



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

DIANNE CASSIANO DE SOUZA

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO SOCIAL DE GÊNERO: SIGNIFICADOS SOCIAIS E
SENTIDOS PARA PROFESSORAS DE CIÊNCIAS

BAURU – SP

2018

DIANNE CASSIANO DE SOUZA

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO SOCIAL DE GÊNERO: SIGNIFICADOS SOCIAIS E SENTIDOS PARA PROFESSORAS DE CIÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – campus de Bauru, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos

BAURU – SP

2018

Souza, Dianne Cassiano.

A construção histórico social de gênero:
significados sociais e sentidos para professoras de
Ciências / Dianne Cassiano de Souza, 2018
143 f.

Orientador: Luciana Maria Lunardi Campos

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Ciências. 2. Núcleos de significação.
3. Relações sociais de sexo. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de DIANNE CASSIANO DE SOUZA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 19 dias do mês de fevereiro do ano de 2018, às 09:30 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências - UNESP/Campus de Botucatu, Profa. Dra. BÁRBARA CARINE SOARES PINHEIRO do(a) Departamento de Química Geral e Inorgânica / Universidade Federal da Bahia - UFBA, Profa. Dra. SUELI TEREZINHA FERRERO MARTIN do(a) Departamento de Neurologia, Psicologia e Psiquiatria / Faculdade de Medicina - UNESP/Botucatu, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de DIANNE CASSIANO DE SOUZA, intitulada "**A construção histórico-social de gênero: significados sociais e sentidos para professoras e professores de Ciências**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS



Profa. Dra. BÁRBARA CARINE SOARES PINHEIRO



Profa. Dra. SUELI TEREZINHA FERRERO MARTIN

Agradecimentos

Agradeço à todas e todos que lutam diariamente pelo fim da sociedade capitalista, patriarcal e racista, aos militantes que dedicam seu tempo para empenhar estudos, discursos, ações e combates aos opressores. É a partir da manifestação teórico-prática deles que mulheres e LGBT vêm conquistando maior liberdade e expressividade nessa sociedade.

Agradeço à professora Luciana Maria Lunardi Campos por insistir firmemente para que eu participasse do processo seletivo para o mestrado em Bauru e por ter acreditado que eu era capaz de desenvolver um bom trabalho. Foram seus ensinamentos, reflexões, provocações e questionamentos, desde o primeiro ano da faculdade, que me fizeram crescer pessoalmente e profissionalmente. Suas aulas e seu entusiasmo pela pesquisa são inspirações para os novos educadores e pesquisadores. Agradeço a paciência e o carinho.

Agradeço à professora Barbara Pinheiro e à professora Sueli T. F. Martins pelos questionamentos e considerações feitos no Exame de Qualificação. Eles contribuíram muito para as minhas reflexões e para o aperfeiçoamento e finalização deste trabalho.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Formação e Ação de Professores de Ciências e Educadores Ambientais e em especial ao professor Renato Diniz, por compartilharem momentos tão interessantes de discussão, reflexão, questionamentos e principalmente sínteses sobre o ensino de Ciências e principalmente sobre a perspectiva teórico-metodológica aqui adotada.

Agradeço aos meus pais por terem me incentivado e me apoiado em cada pequena ou grande decisão já tomada. Por terem acreditado nos meus sonhos e por terem demonstrado seu orgulho a cada conquista. Obrigada pelo amor, pelo carinho e por toda a energia empregada para que eu pudesse estar na faculdade e depois na pós-graduação. Não poderia deixar de agradecer também ao meu irmão e meus avós, que também se empenharam para que meus sonhos se realizassem.

Agradeço à Marina, minha grande amiga e meu amor, pelo apoio incondicional, pela paciência, pelo companheirismo, pelas discussões, críticas e ideias. Por entender minha ausência, meus medos e incertezas e por estar sempre ali, ao meu lado, me incentivando e me mostrando, em seu abraço, as coisas pelas quais vale a pena lutarmos.

Agradeço aos meus colegas *palaceteanos*, que foram minha segunda família em Botucatu, me apoiaram, me incentivaram e sempre suscitaram reflexões sobre as temáticas de gênero e sexualidade, principalmente por romperem, cada um ao seu modo, as normativas impostas por essa sociedade.

Agradeço ao Coletivo Feminista Genis e ao Coletivo LGBT Interações, pela força compartilhada em cada noite de estudo, em cada ato, em cada discussão ou palestra. Eu dedico esse trabalho vocês e a todas e todos que compartilham da nossa luta.

Agradeço às professoras que se disponibilizaram a participar deste estudo, me recebendo durante seus horários apertados, para que pudéssemos falar de uma temática tão complicada. Muito obrigada.

Agradeço à CAPES por financiar e apoiar esta pesquisa.

RESUMO

Muitos dos significados transmitidos pelos professores, principalmente os de Ciências e Biologia, sobre as temáticas que envolvem sexualidade e gênero podem estar carregados de influências biologicistas e naturalizantes, sem a presença de conteúdos históricos referentes à construção social dos gêneros ou mesmo da expressão da sexualidade. Entendendo a importância dos conceitos de gênero e sexualidade, no Ensino de Ciências e tendo como referência teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, o objetivo deste estudo é compreender quais os sentidos de professores de Ciências sobre gênero e sexualidade e os significados sociais transmitidos aos estudantes, sob a luz da perspectiva histórico-cultural. Entrevistamos três professoras de Ciências do sétimo, oitavo e nono ano de escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada e a análise dos dados foi feita a partir dos núcleos de significação, propostos por Aguiar e Ozella. Buscando a superação da imediatez dos fenômenos observados, nossa proposta foi analisar como se expressa no Ensino de Ciências as relações sociais de sexo, a partir dos significados e sentidos dos professores de ciências dos conceitos de gênero e à sexualidade. As análises revelam falta de domínio de conceitos como gênero, orientação sexual ou ainda transexualidade nos sentidos e significados identificados a partir dos núcleos de significação bem como a predominância do tratamento biologicista e naturalizante das questões de gênero e sexualidade no ensino de Ciências e a não formação dos professores para o tratamento do tema, corroborando com alguns estudos sobre a temática.

Palavras-chave: Ciências, núcleos de significação, relações sociais de sexo

ABSTRACT

Many of the meanings transmitted by teachers, especially those of Science and Biology, on the themes that involve sexuality and gender may be marked by biological and naturalizing influences, without the presence of historical contents related to the social construction of the gender or even the sexuality expression. Considering the importance of concepts of gender and sexuality, in Science Teaching, and having as theoretical-methodological reference the historical-dialectical materialism, the objective of this study is to understand the senses of Science teachers about gender and sexuality and the social meanings transmitted to the students, in the light of the historical-cultural perspective. We interviewed three Science teachers from the seventh, eighth and ninth-year of public schools in one city in the interior of São Paulo. The instrument used for the data collection was a semi structured interview and the analysis of these data was made from the nuclei of meanings, proposed by Aguiar and Ozella. Seeking to overcome the immediacy of observed phenomena, our proposal was to analyze how it is expressed in Science Teaching the social relations of sex, from the meanings and senses of science teachers of gender concepts and sexuality. The analysis reveals a lack of mastery of concepts such as gender, sexual orientation or even transsexuality in the senses and meanings identified from the nuclei of meanings as well as the predominance of biological and naturalizing treatment of gender and sexuality issues, in the science teaching and a non-formation of teachers for the theme's treatment, corroborating with some studies on the thematic.

Key-words: sciences, nuclei of signification, social relations of sex

Lista de quadros e tabelas

Quadro 1 – Núcleos de significação da professora A e seus indicadores

Quadro 2 – Núcleos de significação da professora B e seus indicadores

Quadro 3 - Núcleos de significação da professora C e seus indicadores

Quadro 4 – Indicadores das professoras A, B e C

Quadro 5 – Núcleos de significação das professoras A, B e C

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos conforme o evento e ano de publicação

Tabela 2 - Distribuição dos trabalhos conforme o periódico

Lista de siglas

DST's¹ – Doenças Sexualmente Transmissíveis

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

¹ A partir de novembro de 2017, o Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais passou a usar a nomenclatura “IST” (Infecções sexualmente transmissíveis) no lugar de “DST” (doenças sexualmente transmissíveis), pelo termo doença implicar sintomas e sinais visíveis no organismo, enquanto “infecções” refere-se a períodos assintomáticos, como ocorre com o HPV e o vírus da Herpes, por exemplo. <<http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/departamento-passa-utilizar-nomenclatura-ist-no-lugar-de-dst>> Acesso em 15/01/2018.

SUMÁRIO

Apresentação	12
1. Introdução	14
2. Fundamentação teórico-metodológica	22
2.1 A epistemologia materialista histórico-dialética.....	22
2.2 Significados e sentidos na perspectiva histórico-cultural.....	29
2.3 Gênero na perspectiva materialista histórico-dialética.....	37
2.3.1 A origem da família monogâmica e sua relação com a dominação masculina.....	40
2.3.2 Patriarcado, racismo e capitalismo.....	48
2.3.3 Da Grécia antiga ao feminismo contemporâneo.....	56
3. Ensino de Ciências, gênero e sexualidade	60
3.1 Sexualidade e gênero.....	60
3.2 O Ensino de Ciências e sua relação com os conceitos de gênero e sexualidade....	64
4. Procedimentos metodológicos	72
4.1. Coleta dos dados.....	72
4.2. Análise dos dados.....	74
5. Resultados e Discussão	80
5.1. Sentidos e significados da professora de Ciências A.....	80
5.2. Sentidos e significados da professora de Ciências B.....	98
5.3. Sentidos e significados da professora de Ciências C.....	104
5.4 Análise das relações entre os núcleos de significação das Professoras A, B e C..	114
6.Considerações finais	119
Referências	122
Apêndice I – Roteiro inicial de entrevista	131
Apêndice II – Roteiro de Entrevista	133
Apêndice III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para a Realização da Pesquisa Acadêmica	135
Apêndice IV - Trabalhos e artigos encontrados no levantamento	137
Apêndice V - Indicadores e seus pré-indicadores – Professora A	138
Apêndice VI - Indicadores e seus pré-indicadores – Professora B	140
Apêndice VII - Indicadores e seus pré-indicadores – Professora C	142

APRESENTAÇÃO

Ao me reconhecer enquanto lésbica, questões de gênero e sexualidade sempre estiveram presentes no meu cotidiano, pelas normatizações e adequações aos papéis de gênero constantemente impostos, por transgredir a heteronormatividade e pelos preconceitos e discriminações vivenciados.

Já no início do curso de Ciências Biológicas, me envolvi com o Movimento Estudantil e com as lutas pautadas pelos estudantes, como a permanência estudantil, as cotas e a luta LBGT. Participei de espaços para discussão e reflexão sobre a temática com amigos e colegas a fim de construirmos formas pelas quais poderíamos superar o preconceito e a discriminação, fortemente presentes no nosso campus. Após as greves que ocorreram nas universidades do estado de São Paulo em 2013, participei também da criação do coletivo feminista do meu campus, o Coletivo Genis. Desde então, minha atuação no coletivo reflete a minha luta constante contra o patriarcado, a sociedade de classes e pela emancipação do gênero feminino.

Ao longo do curso, minha afinidade com a área de Educação cresceu e se consolidou e a possibilidade de articulação do Ensino de Ciências com as temáticas de gênero e sexualidade surgiu. A expectativa de entender como esses fenômenos se expressavam na escola, em suas múltiplas formas intrigaram-me fazendo com que eu realizasse meu trabalho de conclusão de curso da licenciatura já sob a orientação da professora Luciana M. Lunardi Campos, no qual eu investiguei os significados e sentidos de licenciandos em Ciências Biológicas sobre os conceitos relacionados à gênero e sexualidade. Minha afinidade com a perspectiva do materialismo histórico-dialético, por sua vez, surgiu durante as disciplinas da licenciatura, ao conhecer e perceber que ela corroborava com a minha concepção de mundo e fornecia subsídios para que eu elaborasse meu entendimento sobre a mulher, o homem e a sociedade de classes. A união entre a perspectiva marxista e gênero e sexualidade começou então a se estabelecer em mim como uma base possível para a luta.

Ao ingressar no mestrado em Educação para a Ciência, desejava permanecer estudando a temática, já que é também a partir dessa elaboração teórica que a construção da minha luta pode se dar. Dessa forma, com o apoio e em conjunto com a professora Luciana, pensamos na investigação dos sentidos e significados dos professores de Ciências sobre conceitos relacionados à gênero e sexualidade.

A realização desta pesquisa se constitui num momento importante de consolidação teórico-metodológica e também de formação para a pesquisa e para a docência.

Espero que este estudo se constitua numa primeira contribuição, mesmo que pequena, para se repensar as relações de gênero e a sexualidade na área de Ensino de Ciências e também para a luta dos movimentos feministas e LBGT.

1 INTRODUÇÃO

A sociologia, de forma geral, considera que a sociedade não possui qualquer existência fora dos indivíduos que a compõe e, na perspectiva materialista histórico-dialética os relacionamentos fundamentais para toda a sociedade são os seus relacionamentos com a natureza, sua transformação por mulheres e homens, através do trabalho, pelos instrumentos e pela organização desse trabalho (LEFEBVRE, 2013). Dessa forma, segundo Lefebvre (2013), as relações fundamentais de toda a sociedade humana são as relações de produção e o trabalho, atividade vital humana (MARX, 2015).

Nessa perspectiva, o homem, ser qualitativamente diferente dos demais animais, é um ser de natureza social e foi a partir do momento em que ele passou a viver “numa sociedade organizada com base no trabalho” que se deu a hominização, processo biológico de surgimento da espécie humana (LEONTIEV, 2004, p. 280). Esse processo pode ser caracterizado por três estágios, sendo o primeiro deles o da preparação biológica do homem, que começa no terciário e se estende até o início do quaternário (LEONTIEV, 2004). Nesse estágio, os animais viviam em bandos, utilizavam utensílios rudimentares e já conheciam a posição vertical, mas as leis biológicas ainda dominavam o processo de formação do homem. O segundo estágio é definido pelo início da fabricação de instrumentos e por formas iniciais de trabalho e sociedade. Nesse momento

Começavam a produzir-se, sob influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações na constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção (LEONTIEV, 2004, p. 280).

O terceiro estágio, caracterizado pelo aparecimento do homem atual – o *Homo sapiens* – constitui a etapa essencial em que a evolução dos homens se torna independente das mudanças biológicas, transmitidas pela hereditariedade, dessa forma, a partir desse estágio, somente as leis sócio-históricas regem a evolução dos seres humanos (LEONTIEV, 2004). Foi a partir desse momento, em que o homem passou a produzir seus meios de subsistência, que ele passou também a diferenciar-se dos animais (DUARTE, 2013), ou seja, o aparecimento e desenvolvimento do trabalho e da linguagem levaram à transformação e hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. O desenvolvimento desses órgãos e do cérebro influenciaram, em contrapartida, o trabalho e a linguagem, numa relação dialética que resultou no homem moderno (LEONTIEV, 2004).

O trabalho, nesse sentido, produziu as mudanças, tanto na aparência física do homem, como na sua organização anatômica e fisiológica. Seu surgimento, no entanto, demandou algumas condições para que ele se estabelecesse na história da evolução do homem. Segundo Leontiev (2004, p. 79), os animais deveriam viver de forma gregária, apresentar “formas suficientemente desenvolvidas de vida em comum, mesmo se estivessem ainda bastante afastadas das formas mais primitivas da vida social humana”. Outra condição também necessária ao aparecimento do trabalho foi a existência de formas desenvolvidas de reflexo psíquico da realidade, presente nos representantes superiores do mundo animal (LEONTIEV, 2004). Duarte (2013), diferencia esse processo de hominização da humanização, movimento histórico-social de desenvolvimento do gênero humano.

Gênero humano, nessa perspectiva, distingue-se do conceito de espécie humana, pois não está relacionado a evolução biológica da espécie, mas sim à produção das condições materiais de existência. Após o surgimento do *Homo sapiens* se iniciou, segundo Duarte (2013), a produção da história social dos seres humanos; a partir desse momento, o desenvolvimento desses indivíduos não mais dependia do surgimento de novas espécies, mas sim das relações que os indivíduos estabeleciam entre si para garantir a sobrevivência, relações estas mediadoras entre o ser humano e a natureza.

O gênero humano, dessa forma, relaciona-se com o homem uma vez que esse, segundo Marx (2015, p. 310) é

um ser genérico (*Gattungswesen*) não apenas na medida em que prática e teoricamente torna objeto seu o gênero, tanto o seu próprio como o das coisas restantes, mas também – e isto é apenas outra expressão para a mesma coisa – na medida em que ele se comporta para consigo próprio como gênero vivo, presente, na medida em que ele se comporta para consigo próprio como um ser *universal*, por isso livre (MARX, 2015, p. 310).

Dessa forma, o homem só existe como parte do gênero humano, da humanidade, e dialeticamente, essa só existe pela “síntese dos singulares que são os indivíduos” (MARX, 2015, p. 310, notas de rodapé). Ou seja, o produto de cada trabalho do homem singular faz parte da história universal do gênero humano, assim o que o homem produz é resultado e também influência dessa história universal.

Após o surgimento do *Homo sapiens* e o início da história social desses seres, não houve mudanças no código genético da espécie. As características fundamentais do gênero humano, diferentemente das características próprias da espécie humana, não são transmitidas a partir da herança genética. Apesar da objetividade do gênero humano se diferenciar da

objetividade da espécie humana, Duarte (2013) não deixa de destacar que o desenvolvimento do gênero humano não é independente da existência biológica humana. A generacidade dos homens é produzida então, não mais pela evolução biológica da espécie, mas pelo desenvolvimento das forças produtivas dos homens, através do trabalho.

Destarte, o trabalho é

antes de tudo aquela que reproduz a vida, é aquela atividade que toda espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e para reproduzir a si própria como espécie. A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como singular e, em consequência, reproduz a própria espécie (DUARTE, 2013, p. 22).

A partir dessa atividade, os homens produzem não só a materialidade da sociedade, mas também as bases para o seu desenvolvimento, como destacado anteriormente. A atividade do trabalho diferencia-se das atividades dos outros animais pelo seu reflexo na consciência. Há, inicialmente, uma necessidade e para satisfazer essa necessidade o indivíduo projeta na sua consciência o resultado das alternativas diversas que podem atender à essa necessidade, ao visualizar os resultados possíveis o homem age objetivamente produzindo algo novo (LESSA e TONET, 2011). Esse momento que precede e dirige a ação, denominado prévia-ideação por Lukács, é um momento de abstração que antecede na consciência as consequências da ação, de forma que o “resultado é idealizado (ou seja, projetado na consciência) antes que seja construído na prática” (LESSA, 2015, p. 22). Lessa (2015, p. 23) ainda destaca que o fato da prévia-ideação ser uma atividade abstrata, ela tem um papel fundamental na determinação material da práxis social, pois somente na abstratividade os homens “confrontam passado, presente e futuro e projetam, idealmente, os resultados de sua práxis”. Esse movimento da prévia-ideação ao objeto é denominado objetivação² (LESSA e TONET, 2011 e LESSA, 2015), já que a “prévia-ideação só pode ser *prévia-ideação* se for objetivada”, ou seja, colocada em prática (LESSA, 2015, p. 23, grifo do autor).

É importante destacar que há uma distinção concreta, real e ontológica entre a consciência que operou a prévia-ideação e o objeto resultante desse processo, essa diferença é fundamento ontológico da exteriorização³, caracterizado

² Objetivação é o processo em que a atividade do sujeito se transforma em propriedades do objeto (DUARTE, 2013).

³ Exteriorização é utilizada nesse momento a partir de Lukács que, diferentemente de Marx, confere ao termo um caráter positivo, já que “o devir-humano, segundo ele, corresponde ao desenvolvimento da capacidade humana em se exteriorizar, isto é, construir um ambiente cada vez mais social” (LESSA, 2015, p. 80).

Pelo momento do trabalho através do qual a subjetividade, com seus conhecimentos e habilidades, é confrontada com a objetividade a ela externa, à causalidade. Por meio deste confronto, pode não apenas verificar a validade do que conhece e suas habilidades, como também desenvolver novos conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente (LESSA, 2015, p. 24)

O objeto, ao ganhar existência fora da consciência que o idealizou, passa a encontrar-se dentro das relações objetivas que já existiam antes do objeto, ou seja, a sua concretização foi também resultado dessas relações. Assim pode-se afirmar que “nada existe fora das relações com a totalidade do ser”, ou seja, tudo o que existe está no interior e em relação com a totalidade e, ao estar inserida nessas relações, o objeto altera a realidade, mesmo que minimamente, e desencadeia nexos causais que são causalidade e impossíveis de serem conhecidos, antes de seus acontecimentos (LESSA, 2015, p.27). Dessa forma, no processo de objetivação tem-se a projeção da finalidade de uma ação (que é determinada por uma necessidade), denominada teleologia e a causalidade, ou seja, os nexos causais provocados pelo contato com a realidade objetiva, essa relação dialética entre teleologia e causalidade corresponde, segundo Lukács, à essência do trabalho. Ou seja, “o produto do trabalho é, portanto, uma síntese peculiar, que só pode ocorrer no mundo dos homens, entre a prévia-ideação e os nexos causais realmente existentes” (LESSA, 2015, p. 28).

A realização da atividade vital humana, o trabalho, visando satisfazer as necessidades básicas humanas, gera necessidades qualitativamente novas, exigindo um novo nível de complexidade e desenvolvimento, num processo sem fim, que resulta na relação dialética entre objetivação e apropriação (DUARTE, 2013), e que levou e ainda leva ao desenvolvimento da historicidade do gênero humano. O trabalho, nesse sentido, não só assegura a existência individual, mas também a existência do gênero humano.

As aquisições da evolução do gênero humano, no entanto, suscitaram uma nova forma de transmissão, própria da sociedade humana, a dos “fenômenos externos da *cultura material e intelectual*” (LEONTIEV, 2004, p. 283). Para Duarte (2013), na perspectiva materialista histórico-dialética, a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos consiste na relação dialética entre objetivação e apropriação. A objetivação, como comentado anteriormente, pode ser entendida como trabalho que se fixou no objeto, ou seja, o produto do trabalho (MARX, 2015). Segundo Lessa e Tonet (2011), o objeto construído possui sempre uma dimensão social já que tem por base a história anterior ao indivíduo que o construiu, e agora faz parte da história dos homens de um modo geral, assim a ideia objetivada transformada em objeto, possui autonomia em relação à consciência que o idealizou. Dessa forma, para que seja possível a prévia-ideação no processo de objetivação, é

necessário a existência de elementos genéricos, oriundos do desenvolvimento já alcançado até aquele momento (LESSA, 2015). O trabalho em si é então um processo de generalização, portanto a partir da exteriorização da objetivação, o novo objeto tem uma influência tão concreta sobre a totalidade da qual faz parte quanto a própria história anterior (LESSA, 2015). Nesse sentido a categoria de apropriação tem papel fundamental no desenvolvimento da história dos homens.

Ela configura-se no processo inverso da objetivação, ou seja, “a transferência, para o sujeito, da atividade que está contida no objeto” e sendo a formação “parte de um processo histórico de objetivação do gênero humano, a relação fundamental não é entre organismo singular e a espécie, mas entre a singularidade social do indivíduo e o gênero humano” (DUARTE, 2013, p.9 e p. 104). Essa relação entre indivíduo e gênero humano está contida nas relações sociais concretas e históricas das quais o ser humano faz parte. Leontiev (2004) destaca que o processo de apropriação se efetua no desenvolvimento das relações reais do indivíduo com o mundo, relações estas que não dependem nem do sujeito, nem da sua consciência, mas das condições históricas concretas nas quais ele vive.

Nesse sentido, a genericidade dos indivíduos pertence a sua sociabilidade, no entanto, o indivíduo não se relaciona imediatamente com a totalidade do gênero humano, pois as circunstâncias sócio-históricas concretas são mediadoras dessa relação, isso se traduz nas possibilidades permitidas pela sociedade de classes (DUARTE, 2013).

O trabalho, atividade pelo qual os indivíduos objetivam-se e apropriam-se do gênero humano, torna-se, na sociedade capitalista, uma mercadoria, assim como o trabalhador. Segundo Marx (2015, p. 304), nessas condições “o trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se a si próprio e o trabalhador como uma mercadoria, e, a saber, na mesma proporção em que produz as mercadorias em geral”. Portanto, o trabalho aparece como “*desrealização (Entwirklichung)* do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como alienação [*Entfremdung*], como exteriorização [*Entäusserung*]” (MARX, 2015, p. 305, grifos do autor). A perda do objeto no processo de objetivação se dá de tal modo que o trabalhador é privado, tanto dos objetos necessários à vida quanto dos objetos do trabalho, assim ele se relaciona também com o produto do seu trabalho como um objeto alienado. A alienação está contida não só no resultado da produção, mas também como determinante do ato, estando presente no interior da própria atividade (MARX, 2015). Esse trabalho, agora alienado, não deixa de ser uma atividade objetivante, mas na condição de atividade transformada em mercadoria, o sentido que o trabalho adquire para os indivíduos é agora o outro; ele, assim como a própria vida produtiva

aparecem ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma necessidade, da necessidade de manutenção da existência física. Mas a vida produtiva é a vida genérica. É a vida que gera vida. No modo de atividade vital reside todo o caráter de uma *species*, o seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. A própria vida aparece apenas como *meio de vida* (MARX, 2015, p. 312).

Dessa forma, a objetivação da vida genérica do homem enquanto produto do trabalho, na sociedade de classes, é alienada desse homem ao torna-se estranho a ele, o objeto de sua produção (MARX, 2015). Ou seja, o trabalho alienado aliena o trabalhador de sua atividade vital, de si mesmo e da construção da sua individualidade, já que essa atividade, além de assegurar a existência física do indivíduo, reproduz as características fundamentais do gênero humano (DUARTE, 2013).

A individualidade mencionada por Duarte (2013), diz respeito não à individualidade biológica, própria do ser humano, mas à individualidade humana, construída na relação dos seres humanos com o ser genérico objetivado, o gênero humano. Dessa forma, a “formação da individualidade humana tem como condição *sine qua non* a apropriação dessa humanidade historicamente desenvolvida”. A relação dialética apropriação e objetivação constitui-se na forma como indivíduo, objetivando-se como ser humano e apropriando-se das objetivações genéricas, tem a sua individualidade construída (DUARTE, 2013, p.167). Para Lukács, a individualidade e o gênero humano estão intimamente articulados e pertencem a um mesmo processo que é a reprodução social (LESSA, 2015).

Por esse motivo, é inegável as consequências que o modo de produção capitalista e a sociedade de classes produzem no processo objetivação e apropriação pelos indivíduos, do gênero humano e como a alienação pode contribuir para que as máximas possibilidades do gênero humano estejam cada vez mais distantes no processo de construção da individualidade universal concreta.

A concepção de humano aqui adotada, diferentemente das concepções de ser humano adotadas nas Ciências Biológicas, não considera enfaticamente as origens e determinações biológicas da espécie humana, pois a atividade de trabalho é o ponto de partida na diferenciação da realidade social e natural, mas isso não significa, no entanto, que “a socialidade se desenvolva independentemente da materialidade biológica dada, antes de tudo, pelo próprio corpo humano, ou seja, pela condição humana de pertencimento” (DUARTE, 2013, p. 63). Nesse sentido, trata-se de uma abordagem materialista e imanentista do ser humano, conforme explicita Duarte (2013). Na perspectiva materialista, a realidade existe

mesmo que não se tenha consciência dela, dessa forma, o indivíduo tem prioridade histórica e ontológica em relação à consciência, ou seja, existe o indivíduo sem consciência, mas não existe consciência sem o indivíduo (LUKÁCS, 1966 *apud* DUARTE, 2013). Já em relação ao seu caráter imanentista, o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano deve ser explicado a partir de características imanentes à natureza e à atividade humana, de forma que o ser humano seja capaz de reproduzir, no pensamento, as contradições objetivas (DUARTE, 2013).

A partir da breve exposição sobre o humano, o processo de humanização e as categorias de trabalho, objetivação, apropriação, individualidade e alienação, buscamos a compreensão da relação entre o indivíduo singular e a universalidade do gênero humano, assim como do processo da formação do indivíduo para si. Nesse sentido, adotamos o materialismo histórico-dialético enquanto concepção de mundo e como epistemologia teórico-metodológica para a compreensão dos significados sociais e os sentidos sobre os conceitos de gênero e sexualidade de professores de Ciências.

Gênero e sexualidade são considerados, nesse estudo, como resultado da atividade humana, das condições materiais de existência, das relações de produção, ou seja, são resultantes de processos históricos e sociais. Gênero pode ser definido como um conjunto de significados construídos sobre atributos e lugares femininos e masculinos, ou seja, um conjunto de comportamentos, atitudes, lugares e, sobretudo, determinações para o sexo feminino ou masculino. Gênero, no entanto, não pode ser entendido sem que consideremos os sistemas de sexualidade, da mesma forma que sexualidade, enquanto expressão da afetividade, só pode ser compreendida se considerarmos as relações de gênero.

No Ensino de Ciências, a abordagem de conteúdos relacionados à gênero e sexualidade se dá através das temáticas evocadas pelos currículos, do conhecimento do corpo humano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Ciências Naturais contêm em seu corpo curricular, como proposta para o ensino fundamental, quatro blocos temáticos, sendo eles: Ambiente; Ser humano e saúde; Recursos tecnológicos; e Terra e Universo. O bloco de “Ser humano e saúde” propõe como orientação para a temática a “concepção de corpo humano como um sistema integrado, que interage com o ambiente e reflete a história de vida do sujeito” (BRASIL, 1997a, p. 38), ou seja, as aulas de Ciências devem transmitir conhecimentos relacionados não só as funções morfológicas e fisiológicas do corpo humano através dos aparelhos e sistemas, mas também das interações com o meio e “a maneira como tais interações se estabelecem, permitindo ou não a realização das necessidades biológicas, afetivas, sociais e culturais” que ficam registradas no corpo dos indivíduos (BRASIL, 1997a,

p. 38). Portanto, os conteúdos relacionados à sexualidade e ao gênero devem estar presentes, segundo o próprio currículo de Ciências, nas aulas dessa disciplina. No PCN – Ciências Naturais (BRASIL, 1997a), eles recomendam ainda a articulação do bloco temático “Ser humano e saúde” com os temas transversais “Saúde” e “Orientação Sexual”. Discutir gênero no Ensino de Ciências justifica-se, nesse contexto, pela importância da temática no currículo e pela presença de discursos biologicistas e naturalizantes que, por diversas vezes, reforçam os preconceitos sexuais e a hierarquização de gênero.

Dessa forma, a apreensão dos significados e os sentidos dos professores de Ciências podem nos conduzir para a compreensão de como se dá a transmissão, nas aulas Ciências, de significados relacionados ao gênero e a sexualidade, implicando na discussão sobre as problemáticas presentes nessa disciplina.

Assim, o objetivo deste estudo se caracteriza pela apreensão, sob a luz do materialismo histórico-dialético, dos sentidos e significados de professoras(res) de Ciências sobre gênero e sexualidade e os significados sociais transmitidos aos estudantes.

No primeiro capítulo deste estudo apresentamos a epistemologia materialista histórico-dialética como referência teórico-metodológica e os significados e sentidos sob a luz da Teoria Histórico-Cultural. Discutimos também a categoria de gênero, seu desenvolvimento histórico, o surgimento da opressão às mulheres, sua relação com a sociedade de classes e a ligação dessa categoria ao movimento feminista.

O segundo capítulo, sobre o Ensino de Ciências, traz uma reflexão sobre a relação entre a categoria gênero e a sexualidade, e como essas temáticas se dão nas aulas de Ciências e a sua presença no currículo oficial. Também traçamos uma breve história do desenvolvimento da educação sexual no país e caracterizamos a forma como as normatizações de gênero e sexualidade, preconceitos e discriminações estão presentes nas escolas. Concluimos esse capítulo apresentando um panorama das produções científicas dos últimos sete anos na área de Ensino de Ciências com as temáticas de gênero e sexualidade.

