possuem como genitália externa os grandes e pequenos lábios, o clitóris e, internamente, canal vaginal, útero e ovários. São, portanto, produtoras de ovócitos e incapazes de se reproduzirem sem a participação dos homens, portadores de testículos e glândulas que originarão o sêmen fecundante, transferido a partir do pênis.

Joana não concorda com a posição inicialmente apresentada por Rodrigo e depois defendida por Anastácia. Para Joana: “*Não é o gênero que determina, mas sim um mero... gameta*”. A estudante acena para possibilidades que fogem ao determinismo genitália-gênero e abre espaço para pensarmos a plasticidade dos corpos das pessoas transexuais, transgênero, travestis, por exemplo. Um homem transgênero pode engravidar, especialmente se ainda não aconteceu o tratamento com hormônios masculinizantes ou no caso de este tratamento ainda estar em sua fase inicial. Outros procedimentos da ciência, como o congelamento dos ovócitos antes do processo de alteração corporal podem oportunizar futura fecundação. Assim como uma mulher transgênero pode também, caso lhe interesse, deixar seu sêmen congelado. Quando Joana diz sobre os gametas, é a estas pessoas que ela se refere; às pessoas que escapam ao alinhamento do gênero.

Ao contrário das considerações de Joana, o ponto de vista defendido por Rodrigo e Anastácia não contempla as pessoas transsexuais, as travestis e outras expressões de gênero

que escapam ao alinhamento entre genitália, gênero e desejo. A heterossexualidade está posta como norma.

Além da defesa da ideia de ciclo vital em defesa da heteronormatividade, Anastácia apresenta ressalvas quanto ao uso das técnicas de reprodução assistida, como a inseminação artificial citada por Rodrigo, e amplia o debate ao mencionar a fertilização *in vitro* ou o popular “bebê de proveta” e o posicionamento das religiões em geral sobre a sua utilização. Das falas de Anastácia e Anastácia e Rodrigo emergem enunciados que dizem do corpo da mulher como o espaço único e natural para a fecundação e o desenvolvimento do feto, ao qual é conferida uma personalidade desde a concepção. Esses enunciados aliam-se a formações discursivas que contribuem para a redução da sexualidade feminina à ideia de reprodução natural, e cola a mulher a uma noção de feminilidade que se realiza pela gravidez.

Não por acaso, a professora Buganvília e o professor Manacá referem-se ao aborto quando, na entrevista, são solicitados a falar sobre vivências, na escola ou na sala de aula, sobre situações em que sexualidade e religião, mobilizam a discussão. Subjacentes a estas constatações, está a discussão do corpo da mulher como destinado à concepção e à gestação, assim como está a ideia do embrião como pessoa de direitos – o direito à vida – independente da vontade da mulher. Conectando tudo isso, há os posicionamentos da justiça, que permite o aborto em casos previstos na legislação (gravidez resultante de violência sexual, risco à vida da mãe e feto anencéfalo) e da religião que cola ao ato do aborto e à mulher que a ele se submete, a ideia do pecado. Os/as estudantes querem estas discussões nas aulas, mas elas não estão nos planejamentos ou nos livros didáticos, apenas povoam sua curiosa inquietação diante de histórias contadas e experienciadas por eles e elas.

Para além das questões relativas ao aborto, outras situações têm grande poder de mobilizar as pessoas. Rodrigo, Anastácia e Joana nos indicam isso ao dizerem das técnicas de reprodução assistida. Muitas críticas têm sido dirigidas pelas religiões e fiéis a esses processos da busca pela gravidez com aplicação da ciência e da tecnologia. Essas críticas acontecem no espaço em que coexistem a ideia do pecado e da ética aplicada à ciência – a bioética. A partir de Luiz F. D. Duarte, Juliana Jabor, Edlaine C. Gomes e Naara Luna (2004), dialogamos com Joana, Rodrigo e Anastácia, acerca dessas questões que envolvem a bioética e que, muitas vezes, recebem vultosas críticas das instituições religiosas e seus fiéis. Críticas contra uma suposta intromissão no processo de criação da vida, que deveria ser uma prerrogativa divina e não da ciência; críticas à artificialidade e suposta ausência de amor e afeto que caracterizam

os ambientes dos laboratórios e consultórios médicos, onde estes procedimentos têm lugar; execração das intenções comerciais e financeiras das clínicas de fertilização, empresas voltadas para a obtenção de lucros; condenação do descarte dos embriões não utilizados e/ou a seleção dos mais saudáveis e do sexo desejado têm mobilizado as frentes de discussão.

Duarte, Jabor, Gomes e Luna (2004) chamam a atenção para a recusa das religiões de uma negação da reprodução como algo essencialmente natural, pois implicaria na condenação da humanidade ao afastamento das coisas divinas apregoadas pelo cristianismo. Para o autor e as autoras, a crença que a humanidade deposita na ciência médica decorre da crença em uma ordenação natural do mundo. Essa ordenação decorre da atuação de forças divinas, na interpretação das religiões, que dela se vale em processos de subjetivação dos fiéis.

Eventualmente aparece também a intervenção tecnológica humana como uma ameaça às condições ‘naturais’ da reprodução, implicando em artificialismo, mercantilização e mecanização das relações humanas. Essa ‘desnaturalização’, nestes casos, parece corresponder também a um afastamento da divindade, o que confirma – no negativo – a correlação antes percebida entre essas duas dimensões cosmológicas. Uma informante evangélica laqueada, em um serviço universitário de fertilidade preferia fazer uma cirurgia que recuperasse suas trompas em lugar de tentar a fertilização *in vitro* para engravidar, “porque natural é uma coisa mais segura” (DUARTE; JABOR; GOMES; LUNA, 2004, p. 12).

Rodrigo e Anastácia buscam na ciência, mais especificamente na Biologia, o apoio à ideia de que uniões não heterossexuais ameaçam uma ordenação natural traduzida por ele e ela como ciclo vital. Adriana de Resende Barreto Vianna e Paula Mendes Lacerda (2009, p. 41) asseguram que “A inviabilidade da reprodução ‘biológica’ e ‘natural’ entre pessoas do mesmo sexo funciona (mesmo que no campo do não dito) como um dos impeditivos ao reconhecimento de uma parceria”. As autoras chamam a atenção para a evocação da natureza no sentido de reafirmar a relação entre anatomia e fisiologia dos órgãos relacionados à reprodução e destas com as possibilidades de efetivação dos relacionamentos afetivo-sexuais. O não dito reserva apenas aos relacionamentos heterossexuais a condição de normalidade e, portanto, a possibilidade de existência. Os corpos trans, os corpos homossexuais, dentre outros, tensionam essa lógica, resistem a ela, resistem aos processos de invisibilização que os atingem e buscam por seus direitos, como cidadãos/ãs. Essa articulação entre o dito e o não dito está presente nas religiões, na política e adentra a escola, pelas vozes de Rodrigo, Anastácia e muitas outras pessoas.

Mais uma vez, a disciplina Biologia não se ocupa dessa exigência trazida e produzida na escola e, ao fazê-lo, contribui com a marginalização das existências não heterossexuais. É o que sugerem os/as estudantes nas oficinas.

— Em todas as aulas de Biologia ou de Ciências, que eu estava, os professores têm essa habilidade para ensinar. No ano passado, minha professora de Biologia levou um pênis de borracha e uma camisinha e ensinou como colocar a camisinha no pênis. Só que a inserção dos homossexuais nisso, ninguém... chega e pergunta: "Como um casal gay faz sexo?". Geralmente é "espada", sei lá, piadinhas, às vezes pejorativas. Diz a adolescente Gabriela.

Enquanto Gabriela está falando, Fernando balança a cabeça e tampa a boca com as mãos, como a lembrar de situações semelhantes e vexatórias, que ele, rapaz adolescente homossexual, já passou na escola. Apesar dessas manifestações, o estudante prefere não se pronunciar. Para continuar a discussão, perguntamos quem faz as piadinhas homofóbicas em sala de aula.

— Os meninos - responde Gabriela e muitos/as dos/as presentes concordam com ela - tem muita menina, mas os homens, principalmente os mais conservadores, que vieram de uma criação mais conservadora, mais velhos e até mesmo os da nossa idade falam: "Nossa, você é gay? Espada, não sei o quê..." E não têm informação sobre como os gays fazem sexo. É uma falta de informação que pode ofender, pode ser pejorativa. Então, eu acho que deveria ser explicado nessas aulas, assim como os professores fazem pra explicar como um casal hétero deve se proteger. Muitas doenças são passadas no sexo lésbico e no sexo gay.

Aurélia intervém:

— Se um professor for explicar como é o sexo gay, muitas pessoas da sala que já fazem graça com sexo entre heterossexuais, vão fazer piadas piores ainda com o sexo gay e vão falar que os professores estão estimulando os alunos a serem LGBT. Por isso que eu falo, os professores se encontram sem saída, entendeu?

(Excerto de oficina desenvolvida em maio de 2018)

Esta conversa revela que os/as estudantes percebem a indissociabilidade entre Biologia e as discussões que mobilizam esta pesquisa e, ao mesmo tempo, denunciam a ausência da Biologia nestas discussões e o cerceamento da ação da docente. Três ponderações cabem a essa conversa. A primeira diz respeito à escola e sua responsabilidade no combate à violência de gênero, por meio do debate e da mobilização de conhecimentos. A outra reflexão atinge o policiamento sobre a ação docente e as acusações que recaem sobre professores e professoras que ousam romper com as normas da heteronormatividade em suas aulas. E, por fim, a última, a Biologia tem muito a contribuir com o debate e a discussão de gênero e sexualidade no espaço escolar. Este é um campo implicado com as produções do humano e de suas

expressões. Esse campo criou um conjunto de informações e funções que têm sido, intencionalmente, apropriados para a produção de formas de pensamento que eliminam aquilo que é mais caro à Biologia: a multiplicidade. Desse modo, cabe-nos dizer que a noção de ciclo vital, por exemplo, diz de um conjunto artificial de processos que explicam mecanismos variados de multiplicação celular. Ela não determina valores adjetivos ou morais para homens e mulheres. Isso significa dizer que é tarefa de um professor ou professora de Biologia apresentar como este campo de conhecimento é apropriado na produção dos corpos, dos gêneros e das sexualidades.

A discussão que se seguiu às falas de Gabriela e Aurélia foi calorosa. João defendeu que, a depender da intimidade com a pessoa, é sim possível fazer piadinhas sem ofender, e aponta para Fernando, dando a entender que, por serem amigos, João costuma se referir a Fernando como “veado” sem ofendê-lo. Forma-se uma pequena confusão no recinto, muita gente com ar indignado, querendo rebater a fala de João. Fernando, calmamente e com a habilidade que desenvolveu para inserir e defender sua existência homossexual na sociedade, assim se pronuncia: *“Eu acho que o vocabulário depende da intimidade com a pessoa, mas, de certo modo. Eu tenho muitas amigas e muitos amigos gays. E minhas amigas chamam os próprios amigos gays de veados. Depende da intimidade com a pessoa”*. Em sua fala, Fernando reserva a seu grupo de amigos e amigas gays e lésbicas a liberdade de fazerem uso do termo “veado” para se nomearem dentro de seus grupos. Com esse arranjo, estes/as jovens tensionam a violência que busca alcançá-los. João parece entender o recado sutil dado pelo amigo Fernando e, pensativo, se retira do debate. A oficina mais uma vez se configura em espaço de aprendizagens.

Aprendizagens dos direitos de existência a Fernando e a outras pessoas que tensionam a organização binária do gênero e o alinhamento deste com a genitália. Tanto quanto os heterossexuais, o estudante Fernando e demais pessoas que não se adequam ao padrão heteronormativo têm direitos às suas existências, sem despertar incômodo ou curiosidade sobre uma suposta causa para estas existências. É o que defendem Gabriela e outros/as estudantes na oficina.

Para Peter Fry e Sérgio Carrara (2016), uma das motivações para o acirramento da busca por uma causa da homossexualidade reside justamente na mobilização em torno dos direitos (casamento, criminalização da homofobia) que, por sua vez, podem se engendrar a partir de arranjos que dizem respeito aos direitos reservados a todos/as cidadãos/ãs de

conduzirem suas existências ou, mais especificamente, a partir de uma espécie de concessão ofertada às pessoas que não se adéquam à heteronormatividade. Por essa concessão, sendo estas pessoas o resultado de um determinismo biológico, a elas não cabe a culpabilização por sua condição; elas são vitimadas por esta condição, como por uma doença provocada pelo desarranjo dos hormônios ou seria por uma desordem genética.

Como explorado por diferentes autores, discussões em torno de projetos de lei, como os que visam à criminalização da homofobia, ou à possibilidade de psicólogos e outros profissionais envolverem-se em práticas de “cura” da homossexualidade, ou ainda ao pleno reconhecimento das relações conjugais entre pessoas do mesmo sexo, têm desencadeado, via de regra, acirradas discussões sobre a natureza da homossexualidade (FRY; CARRARA, 2016, p. 263).

Se essa visão medicalizada da homossexualidade pode ser usada para que homossexuais e seus direitos sejam levados em consideração no cenário da sociedade e no cenário político de proposição e aprovação de leis, por outro lado também abre espaço para a possibilidade de terapias que vão tratar o mal orgânico. A situação se repete quanto à argumentação usada pelas religiões e segmentos conservadores de que a homossexualidade é aprendida no convívio social. Ora, sendo aprendida, pode ser desaprendida, esquecida; é o que propunham as chamadas terapias de cura gay, atualmente proibidas de serem realizadas por profissionais como psicólogos, pelos próprios conselhos regulamentadores destas profissões.