Nos capítulos seguintes, expomos os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados, a partir dos núcleos de significação, seguidos da apresentação dos dados coletados, a discussão e as conclusões deste estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 A epistemologia materialista histórico-dialética

O materialismo histórico-dialético, cujos fundamentos foram desenvolvidos por Karl Marx, tendo por base os princípios da lógica dialética, superou as debilidades das duas tendências filosóficas que predominavam desde a Grécia Antiga até meados do século 19, o idealismo e o materialismo (LESSA e TONET, 2011). Apesar de não encontrarmos na obra marxiana textos explícitos sobre o método de investigação da realidade, nos é relevado um método sistemático e categórico a partir da forma como Marx apresenta, analisa e explica as relações sociais e econômicas capitalistas (MONTEIRO, 2015). Para a compreensão de como se deu o desenvolvimento da epistemologia materialista histórico-dialética é preciso primeiro entender o contexto histórico em que Marx e Engels estavam inseridos

a dizer do debate com o idealismo hegeliano e com o materialismo feuerbachiano, principalmente, e sua proposta de superação desses modos de entender a realidade; segundo, abordar o método de investigação da realidade elaborado por Marx como dinâmica viva de sua crítica aos idealistas e aos materialistas mecanicistas, o que direciona sua crítica e luta revolucionária contra a economia política e as relações de produção e de vida expressas nessa sociedade. (MONTEIRO, 2015, p. 24)

O materialismo, corrente filosófica elaborada mais sistematicamente no século 18 na Europa, segundo Lessa e Tonet (2011, p. 35), pode ser sintetizada como um reducionismo da história a um “movimento mecânico e férreo de leis que se impõem de forma inevitável aos seres humanos”, ou seja, a materialidade define mecanicamente os processos sociais e ideais dos homens. Já o idealismo, com origem em Parmênides, culmina no idealismo subjetivo de Kant, no qual o pressuposto é “o reconhecimento do papel ativo, decisivo, das ideias e da consciência humana na história” (LESSA e TONET, 2011, p. 37). O idealismo kantiano não nega a existência da matéria, mas submete toda a história humana à consciência, de forma que a relação do indivíduo com o mundo material assume a forma pela qual essa relação é reconhecida na consciência (LESSA e TONET, 2011). Georg Hegel surge, nesse contexto, como um crítico ao idealismo kantiano a partir do seu próprio idealismo. Com a Revolução Industrial e o desenvolvimento das forças produtivas, ele descobre que “na relação homem-natureza, o predomínio cabe ao primeiro”, ou seja, o homem é o responsável pela história da humanidade e não a natureza em si (LESSA e TONET, 2011, p. 34). Após a Revolução Francesa, Hegel determina as ideias como elemento decisivo no desenvolvimento da história

dos homens, mas diferentemente de Kant, Hegel busca “na realidade objetiva explicações para o movimento da relação contraditória entre sujeito e objeto” (MONTEIRO, 2015, p. 30). Apesar de Marx ter buscado em Hegel, as bases para o materialismo histórico-dialético, ele considera que

O mundo dos homens nem é pura ideia nem é só matéria, mas sim uma síntese de ideia e matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade (portanto, é material) conforme um projeto previamente ideado na consciência (portanto, possui um momento ideal) (MARX *apud* LESSA e TONET, 2011, p. 41).

Portanto, Marx aprofundou-se na lógica dialética hegeliana a fim de preenchê-la com materialidade e influenciado pelo filósofo materialista Ludwig Feuerbach (1804 – 1872), ele e Engels produzem a crítica ao pensamento hegeliano vigente (MONTEIRO, 2015). Feuerbach criticava o idealismo de Hegel por entender que seu sistema de pensamento desembocava em ilusões psicológicas, típicas do pensamento religioso, alienado.

Dessa forma, para o materialismo histórico-dialético,

A produção de ideias, de representação, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanação direta de seu comportamento material (...) Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas (MARX e ENGELS, 2007, p. 93 e 94)

Ou seja, para Marx, tanto a realidade objetiva quanto a consciência são reais, mas é a existência social dos homens que determina a consciência e não a consciência que determina a vida (MARX e ENGELS, 2007). Portanto, nesses autores encontramos a unidade determinada pela atividade humana entre subjetividade e objetividade que “se dá numa relação dialética, em que não há uma oposição antinômica, mas sim uma relação de transitividade, em que cada um dos polos subsiste como um momento no processo de vir a ser do outro” (MONTEIRO, 2015, p. 37). Ainda segundo Monteiro (2015), a concepção marxista de sujeito e objeto tem a sua relação sempre mediada pela atividade.

A dialética, nesse cenário, tem seu início em Lao Tsé, autor do livro *Tao te King*, que viveu sete séculos antes de Cristo, considerado o autor da dialética. A dialética como conhecemos, contudo, tem sua origem com Zenão de Eleia, que ficou conhecido, pelos seus inúmeros paradoxos e por julgar a dialética como uma “filosofia das aparências”. A sua

história passou ainda por Heráclito de Efeso, Parmênides de Eleia, Platão e Aristóteles, que a considerava apenas um método para se chegar à verdade, no entanto, é somente com Hegel que a dialética retornou como tema central da filosofia e como filosofia. É com Marx e Engels, por fim, que a dialética adquire um status filosófico e científico, sendo ela uma “concepção de homem, da sociedade e da relação homem-mundo” (GADOTTI, 2012, p. 17).

Segundo Monteiro (2015), o método dialético marxista é

oposto à dialética hegeliana, pois em Hegel se tem o movimento do pensamento como criador da e reconciliador com a conjuntura real; e em Marx, o ideal é o reflexo do real na consciência do homem e por este interpretado e potencialmente transformado (MARX, 2013). A dialética materialista destrincha as relações racionais pelas quais as relações de produto se dão, indicando a afectogênese do objeto sobre o sujeito e vice-versa. Nesse sentido, uma análise a partir da dialética é pautada no caráter intrincado e indissociável da relação entre objeto e sujeito (MONTEIRO, 2015, p. 43).

Três categorias constituem a lógica dialética no processo de apreensão da realidade pelo sujeito: a totalidade; movimento/história; e a contradição (MONTEIRO, 2015). A categoria da totalidade foi elaborada na filosofia clássica alemã como um dos conceitos centrais que diferenciava a metafísica da dialética. Ela compreende, segundo Kosik (2002, p. 41), “a realidade em suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a causalidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais”. A totalidade, no entanto, não significa todos os fatos, mas a realidade como um todo estruturado, na qual é possível a compreensão de um fato qualquer (KOSIK, 2002).

Assim, para a compreensão da realidade, a epistemologia materialista histórico-dialética pressupõe a captação e reprodução do movimento do real no pensamento através da “compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade no desvelamento de sua concretude” (PASQUALINI e MARTINS, 2015, p. 363). O fenômeno, no entanto, não se demonstra em sua complexidade no primeiro momento, ao contrário, os fenômenos que são comumente presentes no ambiente cotidiano e na atmosfera comum da vida, “com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural” constituindo o mundo da *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 2002, p. 15).

As formas fenomênicas, aquelas imediatamente apreendidas como conjunto de representações, são diferentes da estrutura da coisa, da coisa em si, podendo ser até mesmo contraditórias. Ao mundo da pseudoconcreticidade está determinado os fenômenos externos, a

práxis fetichizada dos homens, as representações comuns e os objetos fixados, que são aqueles naturalizados, fugindo à sua caracterização como resultado da atividade social dos homens (KOSIK, 2002). Nesse sentido, para o materialismo histórico-dialético, o mundo empírico e suas manifestações aparentes da realidade projetam-se na consciência dos homens e desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno (PASQUALINI e MARTINS, 2015; MARTINS, 2006).

A essência do fenômeno, que revela sua processualidade e totalidade, se manifesta nesse fenômeno de modo inadequado, parcial ou apenas sob determinados ângulos. O fenômeno, ao mesmo tempo em que apresenta a sua essência, também a esconde, e nesse processo, a essência se manifesta no fenômeno, mas não se apresenta na aparência fenomênica, justificando assim, a necessidade da superação da pseudoconcreticidade, do mundo dos fenômenos, para a apreensão da coisa em si (KOSIK, 2002). Ou seja, a singularidade dos fenômenos imediatos não é capaz de revelar sua essencialidade concreta, sendo necessário ir além da singularidade do fenômeno, da sua aparência (PASQUALINI e MARTINS, 2015).

A essência, segundo Pasqualini e Martins (2015), se dá pelo desvelamento das mediações e das contradições internas fundamentais dos fenômenos, sendo necessário para a representação do real no pensamento. Compreender o fenômeno é captar como a coisa em si se manifesta nesse fenômeno sem perder, no entanto, a importância deste, já que segundo Kosik (2002), sem o fenômeno a essência seria tão irreal quanto o próprio fenômeno, sendo a realidade unidade do fenômeno e essência. Nesse contexto, a construção do conhecimento requer

a apreensão do *conteúdo* do fenômeno, prenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a *forma* pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre *forma* e *conteúdo* (MARTINS, 2006, p. 10).

Para a superação das representações primárias e apreensão das múltiplas determinações ontológicas do real, das determinações universais, é necessário a superação das formas fenomênicas. Ou seja, a reconstrução da realidade objetiva no pensamento, a apreensão do concreto, prevê a apreensão do real na sua existência *em si* (PASQUALINI e MARTINS, 2015). Assim, o primeiro contato com a realidade objetiva é entendido, segundo Pasqualini (2010) como contato com o pseudoconcreto – o concreto abstrato; e a partir da

análise explicativa do fenômeno atinge-se o concreto pensado (MARX, 2008) ou ainda a verdadeira concretude desse fenômeno (PASQUALINI, 2010).

A compreensão dos fenômenos em sua totalidade e processualidade requer, segundo Martins (2006), a análise da sua relação dialética singular-particular-universal. Lukács (1967 *apud* PASQUALINI e MARTINS, 2015), explicita que a dialética singular-particular-universal é propriedade objetiva do fenômeno, dessa forma, a compreensão da realidade deve conter as relações existentes entre as dimensões singular, particular e universal dos fenômenos. A compreensão do processo ontológico da realidade humana, historicamente determinado pelas relações sociais de produção, se dá na compreensão da relação dialética singular-particular-universal dos fenômenos, sendo preciso entender e caracterizar as condições histórico-sociais que a determinam e suas transformações, para que se possa definir o que representa a singularidade, a particularidade e a universalidade de determinado processo, fenômeno, para então compreendê-la (OLIVEIRA, 2005).

Compreender o processo ontológico da realidade e seu desenvolvimento histórico dentro das relações sociais de trabalho requer compreender que a relação singular-particular-universal é uma questão lógico-epistemológica e, ao mesmo tempo, ontológica (OLIVEIRA, 2005). Oliveira (2005, p. 11), ainda explicita que a compreensão da realidade

vai da delimitação das relações mais simples e determinantes até à totalidade social nas suas múltiplas relações e desta às determinações mais simples novamente e somente essa análise dialética da relação singular-particular-universal leva a compreensão da realidade como “unidade do múltiplo”.

O fenômeno em sua imediaticidade revela o que é singular, sua expressão universal se dá pelo desvelamento de suas complexidades, suas conexões internas, revelando sua totalidade histórico-social (MARTINS, 2006). A expressão universal desse fenômeno se opõe às suas expressões singulares, mas a apreensão dessa essência, revelada na sua totalidade, não se opõe às suas manifestações particulares. Dessa forma, a relação singular e universal é a relação entre o todo e as partes, de modo que não só o todo contém as partes, mas as partes contêm algo do todo, fazendo com que coexista no fenômeno, singularidade e universalidade, se articulando e se determinando reciprocamente. Essa relação entre singular e universal se manifesta na configuração particular do fenômeno, revelando as especificidades no qual a sua singularidade se constitui em determinada realidade (PASQUALINI e MARTINS, 2015).

A particularidade, segundo Lukács (1967 *apud* PASQUALINI e MARTINS, 2015) é a expressão da categoria de mediação para Marx, mediação essa entre o singular e o universal.

As autoras destacam que o universal contrapõe o singular e ao mesmo tempo o contém, existindo a não ser no singular e pelo singular, constituindo-se numa unidade contraditória (PASQUALINI e MARTINS, 2015).

O homem singular, nesse contexto, é um ser social, “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2008), ou seja, a universalidade se concretiza através da atividade principal do homem, o trabalho, nas singularidades formando a essência do indivíduo (OLIVEIRA, 2005).

A essência humana caracteriza-se como histórica-social, sendo necessária a apropriação e objetivação dessa universalidade por cada homem singular (OLIVEIRA, 2005). A universalidade do gênero humano se expressa na singularidade de cada homem e essa relação caracteriza-se numa mediação entre os opostos, marcada pela particularidade. O homem universal, nesse sentido, é uma abstração já que a universalidade não pode ser compreendida a não ser nas relações que estabelece entre as dimensões da particularidade e da universalidade (PASQUALINI e MARTINS, 2015).

Pasqualini e Martins (2015) destacam que é a partir da análise da particularidade que se consegue atingir a concretude do fenômeno, já que a aproximação com a singularidade do fenômeno, exige a mediação da particularidade, que expressa as determinações desse singular, ou seja, a expressão da universalidade na singularidade. É preciso considerar, no entanto, que a particularidade não atua como determinística na dimensão singular, ou seja, pode haver uma diversidade de expressões da singularidade do fenômeno, sendo que

o singular é tão mais compreendido, quanto mais se tenha captado suas mediações particulares com a universalidade. O singular, portanto, não existe em si e por si, mas somente em sua relação intrínseca com o universal que se faz somente através de mediações – o particular. Por outro lado, o universal só existe quando se concretiza no singular (OLIVEIRA, 2005, p. 20).

É necessário ainda, segundo Oliveira (2005), pensar a universalidade como referência ao gênero humano, ou seja, reconhecer o gênero humano como universal, analisando a relação entre indivíduo (singular) e gênero humano (universal). A particularidade, nesse sentido, é expressa pela sociedade, responsável pela mediação entre o singular e o universal, sem perder as especificações próprias do modo de produção capitalista que condiciona essa apropriação pelos indivíduos singulares do gênero humano.

Compreender o indivíduo, o fenômeno em sua concretude, requer a superação da singularidade, apreensão das determinações universais e a mediação, expressa na particularidade desse fenômeno, condicionadas pela sociedade capitalista. A apreensão da

totalidade, que expressa as dimensões singular-particular-universal do fenômeno e todas as suas múltiplas determinações, se dá na apreensão do concreto pensado. Segundo Oliveira (2005, p. 9), a relação dialética singular-particular-universal, na perspectiva marxista, é “ético-política” já que se caracteriza pelo conhecimento da realidade humana para transformá-la.

Na epistemologia materialista histórico-dialética, a compreensão da essência do fenômeno requer o entendimento do historicismo concreto contido nas obras de Marx e Engels e a percepção de que a relação dialética singular-particular-universal do fenômeno se dá a partir da compreensão de que é a produção da vida material que estabelece todas as formas de relações humanas, tornando indispensável a categoria ontológica do trabalho em qualquer estudo que busque a totalidade histórica, conforme discute Oliveira (2005).

O materialismo histórico-dialético, ao ser abordado como epistemologia teórico-metodológica, expressa uma consciência possível dentro da sociedade de classes. Já como destacava Lowy (2009), ao tratar do conceito de “Horizonte Intelectual”, a ideologia tem papel importantíssimo na construção do saber científico.

Nesse sentido, um único fenômeno pode ser interpretado de maneiras distintas, a partir de diferentes concepções de mundo. A adoção da epistemologia materialista histórico-dialética pressupõe a aceitação das categorias fundamentais para a apreensão da materialidade do real, que, segundo Aguiar e Machado (2016, p. 263), “balizam a reprodução do concreto por meio do pensamento”, ou seja, a partir das categorias pode-se compreender a essência dos fenômenos, que ao ser dialética, também se caracteriza pelo movimento, sua materialidade, suas contradições e historicidade.

As categorias principais, Mediação, Historicidade, Atividade, Subjetividade, Pensamento e Linguagem, Significados e Sentidos podem orientar a apreensão da concretude dos fenômenos, em sua totalidade, como resultado de um processo histórico-social de múltiplas determinações. Elas são fundamentais para a apreensão da relação dialética singular-particular-universal dos fenômenos analisados (AGUIAR e MACHADO, 2016).

Como já comentado anteriormente, a categoria da mediação permite uma apreensão dialética da relação parte-todo, objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo e significado-sentido - uma análise não-dicotômica da realidade; a categoria historicidade tem caráter ontológico e a categoria atividade diz respeito ao “próprio processo de constituição do homem e é nela e através dela que o homem transforma a natureza” (AGUIAR e MACHADO, 2016, p. 265). O processo de registro interno dessa atividade é responsável pela constituição da nossa subjetividade, dessa forma as categorias Atividade e Subjetividade

estabelecem uma relação dialética, no qual o social é transformado em psicológico, caracterizando a dimensão da subjetividade. É importante destacar também que subjetividade e objetividade se configuram por uma relação dialética, não dicotômica, já que os elementos da subjetividade como os sentimentos, afetos, emoções, memórias, imagens e pensamentos, se originam no “campo social, uma vez que procedem de todas as vivências, inclusive de procedências diferentes, do sujeito” (AGUIAR e MACHADO, 2016, p. 266). Nesse sentido, a fim de aprofundar a compreensão da subjetividade, recorre-se às categorias de Significado e Sentido.

2.2 Significado e sentido na perspectiva histórico-cultural⁴

A concepção de homem aqui adotada é um homem que produz, na atividade, sua forma humana de existência, revelando, em todas as suas expressões, a historicidade social, as relações sociais, os modos de produção e a ideologia (AGUIAR e OZELLA, 2013).

O trabalho, segundo Leontiev (2004), é mediatizado, desde a sua origem, por dois elementos interdependentes, o instrumento e a relação dos homens com outros homens, ou seja, a sociedade. A atividade humana, nesse sentido, tem significado concreto no desenvolvimento do psiquismo humano. É importante destacar que, por mais complexa que seja a atividade “instrumental” dos animais, ela “jamais tem o caráter de um processo social, não é realizada coletivamente e não determina as relações de comunicação entre os seres que a efetuam”, diferentemente dos homens (LEONTIEV, 2004, p. 81).

Segundo Leontiev (2004), no início do desenvolvimento da sociedade humana surge necessariamente a atividade coletiva, a partilha entre os indivíduos que produzem, se caracterizando como a forma primitiva da divisão técnica do trabalho. Essa divisão levou a uma mudança radical na estrutura da atividade dos indivíduos que participam do trabalho, pois, apesar de ser membro de uma coletividade, o indivíduo realiza a atividade ainda com a função de satisfazer suas necessidades. Agora, no entanto, sua atividade deixa de coincidir com o seu motivo, ou seja, os dois se separam e o que era antes atividade, agora vira ação, que se diferencia por objetivos parciais provenientes do objetivo geral da atividade. Esse processo decorre do parcelamento de uma atividade complexa, que já era polifásica em seu início, mas

⁴ A teoria histórico-cultural é uma corrente psicológica que surgiu na Rússia no início do século XX e sua base teórica reside no materialismo histórico-dialético de Marx, sendo seus principais representantes Vigotski, Leontiev, Lúria, Elkonin e Davidov. Ela se apresenta como uma possibilidade de superação das visões dicotômicas da psicologia tradicional (BOCK, GONÇALVES e FURTADO, 2001).

ainda sim única, em diferentes operações⁵. Essa atividade complexa nos animais superiores, nos processos coletivos que agem sobre a natureza, transforma-se nos homens, “numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Está é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana”. (LEONTIEV, 2004, p. 84, 85). Essa decomposição da atividade do sujeito, exige que ele seja capaz de refletir psiquicamente como o motivo objetivo da relação se relaciona com o seu objeto, sendo essa relação específica da atividade humana coletiva. Para o autor,

A consciência humana fará doravante a distinção entre a atividade e os objetos. Eles começam a tomar consciência também destes pela sua relação. Isto significa que a própria natureza (os objetos do mundo circundante) se destaca também para eles e que ela aparece na sua relação estável com as necessidades da coletividade e com a sua atividade (LEONTIEV, 2004, p. 87)

Ao se relacionar com a natureza para satisfazer suas necessidades, a partir da atividade de trabalho, os indivíduos passaram por um desenvolvimento que complexificou os processos mentais para o auxiliar na tarefa de captar e dominar a natureza resultando num psiquismo altamente sofisticado, que se dá como a “unidade material e ideal expressa na subjetivação do objetivo, isto é, na construção da *imagem subjetiva do mundo objetivo*” (MARTINS, 2011, p. 45). Segundo Leontiev,

la conciencia individual como forma específicamente humana del reflejo subjetivo de la realidad objetiva sólo puede ser comprendida como produto de las relaciones y mediaciones que aparecen durante la formación y desarrollo de la sociedad. Fuera del sistema de estas relaciones (y fuera de la conciencia social) no es posible la existencia de la psiquis individual em forma de reflejo conciente, de imágenes concientes (LEONTIEV, 1983, p. 103).

O trabalho não modificou, no entanto, somente a estrutura geral da atividade, as operações também passaram por uma mudança qualitativa no processo de trabalho, através do aparecimento e desenvolvimento dos instrumentos, objeto com o qual se realiza uma ação ou operação de trabalho (LEONTIEV, 2004). A utilização de um instrumento, no entanto, exige que se tenha “consciência do objeto da ação nas suas propriedades objetivas”, ou seja, deve-se ter consciência teleológica da ação do trabalho e realizar também uma análise e uma generalização das propriedades objetivas dos instrumentos, que são caracterizados como portadores da “primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional” (LEONTIEV, 2004, p.88). O indivíduo, ao realizar uma ação concreta

⁵ As operações diferenciam-se da ação pela especificidade de sua execução (MONTEIRO, 2015).

de trabalho utilizando um instrumento, não a limita à experiência pessoal, mas a realiza antes na “base da aquisição por ele da experiência e da prática social”, ou seja, o instrumento é um objeto social, produto da prática individual, que passa a mediar a atividade humana (LEONTIEV, 2004, p. 90).

Segundo Leontiev (2004), o pensamento humano, nesse cenário, se caracteriza pelo processo de reflexo consciente da realidade, nas suas relações objetivas, propriedades e ligações, mesmo dos objetos não percebidos imediatamente; nesse contexto, os instrumentos são o primeiro conhecimento humano passado ao pensamento autêntico na atividade intelectual. Assim, o aparecimento do pensamento é condicionado pela distinção e consciência das interações objetivas, mais ainda “o pensamento, como conhecimento humano em geral, distingue-se fundamentalmente do intelecto dos animais porque só ele pode aparecer e desenvolver-se em união com o desenvolvimento da consciência social” (LEONTIEV, 2004, p. 91). O autor também destaca que a percepção de determinado objeto não se dá somente pela percepção de sua forma, cor, etc., mas também do significado objetivo determinado, dessa forma, o reflexo consciente da realidade deve ser qualitativamente diferente dos animais e essa forma qualitativamente diferente é a linguagem, que também tem sua origem na atividade produtiva, determinada no trabalho, já que através dele os homens necessariamente entraram em relação e conseqüentemente também em comunicação. A linguagem, no entanto, não se relaciona somente à comunicação entre os homens, mas também como uma forma da consciência e do pensamento humanos, tornando-se “a forma e o suporte da generalização consciente da realidade” (LEONTIEV, 2004, p. 94). Segundo Monteiro (2015, p. 107), a linguagem tem papel essencial na formação da consciência, pois ela penetra na “totalidade de aspectos e funções da atividade consciente humana”.

A compreensão da consciência humana, segundo Vigotski (2000), se dá pela relação entre pensamento e linguagem. O autor, investigando os primórdios do pensamento e da palavra, descobriu não haver nenhuma relação ou dependência à linhagem genética dos humanos, pelo contrário, eles são produto, como já elucidado, do desenvolvimento histórico da consciência humana, resultado da formação do homem. A unidade entre pensamento e linguagem se dá no significado da palavra, sendo o significado indispensável, pois, segundo Vigotski (2000, p. 398), “a palavra desprovida de significado não é uma palavra, é um som vazio”. O significado da palavra, enquanto unidade indecomponível do pensamento e da linguagem, é uma generalização, um conceito, é a própria palavra vista de seu interior e toda generalização ou formação de conceito se caracteriza pela ação específica e autêntica do

pensamento. O significado da palavra é então, simultaneamente, fenômeno do discurso e fenômeno intelectual:

O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2000, p. 398).

Em seu estudo sobre a formação dos conceitos, Vigotski criticou outras tendências metodológicas que excluía a palavra ou ainda identificavam pensamento e palavra, para ele o conceito só existe por meio da atividade semiótica verbal. Apesar de outros signos não verbais mediarem o conhecimento humano, o conceito está vinculado especialmente à palavra (GOÉS e CRUZ, 2006), assim os signos podem ser entendidos como um instrumento social que permite que os indivíduos entrem em contato com o mundo exterior e também consigo mesmo e com a sua consciência (AGUIAR, 2001, p.129). A palavra, signo por excelência, permite “uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito”, ou seja, ela representa o objeto na consciência (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 303).

Sobre os signos, Vigotski (2003, p. 70) destaca que sua invenção e o seu uso como “meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e o uso de instrumentos”, com a diferença de estar agora no campo psicológico. Ou seja, o signo age como instrumento da atividade psicológica da forma parecida à função do instrumento no trabalho, no entanto, apesar de ambos compartilharem a função de mediadores das atividades, é importante pontuar que essa analogia não implica em identidade entre os dois conceitos. Os homens usam os instrumentos do trabalho, segundo Marx (*apud* VIGOTSKI, 2003), suas propriedades mecânicas, físicas e químicas a fim de atingirem seus objetivos pessoais, a partir da força que afetam os outros objetos. Nesse sentido, os signos são utilizados na atividade mediada para afetar o comportamento dos indivíduos, assim

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VIGOTSKI, 2003, p. 72, 73).

A natureza dos meios utilizados por essas atividades não pode ser igual, já que destacamos várias diferenças entre elas. Por fim, a combinação de instrumentos e signos na atividade psicológica é característica da função psicológica superior (ou ainda comportamento superior) (VIGOTSKI, 2003).

O signo palavra, enquanto generalização e forma de representação da realidade na consciência, contém sintetizada em si, ações, já que ela carrega o máximo de generalizações dessa(s) ação(ões) (ASBAHR, 2014). Para Vigotski (*apud* ASBAHR, 2014), linguagem e ação estão associadas e são unidas desde o início do desenvolvimento da criança, sendo que

a atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão esta somente para fins didáticos) operam com significados. Nessa perspectiva, Vigotski (2001) lembra que o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, a qual tem o poder de transformar o natural em cultural (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 304).

A significação é a generalização da realidade, ou seja, a “cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade (...), pertencendo ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos” (LEONTIEV, 2004, p. 100). Os significados podem ser entendidos como produções históricas e sociais que permitem as generalizações das ações, a comunicação e a socialização. Eles, apesar de serem muitas vezes dicionarizados, não são imutáveis já que com o movimento histórico, se transformam, alterando consequentemente sua relação com o pensamento (AGUIAR e OZELLA, 2013).

A significação se constitui na entrada na consciência do reflexo “generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixado sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer (“modo de ação” generalizado, norma de comportamento, etc)” (LEONTIEV, 2004, p. 102). Essa apreensão da realidade a partir de um sistema de significações historicamente elaborado, independe da relação, individual ou pessoal, do homem a esta. O grau de assimilação dessas significações ou ainda o que ela se torna para o indivíduo ou para sua personalidade depende do sentido que esta significação tem para ele (LEONTIEV, 2004).

O sentido é a articulação dos eventos psicológicos de um sujeito diante a apreensão da realidade, ou seja, a soma dos fatos psicológicos que a palavra desperta no indivíduo (ASBAHR, 2014), sendo muito mais amplo que o significado, segundo Aguiar e Ozella (2013). O sentido, dessa forma,

é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme, exata (VIGOTSKI, 2000, p. 465).

O sentido, segundo Aguiar e Ozella (2013), se aproxima da subjetividade, da dialética afetivo/cognitivo, e que faz do indivíduo um sujeito histórico e singular, simultaneamente. A subjetividade é entendida como uma “possibilidade humana de organizar experiências convertidas em sentidos”, se projetando como a dimensão subjetiva da realidade objetiva (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 305). Ele é, segundo Leontiev (2004), uma relação que se cria na atividade do sujeito. Ou seja, ao tomar consciência da sua atividade no meio, o indivíduo distingue essa relação como “sua” e o sentido consciente se dá pela relação objetiva entre o indivíduo e aquilo que o faz agir e o resultado imediato para o qual a sua ação se direciona. Dessa forma, o sentido “traduz a relação do motivo ao fim”, sendo que motivo designa “aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula” (LEONTIEV, 2004, p. 103-104). Assim, para encontrarmos o sentido pessoal, devemos descobrir o motivo que lhe corresponde.

Aguiar e Ozella (2013, p. 306) definem as categorias de necessidades e motivos⁶ para que se possa compreender de forma mais completa como se dá o sentido, sendo as necessidades entendidas como um “estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vista a sua satisfação, dependendo das suas condições de existência”. Esse estado emocional que mobiliza o indivíduo deve ser analisado para a compreensão dos sentidos, no entanto, estas necessidades ainda não direcionam o comportamento. Segundo Aguiar e Ozella

Este processo de ação do sujeito no mundo a partir das suas necessidades só vai se completar quando o sujeito significar algo do mundo social como possível de satisfazer suas necessidades. Ai sim, este objeto/fato/pessoa vai ser vivido com algo que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito para ação na direção da satisfação das suas necessidades (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 306).

Dessa forma, segundo Gomes (2011, p. 14) são os motivos que impulsionam e orientam a atividade, ou seja, a síntese do objetivo e do subjetivo e os motivos requerem uma “relação entre a necessidade – como estado carencial (subjetivo) - e a identificação do objeto (objetivo) e que mediando tal processo está um mecanismo de descoberta que se faz por meio

⁶ As categorias de necessidades e motivos foram desenvolvidas por Leontiev em seu estudo sobre o psiquismo humano e a atividade.

da atividade do sujeito”. Se as necessidades se transformam em motivos pelo modo como o objeto da atividade é percebido pelo sujeito, Gomes (2011) destaca que seu conhecimento será derivado da forma como as mediações entre o sujeito e a realidade concreta acontecerão. Ao compreender esse processo de configuração dos motivos, Aguiar e Ozella (2013) destacam que se avança na apropriação dos sentidos.

Esse processo também acontece para as emoções e/ou afetos e sentimentos, pois eles são criados a partir da correlação entre a atividade objetivada do sujeito e os seus motivos (LEONTIEV, 1983). Segundo Leontiev (1983), a satisfação dos motivos positiva ou negativamente é o que produz a reação emocional, ou seja, é o que movimenta ou não a atividade relacionada com os motivos construídos por cada indivíduo. Sendo assim, Gomes (2011), destaca que as emoções são o reflexo da relação existente entre o objeto, as necessidades e os motivos do sujeito, por isso mesmo, Vigotski contempla a unidade afetivo-cognitivo desse processo que media a relação atividade-consciência na construção do psiquismo humano.

Sobre a unidade afetivo-cognitivo na relação com os significados e os sentidos, Monteiro (2015) destaca que o processo de formação de conceitos no indivíduo em sua relação com o objeto não é direto, mas mediado, como comentado anteriormente, pelas funções psicológicas do psiquismo e transformado em palavra. Essa palavra contém o significado social das atividades do sujeito pela generalização dessa atividade no conceito, que por sua vez, contém afeto e cognição, que gera um sentido pessoal (MONTEIRO, 2015). Portanto, a relação do indivíduo com o conceito se dá na unidade afetivo-cognitiva, gerando o sentido pessoal e desenvolvimento psíquico. Segundo Martins (2011 *apud* MONTEIRO, 2015)

O reflexo representa não apenas o objeto mas, sobretudo, sua conversão em "imagem cognitiva", isto é, em conceito. Como tal, potencialmente, ultrapassa os limites de uma reprodução mecânica, condensando do objeto não apenas sua expressão fenomênica, sua aparência, mas, especialmente, aquilo que ele contém, a sua essencialidade concreta, isto é, as multideterminações que encerra. Como resultado da "atividade subjetiva" o reflexo psíquico pressupõe, portanto, o processo de refletir, o contínuo movimento de superação da reprodução sensorial em direção à produção conceitual e, igualmente, o produto do reflexo, isto é, a conversão do conceito em signo, em instrumento psíquico, em mediação na atividade objetiva que liga, transformadoramente, o homem à natureza. (MARTINS, 2011, p. 32-33)

Esse processo então de apropriação-objetivação do conceito é determinado pela mobilização de diferentes funções psíquicas e de diferentes formas, dentre eles a unidade afetivo-cognitiva da relação atividade-consciência, representando culturalmente e psicologicamente, segundo Monteiro (2015), significado social e sentido pessoal. Assim,

“encontramos no sentido pessoal, a unidade afetivo-cognitivo, pois como síntese da atividade de apropriação-objetivação, é só por meio dele que o significado social adquire existência subjetiva” (GOMES, 2011, p. 15).

Ainda segundo Leontiev (2004), todo sentido é de alguma coisa, de uma significação. Essas significações⁷, segundo Monteiro (2015, p. 122), “habitam a esfera da generacidade humana [...] que são constituídos coletivamente ao longo da história da humanidade, ao passo que o sentido pessoal é próprio do processo de apropriação e singularização no sujeito desses significados dispostos socialmente”. E, apesar de estarem intrinsecamente ligados, significado e sentido tem origens diferentes, os sentidos mudam de acordo com a vida do indivíduo e traduzem a relação destes com a realidade, os fenômenos objetivos conscientizados, enquanto o significado se caracteriza por uma maior estabilidade (ASBAHR, 2014).

Asbahr (2014, p. 268) considera que há uma não coincidência, em alguns casos, entre significado e sentido nos quais ocorre uma diferenciação entre esses dois elementos, produzidas a partir das vivências individuais dos sujeitos e que é importante destacar o papel das condições objetivas “na determinação da diferenciação entre significado e sentido na consciência individual”. Outra contraposição pode acontecer, no entanto, como resultado da sociedade de classes e seus modos de produção vida objetiva, a qual pode ser chamada consciência alienante (ASBAHR, 2014). Leontiev (2004) analisou essa consciência alienada e indicou que no início, o sentido dos fenômenos reais coincidia com as significações socialmente elaboradas e fixadas na linguagem. As relações sociais alienadas, no entanto,

penetram na consciência do sujeito e produzem uma discordância entre o resultado objetivo da atividade e seu motivo, ou, em outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo, o que confere à consciência características peculiares (ASBAHR, 2014, p. 269).