Para ilustrar, trazemos a fala da estudante Carolina, em uma das oficinas, sobre uma provável causa para a homossexualidade: “*Também falam muito de hormônios*”. Perguntamos a Carolina a quem ela estava se referindo e sobre o que estas pessoas diziam dos hormônios. A estudante responde:

Por exemplo, eu nunca frequentei nenhuma religião fora o espiritismo. Mas, pessoas que eu conheço, já. Eu tenho uma amiga que é bissexual. Ela falava com o pastor e ele disse que eram os hormônios da adolescência... que produz mais hormônios, que era fase, que ia passar essa fase.

(Carolina, em oficina desenvolvida em maio de 2018)

O pastor como confessor do pecado e das coisas da carne usa a ciência para fundamentar suas intervenções junto aos fiéis na igreja e, sabemos, para além dela. São arranjos nos quais a religião tenta se apropriar de conhecimentos científicos para dar respostas sobre os corpos, a sexualidade e o gênero. Mas essa apropriação é deturpada, a ciência é rearranjada para não se chocar com os preceitos da religião. E ainda que o pastor não tenha ido à escola para dizer destes rearranjos, sua fala alcança aquele ambiente e produz efeitos.

Anastácia também falou sobre os hormônios e trouxe a narrativa de uma conversa que teve com sua mãe:

Pensando no modo científico, uma vez eu estava conversando com minha mãe sobre isso... porque tem um menininho, olha pra você ver, bem novinho, e a gente já vê que essa criança é muito assim... né? - Anastácia balança as mãos e sorri, procurando palavras - é muito solta, não segue aquele padrão que a gente chama de menino. E aí eu estava conversando com minha mãe. Eu perguntei pra ela por quê? Ele não tinha idade de falar o que ele queria, ele não tinha idade de dizer que ele era menino ou que ele era menina. E aí minha mãe falou que a gente nasce com uma quantidade de hormônios e tem os hormônios masculinos e os hormônios femininos e tem gente que nasce com muito hormônio masculino, costuma ser os homens - Anastácia sorri ao dizer isso - e as meninas, com muito hormônio feminino. Só que tem meninos que desenvolvem... porque, parece que tem uns hormônios femininos que tem nos meninos. Tem uns deles que desenvolvem mais os hormônios femininos e eles acabam ficando assim. Necessariamente eles vão crescer e vão ser homossexuais? Não, porque eu tenho amigos que são mais soltos, são mais eles e não são homossexuais; eles são héteros. E aí, minha mãe fala que é muito de hormônio, mesmo. Mas, nesse sentido, por isso eu não gosto de falar muito porque as pessoas podem interpretar errado, porque às vezes tem muito hormônio masculino... por exemplo, tem muito cabelo, tem muito pelo, quer dizer que você tem muito hormônio masculino. Se você tem a voz muito grossa, você tem muito hormônio masculino, se você tem a voz mais fina, tem muito hormônio feminino. Então, eu pego muito pela interpretação, eu não costumo julgar muito o que ouço as outras pessoas falam, porque eu não estava pra interpretar o que elas disseram.

(Anastácia, em oficina desenvolvida em maio de 2018)

Desorganizam-se os corpos; existências multifacetadas desafiam os padrões, impõem o imperativo da explicação, da justificativa. Escapar à norma, esquivar-se da heterossexualidade compulsória indica, nesse sentido, a anormalidade, a entrada no campo da abjeção. É preciso explicar o desviante da norma, justificar seu comportamento. A religião junta aos seus preceitos conhecimentos que considera científicos. Anastácia, sua mãe e o pastor ecoam as verdades desses saberes, valendo-se deles para, indulgentemente, considerar os corpos que contestam sua destinação biológica. Para estas pessoas, a responsabilidade recai sobre os hormônios; como em uma doença, os hormônios desequilibram-se e aniquilam os corpos e as vontades, escravizam-nos.

Esse entendimento torna-se bastante adequado a estes tempos em que a ciência, a psicanálise e a psiquiatria questionam e não mais consideram como doenças mentais a homossexualidade ou outras sexualidades desviantes do padrão. Se não são doenças mentais, o preconceito as aloca no espaço destinado às doenças físicas, aos desequilíbrios hormonais.

Curiosamente esta argumentação pode ser mais facilmente derrubada que a das doenças mentais. Basta um simples exame de sangue em que as medições hormonais possam ser constatadas. Sendo tão simples verificar a ausência de plausibilidade destes argumentos, por que eles se perpetuam? Há interesses não ditos, intenções não reveladas ao primeiro olhar que, diante da impossibilidade de controle de uma população cada vez mais ciente de seus direitos e suas posições, valem-se destes expedientes. As religiões, seus adeptos e outras pessoas fazem uso de tais expedientes segundo interpretações e conveniências acerca das questões médico-científicas para explicar comportamentos que apenas toleram, quando toleram.

Marina Fisher Nucci e Jane Araújo Russo (2009), em levantamento realizado no periódico *Archives of Sexual Behavior* da *Internacional Academy of Sex Research*³⁹ buscaram analisar artigos sobre homossexualidade publicados entre 1971 e 2006, e consideram: “É curioso observar as idas e vindas na relação entre os homossexuais e a biomedicina desde a virada do século XIX para o XX” (NUCCI; RUSSO, 2009, p. 139). Elas acenam para a conveniência de medicalizar a homossexualidade como forma de fugir à perseguição judicial, uma vez que àquela época os comportamentos que escapavam à heteronormatividade eram punidos pela legislação, na Europa e em outras partes do mundo.

As autoras discutem como a condição de patologização da homossexualidade foi fortemente repelida a partir da década de 1970, com o fortalecimento do movimento *gay* norte-americano. Ainda hoje, o enfrentamento persiste: há dentro do próprio movimento LGBT quem se aproxime da visão medicalizada para justificar a homossexualidade, a partir da ação de hormônios ou até mesmo de genes. Este entendimento de naturalização biológica das sexualidades que desorganizam o que está posto é, muitas vezes, utilizado como argumento à discriminação, especialmente a de natureza religiosa, de que a homossexualidade é uma escolha e, portanto, é passível de reversão mediante tratamento médico-psicológico. Porém, Nucci e Russo (2009) questionam a validade de uma luta política por direitos que esteja embasada em um determinismo biológico.

Entre as exigências postas pelas DCN, pela dinâmica da escola e das salas de aulas, com estudantes interpelando sobre corpos, sexualidade e gênero, seguem os/as docentes articulando conhecimentos da ciência, considerados técnicos, a convicções pessoais e

³⁹ Sociedade científica internacional que objetiva a promoção da pesquisa no campo do comportamento sexual. Informações disponíveis em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.iasrsite.org/&prev=search>

preceitos religiosos. Há quem, como o professor Manacá e a professora Ipê, imponha restrições sobre a escola inserir a discussão de corpo, sexualidade e gênero debates em sua prática. Há ainda quem abra concessões desde que as discussões estejam voltadas à prevenção à violência sexual, como a professora Caliandra. Por fim, professora Bugarvília e professora Alamanda acolhem a ideia de que o espaço escolar deve se ocupar das destas discussões.

Ainda que não apresentem o conceito de dispositivo de sexualidade, Bugarvília e Alamanda percebem seus efeitos sobre as pessoas e os/as estudantes na escola. Há momentos em que a laicidade do Estado brasileiro é evocada, em outros, o direito de as famílias definirem o que é mais apropriado à educação de seus filhos e filhas. Em constante movimento, ciência, no caso a Biologia, e religião seguem, às vezes em conflito, às vezes estabelecendo alianças, mas sempre tensionando margens que não se delimitam perfeitamente.

As considerações do professor e das professoras apresentam ensaios de uma suposta neutralidade em sala de aula; em seus dizeres, não está posto que a escola instrumentaliza procedimentos e dizeres no sentido da garantia de valores e práticas hegemônicas. Não há, exceto em Bugarvília e Alamanda, estranhamento quanto a recorrer aos preceitos cristãos para discutir os corpos e suas expressões de sexualidade e até mesmo sobre questões como o aborto e o uso de métodos contraceptivos. Aparentemente, apenas aparentemente, a laicidade é acolhida, mas os dizeres revelam o quanto o Ensino de Biologia tem se afastado das discussões que se adensam no cotidiano dos/as estudantes, quanto aos corpos, às sexualidades e aos gêneros. Afastamento que, pelo menos em parte, alinha-se aos pressupostos religiosos que constituem o professor e as professoras.

Nesse sentido, não há, em torno da sexualidade e do gênero, uma polarização das relações entre ciência e religião. Discursos aparentemente opostos, mas que, no diálogo, aproximam-se. Conflitos e alianças emergem das falas do professor e das professoras. Essa percepção também é verificada nos dizeres mobilizados pelos/as estudantes nas oficinas, os quais também percebem o imenso desafio posto para seus/suas professores/as, especialmente da disciplina Biologia, ao desenvolverem sua prática docente. “*Os professores se encontram sem saída, entendeu?*” (Aurélia). Enfaticamente, em uma espécie de rompante, Aurélia chama a atenção para os desafios que se colocam para a docência. Como estudante, ela percebe e vivencia esses desafios.

Por outro lado, a fala da professora Buganvília no grupo de discussão indica a defesa de uma docência compromissada com a constituição de uma sociedade pautada em relações de acolhimento às diferenças e avessa ao preconceito:

Nós precisamos mostrar para nossos alunos a importância de o professor ter o direito de discutir. Talvez a gente não vai discutir gênero, talvez não vai ter a necessidade falar sobre o preconceito. Mas a gente precisa ter esse direito, porque em vários momentos a gente vai precisar fazer isso, seja com a sala ou no particular.

(Professora Buganvília, no grupo de discussão desenvolvida em novembro de 2018).

Encerramos esta seção com os dizeres de Aurélia e da professora Buganvília. Em uma e outra há a percepção dos desafios que se levantam contra a liberdade de docência e contra a ampliação do espectro de alcance do ensino, notadamente do Ensino de Biologia, para a instauração de relações sociais de consideração e acolhimento às diferenças. Buganvília reivindica esse direito; o de dizer abertamente aos/as estudantes a importância do debate, da conversa que problematiza e questiona o preconceito e suas implicações.

Defendemos a escola, neste contexto de tensões e conflitos, mas também de alianças, que se reorganizam em fluxo constante, como espaço em que sexualidade e gênero sejam tornados visíveis, nos planejamentos, nas aulas e nos debates em geral. Não apenas os padrões hegemônicos ditados pela heterossexualidade, mas que, sobretudo, as resistências a esse padrão sejam acolhidas não sob a condição de patologia de qualquer natureza, seja ela comportamental ou definida por alterações hormonais ou genéticas. Tampouco concordamos com as posições conservadoras que atribuem o caráter de escolha e aprendizado da homossexualidade ou transexualidade ou de outras expressões de sexualidade e gênero, pelos riscos encerrados nessa perspectiva, entre eles o de abrir espaço para terapias de aprendizagem de uma heterossexualidade e a defesa de que estas questões não devem ser debatidas na escola, sob o pretexto de que poderia levar os/as estudantes a “aprenderem” outras expressões que não alinhem genitália e gênero.

Enfim, defendemos que a orientação do desejo e as formas como as pessoas veem a si e a seus corpos dizem de suas condições de existência, não cabendo, portanto, a busca por origens para estas condições. Mediar, por meio da docência, estas discussões no espaço escolar não produz professores e professoras doutrinadores/as, mas mestres/as que se sensibilizam com essas existências e resistem aos arranjos sociais que teimam em torná-las invisíveis.

6. AO FINAL, MAS AINDA CAMINHANDO

“Não me pergunte quem sou
e não me peça para permanecer o mesmo”

Michel Foucault

Alcançamos o momento da pesquisa em que aportes e informações se engendram na produção de respostas aos nossos questionamentos. Não chegamos ao território do encerramento, das revelações ou confissões. Não atingimos a plenitude da elucidação categórica ou dos arranjos desvendados em sua totalidade. Não alcançamos o campo da definição porque sabemos de sua impossibilidade de existência. Todavia, temos, ao fim desta investigação, respostas às nossas inquietações iniciais e outras tantas possibilidades para pensarmos sobre o Ensino de Biologia e os entrelaçamentos que se dão entre ciência e religião no debate sobre sexualidade, corpo e gênero. Ao final desta jornada investigativa, acenamos para novos questionamentos e assumimos a posição de que as alianças, tensões e conflitos que mobilizam a discussão de sexualidade e gênero no Ensino de Biologia se constroem no espaço em que se tocam e se rebatem ou ainda se aproximam e se afastam, ciência e religião.

A partir das experiências vivenciadas ao longo dos quatro anos do Curso de Doutorado no PPGED-UFU, das informações obtidas na escola que foi campo desta investigação e no diálogo com autoras e autores que tomamos como leme para a realização dessa jornada, chegamos aos entrelaçamentos produzidos a partir dos discursos religioso e biológico no debate sobre sexualidade no espaço de uma escola de ensino médio da rede estadual de ensino na cidade de Uberlândia-MG. Discursos foram mobilizados por docentes e estudantes e se entrelaçaram nas conversas que estabelecemos nas entrevistas, no grupo de discussão e nas oficinas. Entrelaçamentos de verdades científicas e religiosas potentes para revelar alianças, conflitos e tensões, muitas vezes não percebidos pelos sujeitos que os enunciavam.

Relembramos ao/a leitor/a, neste momento do texto, que lidamos nesta pesquisa com docentes que ministram a disciplina Biologia e estudantes. Como docentes, participaram quatro professoras e um professor, cujas idades variavam de 27 a 48 anos e o tempo de docência estava compreendido entre 5 e 20 anos. Três docentes se declararam adeptos do catolicismo, uma espírita kardecista e outra cristã evangélica. Para além da graduação, duas professoras apresentam pós-graduação ao nível de mestrado, sendo uma em Educação e outra em Genética e Bioquímica; outra professora relatou formação continuada voltada para a

discussão de sexualidade e gênero no espaço escolar. As falas do professor e das professoras ressoam discursos de seus lugares de constituição: a ciência, a universidade (curso de licenciatura e pós-graduação), a família, a religião.

Cinquenta e cinco estudantes participaram da pesquisa. Suas idades variaram entre 15 e 21 anos, sendo que os/as mais jovens frequentavam a escola no período diurno e os/as de maior idade eram estudantes do período noturno. No decorrer das oficinas, para obtenção das informações para esta investigação, 32 estudantes declararam-se mulheres e 23 se declararam homens; quanto à orientação sexual, alguns/as, espontaneamente, declararam-se homossexuais, outros/as heterossexuais e houve também que se identificasse com a orientação bissexual.

Essa referência espontânea à própria homossexualidade ou bissexualidade pode ter sido desencadeada pela segurança e acolhimento que os/as estudantes sentiram com as posturas e colocações de outros/as adolescentes durante a oficina. Em outros momentos, podem ter se sentido mal representados/as pelas falas e buscavam corrigir o curso da conversa. Seja como for, sentindo-se acolhidos/as e/ou instados/as a se manifestarem, a autodeclaração de orientação sexual revela a necessidade de assunção de seu pertencimento ao grupo de pessoas continuamente citado nas oficinas – as pessoas LGBT. Tratou-se, portanto de dizer que, assim como em muitos outros espaços, essas pessoas existem, suas existências precisam ser tornadas visíveis.

Considerando a adesão religiosa, 11 estudantes declararam-se evangélicos/as, 9 católicos/as, 4 espíritas e 3 umbandistas; 22 estudantes declararam não possuir nenhuma religião e 6 optaram por não se pronunciar a este respeito. Assim como o professor e as professoras, também os/as estudantes ressoam discursos que se originam em campos como a biologia, a religião, a medicina e a psicologia, dentre outros. Verificamos ao longo da investigação, que os/a estudantes elaboram justificativas e explicações para seus posicionamentos sobre sexualidade e gênero a partir de (re)interpretações dos discursos proferidos nos vários campos citados.

Nesse sentido, docentes e estudantes revelam em suas falas sobre sexualidade e gênero, variados discursos cujos aportes encontram-se na ciência e na religião e, assim, são ferramentas potentes para modelar ou dizer do modelamento dos corpos, do gênero e da sexualidade. Observamos que os entrelaçamentos entre os discursos foram expressos com

bastante fluidez, o que nos permitiu pensar no plano de consistência para fazer funcionar o dispositivo de sexualidade. A mobilização dos discursos pelos nossos/as interlocutores/as se dava em meio a uma fluidez e alternar de posições, que ora se aliavam, ora estabeleciam relações conflituosas. Havia, na formulação das posições ocupadas, especialmente nos momentos grupais, um constante tensionamento, o que nos permite afirmar que na demarcação dessas posições se produz o outro, produz-se e se sustenta uma estética de existência.

O assujeitamento às normas e regras que estabelecem como devem ser manifestos os corpos, seus afetos e desejos opera não apenas no campo social, mas também no plano do privado, do indivíduo. O dispositivo de sexualidade constitui e opera discursos científicos e religiosos, e ele é apropriado por docentes e estudantes para a instituição de práticas e de condutas válidas e permitidas no ambiente escolar. O dispositivo então é intencionalmente manejado, com propósitos bem definidos, para controlar os corpos e as existências ditas como válidas, definidas como possíveis e/ou adequadas.

Ao trazermos, para a escola, o debate acerca do dispositivo de sexualidade e como ele é operado por docentes e estudantes nesse cenário, identificamos, inicialmente, esse dispositivo como o eixo articulador dos discursos que se produzem sobre corpo e gênero. Operam tais discursos, a heteronormatividade e o esquadramento do corpo, tão somente sob a óptica da anatomia e da fisiologia, sob a perspectiva do cuidado, da saúde e da prevenção.

No engendramento desse corpo, o dispositivo de sexualidade diz o que pode e o que não pode. Estabelece limites. Inventar e reforça a normalização das existências. Discursos produzidos pela ciência e pela religião entrelaçam-se, estabelecem alianças, produzem tensões, instalam conflitos. Engana-se quem busca fixidez nesses posicionamentos. Fluxos de posições, mudanças de rotas revelam arranjos sustentados por aproximações e distanciamentos constantes. O desejo e o prazer são postos sob suspeição, podem adoecer o corpo, engravidar o corpo, dar a perder a alma; enfim, podem trazer consequências inesperadas e não pretendidas.

No corpo que escapa à normalização, que produz fissuras, habita uma alma em agonia, atormentada pelo pecado. Corpo e alma que ousam desafiar a heteronormatividade revelam-se, nos dizeres de alguns/as docentes e estudantes, desarranjados. Corpo doente e alma

desviada devem ser tratados, cuidados, redirecionados, salvos. A este corpo, são atribuídos males hormonais, genéticos ou comportamentais; este corpo precisa ser (re)organizado, deve alinhar-se aos modelos do saudável que a ciência estabelece. A alma que padece deve encontrar apoio e acolhimento na religião.

O esquadramento biológico é a perspectiva mobilizada nas aulas; tecnicismo do ensino que não se ocupa dos afetamentos, dos desejos. Tecnicismo que produz um corpo inerte, em imagens fragmentadas, corpo que não pulsa, corpo que não sente. Este é o corpo que parte da equipe docente investigada contempla, mas não é o corpo da vida, segundo denunciam os/as estudantes. O corpo que povoa as aulas de Biologia é o corpo produzido em arranjos que buscam a plenitude de suas possibilidades funcionais. Corpo saudável, corpo útil, corpo sob controle, corpo inventado. Corpo esvaziado de afetos, corpo que não diz das sexualidades que desorganizam o padrão e o modelamento da heterossexualidade. O Ensino de Biologia diz do corpo saudável, que deve se conter para não adoecer; a religião diz do pecado. Na escola, a Biologia e a religião se entrelaçam pelo alinhamento adoecimento-pecado; saúde-salvação. Para uma, entregar-se ao prazer implica no risco de doenças infecciosas, gravidez precoce; para outra, essa entrega implica na perda da salvação.

Ciência e religião são entrelaçadas pelas vozes de docentes e estudantes nas aulas de Biologia e fora delas; aliam-se para dizer do corpo, da sexualidade e do gênero a partir da ideia de cuidado – cuidado com o corpo –, da ideia de salvação da alma. Ao movimento de aliança, juntam-se tensões e conflitos. Alternam-se. Trocam posições, alimentam-se em um vórtice interminável. O discurso médico-biológico do cuidado e da prevenção é claramente apresentado. O discurso religioso do pecado e da salvação sutilmente se insinua nas falas.

As limitações da formação acadêmica em relação à sexualidade e ao gênero são apontadas pelo/as docentes, porém, apenas uma das professoras se ocupou de buscar formação complementar a esta, ingressando em programa formativo proposto pela Secretaria de estado de Educação – MG, no início da década de 2000. Mais uma vez, o dispositivo de sexualidade indica que não cabe à disciplina Biologia estender sua abrangência para além do estudo dos órgãos e suas funções. O professor e as professoras parecem concordar com esta situação ou resignarem-se com ela. Concordam que a Biologia deve priorizar os corpos em seus aspectos anatomofisiológicos; algumas professoras preocupam-se em ampliar o debate para outras dimensões, mas sempre atentas ao cuidado e à saúde. Encontram no tempo escasso a justificativa para a dificuldade de outras abordagens. Regimes de verdade são

apropriados para justificar o que se torna conveniente: não discutir gênero e sexualidade na escola, mesmo quando consideram importantes estas discussões. Há escapes e desejos. Não nos é possível propor o abandono da dimensão biológica, mas podemos afirmar que a compreensão dela no entrelaçamento com o político, o social, o cultural e o econômico, por exemplo, resultaria em outra leitura do mundo e da organização do vivo.

Os/as estudantes, por sua vez, querem saber de sexualidade e gênero. Querem falar, não sob o aparente véu da repressão, mas querem dizer de suas impressões e querem ouvir. Ponderam que a escola precisa ter momentos destinados a essas discussões e precisa ter profissionais aptos a mediá-las. Revelam a improbabilidade de que tais discussões possam acontecer com profundidade e segurança em outros espaços que não a escola. Confiam na escola como o lugar do conhecimento e se decepcionam com a ausência de determinados saberes, que dizem da vida. Nos dizeres dos/as estudantes, a Biologia precisa dizer da vida que se localiza para além das células e dos órgãos; precisa se ocupar das pessoas e seus afetos, das existências homo, trans, bissexuais, dentre outras que desafiam o padrão heterossexual.

Nesse campo de complexidade, alguns/as estudantes reivindicam a discussão de sexualidade e gênero nas aulas de Biologia, questionam padrões, mas seguem em busca de respostas sobre uma origem da homossexualidade e outras manifestações que abrem fissuras no padrão. Com essa atitude, reafirmam a heteronormatividade que contestam. O que nos faz apontar para o quanto é escorregadio o dispositivo de sexualidade.

Ao elegerem a escola como espaço adequado para a discussão de sexualidade e gênero, estudantes abordam a inocência das crianças, traduzida pela ausência de sexualidade e a doutrinação nas escolas. Nestas abordagens, mesclam ciência e religião, o que também é perceptível nos enunciados do professor e das professoras. Nesse movimento, estudantes e docentes aderem à ideia de um modelo inventado de infância – a infância assexuada e inocente. Esse modelo de infância produz um modelo de adolescência e, em decorrência, um modelo de estudante que povoa a sociedade e a educação. De outra parte, revela-nos o quanto a noção de criança, de infância é colada à escola. Docentes e estudantes, ao serem instigados a pensar e a dizer da sexualidade e do gênero, na escola, desconsideram que os sujeitos escolares são múltiplos. Decorre desse arranjo a dificuldade de pensar a juventude na escola? Esta é uma questão que se apresenta para nós e como possibilidade de seguimento de nossas investigações.

Para mediar processos escolares com esse modelo de estudante, pressupõe-se um modelo de docente, que se ocupe de suas funções na escola sem pretender influenciar os/as estudantes a práticas e posturas não condizentes com valores ditos familiares. Nesse sentido, o professor, algumas professoras e alguns/as estudantes remetem-nos a discursos cuja origem se localiza nas instituições religiosas. Estes discursos atribuem às famílias a prioridade e até a exclusividade na educação de crianças e adolescentes sobre sexualidade, corpo e gênero. A vida social, organizada por princípios estabelecidos pela Constituição Federal é, nos discursos veiculados por estas pessoas, apagada, em detrimento de uma sociedade organizada pela família, a partir de suas convicções particulares. Nesse entendimento, sexualidade, corpo e gênero são questões pessoais, assunto de família.

Por outro lado, há professoras que localizam a escola como espaço para o debate sobre essas discussões; posição também defendida por muitos/as estudantes. Nestas professoras, percebemos a disposição para o enfrentamento às posturas preconceituosas e conservadoras que permeiam a sociedade e, por isso, sendo docentes, podem se configurar como doutrinadoras, divulgadoras de uma pretensa ideologia de gênero na escola, ainda que apenas se aproximem da discussão de gênero e que nessas discussões busquem aporte nos pressupostos estabelecidos pelos direitos humanos. Posto que, de fato, não ousem adentrar as discussões do corpo e das estéticas de existências desviantes, ainda assim, há quem considere sua conduta docente, um caso de doutrinação.

Esses enfrentamentos que ocorrem na escola engendram-se no campo da religião e se estendem para as aulas. A religião diz da inocência da criança, apresentando-a como não dotada de uma sexualidade, estabelece aproximações com certos campos da ciência que reduzem a sexualidade, especialmente das meninas, à produção hormonal e, ao mesmo tempo, cria tensões com outra parte da ciência que amplia a noção da sexualidade identificando-a atrelada ao prazer, portanto, próprio do humano em qualquer das suas faixas etárias, como nos ensinou, desde finais do século XIX, o médico neurologista e psiquiatra Sigmund Freud, em seus estudos da Psicanálise. A negação da sexualidade também é negada aos/as adolescentes, ou, quando permitida, eles/as devem estar atentos/as às normas e condutas a serem seguidas. Suas manifestações devem se alinhar à heteronormatividade e ao cuidado para não ceder ao desejo e colocar o corpo em risco – risco de gravidez, risco de doenças.

Assim, no Ensino de Biologia são mobilizados discursos da ciência e da religião que operam, no ambiente escolar, o dispositivo de sexualidade e contribuem para dizer o que pode

ou não pode na vivência dos corpos, das sexualidades e dos gêneros. Em que pesem os arranjos que da sociedade adentram a escola e questionam as possibilidades de acolhimento às diferenças e da discussão de sexualidade e gênero, é inegável que docentes e estudantes têm cada vez mais se ocupado desse debate e dos efeitos do dispositivo de sexualidade. Diferentes discursos ecoam no ambiente escolar, nas aulas, no Ensino de Biologia e dizem de corpo, sexualidade e gênero. Discursos que mesclam ciência e religião revelam o quanto ainda se distancia da escola a condição de laicidade, de admissão das diferenças, de acolhimento à estética de existência do/a outro/a. Discursos que, em fluxo constante, alternam posições, entrelaçam-se em alianças e/ou conflito, tensionam arranjos e mobilizam resistências.

Sendo a Biologia o campo do corpo, da sexualidade e do gênero, entre docentes e estudantes há quem resista a fazer do Ensino de Biologia o espaço do apagamento e da invisibilidade; há quem, no exercício da docência se recuse à reprodução de preconceitos. Enfim, há defensores e críticos de posições conservadoras; há discursos de rupturas e de manutenção de ordens prescritas que mobilizam atos discriminatórios e preconceitos de toda natureza. Seguem, assim, os discursos, produzindo seus efeitos e gerando desconfortos necessários quando se deseja revolver a aparente harmonia social que caracteriza a escola e o Ensino de Biologia. Revolver para resistir. Resistir como forma de tensionar os regimes de verdade sobre corpo, gênero e sexualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo impossível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. In: Dossiê Conservadorismo, direitos, moralidade e violência. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n50/1809-4449-cpa-18094449201700500001.pdf> > Acesso em 10 jul. 2018.