Ocorre que esse processo não só representa uma ruptura entre significados e sentidos para o indivíduo, mas também para a sociedade (DUARTE, 2004).

Os sentidos não representam uma resposta única, definida, completa ou coerente, mas como destacam Aguiar e Ozella (2013), expressões muitas vezes impregnadas de contradição, parciais, não significadas pelo sujeito, mas que ainda assim indicam as formas de

⁷ Segundo Monteiro (2015), “os significados têm uma dupla existência: social (fixado objetivamente – como objetivação – e, portanto, objeto das apropriações) e psicológica (em que assume uma expressão particular como sentido, sem perder sua objetividade social, compartilhada). Sendo assim, afirma-se que a significação é uma zona do sentido, pois psicologicamente só existe como significado particularizado, isto é, sentido e significado como unidade dialética” (MONTEIRO, 2015, p. 122, notas de rodapé).

ser desse sujeito. Os autores indicam que é necessário entender também que esse pensamento é sempre emocionado e, dessa forma, não pode ser entendido como algo fácil de ser captado, linear, acabado.

No processo de apreensão dos sentidos é necessário considerar a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelos indivíduos, as contradições que fazem parte dessa relação entre as partes e o todo, assim como as transformações que são produzidas nas significações a partir da atividade da qual o sujeito participa (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015).

Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 301), o homem expressa, ao mesmo tempo, “sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos”. Dessa forma, entender que os sentidos se constroem numa relação dialética com os significados permite compreender que a construção individual dos sentidos estabelece esse movimento dialético com as produções sociais de significados, sendo preciso considerar, sobretudo, a historicidade contida nessas significações, e as influências dessas mudanças no sentido pessoal.

Os significados sociais e os sentidos de conceitos relacionados à gênero e sexualidade serão entendidos neste estudo, a partir dessa perspectiva teórico-metodológica. Busca-se, com base no materialismo histórico-dialético e nos significados e sentidos da teoria histórico-cultural, a apreensão da totalidade, da essência do fenômeno investigado. Assumimos o conceito de Gênero, enquanto face das múltiplas determinações no processo de construção da dominação masculina e definição das expressões possíveis de sexualidade.

2.3 Gênero na perspectiva materialista histórico-dialética

Entendendo que a natureza humana não é ontológica e imutável, mas produto das práticas sociais, consideramos que as relações entre homens e mulheres são construções que são reproduzidas ou transformadas pelos indivíduos ao longo da história social (ARAÚJO, 2000). As várias faces das relações humanas têm sua origem nos processos materiais e históricos, resultante das relações de produção e reprodução da vida e das necessidades do homem (MARX e ENGELS, 2007).

Nesse sentido, o conceito de gênero surge “da tentativa de compreender como a subordinação é reproduzida e a dominação masculina é sustentada em suas múltiplas manifestações”, (ARAÚJO, 2000, p. 68), ou ainda, segundo Cisne (2015, p. 85) “da

necessidade de desnaturalizar e historicizar as desigualdades entre homens e mulheres, analisadas, pois, como construções sociais, determinadas pelas e nas relações sociais”.

Gênero poderia ser definido como atributos e lugares do feminino e do masculino que são construídos social e culturalmente, não como *essência*, mas como *significados* (ARAÚJO, 2000).

Cisne (2015) contextualiza o surgimento da categoria gênero nos estudos acadêmicos, onde a inclusão dos debates sobre diversidade sexual e gênero ocorreu também no final do século XX, mais precisamente em meados da década de 1970, sendo resultado da pressão de grupos feministas, gays e lésbicos ao denunciarem a exclusão de suas representações nas instituições escolares (DINIS, 2008).

Gênero, enquanto conceito meio, segundo Araújo (2000), contribui para o entendimento da trajetória na qual a dominação se estruturou nas práticas materiais e na subjetividade humana. Esse conceito, além de se tratar de uma perspectiva relativamente nova, foi, e ainda é, originado a partir de diversas perspectivas, derivadas dos embates teóricos e políticos (CISNE, 2015).

O termo gênero passou a ser difundido com a conceitualização de Gayle Rubin em sua obra *O Tráfico das Mulheres: Notas sobre a Economia Política do Sexo*, publicado em 1975 (PISCITELLI, 2002), sendo a responsável, segundo Piscitelli (2002, p. 17), pela definição do sistema sexo/gênero como um “conjunto de arranjos através dos quais a matéria-prima biológica do sexo humano e da procriação é modelada pela intervenção social humana”. Esse conceito passou a ser largamente utilizado pelas feministas, a partir deste momento, para rejeitar o determinismo biológico a fim de apontar as construções sociais sobre a identidade de mulheres e homens (PAZ, 2013).

É a partir do estabelecimento dos sistemas duais sexo/gênero (e também natureza/cultura) que surgem as críticas, a partir da década de 90, ao pensamento de Gayle Rubin (CISNE, 2015). Judith Butler está entre as autoras que criticam a dicotomia sexo/gênero, historicizando também a categoria sexo, que ela entende ser, da mesma forma, uma norma cultural que se materializa nos corpos. Haraway, bióloga e historiadora da ciência, também parte dessa crítica à categoria de gênero, entendendo que o termo não possui a historicidade necessária para a categoria de sexo (CISNE, 2015). Segundo a autora, a construção social do gênero, já sedimentada entre as pensadoras, não comporta a historicização de sexo e natureza, necessária para a contestação de ideias relacionadas às identidades essenciais, por exemplo, “mulheres” e “homens” (HARAWAY *apud* PISCITELLI, 2002).

É por esse motivo também, segundo Cisne (2015), que as intelectuais francesas da perspectiva materialista utilizam o termo relações sociais de sexo. Cassimiro (2012) indica que essas intelectuais têm pensado as relações sociais de sexo passando do todo social à produção e também pelas formas de poder até a categorização, aproximando-se da questão da totalidade. As relações sociais de sexo podem ser definidas, segundo Cassimiro (2012, p. 70) a partir das teóricas Daune-Richar e Devreux (1992), Devreux (2005), Kergoat (2003) e Welzer-Lang (2001, 2004), como “relações que dividem homens e mulheres em grupos antagônicos por meio da divisão do trabalho, do poder e da categorização dessa divisão”.

Essa categoria de análise surgiu também na década de 70 na França e, segundo Cassimiro (2012), a opção pelo termo se dá pelo fato do conceito de gênero ser congelado, reduzido e possuir, segundo Costa (2003), três grandes problemas epistemológicos: traduções e apropriações do termo contraditórias, a necessidade de se incluir outras constituições do sujeito, como classe e raça, e o fato de gênero ser uma construção específica à cultura ocidental, não levando em consideração outros conceitos culturais. O conceito de relações sociais de sexo se distingue de gênero e

o ponto mais importante reside na acentuação do fato de que as relações entre os homens e as mulheres constituem uma relação social. O gênero diz mais das categorias, da categorização do sexo que, para mim, é o resultado da relação, uma das modalidades pelas quais a relação social entre os sexos se exprime, mas não toda a relação (DEVREUX, 2005, p. 562).

A proposta dessa perspectiva é perpassar, segundo Cassimiro (2012), a totalidade das relações sociais, assim a dimensão material da dominação dos homens sobre as mulheres tem tanta importância quando os sistemas de representações (DEVREUX, 2005).

A referência ao sexo biológico, contida no termo relações sociais de sexo expressa, segundo Devreux (2005, p. 563 e p. 564), a relevância do sexo na classificação social dos indivíduos que “desde o nascimento, é operada sob esse critério ou, mais precisamente, sob a sua representação social segundo a qual esse critério é de uma importância primordial para classificar os indivíduos”, destacando também que o termo gênero “evoca a ideia de um problema social sofrido pelas mulheres, de uma desigualdade social construída, mas na qual os homens não seriam os autores”, dessa forma, a relação social de sexo deixa explícita esse confronto entre as duas classes de sexos.

Saffioti (2009), no entanto, assinala que a utilização deste termo pelas feministas francesas expressa também sua resistência contra a entrada do termo gênero no país, que

possui um significado diferente do gramatical, já que em francês a palavra gênero é polissêmica.

Apesar da perspectiva das relações sociais de sexo expressar mais fielmente a abordagem teórico-metodológica da nossa pesquisa, optamos por manter o termo gênero já que ele é mais disseminado entre os/as militantes e pesquisadores/as brasileiros/as, o que pode contribuir para a difusão deste trabalho. Entendemos também que há um esforço, neste estudo, para contextualizarmos o termo gênero dentro da sociedade de classes, na qual as relações de produção são as relações fundamentais, assim, pretendemos que estejam explícitas as relações materiais de dominação e hierarquização entre homens e mulheres na nossa caracterização de gênero.

A análise materialista de gênero, portanto, vai contra as vertentes que homogeneizam, supostamente neutras, como o positivismo (CISNE, 2015). Ainda segundo a autora, além do materialismo, o conceito de gênero pode ter matrizes teóricas “a psicanálise, o pós-estruturalismo, principalmente nas teorias sobre o poder de Foucault, e o pós-modernismo” (CISNE, 2015, p. 90).

Neste estudo, assumimos o materialismo histórico-dialético como aquele capaz de fornecer a compreensão da totalidade do processo de dominação masculina, sendo o referencial para a construção de uma compreensão sobre o conceito de gênero, das relações sociais de sexo, historicizando a opressão às mulheres e das suas relações com a divisão do trabalho, com as relações de poder e categorização, dentro do sistema capitalista.

Portanto, para uma compreensão da totalidade, das múltiplas determinações e das condições reais que determinam a opressão ao gênero feminino é preciso entender como se deu, na lógica materialista, o desenvolvimento da sociedade que culminou na dominação e exploração das mulheres.

2.3.1 A origem da família monogâmica e sua relação com a supremacia masculina

A origem da família, da propriedade privada e do Estado, publicada por Friedrich Engels (1820-1895) em 1884, é uma referência para se pensar a origem da propriedade privada, das instituições, da opressão à mulher e sua relação com as condições materiais (ARAÚJO, 2000).

A origem da família monogâmica, e nesse sentido da opressão às mulheres, e a forma como ela se estabeleceu remota ao entendimento sobre como se deu a evolução da família na história dos homens. Em seu livro, Engels descreve, a partir das descobertas de Morgan,

principalmente, como se deu a evolução da família gentílica à família monogâmica e sua estreita relação com o surgimento da propriedade privada e das classes sociais. Durante o desenvolvimento da obra, o autor também discorre sobre o surgimento do Estado e sua relação com a família e a propriedade, principalmente (ENGELS, 1984).

Segundo Engels (1984), até o início da década 1860 a única referência sobre a família estava contida nos Cinco Livros de Moisés, no qual a família patriarcal era admitida como a única forma já existente e identificava-se com a família burguesa atual. O estudo sobre a história da família começou, de fato, em 1861 com a publicação do Direito Materno de Bachofen, que trazia indícios sobre a evolução da estrutura familiar. Na obra de Bachofen, são apresentadas algumas teses sobre a história da família: os seres humanos primitivos viveram em promiscuidade sexual (chamada inapropriadamente de heterismo); nos povos antigos a filiação se dava apenas pela linhagem feminina, já que essas relações não permitiam a identificação da paternidade; em consequência do direito materno, as mulheres chegaram ao domínio absoluto (ginococracia), gozando de respeito e apreço; a passagem à monogamia se deu pela transgressão de uma lei religiosa muito antiga e que deveria ser castigada (BACHOFEN, 1861 *apud* ENGELS, 1984). Segundo Bachofen (1861 *apud* ENGELS, 1984) as transformações históricas na situação dos homens e mulheres não foi resultado do desenvolvimento das condições reais de existência, mas sim da influência religiosa sobre o desenvolvimento do cérebro deles, levando “todos os seus importantíssimos descobrimentos a um plano inacreditável de misticismo” (ENGELS, 1984, p. 32, notas de rodapé). Engels (1984) indica que Bachofen atribuía a passagem do “heterismo” à monogamia, do direito materno ao paterno, ao desenvolvimento religioso, à introdução de novas divindades, ou seja, ele acreditava que foram essas divindades da época heroica da Grécia que conduziram ao direito paterno.

O sucessor de Bachofen, J. F. Mac Lennan, sem jamais ouvir falar do autor alemão, entra em cena em 1865 trazendo várias teorias sobre as tribos exógamas e endógamas (ENGELS, 1984). Segundo Engels (1984), ele justifica essa classificação pelas suas descobertas a respeito do “matrimônio por rapto” em muitos povos selvagens, bárbaros e até mesmo civilizados, no qual o noivo arrebatava a sua futura esposa da casa dos pais, simulando um rapto por violência, estando esse sozinho ou acompanhado por amigos. Segundo Mac Lennan, esse fato era explicado pela ausência, numa determinada tribo, de mulheres com as quais os homens da mesma pudessem casar ou ainda pela proibição de matrimônio no seio da tribo, o que obrigava esses homens a procurarem suas esposas fora delas. Existiam também os povos em que os homens deveriam buscar suas esposas dentro do seu próprio grupo,

configurando-se nas tribos denominadas por ele de endógamas. Apesar da sua não compreensão e da constatação anterior por outros pesquisadores de grupos exógamos, Mac Lennan teve mérito na difusão do que ele chama de exogamia (ENGELS, 1984).

Em 1871, no entanto, Morgan surge com novos e decisivos documentos sobre a história da família, alguns deles já anteriormente divulgados, embora não reconhecidos, e que resultaram no livro *Sistema de Consanguinidade e Afinidade da Família Humana* (ENGELS, 1984) e foi a partir das descobertas de Morgan que Engels traz a história da origem da família monogâmica e patriarcal. Morgan passou a maior parte de sua vida entre os iroqueses, grupo nativo norte-americano, sendo adotado por uma de suas tribos, a dos senecas, onde ele presenciou um sistema de consanguinidade no qual os matrimônios podiam ser facilmente desfeitos, chamada pelo pesquisador de “família sindiásmica”. Segundo Morgan (1871 *apud* ENGELS, 1984), o conceito de “família” passou de uma forma inferior a uma forma superior com a evolução da sociedade, ou seja, ela é elemento ativo, não permanece estática, destacando inclusive que as forma de família encontradas estão em contradição direta com as formas admitidas como válidas atualmente.

Morgan chegou à conclusão que na época primitiva, o comércio sexual promíscuo era predominante nas tribos, ou seja, cada homem pertencia igualmente a todas as mulheres e cada mulher pertencia a todos os homens. Bachofen, um século antes de Morgan, já havia mencionado esse estado primitivo, no entanto, os dados coletados por ele indicavam na verdade indícios do matrimônio por grupos, o que não exclui a importância do mesmo por ter colocado o fenômeno para estudo (ENGELS, 1984). Segundo Engels (1984) muitos foram os esforços para negar esse período inicial na vida sexual do homem. Letourneau, por exemplo, buscou provas de que a promiscuidade sexual era comum somente às espécies mais inferiores, mas esses fatos, para Engels (1984, p. 32) “não provam coisa alguma quanto ao homem e suas primitivas condições de existência”. Com as posteriores investigações, principalmente sobre os quadrúmanos, o próprio Letourneau conclui que “não há nos mamíferos relação alguma entre o grau de desenvolvimento e a forma de união sexual” (LETOURNEAU *apud* ENGELS, 1984, p. 33). Espinas em *Des Sociétés Animales* (1877), classifica as hordas como o mais elevado grupo social observado em animais, que apesar de parecerem compostas por famílias, esses dois conceitos são em sua origem antagônicos (ENGELS, 1984). Engels (1984, p. 34) ainda destaca que para Espinas “as hordas constituem-se quase que naturalmente onde

reinam a promiscuidade ou a poligamia. Para que surja a horda, é necessário que os laços familiares se tenham relaxado e o indivíduo tenha redobrado sua liberdade”⁸

O homem primitivo, segundo Engels (1984), para sair da animalidade precisou substituir a falta de poder defensivo do isolamento pela horda, pela união de força e ação comum. Para que esse processo pudesse ocorrer, foi necessário que entre os machos existisse uma tolerância recíproca e que os ciúmes se ausentasse, elementos comuns aos vertebrados superiores, entre os quais só se conhece duas formas de família, a monogâmica e a poligâmica e na qual só há um macho adulto e ciumento, o que torna o desenvolvimento da horda impossível (ENGELS, 1984). Dessa forma, como ainda destaca Engels (1984), o período da promiscuidade corresponde assim à passagem da animalidade à humanidade. Esse estado primitivo de promiscuidade evolui então ao que Morgan chama de “Família consanguínea”, na qual os matrimônios por grupos são predominantes, sendo os grupos conjugais classificados por gerações, ou seja, todos os avôs e avós, dentro de uma família, são maridos e mulheres entre si e o mesmo se dá com seus filhos, que são casados entre si e os filhos desses se caracterizam pelo terceiro círculo de cônjuges comuns. Segundo Engels (1984), o vínculo irmã e irmão pressupõe relação carnal mútua nesse período, estando excluídos a relação entre pais e filhos, progresso observado em comparação às relações promíscuas primitivas.

A “Família punaluana” se caracteriza como a forma desenvolvida dos matrimônios por grupo no grau de desenvolvimento da história da família, sendo nesse período excluídos também a relação entre irmão e irmãs (Morgan apud ENGELS, 1984). Em todas as famílias constituídas por grupos, ou seja, nas quais existe o matrimônio por grupos, não há como se saber quem é o pai de uma determinada criança, somente quem é a mãe, reconhecendo-se dessa forma somente a linhagem feminina, materna (ENGELS, 1984). Ao se proibir dentro de um grupo as relações sexuais entre irmãs e irmãos de uma mesma linhagem materna, esse grupo torna-se o que Morgan chama de *gens*. Essa *gens*:

constitui-se num círculo fechado de parentes consanguíneos por linha feminina, que não se podem casar uns com os outros; e, a partir de então, este círculo se consolida cada vez mais por meio de instituições comuns, de ordem social e religiosa, que o distingue das outras gens da mesma tribo (ENGELS, 1984, p. 44).

Já no período dos matrimônios por grupos, e talvez antes, surgiram algumas uniões por pares, de duração mais ou menos longa e com a evolução das *gens* e conseqüente crescimento das proibições de casamento dentro desses grupos, a união conjugal por pares foi

⁸ Citado por Giraud-Teulon em *Origens do Matrimônio e da Família*, 1884, p. 518/520 (ENGELS, 1984).

crecendo, sendo a família puluana substituída pela “família sindiásmica”. Nessa forma de família, um homem casa-se com uma mulher, embora a infidelidade ocasional e a poligamia continuem a ser um direito dos homens, mesmo que esta última não seja tão comum por questões econômicas; nesse período exige-se da mulher, no entanto, fidelidade sendo o adultério cruelmente castigado (ENGELS, 1984). Engels (1984) destaca ainda que Bachofen tem razão ao atribuir a passagem do “heterismo” à monogamia às mulheres, já que o abandono das relações sexuais inocentes e selvagens, pelo desenvolvimento das condições econômicas e decomposição do antigo comunismo, pareceu às mulheres cada vez mais opressiva. A família sindiásmica está no limite entre o estado selvagem e a barbárie, sendo a família característica para esse último estado, assim como o matrimônio por grupo o é para estado selvagem e a monogamia para a civilização. Nesse período, a domesticação dos animais, passa a ser praticada pelos homens, portanto, novas relações sociais foram criadas, assim como a elaboração dos metais, a arte do tecido e, por fim, a agricultura. Quando os rebanhos passam definitivamente à propriedade da família, foram necessárias mais pessoas para ajudarem na criação desses gados, que crescia mais rápido que a família, sendo assim os prisioneiros de guerra passaram a ser utilizados. Mesmo já existindo os escravos e a escravidão, até então eles não tinham valor algum para os bárbaros da fase inferior, além disso não havia produção de excedente sobre os gastos da manutenção produzida pela força de trabalho do homem (ENGELS, 1984). A partir da incorporação de todas essas riquezas sob a forma de propriedade particular das famílias, havia sido introduzido, segundo Engels (1984), um novo elemento nessas famílias.

Para esse autor (ENGELS, 1984), a divisão de trabalho nas famílias, até então, designava ao homem a tarefa de procurar alimento e as ferramentas necessárias para tal atividade, sendo assim, em caso de separação esses instrumentos eram de sua propriedade, assim como os utensílios domésticos pertenciam às mulheres. A criação do gado, nesse momento, passou a ser também de propriedade desse homem, já que ela fornecia o alimento; posteriormente também o escravo se transforma em propriedade e passa a ser utilizado como mão de obra para a criação desse gado. No entanto, como a linhagem era materna dentro das gens, os bens do indivíduo falecido continuavam dentro de sua *gens*, mas não eram seus filhos quem herdavam e sim os parentes gentílicos mais próximos a linhagem materna do falecido, isso é, seus irmãos e irmãs. Esse costume associado ao aumento das riquezas foram dando ao homem uma posição mais importante que a mulher dentro da família e, encontrando-se nessa posição, esse homem se viu no direito de modificar a antiga lei de herança gentílica a favor de seus filhos, para que esses herdassem suas riquezas. Para que esse processo se desse seria

necessária a abolição do direito materno e foi exatamente isso que aconteceu, apesar de ainda não haver dados sobre como e quando se deu essa revolução:

Bastou decidir simplesmente que, de futuro, os descendentes de um membro masculino permaneceriam na gens, mas os descendentes de um membro feminino sairiam dela, passando à gens de seu pai. Assim, foram abolidos a filiação feminina e o direito hereditário materno, sendo substituídos pela filiação masculina e o direito hereditário paterno. (ENGELS, 1984, p. 60)

Essa foi o grande marco na extinção do direito materno e ainda como diz Engels (1984, p. 61), a “grande derrota do sexo feminino em todo o mundo”, pois o homem tomou também a direção da casa e sua mulher passou a ser escrava e simples instrumento de reprodução. A forma intermediária da família patriarcal, que conduziu à monogamia, incorpora além do domínio paterno, os escravos e surge nesse momento a palavra *família*, para designar um conjunto de escravos que pertencem a um mesmo homem, assim como sua mulher e seus filhos. Essas comunidades familiares patriarcais, que sinalizam o estágio de transição entre o direito materno e a monogamia, abrangem muitas gerações de descendentes que vivem juntos, compartilham a posse e o cultivo em solo comum e estão sujeitos a um chefe paterno.

A “família monogâmica” se diferencia do matrimônio sindiásmico principalmente pela solidez das relações que não podem mais ser rompidas por vontade de qualquer uma das partes (ENGELS, 1984). Esse direito, segundo Engels (1984) passa a ser unicamente do homem, sendo esse fato característico da monogamia, já que essa se baseia predominantemente no homem, que tem por finalidade a produção de herdeiros legítimos para que esses possam um dia herdar seus bens. No desenvolvimento histórico da Grécia vê-se a existência da escravidão junto à monogamia, e nesse contexto, os homens podiam fazer das escravas suas concubinas, tornando-as inteiramente propriedade deles, imprimindo um “caráter específico à monogamia – que é a monogamia só para a mulher, e não para o homem” (ENGELS, 1984, p. 67). Engels (1984) indica que se pode observar que o surgimento da monogamia nada teve a ver com o amor sexual individual e foi a primeira forma de família baseada nas condições econômicas e mais especificamente na vitória da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva (que se originava naturalmente). A monogamia surge, então, como dominação de um sexo sobre o outro, como a escravização da mulher pelo homem e a primeira divisão do trabalho foi a divisão que se deu entre homens e mulheres na procriação dos filhos, e mais ainda:

o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino (ENGELS, 1984, p. 70-71).

Engels (1984) pontua que a antiga liberdade das relações sexuais não desapareceu por completo com a passagem a monogamia. As relações extraconjugais dos homens com mulheres não casadas, chamadas por Morgan de heterismo, existentes junto com a monogamia, se dão de várias formas em toda a época da civilização e vieram se transformando cada vez mais em prostituição. O autor ainda destaca que com o aparecimento da propriedade privada, na fase superior da barbárie, surgiu também o trabalho assalariado junto ao trabalho dos escravos, como já comentado, e dessa forma a prostituição profissional de mulheres livres também se consolida em paralelo à entrega forçada das escravas. Dessa forma, apesar do amor sexual moderno poder ter se desenvolvido na monogamia, não se desenvolveu da mesma forma o amor mútuo entre os cônjuges, já que a própria natureza da monogamia pressupõe a supremacia do homem, o que exclui a possibilidade de escolha mútua; e nas classes dominantes, o matrimônio continuou sendo, desde o matrimônio sindiásmico, uma união por conveniência.

Nas classes oprimidas, Engels (1984, p. 78) destaca que desaparecem todos os fundamentos da monogamia clássica já que faltam os bens da fortuna, falta a herança a ser transmitida e segundo o autor, falta motivo para a supremacia masculina nessas classes. Com a saída das mulheres do lar para trabalharem nas fábricas, sendo responsáveis frequentemente pela sustentação da família, os homens perdem o que lhes sobrava como base para a supremacia masculina, excetuando-se, no entanto, “certa brutalidade no trato com as mulheres, muito arraigada na monogamia”. E na família proletária também não há a presença do heterismo e do adultério, tão comuns nas classes dominantes, caracterizando o matrimônio proletário como sendo aquele monogâmico no sentido etimológico da palavra e não no sentido histórico.

Sobre a família individual moderna, monogâmica, Engels (1984, p. 80) descreve seu caráter escravocrata, já que se baseia na escravidão doméstica, e sendo o homem o que geralmente ganha os meios para alimentar a família e os bens, nas classes possuidoras, esse assume uma posição de dominação: “na família o homem é o burguês e a mulher representa o proletariado”. Pode-se concluir então que:

A monogamia nasceu da concentração de grandes riquezas nas mesmas mãos – as de um homem – e do desejo de transmitir essas riquezas, por herança, aos filhos deste

homem, excluídos os filhos de qualquer outro. Para isso era necessária a monogamia da mulher, mas não a do homem; tanto assim que a monogamia daquela não constitui o menor empecilho à poligamia, oculta ou descarada, deste (ENGELS, 1984, p. 82).

Para finalizar sua exposição sobre a história do desenvolvimento da família e sua relação com a propriedade privada, Engels (1984) faz alguns questionamentos em relação à superação dessa condição. Sobre o fim das causas econômicas que levaram ao surgimento da monogamia, ele infere que esse fato levaria a realização plena da monogamia e não ao seu desaparecimento, já que o fim do trabalho assalariado, da propriedade privada e da propriedade privada dos meios de produção reduziriam também a necessidade das mulheres se prostituírem, sendo a monogamia finalmente também válida aos homens. O matrimônio, segundo Engels (1984), só se realizará com toda a sua liberdade, quando forem suprimidas todas as condições econômicas capitalistas associadas à escolha dos cônjuges, mantendo-se monogâmico, já que o amor sexual é, em sua natureza, exclusivista. Com a superação do sistema capitalista, vão desaparecer também as impressões deixadas por este na monogamia, como a supremacia do homem no matrimônio e a indissolubilidade do casamento. Sendo a família “produto do sistema social (...) refletirá o estado de cultura desse sistema”, sendo seguro supor, ainda segundo o autor, que sua evolução pode permitir a igualdade entre os dois sexos (ENGELS, 1984, p. 91).

A exposição dos pensamentos de Engels sobre a relação entre o surgimento da família, do estado da propriedade privada, anteriormente pensadas junto à Marx em *A ideologia alemã*, remota a existência de um período no qual havia uma divisão sexual de trabalho anterior que não implicava em opressão (CASSIMIRO, 2012) como exposto anteriormente. Também fica explícito nas exposições anteriores que Engels e Marx acreditavam que a supressão do sistema capitalista, ou seja, das relações de exploração, da atual divisão do trabalho, da propriedade privada dos meios de produção, levaria à supressão da opressão às mulheres.

As reflexões de Engels sobre a origem da família monogâmica representam um esforço para caminharmos no entendimento das origens históricas da dominação patriarcal e da opressão masculina e sua relação com o estabelecimento das sociedades capitalistas. Outras reflexões sobre essa questão foram desenvolvidas por feministas e estudiosas das questões de gênero, apresentando convergência e divergências com o pensamento do Engels. A seguir, apresentamos a tese desenvolvida por uma dessas autoras e que corresponde mais

claramente à posição adotada, neste estudo, para a compreensão da relação entre a dominação masculina e as sociedades de classes.

2.3.2 *Patriarcado, capitalismo e racismo*

Heleieth Saffioti (1934-2010)⁹ propõe, em sua trajetória acadêmica, uma interpretação da relação entre a opressão às mulheres, o racismo e o sistema capitalista. Partindo de uma análise materialista, a autora, assim como outras intelectuais feministas, desenvolve sua tese apoiada na ideia de que “a dominação capitalista de classe se efetiva produzindo e reproduzindo “diferenças” que reforçam desigualdades de classe, de raça e de gênero” (GOLÇALVES, 2013, p. 24). Ou seja, para Saffioti existem três esquemas complexos de dominação-exploração vigentes não só na sociedade brasileira, mas em todas as sociedades capitalistas: o machismo, o racismo e o capitalismo, que se entrelaçam em simbiose

Com a emergência do capitalismo houve a simbiose, a fusão, entre os três sistemas de dominação-exploração [...] Só mesmo para tentar tornar mais fácil a compreensão deste fenômeno, podem-se separar estes três sistemas. Na realidade concreta, eles são inseparáveis, pois se transformaram, através deste processo simbiótico, em um único sistema de dominação-exploração, aqui denominado patriarcado-racismo-capitalismo (SAFFIOTI, 1987, p. 60).

Dessa forma, não se pode dividir facilmente a sociedade em homens dominadores e mulheres subordinadas já que há homens que dominam outros homens, mulheres que dominam outras mulheres, sendo o patriarcado somente um dos princípios estruturadores da sociedade (SAFFIOTI, 1987). De forma geral, a supremacia masculina atravessa todas as classes sociais, se associando também à discriminação racial.

Ao longo de sua trajetória, Saffioti se propôs a discutir a questão da não igualdade entre homens e mulheres na sociedade brasileira e a construção dos papéis performados socialmente:

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que *pode* operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que *pode* atuar o homem (SAFFIOTI, 1987, p. 8).

⁹ Socióloga brasileira, marxista e estudiosa das questões de gênero, iniciou na década de 60 seus estudos sobre a condição feminina que culminou com a defesa de sua tese de livre-docência em 1967 na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Araraquara na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)

Saffioti (1987), também discute como as diferentes sociedades elaboram significados diferentes para um mesmo fenômeno natural, sendo essa elaboração representada pela dimensão social, cultural ou sociocultural. Na especificidade do objeto analisado, os papéis sociais das mulheres e dos homens, a autora utiliza a famosa frase de Simone de Beauvoir, em *O segundo sexo*: “ninguém nasce mulher; torna-se mulher” para demonstrar como se dá a influência da dimensão sociocultural. Nas palavras da autora:

Rigorosamente, os seres humanos nascem machos ou fêmeas. É através da educação que recebem que se tornam homens e mulheres. A identidade social é, portanto, socialmente construída. (...) A função natural sofreu uma elaboração social, como aliás, ocorre com todos os fenômenos naturais (SAFFIOTI, 1987, p.10)

Esse processo de elaboração social pelo qual todos os fenômenos passam resulta em significados que, por vezes, sofrem o processo inverso, ou seja, a naturalização. A naturalização dos processos socioculturais de discriminação das mulheres constitui-se na melhor forma para se legitimar a superioridade masculina, assim como de outras categorias (como os brancos e heterossexuais) (SAFFIOTI, 1987). Por isso mesmo, quando se afirma que determinados papéis sempre foram desempenhados por mulheres, ou ainda que o cuidado do lar faz parte de uma suposta “natureza feminina”, se está, na verdade, desconsiderando o processo histórico de desenvolvimento da história social dos homens, ou seja, elimina-se a dimensão histórico-social e naturaliza-se a atribuição desses papéis (SAFFIOTI, 1987).

Outro elemento analisado pela socióloga é a questão específica do trabalho feminino e sua relação com o capitalismo. Ela inicia sua tese a partir da ideia de que a mulher nunca foi alheia ao trabalho, contribuindo em todas as épocas e lugares para a subsistência de sua família e criação da riqueza social e a mulher das camadas trabalhadoras era ativa, mesmo nas economias pré-capitalistas, anteriores à revolução agrícola e industrial, ou seja, elas desempenham desde a existência da unidade de produção, papel econômico fundamental. Nos burgos ingleses e mesmo na França, durante Antigo Regime, a mulher se inscrevia na economia, relacionadas às atividades de comércio, estando, no entanto, em todas as outras esferas submetida à tutela de um homem, marido ou não. Justificada pela necessidade das mulheres de proteção pelos homens devido à sua fragilidade, a colaboração do trabalho existia, mas também estava inscrita nessa relação a submissão dessas mulheres aos homens, chefes da família, tradição da família patriarcal. Saffioti (2013) conclui que, apesar da submissão ao chefe familiar, as mulheres estavam integradas nas sociedades pré-capitalistas.