<http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500001>

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe-1, p. 85-99, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000500007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 jul. 2016.

<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36463>.

ÁVILA, André Heloy. **Professores(as), suas significações e posturas no contexto da educação sexual: das (im)possibilidades do trabalho com a diversidade sexual**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93625> > Acesso em: 13 jan. 2018.

BARZANO, Marco Antônio Leandro; FERREIRA, Taisa de Sousa; SILVA, Eduardo Barreto da. O currículo dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas: apontamentos para refletirmos sobre gênero e sexualidade na formação de professores/as. In SILVA, Kelly da; FERRARI, Anderson; SOUZA, Marcos Lopes. (Orgs) **Tecer e entretecer a vida: sexualidades, gênero e diferenças na formação docente**. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017, p. 89-104.

BORGES, Marina de Almeida. **Entre trevas e arco-íris: colorindo a diversidade no ensino médio**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Franca. 2018. Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_464a7137ecf4c1a2650da82ce4b4edaf> Acesso em: 05 jan. 2019.

BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo”: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 100-123, abr. 2018. ISSN 1984-7289. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/28265>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

<https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.28265>

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 20 out. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Editora Fisco e Contribuinte, 1988.

BRASIL. Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jun. 2010. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm> Acesso em 20 jun. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em <www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em 12 dez. 2018.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. In LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. 12^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CASTRO, Roney Polato. Formação docente, experiência religiosa e sexualidades: problematizações. 2015. Trabalho apresentado no GT 23. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3515.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

CASTRO, Roney Polato. Pedagogias religiosas no combate à “ideologia de gênero”: efeitos de saber-poder-verdade. 2017. Trabalho apresentado no GT 23. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPEd. São Luis, Outubro de 2017. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT23_995.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

CASTRO, Roney Polato; FERRARI, Anderson. Educação, experiências religiosas, gêneros e sexualidades: algumas problematizações. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p. 71-83.

COELHO, Fernanda Marina Feitosa. Ideologia de gênero: os porquês e suas consequências no contexto do PNE Brasileiro 2014-2024. **Mandrágora**, São Paulo, v.23. n. 2, p. 247-279, 2017a. Disponível em: <www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/8377>. Acesso em: jan.2018. <http://dx.doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v23n2p247-279>

COELHO, Fernanda Marina Feitosa. **“Menino já nasce menino, menina já nasce menina”**: Fobia religiosa de gênero e suas implicações no debate sobre o Plano Nacional de Educação brasileiro no período 2012-2014. 2017b. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017b. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1693>> Acesso em 02 fev.2018.

CÔRTEZ, Mariana Magalhães Pinto. O dispositivo pentecostal e a agência dos governados. **Em Debate**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.31-38, abril 2018. Disponível em <<http://www.opiniaopublica.ufmg.br/site/files/artigo/7O-dispositivo-pentecostal-e-a-agencia-dos-governados-Dossie.pdf>> Acesso em 10 jul. 2018.

COSTA, Emerson Roberto da. Imbricações entre gênero, religião e laicidade: a análise a partir da atuação dos/as parlamentares evangélicos/as no Congresso Nacional na 54ª Legislatura. **Mandrágora**, São Paulo, v.23. n. 2, p. 151-178, 2017. Disponível em: <www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/MA/article/view/8414/6039>.

Acesso em: 10 jan.2018.

<http://dx.doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v23n2p151-178>

COSTA, Emerson Roberto da. **República Federativa Evangélica**: uma análise de gênero sobre a laicidade no Brasil a partir da atuação dos/as parlamentares evangélicos/as no Congresso Nacional no exercício da 54ª Legislatura. 2016. 222 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016. Disponível em: <tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1646> Acesso em: 13 jan. 2017.

<https://doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v23n2p151-178>

CRUZ, Elizabete Franco. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 103-117, mar. 2003. ISSN 1982-6248. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643864/11341>>.

Acesso em: 22 mai. 2018.

CRUZ, Renata Barbosa da. Educação, ciência e doutrinas religiosas: relações e repercussões para as escolas públicas. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015. Disponível em:

<bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_ee914c75683424c123249955123d574> Acesso em: 15 jan. 2018.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.).

Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 197-219.

DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”: o performativo curricular na análise de Torpedo, um vídeo do Kit Escola sem Homofobia.

2014. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15300>>

Acesso em: 14 jan. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

DEMIER, Felipe. O barulho dos inocentes: A revolta dos “homens de bem”. In: DEMIER, Felipe; HOVELER, Rejane (Org.). **A onda conservadora**: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2016. p. 9-26.

DIAS, Tainah Biela. A Frente Parlamentar Evangélica e os direitos sexuais e reprodutivos: ameaças à laicidade no Brasil contemporâneo. **Mandrágora**, São Paulo, v.23. n. 2, p. 179-203, 2017a. Disponível em: <www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/8368>. Acesso em: jan.2018. DOI:

<http://dx.doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v23n2p179-203>

DIAS, Tainah Biela. **Sobre religião, estado laico e cidadania LGBT+:** a Frente Parlamentar Evangélica e a defesa da verdade sobre a família. 2017b. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2017. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1647>> Acesso em: 13 jan. 2018.

DORNELLES, Priscila Gomes; POCAHY, Fernando Altair. "Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto!" Interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe-1, p. 117- 133, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000500009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 jul. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36544>.

DUARTE, Luis Fernando Dias. Desejo e diferença – à guisa de prefácio. In: NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. (Orgs). **As novas guerras sexuais:** diferença, poder religioso e identidades LGBT no Brasil. Rio de Janeiro: Gramond, 2013. p. 7-15.

DUARTE, Luis Fernando Dias; JABOR, Juliana; GOMES, Edlaine; LUNA, Naara. Família, reprodução e ethos religioso: uma pesquisa qualitativa no Rio de Janeiro. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 2004. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel18/LuizDuarte.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnacion e GODOY, Hermínia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica.** Campinas, SP: Papirus, 2015.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 119-130, mar. 2003. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643865/11342>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe-1, p. 101-116, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000500008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 jul. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36461>

FIGUEIREDO, Eurídice. Desfazendo o gênero: a teoria queer de Judith Butler. **Revista Criação & Crítica**, n. 20, p. 40-55, 20 abr. 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v0i20p40-55>

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault:** arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV:** Estratégia, poder - saber. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I – A Vontade de saber**. 19 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II – O uso dos prazeres**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III – O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 2009c.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaça a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

FRY, Peter; CARRARA, Sérgio. “Se oriente, rapaz!”: Onde ficam os antropólogos em relação a pastores, geneticistas e tantos “outros” na controvérsia sobre as causas da homossexualidade?. **Revista Antropologia**. São Paulo, v. 59, n. 1, p. 258-280, abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/116920/120069>. Acesso em: 10 jun. 2018.
<https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2016.116920>

GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. **Impulso**, São Paulo, p. 115-133, 1997. Out/1997.

GAMA, Zacarias. *Instructo* ou *Educatio*? A educação que queremos. In: PENNA, Fernando de Araujo; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO. (Org.). **Educação democrática: Antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 175-191.

GOETTEMS, Lisiane; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; WISNIEWSKI Rudião Rafael Wisniewski. As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre a religião e o Estado laico. 2017. Trabalho apresentado no GT 23. Anais da 38a Reunião Científica da ANPED. São Luis, Outubro de 2017. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT23_656.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

GÓMEZ, Josefá Buendía; OROZCO, Yury Puello. A Teologia Feminista de Ivone Gebara e Católicas pelo Direito de Decidir. **Mandrágora**, v.20, n. 20, 2014, p. 101-110. Disponível em: www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/5178/4332. Acesso em: 10 jan. 2016.
<http://dx.doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v20n20p101-110>

GOMEZ, Lucas Gabriel Franco. A questão de gênero nos Planos Nacionais de Educação. **Revista Café com Sociologia**. Maceió, v. 6, n.1, p. 31-52, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/795/pdf_1>. Acesso em: 05 abr. 2018.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Arquitetura flexível e pedagogia ativa: um (des)encontro nas escolas de espaços abertos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3573/1/ulsd60708_td_Rita_Goncalves.pdf. Acesso em 8 dez. 2018.

GONINI, Fátima Aparecida Coelho. **A produção em sexualidade, gênero e educação sexual na ANPEd: estudo analítico-descritivo a partir do estado da arte como opção metodológica**. 2014. 223 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115930>>. Acesso em: 10 dez.2018.

HARAWAY, Donna. Situated Knowledge: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. In: LEDERMAN, Muriel e BARTSCH, Ingrid. *The gender and science reader*. London/New York, Routledge, 2001.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

HENRIQUE, Eduardo dos Santos; ALBUQUERQUE, Eduardo Meimberg. Diversidade na escola: gênero, sexualidades e religião a partir de “A casa dos budas ditosos”, de João Ubaldo Ribeiro. **Revista Café com Sociologia**. Maceió, v. 6, n.1, p. 124-137, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/806/pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

HORÁCIO, Heiberle Hirsgberg. Práticas discursivas e religiosas na esfera pública: exame de um “manual de bioética” e seus enunciados sobre a “teoria de gênero” através do pensamento de Habermas. **Mandrágora**, São Paulo, v.22. n. 2, p. 125-147, 2016. Disponível em: <www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/6772>. Acesso em: 30 mai. 2018. <http://dx.doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v22n2p125-147>

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2170&t=censo-2010-numero-catolicos-cai-aumenta-evangelicos-espíritas-sem-religiao&view=noticia>. Acesso em jun. 2016.

JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. In JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar: e as razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 7-83.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: A promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p. 25-49.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas**, v. 3, n. 04, p.171-190, 2009. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2302/1735>>. Acesso em: 14 de julho de 2017.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, p. 13-40.

LARROSA, Jorge; KOBAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LIMA, Luís Corrêa. Estudos de gênero versus ideologia: desafios da teologia. **Mandrágora**, São Paulo, v.21. n. 2, p. 89-112, 2015. Disponível em: <. Acesso em: 5 maio 2016.
<https://doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v21n2p89-112>

LOPES, Maria Margaret. A construção social de gênero na Biologia: preconceitos e obstáculos na biologia molecular. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 27, p. 9-11, dez. 2006. Disponível em www.scielo.br/pdf/cpa/n27/32136.pdf>. Acesso em 26 jun. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332006000200002>.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (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. 84-93.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 8-34.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul**. 1986. vi, 273f. Tese (doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:
<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252830>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre. Introdução. In LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7-8.

LÖWY, Michel. **O que é Cristianismo da Libertação**. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2016.

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves. **Discurso midiático da ideologia de gênero e sua ressonância nos planos estadual e municipais de educação do Tocantins**. 2017. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2017. Disponível em:
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFT_03814946b26e8dbec53702e3dff56e65. Acesso em: 28 mar. 2018.

MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. “Educar corretamente evitando aberrações”: notas introdutórias sobre discursos punitivos/discriminatórios acerca das homossexualidades e transgeneridades. **PARALELLUS Revista de Estudos de Religião - UNICAP**, Recife-PE, v. 6, n. 12, p. 187-200, ago. 2015. ISSN 2178-8162. Disponível em:

<<http://www.unicap.br/ojs//index.php/paralellus/article/view/567>>. Acesso em: 10 mai. 2016.
<https://doi.org/10.25247/paralellus.2015.v6n12.pp.187-200>

MARIANO, Ricardo. Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.18, n.52, p. 121-138, set-dez. 2004.
<https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000300010>

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira. Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 11, n 2, p. 238-258, mai.-ago. 2011. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74220016005>. Acesso em 04 dez.2018.
<https://doi.org/10.15448/1984-7289.2011.2.9647>

MASCARO, Alysson. Direito, crise e impeachment no Brasil. **Revista Observatório Latinoamericano y Caribeño**. n. 1, 2017, p. 175-194.

MARTELLI, Andrea Cristina. **O imaginário da sexualidade nas vozes de professoras**. 2009. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009. Disponível em:
 <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251591>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

MATTOS, Amana; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; COSTA, Carina Martins; SILVA, Conceição Firmina Seixas; VELLOSO, Luciana; LEONARDI, Paula ALBERTI, Verena; PENNA, Fernando de Araujo. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 87-104.

MELO, Valdir Eneias de. **O Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade da rede municipal de ensino do Recife: limites e avanços da sua atuação a partir das perspectivas religiosas de docentes**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Pernambuco. Recife. 2017. Disponível em:
 <<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/981>> Acesso em: 12 mar.2018.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 15, 2016, pp. 590-621. 2016. Disponível em:
 <<https://www.redalyc.org/html/3509/350947688019/>>. Acesso em: 04 dez. 2017.
<https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **Gênero/Sexo/Sexualidade: Representações e Práticas Elaboradas por Professoras/es da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em Salvador**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo). Faculdade de Filosofia e Ciências humanas. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_d72b45233327dd7c3e0e6c9c3166cf7e > Acesso em: 16 jan. 2018.

MOREIRA, Deborah Pedrosa. **Concepções de gestores da saúde sobre violência sexual contra crianças e adolescentes**. 2015. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em:
 <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_f2a12629ebc31d6d5f8feb9413db408b>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4086/pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

<https://doi.org/10.18226/21784612.v22.n2.04>

MOURÃO, Lorrana Caliope Castelo Branco. **As práticas de preconceito e de tolerância no contexto escolar**: o outro como questão. 2015. 196f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza, 2015. Disponível em: <bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_3313b3483dcb0b0b591f8a1a62eddeb5> Acesso em: 15 jan. 2018.