O sistema escravocrata presente em várias sociedades pré-industriais merece destaque, nesse contexto, ao produzir de modo peculiar a dominação sobre as mulheres. Esse sistema, que possuía o domínio sobre o povo negro, considerava as mulheres unidades de trabalho da mesma forma que homens negros, ou seja, “para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero” (DAVIS, 2016, p. 17). Nos Estados Unidos, Davis (2016) destaca que a maioria das escravas do extremo Sul (núcleo do escravismo) trabalhavam na lavoura, assim os escravos homens, portanto “no que dizia respeito ao trabalho, a força e a produtividade sob ameaça do açoite eram mais relevantes do que questões relativas ao sexo” (DAVIS, 2016, p. 19). Apesar de parecer, no entanto, que a opressão das mulheres poderia ser identificada com a opressão aos homens, elas sofriam de forma diferente

porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas (DAVIS, 2016, p. 19).

Ou seja, as mulheres escravas eram vulneráveis à coerção sexual, pois enquanto as punições mais violentas aos homens eram os açoitamentos e mutilações, as mulheres negras, além de açoitadas e mutiladas, eram estupradas e, segundo Davis (2016, p. 20), os estupro eram “expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras”. No Brasil, a situação da mulher escrava não era diferente, Teles (2017, p. 31) destaca que a “mulher escrava, além de trabalhar como tal, era usada como instrumento de prazer sexual do seu senhor, podendo até ser alugada a outros senhores”.

Outra característica da escravidão foi a reprodução natural como método para reposição e ampliação da população de escravas e escravos domésticas, depois da abolição do tráfico internacional de mão de obra escrava (DAVIS, 2016). Nesse sentido, as mulheres negras passam então a ser valorizadas em função da sua fertilidade e do seu potencial para ter dez, doze ou quatorze filhos. Segundo Davis (2016), enquanto “reprodutoras” e não “mães”, os filhos dessas escravas não as pertenciam, de modo que poderiam ser vendidos ou enviados para longe, além disso elas não eram privadas de trabalho pesado ou do açoite.

É interessante destacarmos que as atitudes sexistas e a ideia da superioridade masculina assumiam uma forma diferente entre os escravos. Assim como as mulheres negras

difícilmente eram “mulheres” no sentido corrente do termo, o sistema escravagista desencorajava a supremacia masculina dos homens negros. Uma vez que maridos e esposas, pais e filhas eram igualmente submetidos à autoridade absoluta dos feitores, o fortalecimento da supremacia masculina entre a população escrava poderia levar a uma perigosa ruptura na cadeia de comando. Além disso, uma vez que as mulheres negras, enquanto trabalhadoras, não podiam ser tratadas como o “sexo frágil” ou “donas e casa”, os homens negros não podiam aspirar à função de “chefes de família”, muito menos à de “provedores da família”. Afinal, homens, mulheres e crianças eram igualmente “provedores para a classe proprietária de mão de obra escrava (DAVIS, 2016, p. 20).

Nos Estados Unidos, durante as primeiras décadas do século XIX, a Revolução Industrial transformou a dinâmica social, fazendo com que a vida das mulheres brancas também mudasse radicalmente (DAVIS, 2016). Com a absorção pelo sistema fabril das atividades econômicas tradicionais realizadas pelas mulheres, as velhas tarefas opressivas foram suprimidas, no entanto, a industrialização também acabou com o prestígio das atividades domésticas (DAVIS, 2016). Nesse contexto, a condição das mulheres se deteriora e a ideologia da feminilidade, subproduto da industrialização, começa a se popularizar o que leva também à separação entre a economia doméstica e a economia pública (DAVIS, 2016). As atividades domésticas são reduzidas, mas cresce a afirmação de que o “lugar da mulher é em casa”. As mulheres passam então a serem “mães” e “donas de casa” principalmente, marcando sua inferioridade em relação aos homens.

Durante o período pré-industrial, as mulheres trabalhavam em casa, mas assim como os homens, elas realizavam trabalhos produtivos como a manufatura, a produção de tecidos, roupas, velas, sabão, ou seja, elas eram “trabalhadoras produtivas no contexto da economia doméstica, e seu trabalho não era menos respeitado do que o de seus companheiros” (DAVIS, 2016, p. 45). Dessa forma, ao transferir-se a produção manufatureira às fábricas, a ideologia da feminilidade transforma as mulheres em esposas, apêndices serviços de seus companheiros e em instrumentos de reprodução (DAVIS, 2016). As mulheres negras escravas, no entanto, “contradiziam os papéis sexuais hierárquicos incorporados na nova ideologia. Em consequência disso, as relações homem-mulher no interior da comunidade escrava não podiam corresponder aos padrões da ideologia dominante” (DAVIS, 2016, p. 25).

A vida doméstica para as mulheres negras (e também para os homens), nesse contexto, tinha uma importância social, já que se caracterizada como o único espaço em que poderiam exercer sua humanidade, assim as mulheres negras não eram inferiorizadas por suas funções domésticas, como as mulheres brancas. Os afazeres dos espaços domésticos não eram exclusivamente femininos, já os homens executavam importantes tarefas domésticas e não eram apenas ajudantes. Segundo Davis (2016), a divisão sexual do trabalho não tinha um

caráter hierárquico, as atividades das mulheres não eram inferiores e nem superiores às atividades desenvolvidas pelos homens. Além disso, nem sempre essa divisão era rigorosa, os homens podiam caçar, trabalhar nas cabanas ou na horta, assim como as mulheres. A população negra, nesse contexto, “conseguia realizar um feito impressionante, transformando a igualdade negativa que emanava da opressão sofrida como escravas e escravos em qualidade positiva: o igualitarismo característico de suas relações sociais” (DAVIS, 2016, p. 30).

O aparecimento do capitalismo (e depois o fim da escravidão) então, trouxe consigo condições contraditórias também às mulheres, sendo atribuída a ela uma desvantagem dupla: a de nível superestrutural, no qual as mulheres eram inferiores aos homens dadas as suas capacidades, o que justificaria a supremacia masculina; e à marginalização das forças produtivas femininas (SAFFIOTI, 2013). O capitalismo utiliza da tradição para marginalizar certos setores da população do sistema de produção, dessa forma, a mulher, já inscrita na inferiorização social, “passa a interferir de modo positivo para a atualização da sociedade competitiva na constituição das classes sociais”. As mulheres negras, nesse contexto, com a abolição da escravidão ou permaneciam trabalhando no campo ou se ocupavam de serviços domésticos que, segundo Davis (2016, p. 98), ainda traziam o “selo da escravidão”. Dessa forma, nesse mesmo período, enquanto mulheres negras trabalhavam como camareiras, babás, cozinheiras, mulheres brancas recusavam os trabalhos dessa natureza. Por isso é preciso, segundo as autoras, se atentar à forma como os três sistemas de dominação-exploração se entrelaçam, moldando de forma diferente a dominação às mulheres brancas ou negras de diferentes classes sociais.

No início do seu desenvolvimento, o capitalismo empregou grandes quantidades de homens, mulheres e crianças, eliminando por vezes o chefe de família, já que a maquinaria poderia dispensar certa mão de obra, não para subverter a ordem familiar, e sim pela mulher ser mais passível de exploração, dada sua fraca ação nas reivindicações sociais (SAFFIOTI, 2013, p.66). Dentro desse contexto, apesar de homens e mulheres não se apropriarem do valor gerado pelo seu trabalho, esta se apropria menos ainda dos produtos de seu trabalho, o que dá base para a afirmação de que as mulheres sofrem mais diretamente com a apropriação privada do trabalho do que os homens. Apesar de homens e mulheres serem necessários um ao outro na função reprodutora, caracterizando-se como parte da família enquanto unidade de consumo, eles são iludidos com a supremacia masculina, consentindo com essa competição desigual e desvantajosa para as mulheres, ajudando no mantimento do *status quo*. Dessa forma, tanto o homem burguês quanto o proletário, e sobretudo os dos estratos médios,

contribuem para a mistificação das mulheres, colaborando assim com as classes dominantes, o que acaba mistificando a si próprios (SAFFIOTI, 2013).

No decorrer do desenvolvimento do capitalismo, percebe-se em vários momentos, a entrada de grandes quantidades de contingente feminino nas indústrias, podendo ser observada primeiro na inglesa e posteriormente na francesa, envolvendo a substituição do trabalho masculino pelo feminino, pior remunerado. Nesses momentos, os trabalhadores homens centraram sua hostilidade por esse processo nas mulheres, sem perceberem que o sistema era o responsável pelo desemprego. Esse fato gerou entre os homens um movimento contrário ao trabalho feminino, sendo exceção somente os grupos influenciados pelo pensamento marxista (SAFFIOTI, 2013). Dessa forma, como destaca a autora:

O homem desempenhou e ainda desempenha, portanto, papel relevante na dupla determinação de que é alvo a mulher enquanto membro de uma classe e enquanto pertencente a uma categoria de sexo. Se ela é duplamente determinada, a consciência do homem é duplamente contraditória. Na medida em que justifica e auxilia a promover a expulsão da mulher da estrutura de classes em virtude de seu sexo, reforça sua própria determinação enquanto membro de uma totalidade parcial oposta a outra e oculta essa determinação de si próprio na manutenção das estruturas parciais em que reina como soberano (família, por instância) (SAFFIOTI, 2013, p. 77).

Saffioti (2013) considera que a pesquisa desenvolvida por Madeleine Guilbert revelou que as mulheres não só eram colocadas em funções menos prestigiosas, geralmente relaciona à trabalhos repetitivos e fragmentados, mas também recebiam menor remuneração e eram hierarquicamente colocadas abaixo de qualquer homem que tenha o mesmo nível profissional que o seu. As mulheres negras, por exemplo, ainda estão em desvantagem em relação a atividade de trabalho. Segundo Lima (1995), 48% das mulheres pretas e 30,5% das mulheres pardas se ocupavam do trabalho doméstico até meados da década de 90 no Brasil. Esses números não sofreram grandes alterações nos últimos anos, estando as mulheres negras ainda nas ocupações de pior remuneração e condições. Ou seja, preconceitos de raça e sexo, são elementos importantes na conservação do domínio do homem branco e na acumulação de capital. Apesar da mão de obra feminina se caracterizar como elevada em muitos países subdesenvolvidos, esse trabalho concentra-se à margem do sistema produtivo de bens e serviços, em funções não produtivas (como os serviços domésticos remunerados). Nos países mais desenvolvidos, observa-se uma incorporação do trabalho feminino no setor secundário e terciário, dada as possibilidades econômicas, com particular crescimento da mão de obra feminina no setor terciário das atividades econômicas, o que não indica, no entanto, uma vitória das mulheres.

O trabalho feminino é influenciado, segundo Saffioti (2013), pelo estágio de desenvolvimento da estrutura familiar, mais precisamente pela forma como a mulher desempenha suas funções na sexualidade, na reprodução e na socialização dos filhos, sendo que em momentos em que o trabalho feminino é requerido esses problemas são resolvidos prontamente, mas não se tornam uniformes e permanentes, já que o papel feminino é regulado essencialmente pela estrutura econômica.

As mulheres dos estratos médios, segundo Saffioti (2013, p. 95), submetidas à ideia do casamento e da procriação enquanto missão, não foram conduzidas à uma “qualificação da força de trabalho feminina, mas a uma especialização que destina as mulheres das camadas intermediárias da sociedade às ocupações subalternas, mal remuneradas e sem perspectivas de promoção”. Já nas famílias proletárias, adotando a ideologia da classe dominante, fazem da mulher exclusivamente dona de casa, guardiãs do lar. Ainda segundo a autora, mesmo as mulheres embebidas pela ideologia da superioridade masculina, buscam integrar-se na estrutura de classes através de empregos característicos de seu sexo, mal remunerados, pouco promissores ou que são de menor prestígio e inadequados ao homem.

Na análise de Saffioti (2013), dada a situação da mulher na sociedade de classes, foi no socialismo utópico, a primeira menção à situação da mulher, por Saint-Simon, que defendeu, embora timidamente, que a libertação da mulher seria um dos aspectos da evolução normal da sociedade. Fourier vai além e propõe nas *Théories des quatre mouvements et des destinées générales*, em 1808, a igualdade de educação entre homens e mulheres e a libertação dos trabalhos domésticos destas, através da organização de uma cozinha central e de um infantário para as crianças (SAFFIOTI, 2013). Já no socialismo científico, a libertação das mulheres passa a ser possível a partir da destruição do capitalismo e a implementação do regime socialista, sendo a verdadeira libertação da mulher, encarada por Marx, como processo geral de humanização de todo o gênero humano, sendo que

os determinantes da vida social da mulher são encarados, pois, por Marx, como decorrências de um regime de produção cujo sustentáculo é a opressão do homem pelo homem; de um regime que aliena, que corrompe tanto o corpo quanto o espírito. Logo, a solução está contida na superação dessa fase de desenvolvimento histórico (ou pré-histórico) da humanidade (SAFFIOTI, 2013, p. 118)

Apesar de Marx não ter se preocupado em realizar uma análise detalhada da situação da mulher, ele demonstra em seus escritos que reconhece a complexidade da temática, já Engels, como discutido anteriormente, analisa em uma de suas obras, a família e remete a origem da monogamia diretamente à origem da propriedade privada (SAFFIOTI, 2013).

Saffioti (2013), embora reconheça que a família monogâmica tenha suas estritas ligações com a propriedade privada, caracteriza como simplista a análise de que a propriedade privada seria a fonte exclusiva da inferiorização das mulheres. A autora também questiona o paralelo que Engels faz entre as relações entre homens e mulheres e as relações entre classes sociais, destacando que existem formas de domínio que não derivam diretamente da propriedade privada. A categoria de sexo, apesar de dependente das condições socioeconômicas e culturais, inserida nas totalidades parciais (classes sociais), mantém relações entre os sexos da mesma classe que se constituem diferentemente das relações mantidas entre indivíduos de classes antagônicas, sendo determinadas e atuando no processo social. Dessa forma, segundo Saffioti (2013, p. 123), “o sexo e outros fatores de ordem natural servem muito mais para encobrir o antagonismo entre as classes do que para aguçá-lo”, pois quando o domínio é exercido em várias categorias sociais que se cruzam, “as contradições mais agudas da sociedade podem enfraquecer-se momentaneamente”.

O domínio dos homens sobre as mulheres, apesar de não estar só vinculado à estrutura econômica, acaba servindo aos interesses das classes dominantes, sendo os homens da classe dominada, mediadores no processo de marginalização das mulheres de sua própria classe (SAFFIOTI, 2013). Saffioti (2013) destaca ainda que Marx e Engels não pesquisaram sobre as funções desempenhadas especificamente pelas mulheres dentro da família, não podendo conseqüentemente avançar muito na discussão da problemática feminina e assim nem teórica e nem praticamente, a perspectiva socialista resolveu de modo satisfatório as questões femininas e:

Dado que as categorias de sexo não apresentam autonomia e nem constituem determinações essenciais do sistema capitalista de produção, a consciência negadora deste tipo estrutural apenas tange o problema da mulher, sem adentrar convenientemente seus meandros, atacando diretamente as determinações essenciais da sociedade de classes e acreditando que essa atitude seja suficiente como solução de todas as contradições do referido sistema (SAFFIOTI, 2013, p. 517).

Entendendo que o patriarcado tenha surgido há cerca de seis milênios, seguido do racismo, na conquista de alguns povos sobre outros, menos preparados para guerra, não foi o capitalismo, sistema mais jovem, que criou a inferiorização social das mulheres ou o racismo. Com o surgimento do capitalismo, que data do século XVI, houve a simbiose com os outros dois sistemas de dominação-exploração, o patriarcado e o racismo, resultando numa unidade contraditória (SAFFIOTI, 1987). No modo de produção capitalista, segundo Saffioti (2013, p. 21), “as características naturais (raça e sexo) se tornam mecanismos que funcionam em

desvantagem no processo competitivo e atuam para a conservação da estrutura de classes”. Dado esse fato, sua proposta consiste na ideia de que a luta feminista só pode se efetivar ao lado da luta de classes, assim como a luta de classes não resultará na emancipação humana sem a destruição, concomitante, da opressão feminina (GOLÇALVES, 2013).

Para a compreensão da categoria de gênero em sua totalidade, é necessário compreender também a relação da categoria com o feminismo, movimento que combina a “militância pela igualdade de gênero com a investigação relativa às causas e aos mecanismos de reprodução da dominação masculina” (MIGUEL, 2014, p. 17). O movimento feminista foi, e ainda é, o principal responsável pela veiculação e discussão da questão da dominação das mulheres pelos homens, não sendo possível separar o desenvolvimento conceitual da categoria do desenvolvimento histórico do feminismo. Dessa forma, justifica-se a apresentação de um breve histórico sobre o movimento feminista.

2.3.3 Da Grécia antiga ao feminismo ocidental

A denúncia da dominação masculina remota à Grécia Antiga, em figuras como Safo ou Hipátia; e também à Idade Média, que tem como representante a obra de Cristina de Pizán (1364-1430), no qual há vários volumes dedicados às mulheres (MIGUEL, 2014). Pizán atribuía a aparente inferioridade feminina às condições sociais e não a uma natureza diferenciada, portanto as mulheres sabiam menos:

sem dúvida porque não têm, como os homens, a experiência de tantas coisas distintas, mas se limitam aos cuidados do lar, ficam em casa, ao passo que não há nada tão instrutivo para um ser dotado de razão exercitar-se e experimentar coisas variadas (PIZÁN, 2000 *apud* MIGUEL, 2014).

Apesar das reflexões de Pizán poderem ser consideradas feministas, o feminismo se definiu, segundo Miguel (2014), a partir da crítica à submissão feminina na esfera doméstica resultado de sua exclusão da esfera pública. A primeira vez em que as mulheres se apresentam enquanto sujeitos políticos foi na Revolução Francesa, reivindicando direitos políticos, além do direito ao alistamento militar para que pudessem ter acesso as armas, na defesa da revolução (GURGEL, 2010) marcando assim o surgimento do movimento intelectual e político feminista, no final do século XVIII (MIGUEL, 2014). A partir desse momento, as mulheres iniciaram, segundo Gurgel (2010), a luta pelo direito à participação na vida pública, ao trabalho, à educação e representatividade política, transformando-se em ameaça nascente à

ordem burguesa. Rousseau, inspiração filosófica para a Revolução, defendia a liberdade dos homens no qual não estavam incluídas as mulheres, determinadas à esfera doméstica (MIGUEL, 2014). Segundo Miguel (2014), o documento mais importante escrito foi a “Declaração dos direitos da mulher e da cidadã” de Gouges, transcrição da “Declaração dos direitos do homem e do cidadão” com acréscimos sobre a liberdade de opinião, o direito à tribuna e a convocação para o rompimento com as ideias da época e a exigência dos direitos das mulheres. Esse documento não conseguiu abranger a raiz da opressão sofrida pelas mulheres, sendo esta alcançada somente por Mary Wollstonecraft (1759-1797), autora da obra *Uma vindicação dos direitos da mulher* publicada em 1792, considerada a fundadora do feminismo. Essa primeira fase do feminismo foi caracterizada pela luta pela educação das mulheres, direito ao voto e a igualdade no casamento, principalmente sobre o direito das mulheres casadas às suas propriedades (MIGUEL, 2014). Essa movimentação gerou desde o início forte resistência da burguesia, já que, como destaca Gurgel (2010), as mulheres foram proibidas de se reunirem em clubes em 1793 e o regime burguês, além de impedir que as mulheres de exercerem política, tratou de reafirmar a organização social hierárquica da família ao se posicionar contrário ao amor livre e ao divórcio, pautas defendidas pelas mulheres durante a Revolução Francesa. A luta pela igualdade, direito à educação, trabalho, igualdade salarial e direitos políticos foi o que movimentou as mulheres até a segunda metade dos anos 1800 e, apesar de contarem com o apoio dos trabalhadores na grande maioria de suas reivindicações, no Congresso Internacional dos Trabalhadores em 1866, os delegados posicionaram-se contrários ao trabalho feminino (GURGEL, 2010).

Wollstonecraft foi uma das expoentes do chamado “feminismo liberal”, que nasceu no século XVIII e desenvolveu-se ao longo do século XIX, sendo acusado frequentemente de ter um marcado viés de classe. No Brasil, assim como nos Estados Unidos, as mulheres foram indispensáveis ao movimento abolicionista. Segundo Silva e Barreto (2014, p. 52), o protagonismo feminino foi de grande relevância na luta pelo fim da escravidão, atuando em parceria com os abolicionistas históricos ou de forma independente”. Nos Estados Unidos, as líderes sufragistas, apesar de lutarem pela abolição da escravatura, não incluíam as escravas no coletivo sobre o qual elas falavam, surgindo no século XIX, por outro lado, o feminismo socialista que acabou ficando fora das correntes dominantes do sufragismo, dada a sua radicalidade, segundo Miguel (2014). Flora Tristan (1803-1844) foi uma das autoras socialistas mais influentes de sua época, tendo como eixo central do seu trabalho a situação da mulher trabalhadora, vinculando a opressão de classe e gênero (MIGUEL, 2014). Segundo Gurgel (2010), data de 1843 o livro *União Operária* de Tristan, no qual a autora propõe a

criação de uma Associação Internacional de Trabalhadores e Trabalhadoras. *A origem da família, da propriedade e do Estado*, de Engels, também se constitui em inegável contribuição, já destacada, apesar de, segundo Miguel (2014), anular as especificidades da questão de gênero. No final do século XIX e início do século XX, as bolcheviques Clara Zetkin (1857-1933) e Alexandra Kollontai (1872-1952), assim como a anarquista Emma Goldman (1869-1940) estabeleceram-se como o corpo do pensamento feminista socialista. Zetkin foi a responsável pela inclusão na pauta do movimento operário, os direitos políticos das mulheres enquanto Kollontai, que após a Revolução Russa tornou-se primeira ministra e embaixadora da Europa, contribuiu, antes dos retrocessos stalinistas, para o avanço das pautas das mulheres no regime bolchevique, defendendo principalmente o amor livre e a responsabilidade coletiva das crianças; já Goldman acreditava que o sufrágio e o feminismo burguês não libertaria as mulheres, além de defender o amor livre e a legitimidade das relações homoafetivas (MIGUEL, 2014).

Ao longo do século XX, o feminismo efetivou-se no ocidente e o direito ao voto foi alcançado, no geral, no início do século. O direito à educação também foi conquistado, assim como a igualdade nos direitos entre os cônjuges, fazendo com que o feminismo tivesse que se atentar as formas menos evidentes de subordinação das mulheres, ainda muito presentes (MIGUEL, 2014). O famoso livro *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir (1908-1986) publicado em 1949, ocupa, segundo Miguel (2014), uma posição mais fundadora do que a própria Wollstonecraft e, apesar dos problemas relacionados à falta de unidade na construção dos seus argumentos, da grande quantidade de subjetivismo, da generalização a partir de suas vivências próximas e do substrato psicanalítico (mesmo ciente da misoginia de Freud), as suas contribuições são importantes pois configuram o primeiro esforço para entender a construção social do “feminino” Beauvoir, enquanto representando do feminismo contemporâneo com “O segundo sexo” não avança muito politicamente, mas redefine as fronteiras da política, indicando a tênue relação entre o pessoal e o social, o público e o privado, o que resultou no slogan do feminismo a partir dos anos 60: “o pessoal é político” (MIGUEL, 2014).

Nesse momento, nos Estados Unidos, o movimento feminista ganhou visibilidade e inserção, sendo representado principalmente por Betty Friedan (1921-2006), autora do famoso livro *A mística feminina*, e uma das fundadoras do National Organization of Woman (NOW) (MIGUEL, 2014). Sua obra analisava a infantilização das mulheres, submetidas ao único espaço possível para elas, o lar, sendo esposas e donas de casa sob a direção do seu chefe, mas em relação a outras correntes feministas, Miguel (2014, p. 28) destaca que “representa um passo atrás (...) apresentando a experiência da classe média branca estadunidense como a

condição universal da mulher”. Temas como repressão à sexualidade feminina e a dominação política e a sexualidade masculina eram objeto de outras famosas obras feministas da época. Para esse autor (MIGUEL, 2014, p.29), a atual ofensiva antifeminista presente no discurso da mídia e do senso comum é ainda reflexo do movimento feminista dessa época, momento, classificado pelo autor, como de “maior repercussão do pensamento feminista”.

No Brasil, as pioneiras foram Nísia Floresta ou Bertha Lutz (1894-1976) e o movimento ganhou visibilidade depois da década de 60 e 70. Uma obra central foi a tese de livre-docência de Heleieth Saffioti, já apresentada anteriormente, e que trouxe a questão das mulheres sob uma perspectiva exclusivamente marxista (MIGUEL, 2014), além de outras feministas como Heloneida Studart e Elizabeth Souza-Lobo.

A partir desse breve histórico sobre a luta das mulheres e o surgimento do movimento feminista contemporâneo, esperamos tornar mais clara a forma como se deu o desenvolvimento da categoria de gênero.

3 ENSINO DE CIÊNCIAS, GÊNERO E SEXUALIDADE

3.1 Sexualidade e gênero

Gênero, enquanto significado construído sócio historicamente sobre lugares e atributos femininos e masculinos, não pode ser concretamente apreendido sem que consideremos os sistemas da sexualidade. Por outro lado, o entendimento sobre a sexualidade requer, com igual consideração, a apreensão das relações de gênero e as determinações da dominação do feminino pelo masculino.

Como qualquer produto da atividade humana, a sexualidade é também resultado das condições materiais de existência, das relações de produção, ou seja, sua natureza é igualmente sócio histórica. Sendo produto dos interesses e ideologia da classe dominante, a expressão da sexualidade, segundo Mariuzzo (2003, p. 28), está “longe de ser uma expressão pura dos sentimentos e desejos humanos”, pois a sexualidade humana, diferentemente das outras espécies, não está ligada exclusivamente ao aparelho reprodutor, nem tem por objetivo único a reprodução para a preservação da espécie, mas se traduz em meio da expressão de afetividade, caracterizada pela flexibilidade, criatividade e plasticidade.

A sexualidade humana, nesse contexto, se dá a partir de determinações múltiplas, advindas dos fatores biológicos, econômicos, políticos, religiosos, culturais, sociais e históricos. No entanto, apesar de seu caráter histórico-social, a sexualidade humana ainda é, muitas vezes, tratada apenas a partir de sua dimensão biológica, carregada de moralismos e sendo fortemente influenciada pelos dogmas religiosos (MARIUZZO, 2003), não possibilitando que ela seja concretamente apreendida em sua totalidade.

Segundo Braga (2008), uma das verdades da sexualidade vem da bíblia, já que no Jardim do Éden, Adão e Eva, personagens aos quais foram atribuídos o início da humanidade, foram criados como seres inocentes e, após Eva ter experimentado o fruto da árvore do conhecimento, eles se descobriram nus e tomaram consciência de si, traduzido no conhecimento carnal (PORTER e TEICH, 1998 *apud* BRAGA, 2008). Catonné (2001 *apud* BRAGA, 2008), discute a influência da bíblia na construção das atitudes e comportamentos sexuais dos indivíduos, carregada de preconceitos, mitos, tabus e contradições.

A passagem do sexo “natural” ao sexo “cultural” se deu quando este, fenômeno biológico e natural, foi deslocado do plano da Natureza ao da Sociedade, da Cultura e da História e foi a partir desse momento que surgiu também o conceito de repressão sexual, resultado do “primeiro e mais importante dos interditos: a proibição do incesto” (CHAUÍ,

1991, p. 10). É importante lembrar, nesse momento, da questão do incesto já trazida por Engels, e dos seus vários significados em diferentes sociedades e famílias. Dessa forma, Chauí (1991) destaca que a repressão sexual é tão antiga quanto a vida humana em sociedade, mas a reflexão e a construção do conceito são recentes, datando do século 19 os primeiros estudos. Esse movimento coincide com a definição do termo sexualidade, no qual houve um processo de alargamento do termo sexo, que passou a ser diferenciado em necessidade (física, biológica), prazer (físico, psíquico) e desejo (imaginação, simbolização). Esse alargamento, fez

com que o sexo deixasse de ser encarado apenas como função natural de reprodução da espécie, como fonte de prazer ou desprazer (como realização ou pecado), para ser encarado como um fenômeno mais global que envolve nossa existência como um todo, dando sentidos inesperados e ignorados, a gestos, palavras, afetos, sonhos, humor, erros, esquecimentos, tristezas, atividades sociais (como o trabalho, a religião, a arte, a política) que, à primeira vista, nada tem de sexual (CHAUÍ, 1991, p. 11).

Dado os significados das categorias de gênero e sexualidade, a cultura é responsável pela transformação dos corpos em entidades socializadas e sexuadas e os valores e práticas sociais “modelam, orientam e esculpem desejos e os modos de viver da sexualidade” (HEILBORN, 1999, p. 40). Sexualidade pode ser definida como

construção histórica, na modernidade, de uma dimensão interna aos sujeitos (Vance, 1995), profundamente imbricada num modelo particular de construção da pessoa, no qual a interiorização e individualização são traços modeladores da subjetividade. Mais do que uma entidade universal, a sexualidade é uma unidade ficcional (Weeks, 1986: 15), dependente de um determinado contexto cultural e historicamente instituída como um domínio portador de sentido em si mesmo (Foucault, 1977) (HEILBORN, 1999, p. 1-2).

A autora ainda destaca que apesar desse movimento ter sido geral nas sociedades modernas, ele não se deu na mesma forma em todos os segmentos sociais, estando alguns deles mais expostos à lógica cultural da modernidade enquanto outros, como a classe trabalhadora, “compartilham distintamente desses códigos hegemônicos” (HEILBORN, 1999, p. 2).

No Brasil, a sexualidade sempre foi um tema polêmico, desde a Colônia do século XVI. Ribeiro (2004, p.16) descreve seis momentos da educação sexual¹⁰ no Brasil, sendo o

¹⁰ Educação sexual é entendida por esse autor como processos culturais contínuos desenvolvidos pela família, pela escola, ou seja, pela sociedade como um todo que direcionam os indivíduos para diferentes comportamentos e atitudes sexuais. A intervenção institucionalizada, sistematizada e organizada, por sua vez, é caracterizada pelo mesmo autor como Orientação sexual (RIBEIRO, 2004).

primeiro deles o sexo “pluriétnico libidinoso para o homem; submissão e repressão do comportamento sexual da mulher; e normas, regras e condenações por parte da Igreja”. Nesse momento, os homens relacionavam-se com as índias, tinham vários filhos, e nos engenhos eram incentivados a se relacionarem com as escravas e mulatas para reafirmarem sua posição, também às mulheres brancas cabia a dominação e a submissão aos homens. Apesar da liberdade sexual do homem, a Igreja Católica condenava práticas sexuais correntes e pregava a vida licenciosa. O segundo momento é caracterizado pelo “controle da sexualidade e das práticas sexuais licenciosas (originadas na Colônia) sob a normatização da moral médica” (RIBEIRO, 2004, p. 17). No século XIX, com a independência e a consolidação da urbanização, o discurso religioso foi substituído pelo discurso médico, a medicina passa então a ser aliada do Estado para dar sustentação às mudanças político-sociais, fazendo com que a sexualidade passasse a ser tratada como caso de higiene e saúde (RIBEIRO, 2004). Dessa forma, aquilo que não correspondia à “normalidade” – pré-estabelecida – era classificada como “patologia” (TONIETTE, 2006).

A questão da sexualidade humana é objeto de estudo das ciências humanas em geral, particularmente da educação, antropologia, psicologia, entre outros, e também das ciências médicas, e a institucionalização desse conhecimento sexual acontece quando

médicos, psicólogos, educadores, antropólogos, cientistas sociais elaboram, desenvolvem ou se apropriam de teorias e ideias que foram consideradas “científicas” e capazes de dar sustentação àquelas instituições que necessitavam de um discurso “oficial” para atingirem seus objetivos de fazer ciência, propor ações educacionais ou práticas pedagógicas, justificar ideologias, exercer o poder (REIS E RIBEIRO, 2004, p. 28).

O movimento de difusão do conhecimento institucionalizado no país (REIS e RIBEIRO, 2004) caracteriza o terceiro momento da educação sexual: “veiculação da importância e necessidade da educação sexual através de livros publicados por médicos, professores e sacerdotes, cientificamente fundamentados, que visavam orientar a prática sexual dos indivíduos” (RIBEIRO, 2004, p. 18). É nesse terceiro momento, que vai até a década de 1950, que surge a sexologia enquanto campo de pesquisa. A partir da década de 1960, com as mudanças culturais, políticas e sociais, as escolas passam a introduzir nos currículos a educação sexual, passando a ser definida, a partir desse momento, como orientação sexual. O quarto momento é caracterizado, portanto, pela “implementação de programas de orientação sexual em várias escolas” (RIBEIRO, 2004, p. 19). Com a eminência da Ditadura Militar e a criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo, a sexualidade

passa a ser vetada dos currículos escolares e é somente a partir de 1978, com a abertura política durante o governo Geisel é que se retoma oficialmente a implementação da orientação sexual nas escolas. O período de 1980 a 2000, quinto momento da educação sexual no Brasil, é definido pela apropriação dos projetos de orientação sexual nas escolas pelas secretarias de educação da esfera municipal e estadual. Já o sexto momento da educação sexual no Brasil se dá na inclusão da temática da sexualidade, pela Lei de Diretrizes e Bases “Darcy Ribeiro” de 1996 e o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos currículos escolares sob o Tema Transversal “Orientação Sexual” (BRASIL, 1997b) (RIBEIRO, 2004).