NATIVIDADE, Marcelo Tavares. Cantar e dançar para Jesus: sexualidade, gênero e religião nas igrejas inclusivas pentecostais. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan. 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872017000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 mai. 2018.

<http://dx.doi.org/10.1590/0100-85872017v37n1cap01>

NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade masculina e experiência religiosa pentecostal. In: HEILBORN, Maria Luiza; DUARTE, Luiz Fernando Dias; PEIXOTO, Clarice; BARROS, Myriam Lins de. (Orgs.). **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 247-272.

NEULANDS BORGES, Zulmira; RODRIGUES PASSAMANI, Guilherme; OHLWEILER, Mariane Inês; BULSING, Muriel. Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil). **Educar em Revista**. Curitiba, n. 39, p. 21-38, jan./abr. 2011. Disponível em:

<<https://www.redalyc.org/pdf/1550/155018743003.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2018.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100003>

NICOLINO, Aline da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Escolarização da sexualidade no Estado de Goiás: o que mostram as dissertações e teses. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 171-193, maio 2014. ISSN 1984-0411. Disponível em:

<<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36548/22545>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.36548>

NUCCI, Marina Fisher; RUSSO, Jane Araújo. O terceiro sexo revisitado: a homossexualidade no *Archives Sexual of Behavior*. **Physis: revista de saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 127-149, jan. 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n1/v19n1a07.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

<https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000100007>

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. Relações de gênero e orientação sexual no currículo da disciplina de Ensino Religioso em escolas estaduais e municipais de Recife. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, p. 1510-1533, out. 2015. ISSN 2175-5841. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2015v13n39p1510/8640>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

<https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2015v13n39p1510>

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

OSADA, Neide Mayumi; COSTA, Maria Conceição. A construção social de gênero na Biologia: preconceitos e obstáculos na biologia molecular. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 27, p. 279-299, dez. 2006. Disponível em <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 jun. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332006000200011>

PARREIRA, Fátima Lucia Dezopa. **Diálogos sobre sexualidade**: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de ciências biológicas bolsistas do Pibid/UFU. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. Disponível em: <
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13975/1/DialogosSexualidadeAproximacoes.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

PINHEIRO, Tarcísio Dunga. O conjunto das exclusões: intersecções entre vivência(s) trans e ambiente escolar na cidade de Natal/RN. **Revista Café com Sociologia**. Maceió, v. 6, n.1, p. 124-137, jan./abr. 2017. Disponível em: <
<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/802/pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

PINTO, Érica Jaqueline Soares; AMORIM Valquíria Gila de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Entre discriminação explícita e velada: experiências de alunas de Física na Educação Superior. **Rev. Diversidade e Educação**, v.4, n.8, jul./dez. 2016, p. 13-32.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher?. In: ALGRANTI, L. (Org.). A prática feminista e o conceito de gênero. **Textos Didáticos**, nº 48. Campinas, IFCH-Unicamp, 2002, p. 7-42. Disponível em:
<<http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/Adriana01.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

PONTES, Bárbara; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro. Religiões Judaico-Cristãs e o enfrentamento à violência de gênero: a realidade brasileira. **Mandrágora**, São Paulo, v.22. n. 2, p. 31-65, 2016. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/MA/article/view/6647/5536>>. Acesso em: 30 mai. 2018.
<http://dx.doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v22n2p31-65>

QUEIROZ, Felipe B. Campanuci; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Liberdade para a democracia: considerações sobre a inconstitucionalidade da Escola sem partido. In; PENNA, Fernando de Araujo; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO. (Org.). **Educação democrática**: Antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 33-50.

RAMALHO, Betânia. et al. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios: Porto Alegre: Sulina, 2003.

REIS, Neilton; GOULARTH, Isabela dos Reis. Questões de gênero no ensino médio: interfaces em Sociologia, Biologia e interdisciplinaridade. **Revista Café com Sociologia**. Maceió, v. 6, n.1, p. 88-106, jan./abr. 2017. Disponível em <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/774/>. Acesso em 05 abr. 2018.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan.-mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>>. Acesso em 28 maio 2018.
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>

RESPEITO. In: DICIONÁRIO Michaelis. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/respeito/>>. Acesso em: 13 jun.2018.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Potencialidades para pensar a educação para a sexualidade na formação inicial e continuada de professores/as. . In SILVA, Kelly da; FERRARI, Anderson; SOUZA, Marcos Lopes. (Orgs) **Tecer e entretecer a vida: sexualidades, gênero e diferenças na formação docente**. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017, p. 107-123.

ROLNIK, Raquel. As vozes das ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. In: MARICATO, Ermínia et al. (Org). **Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013. p. 7-12.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE. A intervenção da hierarquia católica. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, p. 1237-1260, set. 2015. ISSN 2175-5841. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2015v13n39p1237/8629>>. Acesso em: 10 mai. 2016.
<https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2015v13n39p1237>.

ROSADO-NUNES, Maria José. Teologia Feminista e a crítica da razão religiosa patriarcal: entrevista com Ivone Gebara. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 294, jan. 2006. ISSN 1806-9584. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2006000100016/7615>>. Acesso em 11 fev. 2016.
<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2006000100016>

SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, maio 2016. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

SANTOS, Luciano Pereira dos. Declaração de amor gay no colégio: os comentários de uma reportagem no Facebook. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 80-100, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/29413>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

<https://doi.org/10.12957/periferia.2017.29413>

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antônio. Práticas conservadoras: suas influências nas tessituras identitárias de gêneros e sexualidades. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 16-37, jul./dez. 2017. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/30352/22110. Acesso em: 28 mar. 2018. <https://doi.org/10.12957/periferia.2017.30352>

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes ao invés de paredes?. **MATRIZES**, v. 5, n. 2, p. 195-211, 13 jun. 2012.

SIERRA, Jamil Cabral; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Governamentalidade neoliberal e o desafio de uma ética/estética pós-identitária LGBT na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 35-51, maio 2014. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36464/22535>. Acesso em: 05 jun. 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36464>

SILVA, Cristiane Gonçalves da et al. Religiosidade, juventude e sexualidade: entre a autonomia e a rigidez. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 683-692, dez. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000400006&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 05 jun. 201 <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000400006>

SILVA, Elena Alves da. O carisma social das primeiras pastoras metodistas do Brasil. **Revista Caminhando**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 41-51, jul./dez. 2011. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/Caminhando/article/view/2791/2795>. Acesso em 07 jan. 2018. <https://doi.org/10.15603/2176-3828/caminhando.v16n2p41-51>

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. **A invenção do corpo e seus abalos**: diálogos com o ensino de Biologia. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; CICILLINI, Graça. Cultura, educação e produção curricular na Biologia: o tema corpo humano como pretexto. In: SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra; BARZANO, Marco Antônio Leandro; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz (Org.). **Ensino de Biologia**: histórias, saberes e práticas formativas. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 149-172.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; PARREIRA, Fátima Lucia Dezopa; LISSI, Cristian Bianchi. Sexualidade e religião – reflexões que cabem à educação escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p. 85-102.

SILVA, Laionel Vieira da; BARBOSA, Bruno Rafael Silva Nogueira. Entre cristianismo, laicidade e estado: as construções do conceito de homossexualidade no Brasil. **Mandrágora**, São Paulo, v.21. n. 2, p. 125-147, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/602>. Acesso em: 5 maio 2016. <http://dx.doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v21n2p67-88>

SILVA, Leonardo Nolasco; ROSSATO, Bruno. Audiovisualidades e produção social das masculinidades: gêneros-corpos-sexualidades encenadas no cotidiano das salas de aula. . **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 101-120, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/29791>. Acesso em 28 mar. 2018.

<https://doi.org/10.12957/periferia.2017.29791>

SILVA, Vera Lúcia Marques da. Educação, gênero e sexualidade: algumas reflexões sobre o Programa Escola sem Partido. **Revista Café com Sociologia**. v. 6, n.1, p. 158-172., jan./abr. 2017. Disponível em <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/810>. Acesso em 05 mai. 2018.

SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço; CAETANO, Márcio. Narrativas em primeira pessoa: experiências docentes, gênero e sexualidades. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 38-58, jul./dez. 2017. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/29379/22111>>. Acesso em: 28 mar. 2018. <https://doi.org/10.12957/periferia.2017.29379>

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SIMÃO, Andréa Branco. O uso de grupos focais em uma pesquisa sobre os comportamentos sexual, nupcial e reprodutivo: reflexões a partir de uma experiência prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006. Caxambu. **Anais...** Caxambu, ABEP, 2006. Disponível em <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/1518/1482>. Acesso em 10 jul. 2016.

SOUZA, Sandra Duarte de. Política religiosa e religião política: os evangélicos e o uso político do sexo. **Estudos de Religião**, v. 27, n. 1 • 177-201 • jan.-jun. 2013 <http://dx.doi.org/10.15603/2176-1078/er.v27n1p177-201>. Acesso em 17 abr. 2018. <https://doi.org/10.15603/2176-1078/er.v27n1p177-201>

SOUSA FILHO, Alípio de. **Orientação sexual: construção política do desejo, ou crítica da substancialização**. 2013. Disponível em < http://www.cchla.ufrrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/Orientacao%20sexual%20-%20a%20construcao%20politica%20do%20desejo.pdf>. Acesso em 07 de janeiro de 2016.

TEIXEIRA, Fabiane Lopes. Pensando os desafios de uma Educação para a Sexualidade na escola. In: MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2014. p. 97-113.

VIANNA, Adriana de Resende Barreto; LACERDA, Paula Mendes. Uniões homoafetivas e homofobia. **O social em questão**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 20, p. 37-49, jan.- jun. 2009. ISSN: 1415-1804. Disponível em: <www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/O-Social-em-Questão-nº20.pdf> Acesso em 10 mai. 2016.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. As violências sexuais e de gênero: processos de exclusão vivenciados no espaço escolar. **Revista Café com Sociologia**. Maceió, v. 6, n.1, p. 87-123, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/761/pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe-1, p. 153-169, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000500011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 jul. 2016. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36546>

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade e identidade de gênero na infância. **Revista Diversidade e Educação**. Rio Grande, v.3, n.6, p. 14-21, jul./dez. 2015. Disponível em <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6375/4281>. Acesso em jul. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE – SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO - UBERLÂNDIA

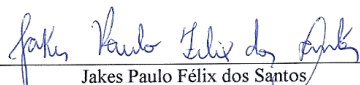


COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UFU

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “CIÊNCIA, SEXUALIDADE E RELIGIÃO: ALIANÇAS, TENSÕES E CONFLITOS NO ENSINO DE BIOLOGIA”, vinculado ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

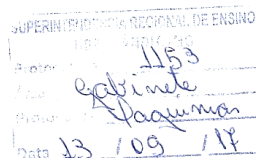
Autorizo as pesquisadoras Fátima Lucia Dezopa Parreira (doutoranda) e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (orientadora da pesquisa) a realizar as etapas da pesquisa em uma escola da rede pública estadual, na cidade de Uberlândia: 1. Entrevista semiestruturada a ser realizada com os/as professores/as de Biologia; 2. Grupo de discussão com os/as professores/as de Biologia; 3. Oficinas com os/as estudantes, utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.



Jakes Paulo Félix dos Santos
Diretor – Superintendência Regional de Ensino
Superintendência Regional de Ensino - Uberlândia

Jakes Paulo Félix dos Santos
Diretor Educacional - RIG 27/02/2016
Masa 872499-9

Uberlândia, 13/09/2017



APÊNDICE B

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO – UBERLÂNDIA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UFU

Uberlândia, 13 de setembro de 2017

De: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia

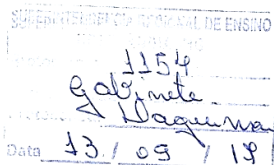
Prezado senhor,

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “CIÊNCIA, SEXUALIDADE E RELIGIÃO: ALIANÇAS, TENSÕES E CONFLITOS NO ENSINO DE BIOLOGIA”, vinculado ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. As pesquisadoras responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são Fátima Lucia Dezopa Parreira (doutoranda), sob a orientação da Prof. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva. Os objetivos são:

1. Levantar os discursos sobre sexualidade e gênero mobilizados por professores/as de Biologia e alunos/as de ensino médio de uma escola pública da rede estadual de Uberlândia;
2. Verificar os entrelaçamentos entre gênero, sexualidade, ciência e religião presentes nos discursos produzidos por professores/as de Biologia e alunos/as de ensino médio;
3. Discutir e problematizar as possíveis alianças, conflitos e tensões estabelecidos na relação sexualidade, ciência e religião por professores/as de Biologia e alunos/as de ensino médio.

Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa em uma escola da rede estadual da cidade de Uberlândia e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados. Para desenvolver essa pesquisa, nós utilizaremos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa e os instrumentos a serem utilizados para o levantamento das informações (coleta de dados) são: 1. Entrevista semiestruturada a ser realizada com os/as professores/as de Biologia; 2. Grupo de discussão com os/as professores/as de Biologia; 3. Oficinas com os/as estudantes, utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.

As entrevistas serão gravadas e os grupos de discussão e as oficinas serão filmados. A filmagem do grupo de discussão será feita por uma câmera fixada a um tripé. A filmagem da oficina com os/as estudantes será realizada por câmeras fixadas a tripés e também por uma câmera manuseada pela professora pesquisadora, que fará uso desse recurso em momentos específicos, como durante a realização de atividades pelos/as estudantes. Esses procedimentos de registro visam evitar a presença de pessoas alheias ao processo, que poderiam inibir a livre manifestação dos participantes da pesquisa.