Ainda segundo Reis e Ribeiro (2004), a sexualidade é geralmente abordada nas ciências por médicos e psicólogos destacando aspectos fisiológicos e biológicos com ênfase principalmente nas patologias sexuais enfocando perversões e desvios à sexualidade “natural”. Esse processo, a partir de uma ideologia médico-moral, normatiza o comportamento sexual, determinando o que é certo ou errado, normal ou patológico, lícito ou imoral.

Sobre a sexualidade humana, Mariuzzo (2003) ressalta os papéis femininos e masculinos como um importante aspecto, já que os papéis de gênero não são determinados pela ordem biológica, mas são igualmente construídos historicamente sob a influência de tradições culturais e interesses econômicos da classe hegemônica já discutido anteriormente. Dessa forma, esses papéis, apesar de estarem submetidos à essa lógica, também influenciam na constituição da sexualidade.

A sexualidade, enquanto atividade humana, não determinada biologicamente, é produto da construção

ao longo do desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, desde o seu nascimento, nas suas relações com aqueles que constituem sua família, natural ou substituta, inicialmente. Portanto, é composta por uma complexidade de determinações, originadas na educação da criança durante sua vida em família e continuada nas suas relações sociais mais amplas (MARIUZZO, 2003, p. 26).

A família, nesse contexto, tem uma participação contraditória na educação das questões sexuais das crianças, já que ela faz parte de uma sociedade que tem regras, tradições e valores, produtos do desenvolvimento histórico e social (MARIUZZO, 2003). A família constitui-se então em uma das formas pelas quais a sexualidade é regulada e normatizada, ao lado da religião, da cultura, da política, da economia. Essa normatização se dá principalmente pela manutenção dos significados sociais que, como já destacamos, são construídos sob a influência da classe dominante e

a sexualidade, enquanto produto humano construído sócio-historicamente, é um ponto muito delicado e estratégico para os interesses dominantes se ocuparem, pois ao criar-se crenças, dogmas religiosos, mantêm-se os indivíduos alienados de seus próprios corpos, e estes torna-se-ão vítimas fáceis, com grande possibilidade de serem dóceis, não sendo capazes de perceberem as contradições e injustiças, existentes na sua realidade (MARIUZZO, 2003, p. 28).

3.2 O Ensino de Ciências e a sua relação com os conceitos de gênero e sexualidade

O trabalho educativo em si, constitui-se na produção “direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” e a escola tem a função de socializar os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos mais desenvolvidos, produzidos pela humanidade, ou seja, ela deve selecionar os elementos culturais, o conhecimento que precisa ser assimilado pelos indivíduos da espécie humana para que eles se possam se humanizar, além de identificar as formas mais adequadas de fazer a transmissão desses conhecimentos (SAVIANI, 2011, p.13).

Saviani (2011) destaca ainda que a escola deve oferecer os instrumentos para a aquisição do saber elaborado¹¹ e também acesso aos rudimentos desse saber, sendo saber elaborado entendido como o conhecimento sistematizado, diferente do espontâneo, do fragmentado. Esses conhecimentos objetivos, que se tornaram essenciais para a compreensão da realidade, traduzem-se no que Saviani (2011) denomina como conhecimentos clássicos. Sobre o “clássico”, o autor afirma que

o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2011, p. 13).

Nesse sentido, argumenta-se sobre a educação sexual ser um conhecimento que deve ser transmitido pela escola, enquanto parte do saber sistematizado, clássico, entendendo-se que

¹¹ Segundo Saviani (2011, p. 67), a elaboração do saber diferencia-se da produção do saber na medida em que a “produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais”, já a elaboração do saber “implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social”, a partir do domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização.

a socialização de conhecimentos sobre o corpo humano, o aparelho sexual/reprodutivo, os métodos contraceptivos, as formas de contração das doenças, incluindo as DST, os modos de evitá-las, a concepção histórico-social do ser humano, englobando a construção social dos gêneros, etc., (...) são parte indispensável do conhecimento sobre a sociedade atual e o ser humano (SILVA, 2015, p. 84)

Deste modo, a sexualidade é um conteúdo científico que deve estar presente nos currículos de Ciências e Biologia, estando integradas aos conteúdos relacionados ao desenvolvimento histórico-social do ser. Silva (2015, p. 84) ainda ressalta que para concepção de indivíduo e educação que tem como base o materialismo histórico-dialético, o tratamento biologizante do corpo humano nas aulas de ciências deve ser rejeitado, já que “conhecer objetivamente o corpo humano implica reconhecer que ele se desenvolve historicamente”.

A Educação sexual tornou-se uma preocupação de fato no final dos anos 1920 e início da década de 1930, sendo inicialmente influenciada pela corrente médico-higienista, pautada pelas “doenças venéreas” e a repressão da sexualidade (SAYÃO, 1997 *apud* SILVA, 2004). Até a década de 1950, a igreja reprimia severamente a temática em sua rede de ensino, já nos anos 1960, iniciaram-se algumas experiências de educação formal e sistemática da sexualidade em escolas no Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, sendo destacados ainda seus os aspectos biológicos e repressores. Essas iniciativas, no entanto, foram novamente proibidas na Ditadura Militar, culminando no veto da proposta da deputada Júlia Steimbruck do Rio de Janeiro, para a inclusão obrigatória da Educação Sexual nas escolas (SILVA, 2004). Apesar da temática retornar na década de 1970 à discussão, impulsionado pelos movimentos feministas, é somente com a publicação dos PCNs (BRASIL, 1997a) que ela passa a integrar os currículos escolares. É importante destacar que o anúncio dos PCNs, na segunda metade da década de 1990, foi não só uma resposta aos problemas educacionais brasileiros, mas também à inserção de pautas oriundas de movimentos sociais na Constituição de 1988, como as questões étnico-raciais, questões de gênero, sexualidade, entre outros (CÉSAR, 2009). Dessa forma, a Educação sexual passa a ser obrigatória nas escolas, com caderno sobre Pluralidade Cultural, Orientação sexual (BRASIL, 1997b) (SILVA, 2004). Nas “Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação dos Professores da Educação Básica”, Art. 2º, o “acolhimento e trato da diversidade”, publicado em 2002, reafirma-se a necessidade do tratamento de questões relacionadas à sexualidade e gênero no contexto escolar.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais a temática da sexualidade é introduzida ao professor no início do documento ao indicar que além dos saberes tradicionalmente presentes na escola, outras “preocupações contemporâneas” serão inclusas,

como meio ambiente, saúde, sexualidade, questões éticas relativas à igualdade de direitos, dignidade do ser humano e solidariedade (BRASIL, 1997a, p. 5). O termo volta a ser mencionado na justificativa da presença do ensino de Ciências no ensino fundamental. Contextualizando o corpo como um todo dinâmico que interage com o meio, os autores destacam não só os aspectos biológicos, mas também os culturais, sociais e afetivos como parte da construção desse corpo. Nesse sentido, a área de Ciências poderia contribuir entre outros, para a “compreensão da sexualidade humana sem preconceitos” (BRASIL, 1997a, p. 22). Os PCNs: Ciências Naturais organizam os conteúdos da área, como comentado anteriormente, em quatro blocos temáticos: Ambiente; Ser humano e saúde; Recursos Tecnológicos; e Terra e Universo, de forma que o conteúdo de sexualidade está incluso no bloco de Ser humano e saúde. O corpo humano é apresentado como um “sistema integrado, que interage com o ambiente e reflete a história de vida do sujeito”, já especificamente sobre a sexualidade humana

deve ser considerada nas diferentes fases da vida, compreendendo que é um comportamento condicionado por fatores biológicos, culturais e sociais, que tem um significado muito mais amplo e variado que a reprodução, para pessoas de todas as idades. É elemento de realização humana em suas dimensões afetivas e sociais, que incluem mas não se restringem à dimensão biológica (BRASIL, 1997a, p. 40).

Dessa forma, eles indicam que o ensino de Ciências deve considerar não somente o estudo da anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores, feminino e masculino, as doenças sexualmente transmissíveis ou ainda gravidez e parto como compreensão do corpo sexuado, mas também a influência da cultura e da sociedade na manifestação da sexualidade em suas formas diversas. A partir dessa perspectiva, os alunos poderão se conhecer melhor, respeitar as suas necessidades e igualmente a dos outros e realizar escolhas dentro das possibilidades oferecidas. O documento também assinala que as questões sobre sexualidade que surgirem durante o desenvolvimento da temática devem ser trabalhadas e os assuntos como identidade sexual, prazer, masturbação e demais aspectos necessitam ser tratadas a partir de seus aspectos biológicos e culturais, a fim de evitar-se preconceitos (BRASIL, 1997a).

É importante destacarmos que o termo “gênero” não aparece em nenhum momento no documento, mas Figueiredo (2009) destaca que

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais [...] a definição de gênero nega a dualidade entre o masculino e o feminino. Porém, gênero é tratado de maneira lacunar: este conceito fica restrito e atrelado ao tema orientação sexual, não perpassa outras áreas do conhecimento, que não seja o da biologia; não contemplando seu caráter transversal. Apesar de negar o determinismo biológico, contido no conceito de

gênero, privilegia os componentes biológicos da orientação sexual, tendo como principal preocupação a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a “gravidez indesejada de jovens” (FIGUEIREDO, 2009, p. 48).

De forma geral, apesar dos PCNs evidenciarem a relação da perspectiva biológica à cultural, há uma primazia pelos aspectos biologicistas na construção da sexualidade dos indivíduos. A ausência das discussões de gênero abrangentes e histórico-socialmente contextualizadas também indica um tratamento superficial do aspecto sócio-histórico da sexualidade.

Quanto à proposta de Orientação sexual como Tema transversal dos PCNs, é importante destacar que compartilhamos da compreensão de alguns autores que ela não corresponde à forma mais adequada do tratamento da sexualidade já que, segundo Bonfim (2009), ela normatiza a sexualidade, fazendo com que a disciplina de Ciências também se situe como uma esfera controladora. Silva, (2015) também destaca que ao analisarmos o objetivo geral do tratamento da sexualidade nas escolas, que é “contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade” (BRASIL, 1997b, p. 91), ele concorda com Rabelo e colaboradores (2010 *apud* SILVA, 2015) que

constataram a ênfase da proposta do MEC nas responsabilidades individuais relacionadas à sexualidade, em detrimento dos aspectos que se vinculam mais diretamente à obtenção de prazer mencionada no seu objetivo. Assim, ao destacar a responsabilidade do indivíduo no exercício da sexualidade, o objetivo apresentado revela uma intenção de controle social. Maia (2004) e Jacomeli (2007), analisando os PCN, concluem que a proposta dos temas transversais tem função normativa equivalente à da disciplina educação moral e cívica, inserida no currículo escolar durante a ditadura militar (SILVA, 2015, p. 80-81).

Silva (2015) também ressalta o fato da “Orientação Sexual” dos PCNs menosprezar os conhecimentos sobre sexualidade, corroborando com as proposições escolanovistas e construtivistas, bases da proposta dos PCNs. Esses, entre outros problemas identificados por autores como Silva (2015), Figueiredo (2009), Bonfim (2009) e Maia (2004), revelam como o tratamento dos conceitos de gênero e sexualidade nas escolas não são ainda garantidos, apesar de estarem presentes nas propostas curriculares. Essa problemática soma-se ainda aos significados já presentes no ambiente escolar, que frequentemente legitimam o preconceito, a discriminação e a opressão das mulheres.

Sobre a escola brasileira, nesse contexto, Junqueira (2010) destaca que ela se estruturou a partir de

pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (JUNQUEIRA, 2010, p. 14).

A escola é um espaço para produção e reprodução da heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2010), e que tem transmitido, a partir de suas práticas sociais, comportamentos e valores considerados adequados à sujeitos femininos e masculinos (PAZ, 2013). Bourdieu afirma que mesmo após a libertação do controle das igrejas, as escolas continuam a

transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas (“moles” ou “duras” ...), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações [...] (BOURDIEU, 2014, p.121)

Preconceitos e discriminações de classe, sexo, gênero, orientação sexual, dessa forma, fazem parte da configuração do espaço escolar (JUNQUEIRA, 2010), ou seja, são também repetidas e reformuladas na escola, relações baseadas no preconceito e discriminação (GOMES, 2002 *apud* ABRAMOVAY, 2009). Assim,

classismo, racismo, sexismo e homofobia (ou heterossexismo, se preferirmos), entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte da cotidianidade escolar não como elementos intrusos que adentram sorratamente os muros da escola (...) eles são cotidianamente ensinados na escola, produzindo efeitos sobre todos/as (estudantes ou não) (JUNQUEIRA, 2010, p. 211).

Junqueira (2010) também destaca que é na família e na escola, principalmente, que se situa a instituição heteronormativa da sequência sexo-gênero-sexualidade. Essa sequência é entendida como a adequação do indivíduo determinada pelo seu sexo biológico, ou seja, um indivíduo do sexo biológico feminino se identificará necessariamente como mulher e estabelecerá relacionamentos com o sexo oposto, o masculino.

A construção dos sujeitos masculinos, a partir da lógica heteronormativa, acompanha a rejeição da feminilidade e da homossexualidade, que se dá por meio de “atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos”, transformando na figura do “outro”, principalmente mulheres e gays (JUNQUEIRA, 2010, p. 214), dessa forma

tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos que, de maneira dinâmica e variada, podem se identificar ou ser identificados/as como lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais (LGBT) ou outras categorizações semelhantes, análogas ou equivalentes (JUNQUEIRA, 2010, p. 212).

As normas de gênero e sexualidade, frequentemente presentes, interferem não só na expressão dos jovens LGBTs, mas também nas mulheres, já que a vigilância sobre essa população também está presente, aliada a ferramentas de controle e opressão, como o machismo e o patriarcado. Figueiredo (2009) afirma que o ambiente escolar tem veiculado estereótipos sexistas, segregando, delimitando e definindo, ou seja, tem contribuído desde sempre para a perpetuação do patriarcado, lembrando que as mulheres, por exemplo, só passaram a ser aceitas no sistema educacional na segunda metade do século 19 em escolas ou classes separadas dos indivíduos do sexo masculino e com currículos adaptados, ou seja, no início somente homens e sujeitos que pertenciam a uma elite econômica tinham acesso à essas instituições.

Chaves (2014, p.87), ao analisar os livros os livros didáticos de ciências, também constatou que ao entrelaçar sexo/gênero/sexualidade enquanto sequência natural, há uma polarização da educação destinada aos meninos e às meninas, fazendo com que as “funções que estejam associadas à passividade e à maternagem sejam normatizadas como femininas, opondo-se à educação destinada ao masculino que o naturaliza com ações que expressam força, virilidade e poder”. Junqueira (2010) destaca, da mesma forma, que encontramos homofobia em distintos graus nos livros didáticos, assim como nas concepções de currículo ou ainda nas relações pedagógicas normalizadoras.

O professor de Ciências, ao qual sempre foi atribuída a abordagem do conteúdo sexualidade e a Educação Sexual, “nunca foi preparado dentro de seu curso de licenciatura para assumir essa demanda” e as licenciaturas, “ainda, nos dias de hoje, apresentam graves distorções e carências de toda sorte em sua formação no tocante à construção cultural da sexualidade (BONFIM, 2009, p. 167 e p. 22).

Apesar de Bonfim (2009) e outros autores indicarem as problemáticas da formação dos professores para o tratamento da sexualidade no ensino de Ciências, além das limitações dos currículos e das concepções biologicistas e reducionistas, as pesquisas na área ainda são discretas e dentre elas, a maior parte ainda se concentra no estudo da sexualidade e educação

sexual, ou seja, as pesquisas com a categoria de gênero ainda são menores, apesar de apresentarem um crescimento expressivo nos últimos anos¹².

Os estudos com a temática de gênero e sexualidade tem trazido propostas teórico-metodológicas para o ensino do tema da sexualidade e também relatos de experiência sobre essas propostas. Carnevale et al. (2016), por exemplo, apresenta uma estratégia educativa para desconstrução do binarismo de gênero, a partir da perspectiva CTSA (Ciências-tecnologia-sociedade e ambiente). Na proposta os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental deveriam refletir sobre os brinquedos disponibilizados pela pesquisadora, posteriormente deveriam classificar imagens de animais em macho ou fêmea e por fim, participavam de uma aula expositiva sobre a temática (CARNEVALE et al., 2016).

Outra parcela expressiva dos trabalhos trata da formação dos professores de Biologia e Ciências para a temática de gênero e sexualidade. Além de propostas teórico-metodológicas para a intervenção na formação inicial, identificamos avaliações das formações de professores e propostas de formação continuada. Melo (2017), em seu levantamento das pesquisas sobre gênero, sexualidade e corpo no ENPEC também constatou que

A questão da formação docente [...] também é um tema recorrente em todas as edições dos ENPEC, o que reforça a importância do papel, da participação e das contribuições de professores/as na formação dos/as estudantes. De uma forma geral, as pesquisas sinalizam as concepções docentes diante das questões de gênero, sexualidade e corpo, apontando a necessidade de rever a formação docente inicial e continuada; relacionam-se à elaboração e o desenvolvimento de materiais didáticos em sala de aula; e descrevem as principais dificuldades enfrentadas por professores/as ao lidar com as suas próprias inquietações e as de alunos/as a respeito dessa temática (MELO, 2017, p. 7).

¹² A fim de obtermos um panorama da produção científica dos últimos sete anos na área ensino de Ciências sobre gênero e sexualidade, pesquisamos os trabalhos publicados em dois eventos e três periódicos científicos brasileiros da área de Ensino de Ciências. A escolha dos eventos se deu pela sua relevância e contribuição para as pesquisas da área, já os periódicos, além de serem fontes significativas, são expressivos do conhecimento científico produzido na área e qualificados junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os eventos selecionados foram: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e o Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEPIO), já os periódicos foram Revista Ciência & Educação, Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC) e Revista Investigações em Ensino de Ciências. Elencamos três termos para a seleção dos trabalhos que poderiam fornecer uma perspectiva da pesquisa na área, sendo eles: sexual, sexualidade e gênero. Nos eventos, a partir da ferramenta de busca de seus sítios eletrônicos, procuramos os trabalhos que continham em seu título ou palavra-chave, os termos selecionados. Após esse primeiro momento, excluímos aqueles que não eram da área do Ensino de Ciências (por exemplo, ensino de física, ensino de biologia, ensino de química, ensino não formal, etc) e mantivemos tanto os que tratavam das aulas de ciências, com os estados da arte sobre os trabalhos com ensino de Ciências e os de formação de professores de Ciências e Biologia. O número de trabalhos encontrados, tanto nas edições dos eventos analisadas quanto nos periódicos, foram distribuídos nas tabelas 1 e 2 (Apêndice IV).

Por fim, outros temas, como a análise da presença da sexualidade nos currículos de ciências, dentro dos livros didáticos e a percepção dos alunos de conceitos relacionados à gênero e sexualidade, são propostas de pesquisa que também aparecem na área.¹³

Investigando as perspectivas adotadas por esses trabalhos, constatamos que um número quase nulo de pesquisas que utilizam a perspectiva materialista histórico-dialética para o tratamento da temática de gênero e sexualidade. Assim, o presente estudo torna-se importante não só para as discussões sobre o gênero e a sexualidade dentro do ensino de ciências, mas também para a perspectiva materialista histórico-dialética e sua relação com a educação escolar.

Por fim, o objetivo do presente estudo é apreender, sob a luz do materialismo histórico-dialético, os sentidos e significados de professoras(res) de Ciências sobre gênero e sexualidade e os significados sociais transmitidos aos alunos.

¹³ Para uma análise mais aprofundada das tendências sobre as publicações da área de Ensino de Ciências e a temática de gênero e sexualidade, seria necessário um levantamento não só de outros periódicos, mas também dos bancos de teses e dissertações para, por fim, apontarmos a direção que os trabalhos desse tema têm tomado dentro do ensino de Ciências.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Coleta de Dados

Tendo como referência teórico-metodológica o materialismo histórico dialético, pretendemos superar, por incorporação, a lógica formal normalmente utilizada nas referências metodológicas das pesquisas da área (MARTINS, 2006).

Para o materialismo histórico-dialético, sendo o mundo empírico as manifestações fenomênicas da realidade, torna-se necessário a apreensão do conteúdo do fenômeno, e conseqüentemente a superação da pseudoconcreticidade, do real empírico e a apreensão da coisa em si (MARTINS, 2006). Ainda segundo Martins (2006), para a compreensão dos fenômenos em sua totalidade é necessário apreender a relação dialética entre singular-particular-universal e o ponto de partida é a expressão imediata do fenômeno, o singular, já a universalidade revela as complexidades, a totalidade histórico-social, e a relação entre a singularidade e a universalidade de determinado fenômeno se manifesta na particularidade.

Nesse contexto, investigamos os sentidos e significados de professoras de Ciências sobre conceitos de gênero e sexualidade, de escolas públicas, municipais e estaduais, de um município do interior de São Paulo, com aproximadamente 700.000 habitantes, a cerca de 90 km de São Paulo-Capital.

Dado o número elevado de escolas públicas no município onde se desenvolveu a pesquisa, aproximadamente 90, e levando em consideração que não analisaríamos características específicas das escolas, selecionamos aleatoriamente metade das escolas municipais e metade das escolas estaduais. Após essa etapa, visitamos 20 escolas a fim de obtermos autorização das diretorias para estabelecermos um primeiro contato com os professores de Ciências e convidá-los para participar da pesquisa.

Durante esse processo, tivemos várias dificuldades. Em muitas escolas não conseguimos conversar com os gestores, já que eles não estavam disponíveis ou não estavam na escola. Nessa situação, a proposta foi apresentada aos funcionários da secretaria para que repassassem aos gestores e uma resposta fosse dada posteriormente. Na maior parte dos casos, as escolas nunca retornaram e outras visitas foram feitas, mas sem sucesso. Algumas escolas municipais não permitiram o acesso aos professores, pois exigiam que tivéssemos uma autorização da Secretaria de Educação do município para a realização da pesquisa. Enviamos um documento para a secretaria a fim de obtermos autorização e foi nos solicitado que entrássemos em contato em outra oportunidade, já que como eles estavam no início de uma

nova gestão e voltados à reorganização pedagógica de seu trabalho. Poucas foram as escolas (5) que concederam a permissão para conversarmos com os professores e convidá-los para a pesquisa.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada (Apêndice I), visando a uniformização das indagações feitas aos professores. As entrevistas, segundo Minayo (2009), podem fornecer dados subjetivos, que são representações da realidade, obtidos no diálogo com o entrevistado, permitindo, como destaca Aguiar e Ozella (2006), acesso aos processos psíquicos, principalmente significados e sentidos. Como uma forma de interação social, a entrevista está sujeita às dinâmicas sociais, podendo ser expresso maneiras de pensar, opiniões, sentimentos e razões conscientes ou inconscientes de determinados comportamentos, sendo que as entrevistas semiestruturadas possibilitam que o indivíduo discorra sobre a temática sem se prender ao questionamento formulado (MINAYO, 2009).

Antes do início das entrevistas, realizamos um teste piloto (Apêndice II) para avaliarmos o roteiro elaborado, as possíveis respostas que pudessem auxiliar na apreensão dos sentidos e desenvolvermos as habilidades para a realização das mesmas. Ela foi realizada com um professor de Ciências de uma escola municipal de uma cidade diferente da qual realizamos a pesquisa. Esse movimento resultou na reformulação do roteiro inicial, principalmente na forma como perguntaríamos algumas das questões e também na organização das temáticas investigadas.

O contato com os professores nas escolas onde obtivemos permissão se deu no próprio ambiente escolar. Ao conhecermos os professores, explicávamos como se daria a entrevista e apresentávamos a temática. Alguns professores se mostraram bem desconfiados e desconfortáveis, principalmente por se tratar de uma pesquisa com o tema de sexualidade e gênero. Houve casos em que os professores alegavam que não poderiam participar, pois esse assunto não estava incluso na sua disciplina, outros ainda não sabiam de que forma essa temática poderia estar relacionada ao ensino de Ciências. Apesar de dar-nos seus contatos eletrônicos para agendarmos a entrevistas, alguns professores não responderam posteriormente. Por fim, realizamos entrevistas com três professoras (A, B e C) de escolas distintas.

As professoras que aceitaram participar da pesquisa quiseram que a entrevista fosse realizada na própria escola; duas delas (A e C) agendaram a entrevista para um horário livre que tinham entre uma aula e outra, apesar de serem informadas que a entrevista poderia durar uma hora ou mais. A outra participante (professora B) marcou o encontro para um horário em

que ela estava dando aula, dessa forma a orientadora pedagógica assumiu a sala enquanto ela participava da entrevista. Solicitamos permissão para que a entrevista fosse gravada, e esclarecemos que ela não tinha caráter avaliativo e não seria revelada na pesquisa qualquer dado que pudesse revelar a identidade das entrevistadas. Apesar de requerermos um ambiente tranquilo para a realização da pesquisa, a professora A escolheu a sua própria sala de aula, dessa forma, há momentos em que a entrevista foi interrompida por alunos, e ao final da mesma, já no início do próximo horário de aula, os alunos entraram na sala, prejudicando o desenvolvimento do final da entrevista e o áudio na gravação. Já a professora B optou pela realização da entrevista na sala dos coordenadores pedagógicos, assim, em vários momentos fomos interrompidas por outros funcionários. A professora C escolheu a biblioteca, que estava fechada, para a realização da conversa, no entanto, ao final da entrevista, a professora estava um pouco impaciente, pois ela tinha que voltar para a sala de aula.

Aguiar e Ozella (2006) destacam que as entrevistas, método utilizado pelas autoras, devem ser, além de consistente e amplas, recorrentes. Após a primeira leitura dos dados, o entrevistado deve ser consultado para a eliminação de dúvidas ou mesmo o aprofundamento de questões e reflexões, permitindo uma “quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 229). As autoras também destacam que existem outros instrumentos para coleta de dados, considerados por elas possíveis para a apreensão dos sentidos, sendo eles: relatos escritos, narrativas, história de vida, frases incompletas, questionário, desenhos, entre outros. Considerando o exposto, tentamos contato posterior para realização de novas entrevistas com as professoras participantes da pesquisa e não obtivemos sucesso.

A coleta e utilização dos dados foram autorizadas pelos/as professores/as mediante termo de esclarecimento e livre consentimento (Resolução 510/16 do CNS do Ministério da Saúde) (Apêndice III).

4.2. Análise dos dados

A análise dos dados coletados foi realizada a partir dos núcleos de significação, propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013), que tem como base teórico-metodológica a psicologia histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético. Ao adotar a concepção de homem como indivíduo numa “relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico”, os autores destacam a necessidade de se estudá-

lo em seu processo histórico, a partir da apreensão dos sentidos (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 301).

A apreensão dos sentidos pode resultar em respostas com expressões parciais, contradições, muitas vezes não significadas pelos sujeitos, mas que indicam processos vividos pelos indivíduos e formas de ser (AGUIAR e OZELLA, 2013), como já indicado anteriormente.

Para o processo de levantamento dos significados e sentidos, consideramos a palavra com significado como o material mais importante para análise e interpretação dos sentidos, já que é na palavra que se dá a síntese do pensamento e da linguagem. Nesse processo, é preciso se apropriar não só da palavra em si, mas também das condições materiais objetivas e subjetivas a partir das quais ela é produzida (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015). Ou seja, é preciso apreender as palavras “inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constitui” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 308).

Nesse sentido, segundo Aguiar e Ozella (2013) o esforço se dá num processo construtivo-interpretativo, partindo-se do empírico, mas buscando-se a superação deste pelo movimento de abstração dos núcleos de significação, em direção ao concreto. A partir do que foi dito pelo sujeito, busca-se entender, segundo, o que não foi dito, sua fala interior, seu pensamento e o processo de constituição dos sentidos que ele atribui à gênero e sexualidade.

A primeira etapa para o processo de constituição dos núcleos de significação compreende o levantamento dos pré-indicadores. Os pré-indicadores são caracterizados por trechos das falas dos professores com grande carga emocional, recorrentes ou que possuem contradições (AGUIAR e OZELLA, 2013). Partindo desse todo caótico/empírico, deve-se perceber aspectos particulares da fala do sujeito, como frequência, ênfase e a reiteração de determinadas palavras e expressões, enfim

fatores cujos significados, embora revelem apenas o lado empírico/aparente do objeto e, por isso, sejam vistos e determinados por nós como *teses*, são importantes pontos de partida na elucidação do movimento de significação pelo sujeito (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015).

Esse momento inicial se faz necessário já que, segundo Kosik (2002), só é possível conhecermos o contexto real arrancando os fatos desse contexto e tornando-os independentes. Esse processo de construção dos pré-indicadores não deve ser concebido como produtos acabados em si mesmos, mas como “produções subjetivas mediadas por objetivações

históricas das quais o sujeito se apropria” e os pré-indicadores são compreendidos como construções sociais mediadas pela cultura e pela história, ou seja, pelo movimento de significação da realidade (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 64).

É importante pontuar, segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), que o significado da palavra, na perspectiva adotada, compreende a totalidade parcial (parte do todo), constituindo e sendo constituída na dialética da totalidade em que o sujeito se insere. Dessa forma, nos afastamos da ideia de que o movimento de análise e síntese das significações diz respeito somente a ponto de vista do sujeito isolado, entendendo que esse processo de saída da aparência requer, a utilização das categorias próprias da perspectiva teórico-metodológicas para revelar

não o sujeito individualizado, mas a síntese de múltiplas mediações que, sem deixarem de remeter ao sujeito em foco, expandem nosso conhecimento sobre uma realidade concreta que supera a ideia de sujeito como ser em si mesmo, mas que, sem dúvida, tem o sujeito como sua unidade, seu motor (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 65)

Ao empregar o método histórico-dialético, busca-se evidenciar as particularidades históricas e sociais que configuram a articulação entre a singularidade e a generacidade. Nesse sentido, os significados permitem um nível de conhecimento que possibilita a apreensão da realidade sem a síntese de suas múltiplas determinações, limitando-se a construções do mundo das experiências, dessa forma, somente em relação com seu par dialético, os sentidos, é que se torna possível, pela mediação das categorias, a ascensão à síntese das múltiplas determinações do real, ao concreto pensado (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015).

Seguindo no processo de construção dos núcleos de significação, chega-se à segunda etapa, a determinação dos indicadores. Ao articular-se dialeticamente os pré-indicadores, chega-se a um aprofundamento sobre o conhecimento das formas de significação do sujeito, dessa forma a intenção nesse momento é alcançar uma abstração que permita uma maior aproximação com os sentidos (AGUIAR e OZELLA, 2013). O movimento empreendido é, segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 309), “de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levam a uma menor diversidade, no caso já dos indicadores”.

Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 67), consideram que é nesse momento, na “tensão das relações entre as *teses*, isto é, na intensidade e na natureza da forma pela qual elas se articulam, que o pesquisador deve concentrar seus esforços”, a fim de organizar os indicadores. As *antíteses* já se encontram presentes no levantamento dos pré-indicadores, no

entanto, elas não são percebidas a não ser no processo de análise diferenciado de construção dos indicadores, que pressupõe um movimento não apenas para destacar as significações da totalidade, mas penetrar nelas, abstraindo a complexidade das relações históricas e contraditórias que o constituem.

Os indicadores contêm em si as relações existentes entre eles, dessa forma,

embora as afirmações/teses definidas como pré-indicadores não evidenciam, de forma imediata, as respostas necessárias às questões aventadas pelo pesquisador acerca da realidade, são elas, como produções subjetivas mediadas pela história e pela cultura, que lhe permitem abstrair os indicadores que as configuram e, assim, o aproximam das zonas de sentido que constituem o sujeito (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 68).

No momento de sistematização dos indicadores, a dimensão empírica de conhecimento das significações vai sendo superada pela dimensão concreta, verificando-se já nesse estágio um momento de síntese, mesmo ainda provisório. Esse segundo momento da construção dos núcleos de significação é caracterizado também pela “*negação* do discurso tal como se apresenta”, ou seja, nesse momento explicita-se as relações contraditórias existentes entre os pré-indicadores (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 68).

Exatamente por conterem a dimensão contraditória da realidade, que os indicadores permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo de síntese, dos sentidos constituídos pelo sujeito. O emprego da categoria da contradição, torna possível o desocultamento das relações contraditórias presentes entre os indicadores, permitindo ao pesquisador se apropriar do movimento dos pré-indicadores que lutam entre si, se chocam, se constituem, e necessitam ser articulados para que eles possam então indicar uma nova síntese, o devir. Essas duas fases iniciais (levantamento dos pré-indicadores e sistematização dos indicadores) representam o primeiro momento do método dialético materialista, o movimento de análise, revelando a necessidade do movimento das abstrações à concretude da realidade, representado pela construção dos núcleos de significação (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015).

A construção dos núcleos de significação, terceiro momento do método de análise, constitui um momento voltado à síntese, isto é,

visa superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do ‘processo de articulação dialética’ dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015).

A cisão do todo, movimento empreendido nas duas primeiras etapas, é o “fundamento de todo o conhecimento” (KOSIK, 2002, p. 57) e requer posteriormente um segundo movimento em que as partes devem ser reintegradas ao todo, constituindo esse último momento na construção dos núcleos de significação, em que se volta à palavra, agora concreta, e como síntese de múltiplas determinações (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015). Nesse movimento então, que vai da dimensão abstrata à dimensão concreta dos processos de significação, representa um momento superior de abstração por meio da articulação dialética das partes que avança na direção do concreto pensado, às zonas de sentido (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Dessa forma, os núcleos devem ser construídos “de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 310). Esse processo de apreensão das zonas de sentido se dá a partir de um trabalho construtivo-interpretativo, exigindo do pesquisador um poder de síntese mais profundo (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015). Ou seja, busca-se a superação das teses e antíteses e almeja-se a síntese, desse modo

a constituição dos núcleos de significação acontecem pela articulação dos “momentos” diferentes e mesmo contraditórios apreendidos nos indicadores, o que se dá pela relação entre as partes e o todo, isto é, os indicadores – que trazem a articulação de um conjunto de pré-indicadores – e a totalidade histórico-social, destacando-se nesse processo a importância da teoria como produção histórica e social (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 71).

Nesta etapa espera-se, um número reduzido de núcleos que devem indicar os pontos centrais e fundamentais, envolvendo o sujeito emocionalmente, trazendo implicações e revelando as determinações constitutivas do sujeito. Os núcleos de significação podem ser nomeados extraindo-se da própria fala dos sujeitos uma ou mais expressões, de modo a refletir a articulação realizada na elaboração dos núcleos e que explicita o processo e movimento do sujeito (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Para a análise desses núcleos de significação deve-se partir da investigação intranúcleo avançando para internúcleos e esse momento também pode revelar semelhanças e/ou contradições sobre o movimento do sujeito e que não necessariamente se manifestam na aparência do discurso (AGUIAR e OZELLA, 2013). Deve-se nesse momento, buscando a articulação das partes ao todo, articular as informações obtidas através do sujeito ao seu contexto econômico, político e social, resultando então na compreensão do sujeito em sua totalidade.

A apreensão dos sentidos requer uma análise, como já destacado, das determinações constitutivas do sujeito e, para isso

é importante apreendermos as necessidades, de alguma forma, colocadas pelos sujeitos e identificados a partir dos indicadores. Entendemos que tais necessidades são determinantes/constitutivas dos modos de agir/sentir/pensar dos sujeitos. São elas que, na sua dinamicidade emocional, mobilizam os processos de construção de sentido e, é claro, as atividades do sujeito (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 311).

Esse processo, que se caracteriza do avanço do empírico para o interpretativo, permite o acesso à zona dos sentidos dos professores, objetos da pesquisa (AGUIAR e OZELLA, 2013).

5 RESULTADOS

As entrevistas realizadas com as três professoras de Ciências (A, B e C) constituem-se numa primeira aproximação com as zonas de sentido relacionadas aos conceitos de gênero e sexualidade.

5.1 Sentidos e significados da professora de Ciências A

A professora de Ciências A, primeira entrevistada, tem 55 anos, cursou Química e formou-se em 1994. Já no terceiro ano da faculdade iniciou seu trabalho como docente e desde então leciona nas disciplinas de Ciências, Matemática e Química. Durante a sua trajetória profissional, trabalhou em escolas públicas e, em poucos momentos, em escolas particulares. Como parte da caracterização do perfil da professora, pedimos que ela informasse se possui alguma religião, assim sendo, a professora A indicou pertencer à religião evangélica.

Após a entrevista, analisamos os dados e identificamos 65 pré-indicadores, buscando frequência, ênfase ou reiteração de palavras ou expressões, carga emocional ou qualquer outro fator que pudesse auxiliar para a construção dos sentidos dessa professora. Esses pré-indicadores foram aglutinados com base em critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, resultando num total de oito indicadores (Apêndice IV), sendo eles: restrição à abordagem biológica (6), questões de gênero (5), dificuldades com a temática e a abordagem (10), percepções sobre os alunos e a temática (10), transexualidade (7), diversidade sexual e de gênero (3), conflitos com a religião (11) e preconceito e discriminação (13).

Após a seleção dos pré-indicadores e do movimento de síntese inicial dos indicadores, os núcleos de significação resultaram de um momento superior de abstração, de modo a caminharmos para a apreensão das dimensões constitutivas da professora A. Indicamos os quatro núcleos de significação que são relacionados abaixo (Quadro 1).

Quadro 1 – Núcleos de significação da professora A e seus indicadores

Núcleos de significação	Indicadores
“Agora tem que aceitar a opção sexual né, então pode ser um rapaz que quer ser moça e uma moça que quer ser rapaz”: A diversidade sexual e de gênero para uma professora de Ciências	- Transexualidade - Diversidade sexual e de gênero
“Vai ser difícil porque eu sou evangélica”: gênero, sexualidade, os conflitos entre religião, ciência e a percepção de preconceito	- Conflitos com a religião - Dificuldades com a temática e a abordagem - Preconceito
“Envergonhados de jeito nenhum. Nem as meninas mais, a clientela nosso é bem diferente né”: As percepções sobre os alunos e as diferenças entre os meninos e meninas.	- Percepções sobre os alunos - Questões de gênero
“Eu vou falar do ponto de vista biológico”: o conteúdo de Ciências e a restrição à abordagem biologicista.	- Restrição à abordagem biológica

→ **“Agora tem que aceitar a opção sexual né, então pode ser um rapaz que quer ser moça e uma moça que quer ser rapaz”:** A diversidade sexual e de gênero para uma professora de ciências.

Neste núcleo de significação estão reunidos sentidos e significados relacionados à gênero, sexualidade, diversidade sexual e especificamente à transexualidade. Apesar desses termos não terem sido introduzidos na entrevista pela professora, ela reagiu às questões levantadas buscando explicitar seu entendimento sobre eles. A professora reconhece que existem outras orientações sexuais diferentes da heterossexualidade, como a homossexualidade e também reconhece a existência de indivíduos transexuais, no entanto, fica claro durante a entrevista que a professora desconhece as diferenças reais entre esses conceitos.

Ao perguntamos sobre o que a professora A entendia da categoria gênero, ela imediatamente a relacionou à “opção sexual” e indicou que a transexualidade seria ainda parte dessa “opção sexual”. Segundo ela:

“agora tem que aceitar a opção sexual né, então pode ser um rapaz que quer ser moça e uma moça que quer ser rapaz não é isso? Identidade de gênero agora tem inclusive ele pode se ele quiser ou ela mudar o nome a lei diz que tem que ser respeitado isso né. A LDB acho que incluiu isso aí já. Concurso público também né tem que ter a.. se o José quer se chamar Fernanda ele tem que ser chamado de Fernanda, ele tem esse direito legal né. E isso nos aspectos legais né, vai além né.”

Desde a década de 1980 o termo “orientação sexual” passou a ser utilizado pelo movimento LGBT, em substituição à “opção sexual”, principalmente, para “desconstruir a categorização médica e ideológica da homossexualidade, estigmatizada como “doença”,

“suspensão do desenvolvimento sexual normal”, “inversão sexual”” (SOUSA FILHO, 2009a, p. 69). A orientação sexual pode ser definida pela preferência afetivo-sexual do indivíduo, ou seja, ela é determinada a partir do gênero com que o indivíduo se relaciona. Se ele mantém relações com pessoas do gênero oposto, ele é identificado como homossexual, caso ele se relacione, ao contrário, com pessoas do mesmo gênero que ele, ele é reconhecido como homossexual, já a bissexualidade é caracterizada pela relação com indivíduos de ambos os gêneros. Durante a entrevista a professora utilizou o termo opção sexual, o que indica seu desconhecimento em relação à discussão e apropriação do termo “orientação”. Esse fato também expressa a percepção da professora de escolha, pelo indivíduo, da relação que ele vai estabelecer, dessa forma, a homossexualidade, bissexualidade ou ainda a heterossexualidade seriam determinadas pela escolha desse indivíduo.

“Agora a opção sexual dele, é dele.. ele né.. a gente não tem, cada um sabe o que escolhe.. o que quer para si né”

É importante notar que durante a entrevista a professora não utiliza em nenhum momento os termos homossexual/homossexualidade, heterossexual/heterossexualidade ou ainda bissexual/bissexualidade, somente suas abreviações “homo” e “hetero”, agora o termo transexual é empregado, assim como sua abreviação “trans”. Ao ser indagada, ainda, sobre o significado de cada um deles, a professora mostra que existe uma certa confusão para ela, apesar de ter procurado informações na internet, já que eles são comumente veiculados na mídia.

“Nossa são tantos né.. de vez em quando eu pego o google vou procurar né que eles falam muito em , eles falam não a gente ouve muito na televisão falar de hetero, homo, trans né, esse transexual”

Ao ser questionada sobre a presença desses conceitos no ensino de Ciências, a professora deixa claro que nunca tratou desses assuntos em sala de aula, pois não surgiu, segundo ela, oportunidades para tal. Ela expressa que tem conhecimentos de alunos homossexuais na escola onde trabalha, apesar de nunca ter conversado com esses alunos sobre o assunto.

A transexualidade, diferentemente das orientações sexuais, é comentada pela professora mais de uma vez, o que pode indicar um interesse maior por esse termo que tem sido tratado recentemente com mais frequência pela mídia.

“Transsexual é a pessoa que é mulher e quer ser home e vice-versa. É isso? É mais ou menos.”

A transexualidade é entendida como a identificação de um indivíduo a um gênero diferente daquele designado pelo seu sexo biológico. Segundo Zambrano (2011),

o próprio “sujeito transexual descreve a si mesmo como pertencente a um gênero discordante do sexo biológico com o qual nasceu. Tem uma experiência subjetiva de si como a do sexo oposto a seu sexo biológico e quer viver socialmente de acordo com tal convicção. Utiliza a própria subjetividade para construir e dar sentido a uma “identidade”, ainda que em desacordo com a expectativa cultural da combinatoria de sexo/gênero (ZAMBRANO, 2011, p. 98)

Apesar de expressar alguns significados sobre a transexualidade, fica claro que a professora não tem conhecimento concreto sobre o conceito. É importante destacar também as falas da professora que expressam o seu incomodo com questões relacionadas à transexualidade, exemplificado no trecho a seguir:

“Eu acho que é complicado né porque a gente foi criado né macho/ fêmea agora tem esse terceiro sexo aí sei lá o que que é. Eu entendo que é isso né. Aí essa parte eu não sei como vai mudar na biologia, a biologia não trata isso. Porque biologicamente o menino é menino e a menina é menina. A cabeça dele é que não aceita né.”

É percebido no discurso da professora A, sua dificuldade de pensar qual a relação desses conceitos com o ensino de Ciências e como esses se relacionariam diretamente com a biologia, apontado no trecho acima da transcrição da entrevista.

A sequência sexo-gênero-sexualidade, que implica na determinação do gênero do indivíduo e de sua orientação afetivo-sexual pelo seu sexo biológico é uma significação importante, já que implica na exclusão ou marginalização dos indivíduos que rompem com essa sequência, como comentado anteriormente. Os sentidos identificados na professora A, ao afirmar que os seres humanos foram criados “macho” e “fêmea”, concordam com essa sequência sexo-gênero-orientação sexual, que trata os homossexuais, bissexuais ou ainda dos transexuais como anormais e antinaturais, seu sentido também expressa a questão da escolha desses indivíduos pelas orientações “desviantes”.

Louro (2009, p. 90) destaca que esse alinhamento (sexo-gênero-sexualidade) sustenta os processos de heteronormatividade, ou seja, a “produção e a reiteração compulsória da norma heterossexual”. A heteronormatividade pode ser definida então como um conjunto de disposições e normas por meio do qual institui-se que a heterossexualidade é a única

possibilidade legítima da expressão sexual e de gênero (JUNQUEIRA, 2010). Essa significação se reflete inclusive nos sistemas de saúde, de educação, jurídico e midiático, que são construídos “à imagem e semelhança desses sujeitos” (LOURO, 2009, p. 90). Louro (2009) ainda destaca que a heterossexualidade adquire visibilidade e principalmente consistência por ser continua e constantemente veiculada pelas instâncias sociais, dentre eles, a própria escola. A professora A, dessa forma, contribui para a reprodução dessa significação entre os alunos.

Sobre a questão da transexualidade, é importante relacionarmos sua discussão às questões de gênero, já que a transexualidade rompe com a sequência sexo-gênero. A própria professora, ao falar sobre a transexualidade, a caracteriza como um terceiro sexo, expondo seu não entendimento sobre o conceito de gênero. Segundo Louro (2009), sobre a relação sexo-gênero

Temos de reconhecer que a sexualidade e gênero estão profundamente articulados, talvez mesmo, muito frequentemente, se mostrem confundidos. Experimentações empreendidas no “território” da sexualidade acabam por ter efeitos no âmbito do gênero. Basta lembrar o quanto é comum atribuir a um homem homossexual a qualificação de “mulherzinha” ou supor que uma mulher lésbica seja uma mulher-macho. A transgressão da norma heterossexual não afeta apenas a identidade sexual do sujeito, mas é muitas vezes representada como uma “perda” do seu gênero “original” (LOURO, 2009, p. 91)

Ou seja, a homossexualidade e a transexualidade se confundem ainda nessas contradições existentes nas significações a respeito do gênero, orientação sexual, identidade de gênero e os papéis de gênero. Para contextualizar, identidade de gênero refere-se à construção identitária dos indivíduos quanto ao gênero com que ele se identifica e os papéis de gênero ao modo de agir em determinadas situações conforme o gênero atribuído ao indivíduo no seu nascimento ou ainda o gênero com que ele se identifica (JESUS, 2012).

Por fim, esse sistema sexo-gênero-sexualidade é sustentado por uma

“lógica que supõe o sexo como “natural”, entendendo este natural como “dado”. Ora, segundo esta lógica, o caráter imutável, a-histórico e binário do sexo impõe limites à concepção de gênero e sexualidade. Na medida em que se equaciona a natureza (ou o que é “natural”) com a heterossexualidade, isto é, com o desejo pelo sexo/gênero oposto, passa-se a considera-la como a forma compulsória de sexualidade” (LOURO, 2009, p. 92).

A professora A, ao ser questionada sobre a sexualidade, relata que ela é biológica e determinada pela natureza e não há nenhuma menção às dimensões históricas ou sociais que também fazem parte da constituição da sexualidade dos homens e mulheres, indo na

contramão também da proposta dos PCNs. Esse sentido percebido na entrevistada A, pode derivar também dessa significação, exposta pelo trecho acima, sobre o caráter natural do sistema sexo-gênero-sexualidade.

A partir do processo de constituição dos núcleos de significação, percebemos alguns sentidos da professora relacionados à essa temática, como a confusão entre os conceitos de gênero, sexualidade e orientação sexual, assim como a presença de significações preconceituosas ou ainda biologicistas que não consideram o caráter histórico-social desses conceitos, que se constituem como outro núcleo de significação. Ainda analisando os sentidos da professora A, apesar da sua compreensão inicial do conceito de transexualidade, ela expressa várias lacunas, dúvidas ou ainda falsas compreensões, indicando possíveis limites na sua formação enquanto uma professora responsável pelo tratamento da temática de gênero e sexualidade nas aulas de Ciências.

Esses dados corroboram com a discussão feita por autores como Bonfim (2009) e Altmann (2013) sobre a falta de formação dos professores para a educação sexual. Segundo Altmann (2013), os cursos de graduação contemplam pouco os temas de gênero, sexualidade e diversidade sexual, e isso se dá também pelo fato dos cursos de graduação possuírem maior autonomia que o ensino escolar, dessa forma, a autonomia universitária em relação aos currículos promove tanto a inclusão como a exclusão desses temas. Essa autonomia garante que

os professores sensíveis a essa temática abordem tais questões em suas disciplinas, ou mesmo ofereçam disciplinas específicas sobre ela nos cursos, por outro, também possibilita que um número não desprezível de professores e outros profissionais conclua a formação superior sem que esses temas tenham sido contemplados (ALTMANN, 2013, p. 79).

A autonomia das universidades gera, por outro lado, a mobilização de eventos, cursos de formação continuada, de especialização, pesquisas de pós-graduação sobre a temática (ALTMANN, 2013), sendo influências positivas nos espaços acadêmicos e na formação dos licenciados. Bonfim (2009) destaca que até 2009, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) era a única a oferecer uma disciplina optativa denominada “Sexualidade e Educação” para o curso de Ciências Biológicas, já a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Brasília (UNB), analisadas pela pesquisadora, trazem em sua grade de disciplinas somente aquelas tidas como exigências legais, voltadas à formação docente.

Portanto, os sentidos evidenciados pela professora percebidos nesse estudo corroboram com o percurso do professor de Ciências de não formação para o tratamento dos temas gênero, orientação sexual, identidade de gênero e diversidade sexual. Esses sentidos são também resultado das significações expostas anteriormente das concepções biologicistas e naturalizantes do sistema sexo-gênero-sexualidade.

→ **“Vai ser difícil porque eu sou evangélica”**: gênero, sexualidade, os conflitos entre religião, ciência e a percepção de preconceito

Nesse núcleo de significação, estão presentes sentidos e significados relativos à gênero e sexualidade, mas associados principalmente aos conflitos entre a religião da professora A e as expressões que fogem à sequência sexo-gênero-sexualidade, ou seja, à heteronormatividade. Também está presente nesse núcleo, sentidos que indicam a dificuldade da professora com a abordagem da temática e sua percepção sobre o preconceito. A construção desse núcleo se deu a partir das reflexões da relação entre a religião, a ciência e a influência desses fatores na percepção de preconceito da professora.

Durante a entrevista a professora demonstrou em diversos momentos seu desconforto em tratar da temática da sexualidade. Ela atribui essa dificuldade aos próprios alunos, que segundo ela, não se interessam ou se possuem interesse, acabam sendo imaturos, o que impede que esse assunto seja tratado de forma tranquila na sala de aula. Ela ainda ressalta que o professor deve se atentar a forma como o conteúdo vai ser trabalhado, pois pode gerar confusão entre os alunos.

“Muita gente vai falar de sexo, não sei o que sabe? Agora tomara que consiga direcionar bem [...]”

A professora também expõe, em alguns momentos, que ela não gostaria de trabalhar com a temática, principalmente por ser professora de química e não estar adequadamente preparada. No entanto, é perceptível também seu incomodo dada a sua religião e os conflitos que ela gera com o tema. *“Ah eu tenho que dar né”*. Apesar de se ver obrigada a tratar desse assunto muitas vezes, ela acha que nem tudo deve ser falado publicamente, por isso mesmo ela sempre busca imagens mais “discretas” quando trata da temática em sala de aula. Ela também deixa claro que em último caso ela salta esse conteúdo:

“Aí se der certo bem, de repente eu peço ajuda na direção ou em último caso eu salto essa parte, não sei, não sei”.

A professora também expõe durante a entrevista que pode ser que esse assunto seja mais facilmente tratado por professores mais novos:

“[...] novos professores que estão se formando, talvez seja mais fácil pra eles né. A gente que né... certas coisas não se falam em todo lugar, nem com qualquer um, ainda.. eu acho que ainda vale pra eles né. Tem gente que leva mais fácil, isso varia muito de professor para professor.”

Essa percepção da professora pode existir por achar que recentemente os temas gênero e sexualidade vem sendo tratados mais frequentemente entre os pesquisadores e a população em geral.

Os movimentos sociais LGBTs tem atuado nos últimos anos para a inserção de pautas relativas às questões de gênero e sexualidade em todos os âmbitos institucionais. Nas mídias, também houve um crescimento da pauta, segundo Mendes (2011, p. 160), “há alguns anos lésbicas, gays, travestis e transexuais (LGBT) vem ganhando espaço na mídia brasileira” com reportagens publicadas quase que diariamente sobre orientações sexuais e identidades de gênero, direta ou indiretamente, nos diferentes editoriais.

Sobre a questão da religiosidade, a professora insere a problemática ao tratarmos das orientações sexuais distintas da heterossexualidade, na sala de aula. Apesar da professora indicar que nunca tenha surgido a oportunidade, como relatado anteriormente, ela reconhece que em algum momento esse assunto deverá ser tratado, mas indica que será difícil por ser evangélica:

“É difícil falar nesse assunto pra gente que é evangélico e pro aluno que é evangélico também... esses assuntos são meio difíceis pra gente né.”

A professora faz referência não só ao seu incomodo com a temática, mas também a do aluno evangélico, que segundo ela sofreria tanto quanto ela ao participar do trabalho com a temática não só da sexualidade, mas também com origem da vida. Esse paralelo que ela estabelecesse entre si e o aluno é um importante destaque, já que indica sua empatia pelo que o aluno evangélico pode passar nas aulas de Ciências. Ela ressaltou que muitas vezes explica para os alunos que independente de suas crenças, eles devem aprender as teorias científicas.

“Eu falo: gente olha eu tenho que apresentar, não importa o que eu aprendi eu tenho minha crença e cada um tem a sua, pra vocês fazerem uma prova e irem bem vocês tem que conhecer todas elas. É isso que falo.. tá. Independente de acreditar, aceitar ou não, eles tem que saber como cada um , cada teórico criou sua teoria lá

né. Enfim, se eu acredito ou não é outra história, eu preciso saber, conhecer todas e se me perguntarem eu saber explicar as teorias dessas pessoas”

É importante destacar que a professora, apesar da sua crença religiosa, reconhece a importância das teorias científicas e da sua responsabilidade, enquanto professora de Ciências, pela transmissão do saber elaborado aos alunos. No entanto, há uma contradição no seu discurso, já que ela também expõe que dada a dificuldade de se trabalhar com a temática, ela pode optar por não dar o conteúdo, como discutido no início desse núcleo.

Sobre a questão da religião enquanto influência na vida da professora e principalmente na sua atividade pedagógica, Natividade e Oliveira (2009) ressaltam que no debate contemporâneo sobre gênero, raça e etnia,

um costume, uma crença ou um padrão moral se torna um “problema” quando viola os direitos fundamentais, definidos pelo sistema jurídico nacional, ou os direitos humanos internacionalmente reconhecidos (Segato, 2006:209). É nesse cenário sociocultural global que direitos e leis entram em tensão com costumes e tradições ao atuarem em prol da erradicação de iniquidades nas esferas de gênero, raça e sexualidade (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009, p. 127).

Os autores também apontam que nos discursos religiosos, há uma atuação na reiteração da heterossexualidade compulsória que se manifesta de graus e maneiras distintas, elas variam desde o “total silêncio acerca da diversidade sexual e de gênero até a produção de estereótipos que operam por uma franca estigmatização de pessoas LGBT” (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009, p. 130). Essas significações advindas da religião podem ser percebidas nas significações da professora não só desse núcleo de significação, mas no núcleo sobre as concepções sobre diversidade sexual e de gênero.

Houve momentos que a entrevistada indicou que apesar de não achar correto ou “direito” os indivíduos homossexuais ou transexuais, ela pretende abordar a necessidade de respeitar essas pessoas:

“enquanto ainda que eu seja, né, evangélica, na minha cabeça não é que eles são direito, mas eu vou abordar é.. procurar colocar pra eles o seguinte, a gente tem que ter respeito pelo outro né.”

Natividade e Oliveira (2009) destacam as respostas plurais que podem existir entre as distintas religiões em relação à diversidade sexual:

A revisão dos estudos disponíveis sugere que, ao menos em um plano normativo, há religiões em que haveria espaço para uma relativa valorização da diversidade sexual (como as afro-brasileiras), enquanto posicionamentos católicos e evangélicos

expressariam a persistência de uma rejeição às práticas homossexuais, qualificadas como pecado a partir de diferentes estratégias discursivas (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009, p. 130).

Essa dimensão de análise é importante, considerando que a professora, apesar de ter crescido dentro da religião católica, agora se insere na religião evangélica. Os discursos sobre a diversidade sexual entre evangélicos¹⁴ parece ser mais intensa do que os entre católicos, mesmo que alguns porta vozes identificados como católicos se manifestem eventualmente em sites evangélicos e endossem as posições destes (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009).

Outra significação presente nos discursos religiosos e importante para entendermos como se constituiu os sentidos sobre diversidade sexual para a professora é o “pecado do homossexualismo”, que faz parte de um complexo de resistência às “fissuras na norma da heterossexualidade compulsória” (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009). Segundo os autores ainda, os indivíduos que vinculam tal discurso, atuam para o seu não reconhecimento, compreendido como uma ameaça e legitimam esse discurso a partir da justificativa de representarem valores universais e moralidade. Noletto (2016, p. 474), reitera que apesar da convergência entre católicos e evangélicos na compreensão de que o reconhecimento dos direitos LBGTs afrontam a moral cristã, ela é menos expressiva na igreja católica “quanto a pronunciamentos públicos sobre a homossexualidade” não disseminando a ideia de “cura”.

Natividade (2008 *apud* NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009), explorou algumas significações sobre a homossexualidade em cosmologias evangélicas e

Partindo do exame de uma literatura religiosa – incluindo manuais de libertação e literatura de “ajuda” para “sair da homossexualidade” – o autor compreende que, assim como os demais “pecados sexuais”, esta prática pode ser interpretada a partir de uma cosmologia de batalha espiritual, segundo o qual os demônios disputam com deus a posse dos homens (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009, p. 137 e 138)

A professora A também indica que há um conflito dessa mesma natureza quando ela tem de tratar da temática de origem da vida. Apesar de ela não acreditar na teoria veiculada pela ciência, ela entende ser necessária a apresentação dessa teoria aos alunos e ressalta ainda que tenta manter o “profissionalismo” ao tratar tanto de sexualidade quanto de origem da vida, buscando não influenciar os alunos com as suas concepções ou mesmo sua “opinião pessoal”:

¹⁴ Apesar da diversidade do universo religioso evangélico, Natividade e Oliveira (2009, p. 137) destacam que os indivíduos que difundem os discursos sobre a diversidade sexual na esfera pública “se articulam em redes interdominiais, expressando a formação de consensos relativos em torno dos significados da homossexualidade, a despeito de sua origem e pertencimento distintos”.

“Eu acho que a gente não tem que manifestar, eu acho opinião de certos profissionais.. eu falo, médico, se você falar pro médico "ta doendo aqui" e o médico arregalar o olho, acabou, você vai falar "To morrendo". O mecânico olhar pro seu carro e falar "iihhh pode..." Eu não tiro mais da garagem, porque certos profissionais, quando eles falam criam uma coisa na cabeça. Mecânico, médico, professor também.”

Dessa forma, os sentidos e significados desse núcleo de significação indicam forte influência da religião na construção da concepção de mundo da professora e consequentemente seu entendimento sobre a sexualidade, diversidade sexual e gênero e no tratamento desses nas aulas de Ciências. Apesar da semelhança entre os significados sociais atravessados pelas normas e regras religiosas e os sentidos expressos pela professora, eles não coincidem, uma vez que, como expresso em seu discurso, a professora é também influenciada pelas significações em relação ao respeito e reconhecimento da comunidade LGBT.

Neste núcleo de significação também estão contidos sentidos relacionados à percepção da professora de preconceito e discriminação não pela simples associação da religião aos discursos preconceituosos e discriminatórios, mas por entendermos que a religião é influência direta na construção dessa percepção da professora sobre os preconceitos relacionados aos indivíduos que fogem da norma heteronormativa.

A professora nunca discutiu preconceito ou discriminação com seus alunos, mas pretende abordar o respeito à população LGBT, embora haja discordância da religião na aceitação e reconhecimento desses indivíduos:

“A sexualidade dele é um problema de cada um né. Não é porque eu talvez não concorde que eu vou ter direito de sair agredindo né.”

Ela destacou ainda que, apesar de não concordar com as manifestações que fogem da heteronormatividade e entender que esses indivíduos “escolhem” se relacionar com pessoas do mesmo sexo, ou ainda, “escolhem” viver um gênero diferente daquele designado pelo seu sexo biológico, eles devem ser respeitados:

“Não dá pra impor, né, eu posso defender, mas impor jamais. Então eu vou sempre me embasar no respeito né, a pessoa tem que ser respeitada, a pessoa né. Agora a opção sexual dele, é dele.. ele né.. a gente não tem, cada um sabe o que escolhe.. o que quer para si né. Eu vou procurar não deixar transparecer, jamais vou [ininteligível] desrespeito.”

É interessante destacarmos o trecho que a professora indica que não deixará transparecer sua discordância das orientações sexuais e identidades de gênero distintas da heterossexualidade e da cisgeneridade¹⁵, evidenciando que ela reconhece que sua posição pode ser indicativa de preconceito e discriminação.

A professora A ainda atribui à falta de respeito e a discriminação aos próprios sujeitos LGBTs, pois segundo ela, eles não exigem o respeito dos outros indivíduos, como se fosse função desses indivíduos reivindicar respeito dos demais:

“Muitas vezes, eu acho que eles não sabem é.. exigir o respeito que eles merecem né. Eles se permitem ser desrespeitados. Aí eu brigo por eles. Eu tento cutucar né... ver se tem algum, algum.. alguma auto estima. O outro não tem o direito de fazer aquilo, mas ele mesmo permite muitas vezes. Eu sempre tento dar uma cutucada aí, eu nunca aceitei, nunca aceitei. Se passasse daquela linha do desrespeito aí eu resolvia à minha maneira, sabe (...) eles se deixam, eu não vou permitir. Aí quando chegava no meu ouvido... todo mundo tem que ser respeitado, a base de qualquer convivência é o respeito né, mútuo. Tem muitos querem ser respeitados, mas não respeitam né, mas é uma via de mão dupla né.”

Há um discurso também presente na fala da professora que é o fato, comumente veiculado nos discursos preconceituosos, de que os LGBTs devem respeitar, para serem respeitados. Esse discurso é muito vinculado às manifestações públicas de afetividade por parte dos indivíduos LGBTs, que são encaradas como situações de desrespeito às outras pessoas e principalmente às crianças.

Sobre a percepção de preconceito e discriminação entre os alunos, a professora indica que eles estão mais tolerantes e fazem menos piada. Segundo ela, antigamente as manifestações preconceituosas eram mais presentes.

“Eles aceitam muito bem, eu acho.. bem mesmo. Não tem piadinhas, essas coisas. Difícil, difícil eles xingarem.. eles fazem, por exemplo, piadinha quando chama o número 24, até isso estão parando, quando é homem né, mas aqui eu vi outro dia, essa semana eu vi, eles zombando quando eu fiz a chamada, mas tinha bem mais antigamente.”

É interessante notar que a professora indica, ao mesmo tempo, que os alunos têm boa aceitação com os indivíduos não heteromativos e que eles ainda fazem algumas piadas. Esse discurso evidencia que as “piadas” não são consideradas pela professora como manifestações homofóbicas, apesar de serem parte importante dos fenômenos preconceituosos.

¹⁵ A cisgeneridade diz respeito à identificação do indivíduo com seu sexo biológico, diferentemente da transexualidade.

Em 2002, foi realizado pela Unesco uma pesquisa sobre os “Perfil dos Professores Brasileiros” na qual foram entrevistados 5 mil professores da rede pública e privada. Os dados dessa pesquisa revelaram que 59,7% deles classificava a relação homossexual como inadmissível e 21,2% ainda não gostariam de ser vizinhos de homossexuais (UNESCO, 2004, p. 145-146 *apud* JUNQUEIRA, 2009). Outra pesquisa realizada em escolas públicas do Distrito Federal, sobre as discriminações presentes no cotidiano das escolas, relatava por professores e alunos preconceitos por orientação sexual, raça, condição econômica, aparência, origem regional, religião, deficiência e características físicas (ABRAMOVAY, 2009). Os percentuais de discriminação na escola foram bastante expressivos, e os mais relatados foram homofobia (63,1%) e racismo (55,7%). Esses dados indicam que a heteronormatividade está, como já destacado anteriormente, fortemente presente na escola, entre professores e entre alunos, e dessa forma, estão presentes também as repressões às práticas não-heterossexuais.

O núcleo indica, então, que a professora admite a existência de preconceitos e discriminações na sociedade e essa percepção não exclui, no entanto, a influência da religião e dos discursos preconceituosos, ou ainda, dos discursos que amenizam as situações de homo-lesbo-transfobia.

→ **“Envergonhados de jeito nenhum. Nem as meninas mais, a clientela nossa é bem diferente né”:** As percepções sobre os alunos e as diferenças entre os meninos e as meninas.

O terceiro núcleo identificado traz significações sobre as percepções que a professora A tem em relação aos seus alunos e a recepção desses à temática, assim como alguns sentidos e significados sobre as questões de gênero.

A professora, durante a entrevista, identificou a temática da sexualidade e das drogas como as que despertam mais interesse entre os alunos. Ela destacou diversas vezes o fato dos alunos já estarem bem informados sobre a temática da sexualidade, principalmente através da mídia. No entanto, apesar de estarem bem informados, ela destaca que eles são ainda muito imaturos e isso dificulta, segundo a entrevistada, a transmissão dos conteúdos dessa temática.

“Tem dois assuntos que interessam bastante: é a sexualidade, é a reprodução e é drogas . São esse assuntos. Eles amam falar sobre isso.”