Jakes Paulo Felix dos Santos
Diretor Educacional - MG 27/02/2015
Mase 872499-9

Realizado
13/09/2017
[Signature]



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UFU

O sigilo em relação à identificação das professoras, professores e estudantes será mantido. Quanto ao registro das entrevistas (som) e dos grupos de discussão e oficinas (som e imagem), uma vez havendo sido realizada a transcrição dos dados, pela própria doutoranda pesquisadora, e sua apresentação e validação pelos sujeitos da pesquisa, as gravações e filmagens serão desgravadas.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição. A senhora não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução CNS 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. Caso a senhora queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Atenciosamente,

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU

Fátima Lucia Dezopa Parreira
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU

Para: Sr. Prof. Jakes Paulo Félix dos Santos

Cargo: Diretor – Superintendência Regional de Ensino
Instituição: Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia
Endereço: Rua Cel Severiano, 351, Tabajaras, Uberlândia – MG
CEP: 38.400-228
Fone: (34)3263-9200

APÊNDICE C
DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE
ESCOLA CAMPO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UFU

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “CIÊNCIA, SEXUALIDADE E RELIGIÃO: ALIANÇAS, TENSÕES E CONFLITOS NO ENSINO DE BIOLOGIA”, vinculado ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras Fátima Lucia Dezopa Parreira (doutoranda) e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (orientadora da pesquisa) a realizar as etapas da pesquisa em uma escola da rede pública estadual, na cidade de Uberlândia: 1. Entrevista semiestruturada a ser realizada com os/as professores/as de Biologia; 2. Grupo de discussão com os/as professores/as de Biologia; 3. Oficinas com os/as estudantes, utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.

Uberlândia, 12 de setembro de 2017

Assinatura da direção da escola

(carimbo)

APÊNDICE D

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS ESCOLA CAMPO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UFU

Uberlândia, 12 de setembro de 2017

De: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia

Prezada senhora,

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “CIÊNCIA, SEXUALIDADE E RELIGIÃO: ALIANÇAS, TENSÕES E CONFLITOS NO ENSINO DE BIOLOGIA”, vinculado ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. As pesquisadoras responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são Fátima Lucia Dezopa Parreira (doutoranda), sob a orientação da Prof. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva. Os objetivos são:

1. Levantar os discursos sobre sexualidade e gênero mobilizados por professores/as de Biologia e alunos/as de ensino médio de uma escola pública da rede estadual de Uberlândia;
2. Verificar os entrelaçamentos entre gênero, sexualidade, ciência e religião presentes nos discursos produzidos por professores/as de Biologia e alunos/as de ensino médio;
3. Discutir e problematizar as possíveis alianças, conflitos e tensões estabelecidos na relação sexualidade, ciência e religião por professores/as de Biologia e alunos/as de ensino médio.

Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados. Para desenvolver essa pesquisa, nós utilizaremos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa e os instrumentos a serem utilizados para o levantamento das informações (coleta de dados) são: 1. Entrevista semiestruturada a ser realizada com os/as professores/as de Biologia; 2. Grupo de discussão com os/as professores/as de Biologia; 3. Oficinas com os/as estudantes, utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.

As entrevistas serão gravadas e os grupos de discussão e as oficinas serão filmados. A filmagem do grupo de discussão será feita por uma câmera fixada a um tripé. A filmagem da oficina com os/as estudantes será realizada por câmeras fixadas a tripés e também por uma câmera manuseada pela professora pesquisadora, que fará uso desse recurso em momentos específicos, como durante a realização de atividades pelos/as estudantes. Esses procedimentos de registro visam evitar a presença de pessoas alheias ao processo, que poderiam inibir a livre manifestação dos participantes da pesquisa.

O sigilo em relação à identificação das professoras, professores e estudantes será mantido. Quanto ao registro das entrevistas (som) e dos grupos de discussão e oficinas



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UFU


(som e imagem), uma vez havendo sido realizada a transcrição dos dados, pela própria doutoranda pesquisadora, e sua apresentação e validação pelos sujeitos da pesquisa, as gravações e filmagens serão desgravadas.

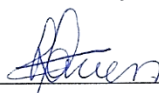
No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição. A senhora não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução CNS 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. Caso a senhora queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Atenciosamente,


 Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
 Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU


 Fátima Lucia Dezopa Parreira
 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU

Uberlândia, 12 de setembro de 2017

Assinatura da direção da escola

(carimbo)

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREVISTA COM PROFESSORES E PROFESSORAS

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “Ciência, sexualidade e religião: alianças, conflitos e tensões no ensino de Biologia”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Fátima Lucia Dezopa Parreira (doutoranda) e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (orientadora), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando: levantar os discursos sobre sexualidade e gênero mobilizados por professores/as de Biologia e alunos/as de ensino médio de uma escola pública da rede estadual de Uberlândia; verificar os entrelaçamentos entre gênero, sexualidade, ciência e religião presentes nos discursos produzidos por professores/as de Biologia e alunos/as de ensino médio; discutir e problematizar as possíveis alianças, conflitos e tensões estabelecidos na relação sexualidade, ciência e religião por professores/as de Biologia e alunos/as de ensino médio.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Fátima Lucia Dezopa Parreira, em visita previamente agendada com a direção, com a equipe pedagógica e com os/as professores/as de Biologia da escola campo desta pesquisa. Será concedido um prazo de sete dias para que você professor/a possa decidir se deseja participar da pesquisa (conforme item IV IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016 quando for pesquisa em Ciências Humanas e Sociais).

Na sua participação, você será convidado a participar de uma entrevista que visa: levantar os discursos sobre sexualidade e gênero mobilizados por você e pelos/as estudantes *de ensino médio da escola campo*, além de verificar os entrelaçamentos entre *gênero, sexualidade*, ciência e religião presentes nestes discursos. A entrevista será gravada e, após a transcrição, pela própria pesquisadora, o material será apresentado a você para validação e a entrevista será desgravada. Os dados fornecidos serão analisados de acordo com a noção de discurso de Michel Foucault.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em você ter sua identidade revelada, mas asseguramos que todos os cuidados serão tomados no sentido de evitar que tal situação ocorra. Os benefícios serão contribuir para o ensino de Biologia em relação ao debate sobre ciência, sexualidade e religião.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo a pesquisadora responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Av. João Naves de Ávila, 2121, Sala 112, Bloco G, *Campus* Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100, fone: (34)3239-4163. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ de _____ de 20____

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva – PPGED/UFU

Fátima Lucia Dezopa Parreira – PPGED/UFU

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO GRUPO DE DISCUSSÃO PROFESSORAS E PROFESSORES

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada “Ciência, sexualidade e religião: alianças, conflitos e tensões no ensino de Biologia”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Fátima Lucia Dezopa Parreira (doutoranda) e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (orientadora), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando: levantar os discursos sobre sexualidade e gênero mobilizados por professores/as de Biologia e alunos/as de ensino médio de uma escola pública da rede estadual de Uberlândia; verificar os entrelaçamentos entre gênero, sexualidade, ciência e religião presentes nos discursos produzidos por professores/as de Biologia e alunos/as de ensino médio; discutir e problematizar as possíveis alianças, conflitos e tensões estabelecidos na relação sexualidade, ciência e religião por professores/as de Biologia e alunos/as de ensino médio.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Fátima Lucia Dezopa Parreira, em visita previamente agendada com a direção, com a equipe pedagógica e com os/as professores/as de Biologia da escola campo desta pesquisa. Será concedido um prazo de sete dias para que você professor/a possa decidir se deseja participar da pesquisa (conforme item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016 quando for pesquisa em Ciências Humanas e Sociais).

Na sua participação, você será convidado a participar de um grupo de discussão, que acontecerá na sua escola de atuação, com duração de duas horas. As discussões no grupo visam: verificar os entrelaçamentos entre gênero, sexualidade, ciência e religião presentes nos seus discursos e de seus/as estudantes, além de discutir e problematizar as possíveis alianças, conflitos e tensões estabelecidos na relação sexualidade, ciência e religião por professores/as de Biologia e estudantes do ensino médio. As discussões serão filmadas pela Profa. Dra. Lourdes Maria Campos Corrêa e, após a transcrição pela própria pesquisadora, o material será apresentado a você para validação e o vídeo será desgravado. Os dados fornecidos serão analisados de acordo com a noção de discurso de Michel Foucault.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em você ter sua identidade revelada, mas asseguramos que todos os cuidados serão tomados no sentido de evitar que tal situação ocorra. Os benefícios serão contribuir para o ensino de Biologia em relação ao debate sobre ciência, sexualidade e religião.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para

solicitar a retirada dos seus dados, devendo a pesquisadora responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Av. João Naves de Ávila, 2121, Sala 112, Bloco G, *Campus* Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100, fone: (34)3239-4163. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ de _____ de 20_____

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva – PPGED/UFU

Fátima Lucia Dezopa Parreira – PPGED/UFU

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE G
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTUDANTES MAIORES DE 18 ANOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Ciência, sexualidade e religião: alianças, conflitos e tensões no ensino de Biologia”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Fátima Lucia Dezopa Parreira (doutoranda) e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (orientadora), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando levantar os discursos sobre sexualidade e gênero mobilizados por professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio de uma escola pública da rede estadual na cidade de Uberlândia-MG; verificar os entrelaçamentos entre gênero, sexualidade, ciência e religião presentes nos discursos produzidos por professores/as e estudantes de ensino médio; discutir e problematizar as possíveis alianças, conflitos e tensões estabelecidos na relação sexualidade, ciência e religião por professores/as e estudantes do ensino médio.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Fátima Lucia Dezopa Parreira, em visita às salas de aulas, previamente agendada com a direção e a equipe pedagógica da sua escola. Será concedido um prazo de sete dias para que você possa decidir se deseja participar da pesquisa (conforme item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016 quando for pesquisa em Ciências Humanas e Sociais).

Na sua participação você será convidado a participar de duas oficinas, que acontecerão na sua escola, com duração de duas horas, cada uma. As oficinas visam: levantar seus discursos sobre sexualidade e gênero; verificar os entrelaçamentos entre gênero, sexualidade, ciência e religião presentes nestes discursos; discutir e problematizar as possíveis alianças, conflitos e tensões estabelecidos na relação sexualidade, ciência e religião por estudantes de ensino médio. As oficinas serão filmadas pela Profa. Dra. Lourdes Maria Campos Corrêa e, após a transcrição pela própria pesquisadora, o vídeo será desgravado.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em você ter sua identidade revelada, mas asseguramos que todos os cuidados serão tomados no sentido de evitar que tal situação ocorra. Os benefícios serão contribuir para o ensino de Biologia em relação ao debate sobre ciência, sexualidade e religião.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Av. João Naves de Ávila, 2121, Sala 112, Bloco G, *Campus* Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100, fone: (34)3239-4163. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ de _____ de 20_____

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva – PPGED/UFU

Fátima Lucia Dezopa Parreira – PPGED/UFU

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE H

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “Ciência, sexualidade e religião: alianças, conflitos e tensões no ensino de Biologia”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Fátima Lucia Dezopa Parreira (doutoranda) e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (orientadora), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando levantar os discursos sobre sexualidade e gênero mobilizados por professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio de uma escola pública da rede estadual de Uberlândia; verificar os entrelaçamentos entre gênero, sexualidade, ciência e religião presentes nos discursos produzidos por professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio; discutir e problematizar as possíveis alianças, conflitos e tensões estabelecidos na relação sexualidade, ciência e religião por estudantes de Biologia e alunos/as de ensino médio.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Fátima Lucia Dezopa Parreira, em visita previamente agendada com a direção e a equipe pedagógica da sua escola. Será concedido um prazo de sete dias para que você possa decidir se deseja participar da pesquisa (conforme item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016 quando for pesquisa em Ciências Humanas e Sociais).

Na sua participação você será convidado a participar de duas oficinas, que acontecerão na sua escola, com duração de duas horas, cada uma. As oficinas visam: levantar seus discursos sobre sexualidade e gênero; verificar os entrelaçamentos entre gênero, sexualidade, ciência e religião presentes nestes discursos; discutir e problematizar as possíveis alianças, conflitos e tensões estabelecidos na relação sexualidade, ciência e religião por estudantes de ensino médio. A oficina será filmada pela Profa. Dra. Lourdes Maria Campos Corrêa e, após a transcrição pela própria pesquisadora, o vídeo será desgravado.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em você ter sua identidade revelada, mas asseguramos que todos os cuidados serão tomados no sentido de evitar que tal situação ocorra. Os benefícios serão contribuir para o ensino de Biologia em relação ao debate sobre ciência, sexualidade e religião.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Assentimento assinado por você. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Av. João Naves de Ávila, 2121, Sala 112, Bloco G, *Campus* Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100, fone: (34)3239-4163. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ de _____ de 20 _____

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva – PPGED/UFU

Fátima Lucia Dezopa Parreira – PPGED/UFU

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada “Ciência, sexualidade e religião: alianças, conflitos e tensões no ensino de Biologia”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Fátima Lucia Dezopa Parreira (doutoranda) e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (orientadora), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando levantar os discursos sobre sexualidade e gênero mobilizados por professores/as de Biologia e alunos/as de ensino médio de uma escola pública da rede estadual de Uberlândia; verificar os entrelaçamentos entre gênero, sexualidade, ciência e religião presentes nos discursos produzidos por professores/as de Biologia e alunos/as de ensino médio; discutir e problematizar as possíveis alianças, conflitos e tensões estabelecidos na relação sexualidade, ciência e religião por professores/as de Biologia e alunos/as de ensino médio.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Fátima Lucia Dezopa Parreira, em reunião previamente agendada, na escola do menor sob sua responsabilidade. Você receberá um convite informando a data e horário da reunião. Será concedido um prazo de sete dias para que você possa decidir se deseja participar da pesquisa (conforme item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016 quando for pesquisa em Ciências Humanas e Sociais).

Na participação do/a menor sob sua responsabilidade, ele/a será convidado a participar de uma oficina, que acontecerá na própria escola e terá duração de duas horas. A oficina visa: levantar os discursos sobre sexualidade e gênero dos/as estudantes de ensino médio; verificar os entrelaçamentos entre gênero, sexualidade, ciência e religião presentes nestes discursos; discutir e problematizar as possíveis alianças, conflitos e tensões estabelecidos na relação sexualidade, ciência e religião por estudantes de ensino médio. A oficina será filmada pela Profa. Dra. Lourdes Maria Campos Corrêa e, após a transcrição pela própria pesquisadora, o vídeo será desgravado.

Em nenhum momento, nem o/a menor nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele/a e a sua serão preservadas.

Nem ele/a nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em que você ou o/a menor sob sua responsabilidade tenham sua identidade, mas asseguramos que todos os cuidados serão tomados no sentido de evitar que tal situação ocorra. Os benefícios serão contribuir para o ensino de Biologia em relação ao debate sobre ciência, sexualidade e religião.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o/a menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao/a menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do/a menor sob sua responsabilidade, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

O/A menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação, ou seja, o/a participante menor sob sua responsabilidade poderá desistir da pesquisa em qualquer momento. Até o momento da divulgação dos resultados, ele/a também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Av. João Naves de Ávila, 2121, Sala 112, Bloco G, *Campus* Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100, fone: (34)3239-4163. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ de _____ de 20 _____

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva – PPGED/UFU

Fátima Lucia Dezopa Parreira – PPGED/UFU

Eu, responsável legal pelo/a menor _____
consinto a sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do/a responsável pelo/a participante da pesquisa

APÊNDICE J

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS/AS PROFESSORES/AS

Título da Pesquisa: CIÊNCIA, SEXUALIDADE E RELIGIÃO: ALIANÇAS, TENSÕES E CONFLITOS NO ENSINO DE BIOLOGIA

Objetivo:

Analisar os discursos sobre sexualidade, gênero e religião mobilizados pelos/as professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio de uma escola pública da rede estadual na cidade de Uberlândia-Mg;

Observação: o objetivo aqui apresentado parte da perspectiva de que as entrevistas com os/as professores/as podem oferecer dados que dizem respeito não apenas aos/às docentes, mas também aos/às estudantes.

Questionamentos:

Idade:

Tempo de exercício da docência:

Religião:

1. Como você avalia o considerável aumento das chamadas bancadas religiosas, no poder legislativo, ou seja, vereadores/as, deputados/as e senadores/as ligados/as a denominações religiosas?
2. Qual sua opinião sobre o movimento “Escola sem partido”, que defende, entre outras coisas, a não propagação do que denominam “ideologia de gênero” nas escolas?
3. Como você avalia a discussão de sexualidade, corpo e gênero na educação básica?
4. Você discute sexualidade na sua prática docente? Caso a resposta seja afirmativa, em quais situações essa discussão ocorre? Em quais conhecimentos você se baseia para discutir sexualidade na escola?
5. Você já vivenciou, na sua atuação na escola, situações em que sexualidade e religião, mobilizam a discussão? Caso sua resposta seja afirmativa, apresente detalhes (os conhecimentos religiosos e científicos se opunham? Complementavam-se?).
6. Você considera que as questões religiosas devem interferir na condução das expressões de sexualidade das pessoas, do ponto de vista pessoal? E na sociedade? E na escola?

APÊNDICE K

ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO COM OS/AS PROFESSORES/AS

Tema: CIÊNCIA, SEXUALIDADE E RELIGIÃO: ALIANÇAS, TENSÕES E CONFLITOS NO ENSINO DE BIOLOGIA

Carga horária: 2h a 2h30min

GRUPO DE DISCUSSÃO
<p style="text-align: center;">Objetivos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar os discursos sobre sexualidade, gênero e religião mobilizados pelos/as professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio de uma escola pública da rede estadual na cidade de Uberlândia-Mg; 2. Discutir e problematizar as possíveis alianças, conflitos e tensões estabelecidos na relação sexualidade, ciência e religião por professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio. <p>Observação: os objetivos aqui apresentados partem da perspectiva de que a discussão no grupo de professores/as pode oferecer dados que dizem respeito não apenas aos/às docentes, mas também aos/às estudantes.</p>
<p style="text-align: center;">Metodologia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação da proposta e assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido; (10 minutos) 2. Discussão: A moderadora (pesquisadora) solicitará às pessoas participantes do grupo que comentem sobre porque aceitaram o convite para participar da 'pesquisa; (20 minutos) 3. Para motivação da discussão, será apresentada um vídeo sobre a temática educação, sexualidade e religião (Sugestão: videoaula “Gênero e religião”, do Videocurso “Educação para a sexualidade – temas contemporâneos em discussão”, produzido pelos grupos de pesquisa GESE (FURG) e GPECS (UFU); (10 minutos). 4. A moderadora direcionará as discussões de modo que o grupo apresente seus discursos sobre sexualidade e religião, bem como os entrelaçamentos destes com a Biologia e as possíveis alianças, conflitos e tensões decorrentes destes entrelaçamentos; (60 minutos) 5. Finalização, com o fechamento das discussões. (20 minutos)

APÊNDICE L

ROTEIRO PARA AS OFICINAS COM OS/AS ESTUDANTES

Título da Pesquisa: **CIÊNCIA, SEXUALIDADE E RELIGIÃO: ALIANÇAS, TENSÕES E CONFLITOS NO ENSINO DE BIOLOGIA**

Carga horária: 4 horas (2 oficinas de 2 horas de duração, para cada grupo de estudantes). Está prevista a formação de três grupos de estudantes, um no turno da manhã, outro no turno da tarde e outro no noturno. Cada grupo participará de duas oficinas, aqui nomeadas “encontros”, com duração de cerca de 2 horas, cada uma. Esse cuidado visa obtenção de dados entre estudantes de todas as séries e de todos os turnos de funcionamento da escola.

Roteiro da Oficina
<p style="text-align: center;">Título: Vozes que falam de sexualidade e gênero na escola</p>
<p>Objetivos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar os discursos sobre sexualidade, gênero e religião mobilizados pelos/as professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio de uma escola pública da rede estadual na cidade de Uberlândia-Mg; 2. Discutir e problematizar as possíveis alianças, conflitos e tensões estabelecidos na relação sexualidade, ciência e religião por professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio. <p>Observação: os objetivos aqui apresentados partem da perspectiva de que a discussão no grupo de professores/as pode oferecer dados que dizem respeito não apenas aos/às docentes, mas também aos/às estudantes.</p>
<p>Metodologia</p> <p>1º Encontro – (Duração: 2 horas)</p> <p>Nesse encontro, o grupo discutirá os objetivos da pesquisa e apresentará, por meio de uma dinâmica e discussões, suas impressões sobre a temática da pesquisa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa; (10 min) 2. Apresentação dos/as participantes e de sua motivação para participar da oficina; (20 min) 3. Dinâmica (30 min)

4. Distribuição de cartões nas cores vermelho (DISCORDO), verde (CONCORDO) e amarelo (NÃO VOU/NÃO QUERO OPINAR) para cada estudante;
5. Os estudantes devem levantar um dos cartões, ao ouvir cada frase a seguir. O número de cartões de cada cor, erguidos a cada frase, será anotado pela pesquisadora.
 - A. As aulas de Biologia são as mais apropriadas para falar de sexualidade.
 - B. Na escola, já participei de aulas de Biologia sobre sexualidade.
 - C. (Somente para quem ergueu o cartão verde na frase anterior): Nas aulas de Biologia sobre sexualidade, além de discutir sobre os órgãos genitais e suas funções, o/a professor/a também falava sobre afetos/desejos, pessoas LGBT, feminismo.
 - D. Na escola, já participei de oficinas, minicursos ou atividades similares sobre sexualidade.
 - E. (Somente para quem ergueu o cartão verde na frase anterior): Nas oficinas, minicursos ou atividades similares sobre sexualidade foi discutido sobre afetos/desejos, pessoas LGBT, feminismo.
 - F. O normal é que homens se interessem sexualmente por mulheres e vice-versa.
 - G. Pessoas LGBT devem procurar ajuda médica ou psicológica para resolver este seu problema.
 - H. No cérebro feminino a área do afeto é mais desenvolvida. No masculino, é a área do raciocínio.
 - I. Casais homossexuais não devem adotar crianças, pois isso poderá confundir-las e fazer com que também se tornem homossexuais.
 - J. Religião e sexualidade não têm nada a ver uma com a outra.
 - K. Minha religião orienta minhas escolhas no plano afetivo-sexual.
 - L. Minha religião condena o comportamento das pessoas LGBT.
 - M. (Somente para quem ergueu o cartão verde na frase anterior) Eu concordo com a posição da minha religião quanto às pessoas LGBT.
 - N. A ciência explica a homossexualidade.
 - O. (Somente para quem ergueu o cartão verde na frase anterior) Eu concordo com a explicação científica para a homossexualidade.
 - P. A religião usa conhecimentos científicos para se posicionar sobre as pessoas LGBT e sobre as mulheres.
6. Após a dinâmica, os/as estudantes serão orientados a discutir as frases acima, sob

a orientação da pesquisadora; (40 min)

7. Encerramento do encontro, com o fechamento das discussões e marcação da data do segundo encontro. (20 min)

2º Encontro – (Duração: 2 horas)

Nesse encontro, os/as estudantes produzirão um roteiro sobre o tema geral da pesquisa. Posteriormente, o roteiro será encenado pelos/as participantes.

1. Recepção dos/as estudantes e breve relato sobre a oficina anterior; (10 min)
2. Solicitar aos/as estudantes que se organizem em grupos e escrevam o roteiro de uma história que envolva a questão da sexualidade, gênero, escola, Biologia e religião. Orientá-los/as a não usarem nomes verídicos, caso queiram escrever sobre uma história real; (40 min)
3. Ensaio/preparação para apresentação do roteiro escrito; (40 min)
4. Apresentação dos textos escritos. (20 min)
5. Encerramento. (10 min)

APÊNDICE M

CONSOLIDADO SOBRE A DINÂMICA DOS CARTÕES COM OS/AS ESTUDANTES

+

OFICINAS ADOLESCENTES – CONSOLIDADO SOBRE O QUESTIONÁRIO – 2018	MANHÃ-21			TARDE-15			NOITE-19			TOTAL-55		
A. As aulas de Biologia são as mais apropriadas para falar de sexualidade.	02	19	00	03	11	01	09	08	02	14	38	03
B. Na escola, já participei de aulas de Biologia sobre sexualidade.	05	09	07	12	03	00	06	12	01	23	24	08
(Somente para quem ergueu o cartão verde na frase anterior)												
C. Nas aulas de Biologia sobre sexualidade, além de discutir sobre os órgãos genitais e suas funções, o/a professor/a também falava sobre afetos/desejos, pessoas LGBT, feminismo.	09	---	---	---	03	---	09	03	---	18	06	---
D. Na escola, já participei de oficinas, minicursos ou atividades similares sobre sexualidade.	15	06	00	11	04	---	15	04	00	41	14	00
(Somente para quem ergueu o cartão verde na frase anterior)												
E. Nas oficinas, minicursos ou atividades similares sobre sexualidade foi discutido sobre afetos/desejos, pessoas LGBT, feminismo.	02	04	---	02	01	01	03	01	---	07	06	01
F. O normal é que homens se interessem sexualmente por mulheres e vice-versa.	15	00	06	09	04	02	03	07	09	27	11	17
G. Pessoas LGBT devem procurar ajuda médica ou psicológica para resolver este seu problema.	21	00	00	13	00	02	16	02	01	50	02	03
H. No cérebro feminino a área do afeto é mais desenvolvida. No masculino, é a área do raciocínio.	18	00	03	14	00	01	14	02	03	46	02	07
I. Casais homossexuais não devem adotar crianças, pois isso poderá confundi-las e fazer com que também se tornem homossexuais.	19	00	02	13	00	02	15	00	04	47	00	08
J. Religião e sexualidade não têm nada a ver uma com a outra.	07	13	01	07	02	06	02	14	03	16	29	10
K. Minha religião orienta minhas escolhas no plano afetivo-sexual. Sem religião: Manhã: 08; Noite: 01	09	01	03	10	04	01	09	06	03	28	11	07
L. Minha religião condena o comportamento das pessoas LGBT. Sem religião: Manhã: 08; Noite: 01	08	03	02	06	08	01	07	09	02	21	20	05
(Somente para quem ergueu o cartão verde na frase anterior)												
M. Eu concordo com a posição da minha religião quanto às pessoas LGBT.	02	---	01	06	00	02	06	01	02	14	01	05
N. A ciência explica a homossexualidade.	19	00	02	13	00	02	15	02	02	47	02	06
(Somente para quem ergueu o cartão verde na frase anterior)												
O. Eu concordo com a explicação científica para a homossexualidade.	---	---	---	---	---	---	---	01	01	---	01	01
P. A religião usa conhecimentos científicos para se posicionar sobre as pessoas LGBT e sobre as mulheres.	12	02	07	04	09	02	16	02	01	32	13	10

APÊNDICE N

PARTICIPANTES DA PESQUISA

ESTUDANTES – TURNO MANHÃ

Pseudônimo	Idade	Ano de escolarização Ensino Médio	Religião
Ambrósio	17	3º	Sem religião
Aurélia	16	2º	Católica
Capitu	16	2º	Deista
Carol	16	2º	Sem religião; há católicos e espíritas kardecistas na família
Carolina	17	3º	Evangélica
Emília	17	3º	Sem religião
Eros	17	3º	Católica (não praticante)
Fernando	17	3º	Era evangélico (abandonou por motivo da sexualidade)
Gabriela	16	2º	Sem religião
João	16	3º	Sem religião; há umbandistas e espíritas kardecistas na família
Joana	16	2º	Sem religião
Joaquim	17	3º	Agnóstico
Lia	17	3º	Espiritismo Kardecista
Lóri	18	3º	Católica
Lucíola	16	3º	Umbanda/espiritismo kardecista
Macabéa	17	3º	Sem religião, acredita em todas
Maria	17	3º	Evangélica
Maria de Fátima	17	3º	Evangélica
Paulo	16	3º	Espiritismo Kardecista
Therese	16	2º	Católica
Ulisses	16	3º	Católica