“Mas todo mundo está bem informado hoje em dia [...]”

“Então eu acho meio complicado sabe trabalhar isso porque, porque na faixa etária que você vai trabalhar eles são bem imaturos, bem molecões.”

É interessante notar que a professora designa aos alunos a decisão de transmitir o conteúdo das temáticas envolvendo sexualidade e gênero, pois, segundo ela, é a partir de sua percepção do interesse e nível de maturidade da turma que ela define de que forma e o que ela vai passar do conteúdo.

“É como que eu vou conseguir trabalhar, vou ver. A gente vai experimentando né. Numa sala com mais maturidade dá pra mostrar mais coisas né, mas não sei realmente eu não conheço a clientela daqui, vim pra cá esse ano. Mas tá me parecendo que tem um oitavo ano aí que vai me dar bastante trabalho”

A professora também expressa recorrentemente o seu desconforto com os conhecimentos, indagações e brincadeiras que os alunos fazem relacionadas a suas vivências sexuais, ao sexo e à sexualidade de forma geral.

“Agora tomara que consiga direcionar bem, porque eu acho que eles são muito imaturos ainda, eles ficam desenhando. Ontem mesmo foi parar um na direção porque a aluna esqueceu o caderno aqui e ele chegou, sentou na cadeira, pegou o caderno dela e mais do que depressa desenhou um pênis. Só que o caderno não era dele. né.”

“A garotada toda falando que tá se masturbando, que mão dele tá até torta porque é muito grosso.”

Nesse contexto, podemos perceber sentidos relacionados a significações sobre a sexualidade e a sua dimensão privada. No entanto, questões de gênero e sexualidade são recorrentes dentro e fora das salas de aulas, atravessando comportamentos e atitudes de alunos e professores (ROCHA e FRANÇA, 2013). Ou seja, essas manifestações sobre a sexualidade podem não ser saudáveis, mas são comuns entre adolescentes dentro do espaço da escola. Silva e Santos (2011, p. 3), destacam, no entanto, que para algumas pessoas a sexualidade e a escola devem estar em instâncias distintas, dado o fato de que a “sexualidade é entendida como uma questão pessoal e privada, bem como atravessada por decisões morais e religiosas, já a escola, compreendida com espaço social de formação, voltada para a vida coletiva deveria afastar das polêmicas e dos conflitos”. Nesse sentido, abordar a sexualidade é uma tarefa difícil para os profissionais da educação, devido à sua relação com “valores morais, que determinam comportamentos, uso e costumes culturais e sociais que envolvem mais de uma pessoa, sendo considerada como um caráter social e cultural” (NUNES, 1997 *apud* SILVA e SANTOS, 2011).

Outra questão identificada na fala da professora é o fato dela achar que a maioria dos alunos pratica sexo, já que eles comentam, fazem perguntas e piadas. Sobre a recepção ao tema, a professora indica que não percebe nenhum tipo de constrangimento ou resistência por parte dos alunos

“[...] como eles já praticavam, assim né, a parte de gravidez mesmo que eles perguntavam né. Eles se interessaram bem, eles acho que aprenderam bastante, porque eles pesquisavam né.”

“Tem muitos aí que eu acho que já praticam né, mas enfim.. eu não me lembro de ninguém ter ficado envergonhado não.”

Os sentidos identificados demonstram que a professora foi influenciada por significações moralistas e preconceituosas sobre a sexualidade e o ato sexual. Como comentado anteriormente, essas significações podem ser também derivadas dos dogmas religiosos do qual ela compartilha.

Incluímos nesse mesmo núcleo, sentidos relacionados às questões de gênero por entender que o que foi expresso pela professora também indicava uma percepção desses alunos, mas com diferenças ligadas ao gênero. A presença de meninos e meninas numa mesma sala, por exemplo, requer segundo a professora, um tratamento diferenciado da temática.

[...] só que assim a gente tem meninos e meninas aqui [...]

Esse incomodo da professora é bem interessante, pois pode refletir o seu crescimento dentro da religião, já que essa ideia de separação entre meninos e meninas em diferentes classes, principalmente durante as aulas relacionadas à temática de gênero e sexualidade, é uma ideia que foi ancorada na concepção da igreja católica de que os sexos deveriam se separar enquanto jovens para posteriormente se juntar na vida adulta após o sacramento do matrimônio (ALMEIDA 2005). Segundo Almeida (2005, p. 71), o repúdio do catolicismo às classes mistas era justificado pelo prejuízo que essas classes causavam a “boa formação cristã atacando as bases onde esta se estruturava, isto é, sobre o naturalismo e a recusa ao pecado original que legitimava a promiscuidade nessa indesejável associação dos sexos”

A professora também expressa, durante a sua entrevista, suas expectativas em relação ao papel que as mulheres devem desempenhar. Apesar de falar sutilmente sobre como as mulheres devem se comportar ou qual seria a conduta adequada, ela demonstra de que forma a opressão e a hierarquização de gênero refletem nela.

"[...] Eram mais meninos, e menino eles são mais, as meninas que são mais recatadas. E ainda de vez em quando eu vejo umas coisas aqui, que sabe.. né. Você fala pra meninas: "Não fale palavrão, que feio." Elas falam: "Ihh professora, não tem nada a ver" [risos]"

A entrevistada também ressaltou seu incomodo em relação à forma como a temática é tratada nos livros didáticos de Ciências e as possíveis reações que desencadeariam nos alunos:

"Aí tem o livro que tem imagem assim sabe a mulher bemmm escancarada assim. Eu falei assim: jamais eu vou mostrar, porque eu conhecia os alunos ali. Aí isso é complicado. Então tem que buscar uma imagem que fosse mais discreta a coisa né."

Quanto aos conteúdos, a professora identificou que os assuntos que mais interessavam às meninas, aparentemente, eram menstruação, métodos anticoncepcionais e as questões relacionadas à gravidez. Ela não soube identificar, no entanto, outras diferenças de interesses entre os meninos e as meninas, já que ela deixou claro em vários momentos que, por ser química, ela não trabalhava normalmente com esses conteúdos nas aulas de Ciências. Da mesma forma, ao ser questionada sobre as possíveis diferenças contidas nos livros de Ciências sobre o tratamento das questões relacionadas à homens ou mulheres, sua percepção é de que não há nenhuma diferença nos livros.

"Eu já vi perguntar, as meninas perguntando sobre menstruação, eles.. elas se interessaram muito sobre a parte de.. de, dos métodos anticoncepcionais, eu expliquei lá a tabelinha né, método falho[...]"

(Sobre o livro didático e as questões relacionadas aos homens e mulheres) "Acho que é igual. Então.. acho que é igual, acho que é igual. Só esse mostra assim né... eu não tenho ele aqui."

Essas indicações sobre os interesses de meninos e meninas sobre os conteúdos, no entanto, já revelam que as mulheres têm seu interesse associado às temáticas relacionadas que a sociedade determina como sendo do universo feminino.

Os sentidos e significados expressos nesse núcleo de significação são grandes representantes das questões de gênero discutida ao longo desse estudo, desde as influências do patriarcado e da religião até a hierarquização de gênero reproduzida nos discursos das próprias mulheres.

→ **“Eu vou falar do ponto de vista biológico”: o conteúdo de Ciências e a restrição à abordagem biologicista.**

Esse núcleo de significação demonstra os sentidos e significados da professora A relacionados especificamente à abordagem da sexualidade e do gênero no ensino de Ciências.

No início da entrevista, ao perguntarmos sobre os conteúdos relacionados à gênero e sexualidade que a professora costumava trabalhar durante as aulas de Ciências, ela indicou que os principais conteúdos normalmente expostos nessa temática são gravidez, métodos contraceptivos e DST's:

“[...] já trabalhei a gravidez em si né, o processo todo, como ela ocorre, todo o processo, onde ocorre, os métodos contraceptivos. E inclusive eles fizeram um trabalho aqui bom, fizeram sobre os métodos contraceptivos. Até tem uns novos que eu nem sabia que tinha [risos] e as doenças, as DSTs.”

No discurso da professora, ao caracterizarmos sexualidade, ela a relaciona à questão biológica, natural. Ou seja, a partir do seu discurso, podemos entender que a professora possui sentidos pessoais que expressam que a sexualidade é naturalmente dada, seu desenvolvimento se daria somente a partir dos atributos do código genético da espécie humana.

“Tá relacionado a questão biológica. Como que as coisas vão acontecendo naturalmente, conforme a natureza determina.”

“Eu acho que é natural, é biológico.”

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como discutido anteriormente, está indicado o tratamento da sexualidade a partir de seus aspectos biológicos, culturais, emocionais e sociais. No entanto,

na lógica da normativa de sexualidade proposta pelo Estado nos PCNs, a disciplina de Ciências também se situa como uma esfera controladora, consagrando um caráter informativo e biologicista, deixando quase sempre de contemplar uma formação, uma educação sexual, restringindo-se à orientação sexual como propõem os PCNs, entendida como sendo de caráter informativo. A dimensão histórica da sexualidade aparece como construção feita sobre algo naturalmente dado (BONFIM, 2009, p. 83).

Sobre o trabalho sistemático de Orientação sexual desenvolvidos nas escolas, Bonfim (2009) ressalta que

mesmo após tantas indicações de sua ineficiência, ainda continua articulado apenas objetivando promover a saúde das crianças e dos adolescentes, e desenvolver ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, e mesmo nesse viés, é possível verificar, através de inúmeros estudos, que mesmo as informações passadas pela escola nesse sentido não conseguem possibilitar “a adoção de comportamentos preventivos” (BONFIM, 2009, p. 85)

Ainda hoje, segundo Bonfim (2009), a orientação sexual escolar está intimamente relacionada aos programas de saúde, derivadas da pedagogia da higiene das décadas de 1960 e 1970. Pereira (2012), também indicam que a sexualidade é abordada na perspectiva biológica e diversos estudos apontam ainda a vinculação da sexualidade aos sistemas reprodutores masculino e feminino (CRUZ, 2008; TONATTO; SAPIRO, 2002; FURLANI, 2008 *apud* PEREIRA e CRUZ, 2012).

Mesmo os cursos oferecidos pelos órgãos educacionais acabam traduzindo-se, segundo Bonfim (2009), em abordagens biologista-médico-higienistas, sendo orientadas pela sexualidade vinculada à patologia e à gravidez não planejada na adolescência, com caráter preventivista, se abordar qualquer aspecto da construção histórica, social, política ou cultural da sexualidade humana.

Ao longo da entrevista a professora também destacou que ela busca expor “cientificamente” os conceitos relacionados a esse tema, não entendendo que a sexualidade possua outras dimensões ou, caso possua, não é dever do ensino de Ciências tratar dessas dimensões,

“[...] tentar levar pro lado científico da coisa e né porque eles vão fazer alguma coisa, alguma piadinha né.”

“[...] Mas eu levo bem pro lado profissional. Isso aqui é o seu corpo, foi a natureza que fez assim e com esse propósito. Tem esse formato por isso, vai por aí e espero que dê certo.”

“Mas eu vou falar do ponto de vista biológico. Vou falar olha chegando numa certa idade começa as mudanças, você começa a ter essa atração né pelo sexo oposto e hoje em dia até pelo mesmo sexo[...]. Aí provavelmente alguém vai se manifestar, eu vou tentar conduzir, vou levar pro lado científico da coisa

A abordagem biologicista e naturalizante é pautada como um dos grandes problemas da educação sexual no ensino de Ciências, não só por desconsiderar os aspectos sócio-históricos da sexualidade, mas também por ausentar a discussão de gênero. Essa perspectiva ainda exclui as expressões de sexualidade e gênero que fogem da “normalidade”, podendo inclusive reforçar e amparar os discursos de hierarquização de gênero e opressão aos LGBTs.

Destarte, muitos dos significados construídos sócio-historicamente com relação à sexualidade são ainda permeados por perspectivas biologicistas, reducionistas e naturalizantes que desconsideram os aspectos sociais e históricos da sexualidade determinados pelo desenvolvimento da história do gênero humano. Nesse contexto, os sentidos produzidos pela professora sobre a sexualidade são também impregnados por esses discursos que não conseguem desvendar as múltiplas determinações das categorias de gênero e sexualidade, restringindo-se à sua concepção biológica.

5.2 Sentidos e significados da professora de Ciências B

A professora B tem 49 anos e graduou-se em Biomedicina em 1990. Mesmo tendo realizado estágios em sua área, após casar e engravidar, ela decidiu dar aulas, pois, segundo ela, essa profissão exigiria menos tempo de dedicação do que outra profissão que estivesse mais relacionada ao seu curso. Dessa forma, logo após se formar, em 1991, ela passou a dar aulas de Ciências, parou por um ano e retornou em 1995, desde então ela atua na escola pública. A professora B ainda indicou pertencer à religião espírita kardecista.

Primeiramente identificamos 39 pré-indicadores, a partir das principais ideias selecionadas da entrevista. Esses pré-indicadores foram organizados em cinco indicadores (Apêndice V): Abordagem dos aspectos biológicos (1), alunos mais tolerantes e menos preconceituosos (8), visões gerais de preconceito e discriminação (13), gênero e diversidade sexual (6) e questões de gênero (11). Esses seis indicadores foram organizados em dois núcleos de significação com os principais temas que indicam alguns dos sentidos e significados da professora B (Quadro 2).

Quadro 2 – Núcleos de significação da professora B e seus indicadores

Núcleos de significação	Indicadores
<p>“Eles tiram sarro, brincam, mas com respeito”: Percepções de preconceito e discriminação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visões gerais de preconceito e discriminação - Questões de gênero - Alunos mais tolerantes e menos preconceituosos
<p>“Essa diversidade que tem aí de gênero, eu não saberia orientar”: A abordagem biológica e o (não)entendimento dos conceitos relacionados à sexualidade e gênero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem dos aspectos biológicos - Gênero e diversidade sexual

→ **“Eles tiram sarro, brincam, mas com respeito”**: Percepções de preconceito e discriminação.

No primeiro núcleo de significação da professora B há sentidos e significados relacionados às percepções de preconceito e discriminação e também às questões de gênero. Decidimos reunir os sentidos e significados dessas vertentes por entendermos que as questões de gênero estão relacionadas às produções de preconceito e discriminação, são significações destas, mas estão também sujeitas a elas.

No início da entrevista, a professora introduziu a questão da homossexualidade e a recepção dos alunos ao contar sobre um texto que aborda a questão da homofobia presente nos livros do nono ano, do qual ela era responsável. Segundo ela, os alunos encararam a questão com naturalidade, sem resistência. No entanto, ao insistirmos na resposta dos alunos ao tema, ela indica que houve sim alguns episódios em que os alunos zombaram da questão da homossexualidade, mas ela reforça que eles encaram tranquilamente a questão e que houve uma melhora significativa nas manifestações de preconceito nos últimos quatro anos.

“[...] tem até um texto que fala de um professor que era homossexual né.. e como ele era tratado. Mas assim, eles encaram numa boa viu.”

“Não tem, por incrível que pareça. As vezes tem assim, uma tiraçãozinha de sarro, mas quando são os menores, quando são os maiores eles tiram.. o tirar sarro é uma coisa tão tranquila que todos conseguem levar numa boa. Pelo menos olha.. uns três, quatro anos.. por aí, eu acho que já está havendo mais essa consciência.”

A professora conta, em seguida, sobre uma situação de preconceito e discriminação de um aluno assumidamente homossexual, alguns anos atrás. É interessante o fato, pois ela destaca e reitera posteriormente que esse aluno só sofreu essas manifestações devido ao seu perfil, à sua própria atitude e forma de se portar.

“Ele sofreu um pouco, mas também era muito do perfil dele. Porque ele já era um perfil muito... como eu posso dizer... ele era meio polêmico. Ele gostava de causar, então acho que por conta do perfil ele foi... Mas ultimamente a gente tem muitos casos aqui que a gente percebe já desde o sexto ano tal.. Assim, eles tiram sarro, brincam, mas com respeito. Não tem aquela coisa...”

“[...] eu tive um aluno aqui que sofreu bastante, mas eu te falei, por conta do perfil dele.”

Ela também sinalizou que sempre quando ocorre alguma expressão de preconceito ou discriminação, ela intervém, conversa com os alunos e a situação é resolvida. Os alunos, no

entanto, segundo a professora, apesar de serem diferentes, costumam acolher e serem solidários uns com os outros, embora façam algumas brincadeiras, às vezes.

“[...] a gente conversa e a gente resolve e entre eles mesmo existe um certo policiamento.”

“É engraçado né, eles, assim, são bem diferentes, tem perfis diferentes, mas em se tratando, as vezes, de acolher e de não discriminar, eles estão ali pra ajudar, pra ser solidários.. ultimamente eu tenho visto isso. Antigamente não era tanto assim, mas o que eu tenho visto mais ultimamente é a questão do ajudar, do ser solidário, do não criticar, do não discriminar.”

A professora não considera manifestações de preconceito e discriminação, os episódios de zombaria e brincadeira dos alunos. Esse fato indica sentidos da professora que amenizam e relativizam as situações de preconceito e discriminação.

Outra questão indicada pela professora foi relacionada à percepção dos alunos sobre o sexo antes do casamento e à prática sexual pelas meninas. Apesar de classificar esse preconceito como “ponto de vista”, opinião, fica explícito as questões de gênero implícitas nas declarações dos alunos, significadas principalmente a partir da moral cristã.

“Então eles se colocam dessa maneira: "Não professora, tá errado" né, a gente comentando sobre o sexo, sexualidade: "Mas eu só vou ter relação sexual depois do casamento". Então esse ponto de vista eu vejo que alguns tem, agora discriminação, às vezes.. mais por parte dos meninos e até das meninas, às vezes, um preconceito com aquela menina normalmente que é... seria um pouco mais avançada.”

Sobre sua visão de mundo e a influência que ela exerce sobre sua prática pedagógica, a professora reforça que há somente uma influência positiva, principalmente na sua aceitação em relação às orientações sexuais que fogem à norma heteronormativa. Ela também faz uma breve reflexão sobre o seu papel enquanto professora e a influência que ela pode exercer ao expor seus preconceitos.

“De maneira positiva, porque eu sou aberta. Eu respeito a opinião de cada um, o jeito de ser de cada um e é isso que eu sempre procuro mostrar pra eles né. Independente da orientação sexual, do gênero, do que ela faz ou deixa de fazer, a gente tem que respeitar.”

“[...] não dá pra você ter uma.. um pré-julgamento, nem incutir isso nos alunos, nem ficar "Nossaa" se não você vai estar colaborando aí pra que, acho que aumente né a discriminação e o preconceito. Não, tranquilo, comigo é mais tranquilo.

“Que todos sejam felizes à sua maneira, como quiserem, cada um com o seu jeitinho, é isso que eu falo pra eles. E a gente tem que respeitar né”

Quanto às questões de gênero, a professora tem uma percepção da hierarquização de gênero no ensino de Ciências. Ela indica, por exemplo, uma diferença no interesse dos alunos em relação às temáticas dentro da sexualidade. As meninas se interessam mais pelos métodos contraceptivos, já os meninos possuem pouca curiosidade sobre os métodos, e se atentam mais ao ato sexual em si e forma correta de utilização da camisinha.

“O que interessa mais é.. são os métodos mesmo. Principalmente as meninas, os meninos parece que gente, não é com eles. Eles nem.. estão nem aí com relação aos métodos né. Infelizmente é uma questão cultural e ainda é a mulher que se preocupa com.. então o interesse maior é em relação aos métodos contraceptivos sim.”

Ela também percebe nos livros didáticos um direcionamento do tema de contracepção às meninas e pouco conteúdo direcionado aos meninos e justifica esse direcionamento pela cultura, pois, segundo ela, é uma questão cultural responsabilizarmos as mulheres pela contracepção e pela gravidez:

“Então eu acho que falta sim ser mais abordado essa questão da consciência do homem também que ele também tem essa tarefa de evitar, não é só da mulher né. Então acho que é muito direcionado para a mulher mesmo.”

A relação que a professora estabelece entre os conteúdos presentes nos livros didáticos de Ciências, o interesse diferenciado pelos conteúdos entre os meninos e as meninas e a cultura indicam, pelo menos inicialmente, uma percepção da dimensão histórico-social da hierarquização de gênero.

Chaves (2014), num estudo sobre a hierarquização de gênero nos livros didáticos de Ciências Naturais, identifica a simbiose entre o sistema patriarcal e a concepção de ensino criacionista nos livros didáticos que foram objeto do estudo. O monopólio da abordagem do aparelho biológico, em função da reprodução “presente no embasamento teórico desses materiais, perpetua as relações impostas pelo patriarcado, preservando, simultaneamente, a doutrina mantida pela concepção de ensino criacionista” (CHAVES, 2014, p. 80).

Sobre os significados presentes nos livros didáticos, a autora ainda destaca que os livros de Ciências Naturais possuem conteúdos sobre a “fragilidade feminina e a naturalização da maternagem *versus* a exaltação da virilidade e do domínio masculino” que beneficiam as relações de poder nas relações de gênero (CHAVES, 2014, p. 78).

A professora também falou, durante sua entrevista, sobre os casos de violência contra a mulheres que, segundo sua percepção, são mais frequentes do que os casos relacionados à população LGBT na escola, essas meninas, no entanto, acabam se calando mais, não

denunciando ou expondo as violências sofridas por elas. Um dos casos de violência sexual sofrida por uma aluna foi discretamente denunciado a alguns professores, mas a professora B relatou que tanto os professores quanto a escola se omitiram, já que era difícil “acreditar” na vítima.

“Porque é um processo complicado e como é que você vai né.. e daí era a questão do padrasto e tal. Então ela chegou a comentar comi, com alguns professores e tal, mas eu não sei até que ponto também era verdade ou não era, entendeu?”

Por fim, a professora ainda comentou, durante a sua entrevista, sobre alguns assuntos trazidos pelas alunas, explicitando um determinado incômodo, apesar de tentar deixar claro o contrário.

“As meninas de hoje estão muito evoluídas e super avançadas, então as vezes elas vem conversar com a gente coisas, assim, que.. que eu fico sabe... de queixo caído, porque é tudo muito rápido, tudo muito.. como é que eu vou dizer, tudo muito bem diferente até. Mas assim, tranquilo, normal, mas quando eu comecei tranquilo, só vai evoluindo e parece que, assim, elas tão sabendo e estão na prática a muuuito tem (...)”

Significações sobre a hierarquização de gênero e sobre o preconceito e a discriminação de sujeitos LGBTs foram influencias para os sentidos percebidos nesse núcleo de significação. Eles indicam que apesar da professora perceber situações de preconceito e discriminação, e também as hierarquizações de gênero presentes no ensino de ciências, ela ainda possui discursos preconceituosos ou que amenizam as situações de violência, seja contra a população LBGT, seja contra as mulheres.

→ **“Essa diversidade que tem aí de gênero, eu não saberia orientar”**: A abordagem biológica e o (não)entendimento dos conceitos relacionados à sexualidade e gênero.

O segundo núcleo de significação da professora B indica sentidos e significados relacionados à abordagem da sexualidade nas aulas de Ciências e os conceitos relacionados, como a diversidade sexual e de gênero.

A professora, durante a entrevista, indica, inicialmente, que os principais conceitos trabalhados por ela, relacionados à gênero e sexualidade são o sistema reprodutor, métodos contraceptivos e doenças. Ela não aponta diretamente nenhum aspecto histórico-social da sexualidade, a não ser aqueles comumente tratados numa perspectiva biologicista-médico-higienista, já apontados anteriormente. É interessante destacarmos também que ao

perguntarmos sobre o seu entendimento do conceito de sexualidade, a professora imediatamente relaciona às questões hormonais e às características “*que estão acontecendo*”, se referindo provavelmente as transformações que ocorrem no corpo dos adolescentes durante a puberdade.

“A gente trabalha os sistemas do corpo humano e aí a gente trabalha o reprodutor. E a sexualidade, os métodos contraceptivos, as doenças né, tudo isso é trabalhado no oitavo ano e normalmente os alunos se saem muito bem nessa matéria, nessa disciplina.”

*“D- E sexualidade seria??
P- Envolve todas as questões dos hormônios né...”*

Ou seja, é preconizado pela professora B a abordagem da sexualidade baseada numa visão biologicista e reducionista, assim como a professora A. No entanto, a sua aproximação com as questões de preconceito e diversidade sexual indicam uma pequena abertura ao sistema heteronormativo sexo-gênero-sexualidade. Apesar de termos percebido alguns indícios dessa aproximação, não fica claro de que forma e com que profundidade a professora trabalha essas temáticas nas aulas de Ciências.

Sobre as questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero, percebemos que a professora tem determinada aproximação, discutindo, como comentado anteriormente, questões relacionadas à homossexualidade, já sua relação com a categoria de gênero não é tão expressiva, se restringindo a sua pequena percepção da hierarquização dos livros didáticos.

Ao questionarmos o entendimento da entrevistada sobre gênero, ela indica que gênero diz respeito à identificação dos indivíduos quanto a sua sexualidade. Não fica claro se a professora está se referindo à identidade de gênero ou à orientação sexual, já que ela inclui na sua resposta a referência a sexualidade. Ela também destaca que cabe à cada indivíduo decidir qual o seu gênero, o que também pode indicar a confusão entre os conceitos de gênero, identidade de gênero e orientação sexual

“A questão de gênero aí é a identidade que a pessoa possui, pra mim né. Aí cabe a cada um decidir qual é o seu gênero. Eu acho que é a identidade que cada um possui, dentro da sua sexualidade.”

A confusão entre esses conceitos é comum, muitas vezes os transexuais têm suas identidades de gênero confundidas com a sua orientação sexual. Por exemplo, um homem transexual que se relaciona com mulheres pode ser classificado como homossexual, quando, na verdade, ele é heterossexual.

A professora ainda relata que costuma discutir com os alunos os conceitos de heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade, mas, ao mesmo tempo, ela indica que não saberia orientar os alunos quanto à diversidade de gênero.

“[...] as vezes, eles têm dúvidas e questionam né: ‘O que é homo, o que é bi, o que é hetero’ e aí a gente costuma conversar né. E, as vezes, eles fazem essa confusão mesmo né: ‘Mas bi, o que que é bi?’ normalmente o homo é o que eles né...[...] É o que é mais conhecido, agora o bi eles né, então”

“PB - Essa diversidade que tem aí de gênero. Eu, eu não saberia é, é.. orientar talvez né.

D- Entendi. Então mais relacionada à essas questões novas..

PB- Novas! Exatamente

D- ...que não estão incluídas no currículo.

PB- Isso.

D- Homossexualidade, bissexualidade, transgêneros

PB- Isso mesmo [...] O que é legal, o que não é legal, aí cada um né... é que sabe. Então isso pra mim já é novo né. A questão de com é.. os homossexuais se relacionam, aí a questão é deles. Mas as vezes eles perguntam, aí eu acho um caminho um pouco mais difícil porque né [risos]”

Outra questão encontrada no discurso da professora diz respeito à sua dificuldade de tratar a relação entre pessoas do mesmo sexo. Ela demonstra desconforto com a possibilidade de ser questionada sobre a forma como os homossexuais se relacionam e sobre a relação sexual entre eles. Ou seja, a professora B parece possuir sentidos relacionadas à orientação sexual e os sentidos sobre a diversidade sexual, nesse contexto, apesar de indicarem reconhecimento e aceitação, estão também permeados por preconceitos. Já em relação às questões de gênero, não há discursos muito claros sobre a sua compreensão das questões de gênero, não sendo possível alcançarmos seus sentidos ou suas percepções sobre o machismo ou o patriarcado.

5.3 Sentidos e significados da professora de Ciências C

A terceira professora entrevistada, professora C, tem 53 anos e graduou-se em 1986 em Ciências Físicas e Biológicas e em 2000 em Biologia e possui especialização em psicopedagogia e pós-graduação em Ensino de Ciências. Ela iniciou sua trajetória acadêmica logo após a conclusão de sua primeira faculdade, no entanto, logo em seguida ela abandonou a docência e passou a se dedicar a outras atividades. Apesar das experiências ruins, em 1995, ela retornou a profissão de professora e desde então leciona em escolas públicas. A professora C, diferentemente das professoras A e B, não indicou possuir nenhuma religião.

Após a transcrição da entrevista, fizemos diversas leituras do material e identificamos 42 pré-indicadores, que aglutinados resultaram em sete indicadores (Apêndice VI), sendo eles: abordagem biológica do Ensino de Ciências (3), formação e docência (2), orientações afetivo-sexuais, gênero e sexualidade (9), questões de gênero (12), questão de opinião (4), preconceito e discriminação (8) e influência cultural, social e histórica (4). Esses indicadores foram organizados em três núcleos de significação, indicados no Quadro 3.

Quadro 3 – Núcleos de significação da professora C e seus indicadores.

Núcleos de significação	Indicadores
“Eu nunca vi nada relacionado a preconceito”: Percepções sobre preconceito e a influência social/cultural na construção dessas percepções.	- questão de opinião - influência cultural, social e histórica - Preconceito e discriminação
“Como engravida, porque que engravida né.. as meninas perguntam mais”: questões de gênero e a temática da sexualidade	- Questões de gênero
“Não vou falar opção sexual porque ninguém opta né, a gente fala sobre o direcionamento”: A formação de professores de Ciências e os conceitos de gênero, sexualidade e orientações afetivo-sexuais.	- Formação e docência - Orientações afetivo-sexuais, gênero e sexualidade - Abordagem biológica do Ensino de Ciências

→ **“Eu nunca vi nada relacionado a preconceito”: Percepções sobre preconceito e a influencia social/cultural na construção dessas percepções.**

O núcleo apresenta sentidos e significados sobre preconceito da professora C, sua apreensão sobre os preconceitos presentes entre os alunos e a influência da social e cultural na construção desses preconceitos.

“[...] a gente tem alunos que a gente já sabe né que são.. Aí tem uma, uma.. é.. direção diferente com relação à sexualidade né. Eles criam um pouquinho de polêmica.. aí eu falo: "olha".. a gente tenta contornar para não gerar mal estar porque Aí então para não constranger ninguém, não ficar enfatizando muita coisa, aí a gente conversa e cada um expõe... eles expõem as opiniões deles né e depois a gente vai só alinhando e falando as... os motivos, os motivos já com vista à ciência, o que a ciência explica. Né?”

A professora, no início da entrevista, insere sua percepção sobre como normalmente se desenvolve as aulas de sexualidade. Ela destaca que surgem alguns momentos “polêmicos” que envolvem a homossexualidade - apesar de ela não utilizar explicitamente o termo, subentende-se no seu discurso (“a gente já sabe que é”). Após indicar sua tentativa em amenizar a situação e não causar constrangimento a ninguém, a professora empreende esforços para informar sobre o que a ciência “diz” sobre os homossexuais. É interessante

notar que a professora não constata que possa haver preconceito nas discordâncias dos alunos em relação à homossexualidade, no caso, sendo essas discordâncias caracterizadas somente como “opiniões divergentes” e acredita que é necessário que elas sejam respeitadas. Logo em seguida, a professora aponta a presença da religião nas aulas e também da cultura e como a religião e até mesmo a família influenciam na construção de opiniões divergentes em relação à diversidade sexual e de gênero.

“Agora essa parte polêmica de religião, que entra religião no meio ou é.. assim, alguma coisa ligada a cultura mesmo, que é cultural, aí a gente até comenta, a gente fala que cada um tem a sua opinião, dentro de casa inclusive, mas... é mais ou menos assim né.”

Sobre a recepção dos alunos à temática, a professora expõe que não vê resistência por parte dos alunos, apesar de alguns serem classificados por ela como “radicais” e se incomodarem particularmente com as discussões sobre gênero (entendemos que a professora quis dizer, orientações sexuais). Ela atribui ainda essa radicalidade à influência da cultura, dessa forma o indivíduo não teria culpa, e indica que orienta os outros alunos a entenderem a opinião divergente do mesmo

“Então eu não vejo nenhuma resistência, tem alguns que ainda continuam e falam: “ahh mas...”, principalmente quando fala de gênero né. Então tem uns que são bem radicais, mas a gente vê que é da cultura que vem de casa né ou que já é imposto pela sociedade, então.. a gente até, faz assim se os outros ficam falando alguma coisa a gente fala: “não gente, é a opinião dele né, depois com o tempo que sabe ele muda também de opinião”, não sei né. Então né.. procuro abordar assim.”

Em outro momento, a professora volta a falar dos alunos considerados radicais por ela, ao discorrer sobre a discussão sobre os LGBT e orientação sexual que geralmente surgem durante as aulas da temática de sexualidade.

“São porque tem uns que são bem radicais né.”

“De não aceitar, falam que é uma aberração, falam que imagina.. tem que até matar eles falam. Esse povo tem que matar, não sei o que.. Mas a gente vê que é cultura que vem trazida né, mas assim , a gente procura contornar o assunto né. Não tem como você impor alguma coisa, a gente fala: não é bem assim, tem os fatores biológicos, tem os fatores hormonais, tem né, tem questão da genética também, pode ser que são várias hipóteses que tem. E tem fator cultural também da própria família né. Então..”