ESTUDANTES – TURNO TARDE

Pseudônimo	Idade	Ano de escolarização Ensino Médio	Religião
Anastácia	15	1º	Evangélica
Aramides	15	1º	Sem religião; a família é católica
Benjamim	15	1º	Católico desacreditado da religião
Dora	15	2º	Católica
Flor	15	1º	Umbanda
Francisco	15	1º	Não declarou
Joana	16	3º	Sem religião; curiosa
Marcela	16	1º	Sem religião
Maria da Glória	15	1º	Cristã evangélica
Marília	16	1º	Deísmo/ católica
Martim	15	1º	Sem religião
Natalina	15	2º	Católica
Olga	15	1º	Espírita kardecista
Rodrigo	15	1º	Evangélica
Tieta	15	1º	Espírita kardecista

ESTUDANTES – TURNO NOITE

Pseudônimo	Idade	Ano de escolarização Ensino Médio	Religião
Augusto	17	1º	Sem religião
Bento	17	1º	Sem religião
Brás	17	3º	Sem religião
Camilo	18	3º	Sem religião
Clara	15	1º	Evangélica
Cosme	16	1º	Não declarou
Escobar	21	3º	Evangélica
Ezequiel	18	3º	Evangélica
Fabiano	18	2º	Cristão
Flora	18	3º	Não declarou
Guiomar	17	3º	Não declarou
Iracema	19	3º	Evangélica
Leonardo	17	2º	Católica
Lívia	18	3º	Umbanda
Lúcia	18	3º	Evangélica
Policarpo	17	1º	Não declarou
Severino	17	1º	Sem religião
Simão	16	2º	Ateu
Sofia	17	3º	Sem religião

APÊNDICE O

MODELO DE MATRIZ DE ANÁLISE

CIÊNCIA, SEXUALIDADE E RELIGIÃO: ALIANÇAS, TENSÕES E CONFLITOS NO ENSINO DE BIOLOGIA

PERGUNTA: *Quais entrelaçamentos são produzidos a partir dos discursos religioso e biológico no debate sobre sexualidade e gênero no espaço escolar? Que alianças, conflitos e tensões são constitutivos desses discursos? Como professores/as de Biologia e estudantes de ensino médio se posicionam frente ao entrelaçamento sexualidade, gênero, biologia e religião?*

OBJETIVO GERAL: *Investigar o entrelaçamento dos discursos religioso e científico que atravessam os debates sobre sexualidade e gênero no espaço escolar*

Objetivos específicos	Discurso/ elementos do discurso (Sexualidade – relações saber-poder-verdade)	Formação discursiva <ul style="list-style-type: none"> • Quem fala? • De quais lugares institucionais os discursos são emitidos? • Quais posições os sujeitos ocupam? 	Corpus da análise: <p>Entrevistas Grupo de discussão Oficinas</p>	Análise

APÊNDICE P

TESES E DISSERTAÇÕES

Termos buscados: sexualidade AND gênero AND religião AND educação

Título	Autoria	Tipo	Instituição/ano
O imaginário da sexualidade nas vozes das professoras	Andrea Cristina Martelli	Tese	UNICAMP 2009
Professores(as), suas significações e posturas no contexto da educação sexual: das (im)possibilidades do trabalho com a diversidade sexual	André Heloy Ávila	Tese	UFSC 2010
A produção em sexualidade, gênero e educação sexual na ANPEd: estudo analítico-descritivo a partir do estado da arte como opção metodológica	Fátima Aparecida Coelho Gonini	Tese	UNESP 2014
Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador	Amanaiara Conceição de Santana Miranda	Dissertação	UFBA 2014
"Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é": o performativo curricular - na análise de torpedo um vídeo do Kit Escola sem homofobia	Maria da Conceição Carvalho Dantas	Tese	UFBA 2014
As práticas de preconceito e de tolerância no contexto escolar: o outro como questão	Lorrana Caliope Castelo Branco Mourão	Dissertação	UFC 2015
Educação, ciência e doutrinas religiosas: relações e repercussões para as escolas públicas	Renata Barbosa da Cruz	Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo 2015
Concepções de gestores da saúde sobre violência sexual contra crianças e adolescentes	Deborah Pedrosa Moreira	Tese	Universidade de Fortaleza 2015
República Federativa Evangélica: uma análise de gênero sobre a laicidade no Brasil a partir da atuação dos/as parlamentares evangélicos/as no Congresso Nacional no exercício da 54ª Legislatura	Emerson Roberto da Costa	Tese	Universidade Metodista de São Paulo 2016
Discurso midiático da ideologia de gênero e sua ressonância nos planos estadual e municipais de educação do Tocantins	Marcos Felipe Gonçalves Maia	Dissertação	UFT 2017
O Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade da rede municipal de ensino do Recife: limites e avanços da sua	Valdir Eneias de Melo	Dissertação	UNICAP 2017

Título	Autoria	Tipo	Instituição/ano
atuação a partir das perspectivas religiosas de docentes			
“Menino já nasce menino, menina já nasce menina”: Fobia religiosa de gênero e suas implicações no debate sobre o Plano Nacional de Educação brasileiro no período 2012-2014	Fernanda Marina Feitosa Coelho	Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo 2017
Sobre religião, estado laico e cidadania LGBT+: a frente parlamentar evangélica e a defesa da verdade sobre a família	Tainah Biela Dias	Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo 2017
Entre trevas e arco-íris: colorindo a diversidade no ensino médio	Marina de Almeida Miranda	Dissertação	UNESP 2018

Termos buscados: sexualidade AND gênero AND religião AND Ensino de Biologia

Título	Autoria	Tipo	Instituição/ano
Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador	Amanaiara Conceição de Santana Miranda	Dissertação	UFBA 2014

APÊNDICE Q

TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 23 DA ANPEd

Termo buscado: religião

Reunião/ano	Título do trabalho	Autoria
37ª Reunião – PNE: tensões e conflitos para a educação pública brasileira 2015	Formação docente, experiência religiosa e sexualidades: problematizações	Roney Polato Castro
38ª Reunião – “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência” 2017	Pedagogias religiosas no combate à ‘ideologia de gênero’: efeitos de saber-poder-verdade” analisa a ofensiva religiosa católico-cristã sobre a discussão pública envolvendo as relações de sexualidade e gênero	Roney Polato Castro
38ª Reunião – “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência” 2017	As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre a religião e o estado laico	Lisiane Goettems Maria Simone Vione Schwengber Rudião Rafael Wisniewski

APÊNDICE R

DOSSIÊS DE GÊNERO

Termos buscados: gênero, sexualidade, educação e religião + dossiê

Dossiês/periódicos/ano Organizadores/as Instituição	Artigos/autoria
<p>Dossiê “Educação infantil e gênero Organizadora: Ana Lúcia Goulart de Faria</p> <p>Revista Pro-Posições v. 14, n. 3 (2003) UNICAMP</p>	<ul style="list-style-type: none"> Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola Elizabete Franco Cruz Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo Jane Felipe e Bianca Salazar Guizzo
<p>Dossiê “Gênero, sexualidade e educação: feminismos, pós-estruturalismo e teoria queer”</p> <p>Organizador/as: Maria Rita Assis César, Dagmar Estermann Meyer, Jamil Cabral Sierra</p> <p>Educar em Revista v. 30, n. 1 (2014) UFPR</p>	<ul style="list-style-type: none"> Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas (Sandra dos Santos Andrade, Dagmar Estermann Meyer) Experiência homossexual no contexto escolar (Anderson Ferrari) “Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto!” Interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais (Priscila Gomes Dornelles e Fernando Altair Pocahy) Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância (Constantina Xavier Filha) Escolarização da sexualidade no estado de Goiás: o que mostram as dissertações e teses (Aline da Silva Nicolino, Marlucy Alves Paraíso)
<p>Dossiê “Relações de gênero e religião” Organizadora: Anete Roesse</p> <p>Revista Horizonte v. 13, n. 39 (jul-set 2015) PUC Minas</p>	<ul style="list-style-type: none"> A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica Maria José Fontelas Rosado-Nunes Relações de gênero e orientação sexual no currículo da disciplina de Ensino Religioso em escolas estaduais do Recife Aurenéia Maria de Oliveira
<p>Dossiê “Gênero, religião e direitos humanos” Organizadora: Nilza Menezes</p> <p>Revista Mandrágora v. 21, n. 2 (2015) Universidade Metodista de São Paulo</p>	<ul style="list-style-type: none"> Entre cristianismo, laicidade e estado: as construções do conceito de homossexualidade no Brasil Laionel Vieira da Silva, Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa Estudos de gênero versus ideologia: desafios da teologia (Luís Corrêa Lima)
<p>Dossiê “Religião e relações de gênero” Organizador: Walter Valdevino do Amaral</p> <p>Revista Paralellus v. 6, n. 12 (2015) UNICAP</p>	<ul style="list-style-type: none"> “Educar corretamente evitando aberrações”: notas introdutórias sobre discursos punitivos/discriminatórios acerca das homossexualidades e transgeneridades Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão Filho
<p>Dossiê “Identidades e violências de gênero, religião e sexualidade” Organizador: Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão Filho</p>	<ul style="list-style-type: none"> Religiões judaico-cristãs e o enfrentamento à violência de gênero (Bárbara Pontes Vanessa Ribeiro Cavalcanti) Práticas discursivas religiosas na esfera pública: exame de um

Dossiês/periódicos/ano Organizadores/as Instituição	Artigos/autoria
Revista Mandrágora v. 22, n. 2 (2016) Universidade Metodista	“manual de bioética” e seus enunciados sobre a “teoria de gênero” através do pensamento de Habermas Heiberle Hirsberg Horácio
Dossiê “Gênero, religião e laicidades” Organizador: Emerson Roberto da Costa Revista Mandrágora v. 23, n. 2 (2017) Universidade Metodista de São Paulo	<ul style="list-style-type: none"> • Imbricações entre gênero, religião e laicidade: a análise a partir da atuação dos/as parlamentares evangélicos/as no Congresso Nacional na 54ª Legislatura Emerson Roberto da Costa • A frente parlamentar evangélica e os direitos sexuais e reprodutivos: ameaças à laicidade no Brasil contemporâneo Tainah Biela Dias • Ideologia de gênero: os porquês e suas consequências no contexto do PNE Brasileiro 2014-2024 Fernanda Marina Feitosa Coelho
Dossiê “Educação, sexualidade e gênero” Organizadores/a: Jainara Gomes de Oliveira, Leandro Leal de Freitas, Rafael Dantas Dias Revista Café com Sociologia v.6, n. 1 (jan./abr.2017) ANPOCS	<ul style="list-style-type: none"> • A questão de gênero nos Planos Nacionais de Educação Lucas Gabriel Franco Gomez • Educação, gênero e sexualidade: algumas reflexões sobre o Programa Escola sem Partido Vera Lúcia Marques da Silva • As violências sexuais e de gênero: processos de exclusão vivenciados no espaço escolar Samira de Moraes Maia Vigano Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin • O conjunto das exclusões: intersecções entre vivência(s) trans e ambiente escolar na cidade de Natal/RN Tarcísio Dunga Pinheiro • Diversidade na escola: gênero, sexualidades e religião a partir de “A casa dos budas ditosos”, de João Ubaldo Ribeiro Eduardo dos Santos Henrique Eduardo Meimberg de Albuquerque
Dossiê “Religião e sexo” Organizadoras: Patricia Birman e Maria Elvira Díaz Benítez Revista Religião e sociedade v. 37, n.1(jan./abr.2017) CER - ISER	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar e dançar para Jesus: sexualidade, gênero e religião nas igrejas inclusivas pentecostais Marcelo Tavares Natividade • <i>Contra natrum, contra conubium</i>: A sexualidade no cristianismo Oscar Calavia Sáez
Dossiê “Gênero, sexualidade e educação: políticas e práticas” Organizador: Ivan Amaro Revista Periferia v. 9, n. 2 (jul-dez 2017) UERJ	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas conservadoras: suas influências nas tessituras identitárias de gêneros e sexualidades Denize Sepulveda e José Antônio Sepulveda • Narrativas em primeira pessoa: experiências docentes, gênero e sexualidades Paulo Melgaço Silva Júnior, Márcio Caetano • Declaração de amor gay no colégio: os comentários de uma postagem no Facebook Luciano Pereira dos Santos • Audiovisualidades e produção social das masculinidades: gêneros-corpos-sexualidades encenadas nos cotidianos das salas de aula. Leonardo Nolasco Silva e Bruno Rossato
Dossiê “Gênero e sexualidade”	<ul style="list-style-type: none"> • “Não é competência do professor ser sexólogo”. O debate

Dossiês/periódicos/ano Organizadores/as Instituição	Artigos/autoria
Organizadores: Fernando Seffner, Daniel Borrillo, Fernanda Bittencourt Ribeiro Revista Civitas v. 18, n. 1 (2018) PUC-RS	público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação Elaine Reis Brandão Rebecca Farais Ferreira Lopes

Termos buscados: gênero, sexualidade, Ensino de Biologia e religião + dossiê

Dossiê/periódicos/ano Organizadores/as Instituição	Artigo/autoria
Dossiê “Educação, sexualidade e gênero” Organizadores/a: Jainara Gomes de Oliveira, Leandro Leal de Freitas, Rafael Dantas Dias Revista Café com Sociologia v.6, n. 1 (jan./abr.2017) ANPOCS	<ul style="list-style-type: none"> • Questões de gênero no ensino médio: interfaces em Sociologia, Biologia e interdisciplinaridade Neilton dos Reis Isabela dos Reis Goularth