No entanto, mais uma vez ela volta a afirmar a influência da cultura na construção dos discursos preconceituosos dos alunos, apesar de classificá-los como “opinião”. Ela ainda ressalta a dificuldade de combater essas “opiniões” dada a influência da cultura e afirma que

não podemos “impor” sobre o aluno a necessidade da mudança. Outros trechos da entrevista ilustram esse embate com a cultura e as influências da família e da religião, sendo possível perceber fortes traços de preconceito dos alunos em relação aos homossexuais.

“É mas só que...é aquele negócio né as vezes como já tá muito fixado né na cultura deles é difícil você alterar uma coisa que já vem de muitos anos até as vezes até em casa mesmo .. eles falam: "ah meu pai fala que se fica não sei o que... ele me mata, me põe para fora de casa e coisa do tipo". Então é a gente expõe né os fatores, mas a gente não pode afirmar que isso vai fazer algum efeito nele né.”

“ E outra, tem o que vem de casa que é muito forte né. Você fala uma coisa aqui, lá ele ouve outra.. aí futuramente ele é que vai escolher. Já teve aluno que chegou, pois é.. Não foi nessa questão, mas por exemplo, na questão da.. de como que surgiu a vida né, do surgimento da vida que a gente também aborda em sala de aula, teve aluno que chegou pra mim e falou assim, bem baixinho pra mim mesmo: "ahh professora, eu concordo com a visão da ciência", entendeu? Porque a gente aborda as várias visões de criação da vida né, mas já teve: "ahh professora, eu acredito mais na visão da ciência mesmo" né, então.. e tem os que falam: "não, eu acredito mais na visão religiosa mesmo que é a criação que é a Adão e Eva e tudo mais"...mas eles sabem e a gente fala: "se por acaso perguntar, falar em algum lugar visão científica, você sabe que você vai ter que responder isso", não pode responder a visão religiosa, por exemplo né.”

A escola, enquanto instituição que disciplina a sexualidade (heterossexual), é, segundo Borges e Meyer (2008, p. 63), “um território em que se constituem e se reproduzem mecanismos homofóbicos”. É comum, mesmo entre professores e funcionários do corpo administrativo da escola, tolerarem ou mesmo praticarem discriminação e violência, “considerando tudo como “brincadeira” e “coisa de jovens”, “sem importância” (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004 *apud* BORGES e MEYER, 2008). Inverte-se nessa lógica o papel da escola, que deveria ser o de desvelar e combater os preconceitos e as discriminações.

Nesse mesmo sentido, o professor, enquanto transmissor dos conhecimentos mais elaborados e com papel ativo no desenvolvimento dos alunos, deve combater os preconceitos e discriminações. A professora, apesar de perceber esses preconceitos entre os alunos e algumas de suas determinações múltiplas e também explicitar “outras posições” a respeito da diversidade sexual, no caso, não se posiciona marcadamente para os alunos contra esses preconceitos. Junqueira (2009), destaca a importância da ação do corpo administrativo e da escola ao destaca que

A falta de solidariedade por parte de profissionais, da instituição e da comunidade escolar diante das mais corriqueiras cenas de assédio moral contra estudantes LGBT pode produzir ulteriores efeitos nos agressores e nos seus cúmplices. Além de encorajados a continuarem agindo, aquiessendo ou omitindo-se, são aprofundados em um processo de “alheamento” [...] (JUNQUEIRA, 2009, p. 27).

Ainda sobre a relação com a cultura e a religião, a professora destaca como elas influenciam na formação de professores e na forma como esses professores atuarão na sala de aula e, especialmente, nas aulas de Ciências relacionadas a temática da sexualidade:

“[...] Porque a formação em si ela só da mesmo a parte conceitual né, biológica. E outra tem também a questão da própria pessoa, da formação da própria pessoa né porque ela não se formou só na faculdade. Ela tem uma formação cultural né.”

“[...] por exemplo, a pessoa que é muito religiosa ela tratar esse assunto de uma forma muito mais preconceituosa com certeza. E se ela é religiosa mesmo e segue aquela orientação da igreja ou do lugar onde ela frequenta, com certeza, inclusive a questão do aborto né. Porque a questão do aborto é uma questão muito polêmica.”

“E se você for só pela parte biológica, você vai ter os argumentos pra defender ou pra não defender o aborto né. Mas quem tem a parte religiosa com certeza ela vai ser contra. Quem tem a parte religiosa né, justamente por conta da orientação que ela tem. Isso com certeza influencia e muito. E tem também a facilidade com que a pessoa tem de abordar esse assunto né, porque tem que ter muito jogo de cintura.”

Especificamente sobre as temáticas de preconceito e discriminação, a professora relata que não é comum ela comentar sobre essas questões durante as aulas de Ciências, mas ela indica que os próprios alunos acabam discutindo e há um acolhimento, no geral.

“Ah sim tem.. ai fica assim: não, mas que não é bem assim. A pessoa pode ser, mas pode ser gente fina. Ai eles ficam conversando assim entre eles lá e a gente só vai direcionando um pouquinho né. E para não criar um mal estar muito grande entre eles”.

“ Pelo menos aqui a gente sabe de alguns que assim já são e já falam que são mesmo, mas eles não recriminam. Assim, eu nunca vi nada relacionado com preconceito não. Eles falam: não comigo não, pra mim não. Mas assim acolhe bem. Acho que eles têm problema é deles serem né, mas quando o outro é eu acho que eles aceitam bem. Não sei se é porque os outros que são também eles não são aqueles que extrapolam e que ficam mostrando demais e quer ser bem diferente né. Eles são porque são [risos] e não porque eles querem aparecer pelo que eles são né.”

No entanto, apesar da boa recepção e do acolhimento dos homossexuais pelos alunos, a professora relata que esse reconhecimento e acolhimento restringe-se à figura do outro. Ou seja, eles respeitam desde de que não seja com eles ou que esses indivíduos tentem estabelecer qualquer vínculo afetivo-sexual com eles (“*não comigo não, pra mim não*”). Esse comportamento identificado entre os alunos é muito comum, já que as pessoas, a fim de mascararem seu preconceito, afirmam que respeitam os homossexuais desde que não sejam seus filhos ou ainda desde que esse homossexual não queria estabelecer qualquer relação com ele.

Sobre as percepções de seus próprios preconceitos, a professora relato o incômodo que sente com as meninas que iniciam sua vida sexual cedo. Essa é a situação que mais a incomoda ao trabalhar com a temática de sexualidade, no entanto, é importante notar que a professora destaca somente a iniciação precoce das meninas, excluindo do seu incômodo os meninos.

Oh tem uma coisa que me incomoda muito, mas eu não deixo transparecer que é a questão da vida sexual ativa, o início da vida sexual ativa. Me incomoda muito saber que as meninas com treze, onze, doze anos começa vida sexual ativa né e tem certos tipos de comportamento que são assim.. aí eu já estou falando dos meus preconceitos né dos meus pré conceitos, da minha formação cultural. Então assim, mas só que eu não coloco isso né. Eu não concordo com questão de começar muito cedo a vida sexual, mesmo por conta da parte biológica também né. Mas eu confesso que eu tenho sim uma certa restrição quando elas vem contar pra mim, vem falar que fulano ou ciclano tal.. eu fico assim, mas procuro não transparecer né porque a gente só orienta. Não mas não está nem com o corpo formado ainda, tá na adolescência imagina se ela tiver uma gravidez, mas a parte assim de que me incomoda culturalmente eu procuro não deixar transparecer né. Procuro abordar mais a parte fisiológica mesmo, das complicações de uma, de começar cedo né e psicológicas também né. Mas é isso que me incomoda [risos]. Agora com relação ao homossexualismo não, não tem .. eu lido bem.

Os sentidos identificados indicam que a professora percebe as dimensões histórico-sociais nas construções dos indivíduos, principalmente relacionadas às suas construções sobre preconceito e discriminação. No entanto, ela não as indica, na maioria dos casos. Apesar dessa percepção, no entanto, essas “opiniões” não são consideradas pela professora como possíveis expressões de preconceito, o que indica alguns sentidos sobre o que ela considera como preconceito ou discriminação. É importante ressaltar ainda que a menção à dimensão social, cultural tanto na construção das sexualidades quanto na construção das opiniões, indica que a professora não considera a sexualidade exclusivamente a partir do seu caráter biológico.

→ **“Como engravida, porque que engravida né.. as meninas perguntam mais”:
questões de gênero e a temática da sexualidade**

No segundo núcleo de significação da professora C, estão contidos sentidos e significados sobre questões de gênero presentes dentro das aulas de Ciências com a temática da sexualidade.

Ao solicitarmos que a professora indicasse os assuntos que geralmente mais interessavam aos alunos, de forma geral, ela indicou entre outros a questão no aborto. Queremos destacar o fato dela, ao relatar sobre aborto, comentar também sobre as meninas

que engravidaram e se intrigar pelo fato dessas meninas não terem perguntado sobre o aborto. Ela também indica que essas meninas estão grávidas, mas participaram das aulas de prevenção à gravidez. Em nenhum momento, ela também comenta sobre os meninos e a sua igual responsabilidade sobre a contracepção.

“Mas não houve nenhuma abordagem com relação à aborto né. Tanto que teve anos que eu tive que fazer trabalhos sobre isso. Esse ano, ninguém.. nessa turma que eu to agora, nenhuma vez surgiu esse assunto. Tanto que a gente teve meninas que ficaram grávidas na adolescência, agora no sétimo, oitavo ano, não... desculpa no nono ano que engravidaram e eles tiverem esse assunto de prevenção de gravidez o ano passado né, mas ninguém falou, inclusive.. nem quem engravidou nunca falou em questão de aborto.”

Ao ser questionada sobre as diferenças existentes entre meninas e meninos no interesse pelas diferentes temáticas dentro da educação sexual, a professora indica inicialmente que não percebe nenhuma diferença, mas ao ser questionada novamente, ela reconhece que existem certas diferenças como, por exemplo, uma maior curiosidade dos meninos em relação ao próprio corpo e em relação às sensações das meninas, durante o ato sexual. Entre as meninas, o interesse se mantém, como observado nas indicações das outras professoras, na gravidez e nos métodos contraceptivos

“Mas as perguntas vem dos dois lados né, principalmente com relação ao funcionamento do corpo né.. no caso da, da primeira ejaculação.”

“Meninos e meninas. Da menarca.. da menarca elas quase não perguntam nada, mas é mais sobre gravidez mesmo.. como engravida, porque que engravida né.. as meninas perguntam mais”.

“Os meninos é mais relacionado ao corpo deles né e o que que as meninas.. assim, com relação as meninas [...] O que elas sentem né, como é que...”

“Da gravidez. Elas.. A preocupação delas é maior com relação a gravidez. O deles é o funcionamento do corpo mesmo né, é... no caso do prepúcio que eles perguntam muito também, da fimose, doença, Dst's”.

Em relação aos livros didáticos, conversamos com a professora sobre a existência ou não de direcionamentos dos conteúdos às mulheres ou homens ou ainda uma diferença na abordagem de assuntos considerados socialmente mais femininos ou masculinos. Inicialmente, a professora achou a pergunta estranha e indicou que não percebia qualquer diferença, que o tratamento dado aos temas era igual. Ao prosseguirmos a conversa, entretanto, ela foi expondo algumas percepções até o momento em que ela percebeu que tanto os livros didáticos como o Caderno do Aluno tratam de forma diferente os conteúdos, focando na questão da gravidez e dos métodos contraceptivos, direcionadas principalmente às

meninas. Foi interessante esse movimento da professora na percepção da hierarquização de gênero nos livros didáticos.

“Não sei se é por conta da menstruação, do ciclo menstrual. Mas assim, eu vejo que tem muito mais falando de menina do que de menino. Né.”

“Não sei talvez porque quem vai carregar o bebê seria a menina [risos] quem sofre mais, infelizmente né, é a mulher. Ela que vai sofrer o preconceito, ela que vai carregar o bebê, depois ela que.. muitas vezes ela que fica com o bebê pra cuidar né. Eu sei que tem casos que os pais do menino que ficam com a criança, mas eu acho que em relação as meninas a porcentagem é bem menor né. Mas o caderno do aluno mesmo e até os livros didáticos sim eles enfatizam mais a parte feminina. É falam muito pouco da parte masculina.”

“E quando fala que nem agora a gente vai entrar no tema sobre drogas né. Falou mais dos meninos na questão da droga [risos] é porque eles falam de púberes e musculosos né então a gravidez fica para as meninas e a parte de droga fica com os meninos [risos].”

“Não sei se você vai perceber isso no livro didático ou no caderno do aluno, mas assim é agora que você me questionou pensei assim: não realmente o caderno do aluno quando fala da parte de sexualidade ele enfatiza mais a parte feminina e quando fala sobre drogas eu achei que é mais a parte masculina mesmo.”

Os sentidos percebidos neste núcleo de significação indicam que a professora nota algumas diferenças no tratamento dado aos gêneros feminino e masculino no ensino de Ciências e também a influência das relações desiguais de sexo e gênero no interesse dos alunos pelos conteúdos de Ciências. No entanto, ela ainda reproduz alguns preconceitos de gênero, apesar de se esforçar para não deixá-los transparecer.

→ **“Não vou falar opção sexual porque ninguém opta né, a gente fala sobre o direcionamento”**: A formação de professores de Ciências e os conceitos de gênero, sexualidade e orientações afetivo-sexuais.

O último núcleo de significação da professora C traz sentidos e significados sobre a abordagem dos conceitos relacionados à gênero e sexualidade nas aulas de Ciências e também sobre a perspectiva biologicista com que essa temática é tratada.

É perceptível nesse núcleo, muitos conceitos confusos sobre diversidade sexual e de gênero, principalmente em relação à transexualidade. A professora C, ao ser questionada sobre o conceito de gênero explicita:

“Gênero? É.....é.. huumm.. seria a conduta do indivíduo né. Não vou falar opção sexual porque ninguém opta né, a gente fala sobre o direcionamento dele como homossexual ou bissexual ou heterossexual né.”

Há uma confusão nos conceitos expostos pela professora, pois ela associa gênero à orientação sexual. É preciso destacar, no entanto, o fato da professora ter comentado sobre como a homossexualidade, bissexualidade ou a heterossexualidade não podem ser entendidas como uma opção e sim como um direcionamento, ou seja, ela tem sentidos de significações referentes à discussão empreendida fortemente pelo movimento LGBT sobre a não escolha dos indivíduos do gênero com que eles se relacionarão.

A professora indica ainda que os conceitos de heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade são discutidos nas aulas de ciências quando ela vai expor o conteúdo relacionado à anatomia dos dois sexos.

“Não quando a gente fala de anatomia né, anatomia dos órgãos sexuais masculino e feminino, a gente comenta um pouco sim..né.. porque eles perguntam. Porque tem alguns que ainda têm um pouco de dúvida com relação aos conceitos.”

Quando questionada sobre os assuntos que mais despertam interesse entre os alunos, o primeiro conteúdo apontado pela professora C é a transexualidade. No entanto, ao falar sobre os transexuais, ela imediatamente os identifica com os intersexo (chamada de hermafrodita pela professora).

“É.. por exemplo, os transexuais né.. eles tem muita curiosidade de saber né. [...] perguntam né: "Como é que faz com esse peito? Por que que cresce? Por que que fica com os trejeitos?" né.. eles tem curiosidade, inclusive quando é...é... quando eles são hermafroditas também né, tem muita curiosidade com relação à hermafrodita [...]”

Os intersexuais, diferentemente do que acredita a professora, não se identificam com os transexuais pois se caracterizam como pessoas

cujo corpo varia do padrão de masculino ou feminino culturalmente estabelecido, no que se refere a configurações dos cromossomos, localização dos órgãos genitais (testículos que não desceram, pênis demasiado pequeno ou clitóris muito grande, final da uretra deslocado da ponta do pênis, vagina ausente), coexistência de tecidos testiculares e de ovários. A intersexualidade se refere a um conjunto amplo de variações dos corpos tidos como masculinos e femininos, que engloba, conforme a denominação médica, hermafroditas verdadeiros e pseudo-hermafroditas (JESUS, 2012, p. 14).

A professora, apesar de reconhecer as variadas determinações que constituem a sexualidade, indicadas no primeiro núcleo, trata das temáticas de modo predominantemente biologicista nas aulas de Ciências, pois ao questionarmos quais eram os principais conteúdos

tratados nas aulas ela indicou os conteúdos anatômicos e fisiológicos dos sexos e também os métodos contraceptivos e as doenças.

“[...] funcionamento dos órgãos sexuais, aí tem a... como é que ocorre a gravidez.. quais são as sensações por causa do sistema nervoso, sistema hormonal né.. mais assim, desenvolvimento em geral do indivíduo [...] Métodos contraceptivos, DST.. né.”

Ao longo da entrevista, no entanto, ao discutir sobre a homossexualidade ela indica a influência histórico-cultural no desenvolvimento e aceitação de orientações que fogem à heteronormatividade, comentando e contextualizando alguns aspectos nas aulas de Ciências, como por exemplo, o fato da homossexualidade ter sido mais reconhecida e aceita em outras culturas.

“Mas a gente comenta assim mais a parte biológica mesmo, porque de cada um né, porque poderia ser .. e também psicológica e cultural.. também né, porque a gente inclusive fala de algumas culturais, inclusive culturas passadas em que a homossexualidade era normal.. mas que dependendo da sociedade ela não é bem aceita, mas que daí vai de cada um... é.. no geral mesmo não fica impondo uma conduta né.”

“Ah claro! A biológica também, porque tem fatores biológicos que interferem na.. assim na conduta da pessoa não é só escolha né, não é só opção. Então a gente já estava comentando também. Só que eu não entro muito em detalhe porque eles ainda estão no fundamental II. No ensino médio, eu creio que seja diferente porque assim eu não dou aula para o ensino médio, mas acredito que a abordagem do professor do ensino médio seja um pouquinho diferente né. [...] Mais aprofundado, principalmente os aspectos biológicos né. Agora o cultural talvez o professor de história ou de sociologia.. não sei.. que entre nesse assunto né. Ai não sei com é.”

Apesar de relatar que são necessárias outras dimensões, e não somente a biologicista, para o tratamento da temática da homossexualidade, a professora indica que os aspectos sócio-históricos pertenceriam mais às aulas de História e Sociologia do que às aulas de Ciências. Ou seja, percebemos sentidos de significações contraditórias na professora.

Agrupamos esses sentidos e significações aos diretamente relacionados à diversidade sexual por entendermos que a forma como a diversidade sexual é tratada é fortemente influenciada pela sua concepção mais ou menos biologicista e reducionista da sexualidade.

5.4 Análise das relações entre os núcleos de significação das Professoras A, B e C

A partir da análise dos núcleos de significação das professoras A, B e C, percebemos fortes semelhanças entre suas significações. Dessa forma, para melhor percebermos essas congruências, agrupamos os indicadores das professoras entrevistadas (Quadro 4) e seus núcleos de significação (Quadro 5).

Quadro 4 – Indicadores das professoras A, B e C

Indicadores		
Professora A	Professora B	Professora C
Diversidade sexual e de gênero	Gênero e diversidade sexual	Questões de gênero
Questões de gênero	Questões de gênero	Preconceito e discriminação
Preconceito	Visões gerais de preconceito e discriminação	Abordagem biológica do Ensino de Ciências
Restrição à abordagem biológica	Alunos mais tolerantes e menos preconceituosos	Influência cultural, social e histórica
Conflitos com a religião	Abordagem dos aspectos biológicos	Formação e docência
Dificuldades com a temática e a abordagem		Orientações afetivo-sexuais, gênero e sexualidade
Percepções sobre os alunos		Questão de opinião
Transexualidade		

Quadro 5 - Núcleos de significação das professoras A, B e C

Professora A	Professora B	Professora C
“Agora tem que aceitar a opção sexual né, então pode ser um rapaz que quer ser moça e uma moça que quer ser rapaz”: A diversidade sexual e de gênero para uma professora de Ciências	“Eles tiram sarro, brincam, mas com respeito”: Percepções de preconceito e discriminação.	“Eu nunca vi nada relacionado a preconceito”: Percepções sobre preconceito e a influência social/cultural na construção dessas percepções.
“Vai ser difícil porque eu sou evangélica”: gênero, sexualidade, os conflitos entre religião, ciência e a percepção de preconceito	“Essa diversidade que tem aí de gênero, eu não saberia orientar”: A abordagem biológica e o (não)entendimento dos conceitos relacionados à sexualidade e gênero.	“Como engravida, porque que engravida né.. as meninas perguntam mais”: questões de gênero e a temática da sexualidade
“Envergonhados de jeito nenhum. Nem as meninas mais, a clientela nosso é bem diferente né”: As percepções sobre os alunos e as diferenças entre os meninos e meninas.		“Não vou falar opção sexual porque ninguém opta né, a gente fala sobre o direcionamento”: A formação de professores de Ciências e os conceitos de gênero, sexualidade e orientações afetivo-sexuais.

Os sentidos das professoras se entrelaçam em vários níveis, quanto às percepções sobre os conteúdos de gênero e sexualidade presentes no ensino de Ciências, destaca-se ainda uma compreensão biologicista, reducionista e naturalizante das relações sociais de sexo e conseqüentemente das manifestações de sexualidade, na qual esses significados sociais atravessam os sentidos pessoais. Os sentidos dados às significações sobre sexo e sexualidade corroboram com as percepções de outros estudos. Bonfim (2009), a partir de seus dados, verifica que grande parte dos professores ainda tratam a sexualidade nas aulas de Ciências a partir de uma visão médico-biologista da sexualidade, condicionadas pela formação que receberam, já que

a instituição ainda privilegia, para não dizer centraliza a formação sobre sexualidade no mero repasse de conteúdos sobre a dimensão biológica, que sem dúvida, é a base para o conhecimento corporal, mas não para entender suas subjetividades, expectativas, desejos, potencialidades (BONFIM, 2009, p. 126)

Altmann (2013) destaca que algumas pesquisas demonstraram os limites do ensino que restringe a sexualidade à sua perspectiva biológica (Altmann, 2010; Castro, et al., 2004; Furlani, 2003; Oliveira, 1998 *apud* ALTMANN, 2013). Dessa forma, as práticas educativas ao serem concebidas enquanto perspectiva biológica de corpo tem, ainda segundo Altmann (2013), dificuldades para abranger a diversidade sexual.

Os dados levantados por esses estudos corroboram com os sentidos e as significações identificadas nesta pesquisa, já que com o tratamento da temática nas aulas de Ciências a partir da visão biologicista-naturalizante, há a reprodução da heteronormatividade a partir não só da sequência sexo-gênero-sexualidade, mas também da hierarquização da masculinidade sobre a feminilidade, do homem sobre a mulher, do heterossexual sobre o homossexual.

Para a problematização das determinações das relações de sexo e gênero, nesse contexto, Bonfim (2009) destaca que a ausência da formação docente

para além da visão médico-biologista-demográfica, tem contribuído para reforçar esta atuação demasiadamente "prescritiva e biologista", e as escolas ainda não têm conseguido incorporar e estabelecer, em seus Projetos Políticos, espaços permanentes e tempos significativos para se debater a Sexualidade (BONFIM, 2009, p. 118).

As três professoras destacam em suas entrevistas a não formação para o tratamento das questões de gênero e sexualidade e uma delas ainda expressa que essa não formação se dá principalmente na perspectiva da dimensão histórico-social da temática da sexualidade.

É importante destacarmos que o currículo de Ciências proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao mesmo tempo que indica ser “importante que o professor esteja atento e explicita os aspectos culturais envolvidos, buscando evitar preconceitos e responder dúvidas, valorizando os vínculos entre afeto, responsabilidade, sexualidade e auto-estima” (BRASIL, 1997a, p. 66), prioriza no decorrer do documento uma postura biologizada (FIGUEIREDO, 2009). Segundo Chaves (2014, p. 85) o PCNs de Ciências Naturais ainda “caracteriza o sistema genital dos seres humanos como “aparelhos reprodutores”, apoiando-se na distinção biológica para neutralizar o caráter binário e dicotômico que privilegiam as inculcações de comportamento que ocorrem na fase púbere”.

Nesse contexto, os livros didáticos se inserem, da mesma forma, como reprodutores dos padrões de gênero e conseqüentemente da heterormatividade, como destacado anteriormente. Assim, alguns dos sentidos identificados sobre as questões de gênero entre a professora B e a professora C traziam a percepção dessa hierarquização e do determinismo na representação dos conteúdos direcionados aos meninos e às meninas; esses sentidos provêm de significações iniciais sobre a questão do patriarcado, mas sem relação ainda com nossas relações de produção. Bonfim (2009, p.119) também aponta que docentes, apesar de terem consciência do reducionismo dos livros didáticos, trazem somente o aspecto biológico da sexualidade não conseguindo “superar essa concepção pela falta de formação necessária para irem além dessa categoria biologista-médico-higienista”.

Ainda sobre os sentidos das professoras, destaca-se a professora A, que expressou sentidos diretamente ligados às significações religiosas sobre as questões de gênero e sexualidade. Segundo Figueiredo (2009), entre as instituições sociais que reproduzem a desigualdade de gênero, destaca-se a importância da família, da religião, do Estado e da escola. Assim, esses sentidos expressos pela professora tornam-se de extrema importância, já que ela reproduz essas significações sobre as relações sociais de sexo e gênero, durante a transmissão dos conteúdos de ciências.

Natividade (2013, p. 35), destaca que “as relações entre diversidade sexual e religião são plurais. Existem discursos que incorporaram a diversidade sexual ao seu quadro cosmológico e doutrinário (como os afro brasileiros e segmentos minoritários do protestantismo) e aqueles que a excluem.” No caso dos segmentos hegemônicos do cristianismo, entre eles os evangélicos, grupo do qual a professora A faz parte, Natividade (2013) aponta que tem sido cada vez mais comum visões conservadoras quando o assunto é a homossexualidade. Esse autor ainda indica que a

regulação da sexualidade pelo religioso, implicados na recusa de modelos igualitários de gênero, na difusão de uma mensagem sexista e em visões estigmatizantes da homossexualidade. Por outro lado, a exclusão e sujeição da diversidade são sustentadas por discursos de demonização da diferença. Tudo isso se entrecruza na rejeição de políticas e reivindicações por direitos de minorias sexuais, assinalando o modo como se conectam homofobia, certas convenções sociais e valores religiosos (NATIVIDADE, 2013, p. 42).

Essas significações presentes no discurso religioso são então, significações preconceituosas que reafirmam a hierarquização de gênero e quando identificados nas aulas de Ciências, tornam-se ainda mais perigosas, dada a influência que essas significações podem simbolizar na construção dos sentidos dos alunos sobre gênero e sexualidade.

Por fim, outros sentidos identificados entre as professoras de Ciências dizem respeito às suas interpretações sobre preconceito e discriminação. Segundo Carrara e Lacerda (2011, p. 82), conquanto atitudes e ideias preconceituosas apresentem flutuações significativas em relação a marcadores sociais como nível de escolaridade do responde, idade, etc., “elas de manifestam claramente no conjunto de dados analisados e continuam fortemente disseminados na sociedade brasileira”.

Nesse estudo conduzido por Carrara e Lacerda (2011) com 2014 indivíduos de 150 municípios do país, 91% identificam preconceito no Brasil, mas somente 32% deles assumiram ter algum preconceito em relação a pessoas LGBT. Ainda segundo os autores, o fato de parte significativa dos participantes da pesquisa terem se declarado preconceituosos pode significar mais do que coerência em relação à identificação de preconceito no Brasil, “apontando para o fato de que, para os respondentes, quando se trata de orientações sexuais e identificações de gênero não convencionais, o preconceito se justificaria ou seria legitimado” (CARRARA e LACERDA, 2011, p. 82).

Ainda sobre as violências de gênero, segundo dados do Mapa da Violência 2015 (WAISELFISZ, 2015), o Brasil apresenta um dos maiores índices, ocupando a quinta posição no ranking de feminicídios¹⁶, sendo 4,7 assassinatos em cada 100 mil mulheres. Na pesquisa do Datafolha, produzida pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2016, 503 mulheres acima de 16 anos eram vítimas de agressão a cada hora (4,4 milhões no ano)¹⁷. Outro dado que também indica a dimensão das relações sociais de sexo no Brasil é quanto à violência sexual, já que uma mulher é violentada a 11 minutos. O Grupo Gay da Bahia, responsável por organizar informações sobre o número de mortes LGBT no país a pelo menos três décadas

¹⁶ O conceito de feminicídio surgiu na década de 1970 com o objetivo de reconhecer e dar visibilidade à violência, discriminação, opressão e desigualdade sistemática contra as mulheres.

¹⁷ <<https://exame.abril.com.br/brasil/os-numeros-da-violencia-contra-mulheres-no-brasil/>> Acessado em 22/01/2018.

constatou que em 2017, a cada 19 horas um LGBT morreu de forma violenta por motivação homotransfóbica. É o maior índice de assassinatos LGBT já registrado no país¹⁸.

As professoras A,B e C, entrevistadas neste estudo, possuem então significações similares. Sua percepção sobre a temática de sexualidade e gênero se dá sob uma perspectiva biologicista, naturalizante e reducionista, permeadas pelos significados sociais comumente vinculados a respeito da sexualidade e da educação sexual. É importante destacarmos, no entanto, que os sentidos e significados identificados na professora C demonstram um potencial de reflexão e mudança, já que a professora C empreende um movimento de tomada de consciência durante a entrevista sobre algumas das hierarquizações de gênero presentes nas aulas de Ciências. Ela também traz significações sobre as perspectivas histórico-sociais necessárias aos conceitos de gênero e sexualidade. Os significados e sentidos relacionados ao preconceito e discriminação também são congruentes, apesar da influência marcadamente presente da religião na professora A, assim como os sentidos e significados sobre diversidade sexual e de gênero, que se apresentam nas três professoras a partir de conceitos confusos e não conhecidos concretamente.

¹⁸ <<https://homofobiamata.wordpress.com/2017/12/31/brasil-campeao-mundial-de-crimes-lgbtforicos/>>
Acessado em 10/01/2018.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi a apreensão, sob a luz do materialismo histórico-dialético, dos sentidos e significados dos professores de Ciências sobre gênero e sexualidade e os significados sociais transmitidos aos estudantes.

Entendendo que a caracterização dos significados sociais veiculados sobre a sexualidade e gênero e os sentidos que professores de Ciências atribuem a esses significados são importantes ferramentas para a compreensão da forma como sexualidade e gênero estão presentes dentro da escola e principalmente no ensino de Ciências, buscamos compreender como se dá a transmissão, nas aulas, desses significados. O movimento empenhado na aproximação com as zonas de sentido das três professoras de Ciências entrevistadas nesse estudo, é um movimento na direção do concreto pensando, um esforço para a apreensão de como se dá no ensino de Ciências a dominação masculina, a hierarquização de gênero e as influências desse sistema nas expressões de sexualidade, sempre pensando nas relações de produção que resultaram nas condições materiais para a exploração de mulheres pelos homens e a subjugação dos indivíduos que fogem à heteronormatividade.

Para a constituição dos núcleos de significação e apreensão dos significados e sentidos, Aguiar e Ozella (2006), destacam a importância da realização de entrevistas recorrentes, para o aprofundamento de reflexões e colocações, permitindo uma análise conjunta do processo que o sujeito realiza para a produção de significados e sentidos. Eles ainda pontuam que, apesar da entrevista ter potencial de contemplar material suficiente para a análise, é interessante que outros instrumentos de coleta de dados sejam utilizados, pois podem oferecer um aprimoramento e refinamento analítico (AGUIAR e OZELLA, 2006). Dessa forma, nossa análise poderia ter sido aprofundada, permitindo maior aproximação com a realidade concreta se fosse possível esse retorno às professoras entrevistadas.

Outro fator a ser considerado neste estudo é a participação exclusiva de professoras do gênero feminino. Esse fato pode ser explicado principalmente pela presença majoritariamente feminina na Educação Básica (Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (VIANNA, 2002), já que tivemos contato com um número muito pequeno de professores do sexo masculino, para que pudéssemos convidá-los para a pesquisa. Vianna (2002), em seu estudo sobre o sexo e o gênero na docência associa a presença do sexo feminino na docência articulado à reprodução de preconceitos de perpetuam práticas sexistas. Segundo ela, “o processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à

reprodução de estereótipos por parte da escola” (VIANNA, 2002, p. 90). Outro fator que deve ser considerado para discutirmos a presença exclusiva de mulheres na pesquisa é a temática associada ao gênero da entrevistadora; um dos professores homens convidados para a pesquisa, por exemplo, demonstrou claro desconforto em conversar sobre os conteúdos de Ciências relacionados à gênero e sexualidade, ainda mais com uma pesquisadora.

Dada a complexidade do processo de dominação masculina, sua totalidade, as múltiplas determinações e as condições reais que determinam essas relações sociais de sexo, os significados sociais que expressam essa dominação e reproduzem as relações de exploração fazem parte do cotidiano escolar estando marcadamente presentes nos sentidos expressos pelas professoras entrevistadas. Além de não perceberem os discursos de dominação do currículo de Ciências e no ambiente escolar, as professoras, muitas vezes, reproduzem esses discursos sem se entenderem como partes dominadas do processo. O patriarcado, enquanto sistema de dominação-exploração, age no sentido de fazer com que as próprias mulheres reproduzam seus discursos de hierarquização dos gêneros, sem refletirem sobre a real gênese desses discursos. Esse sistema dicotômico que opõe homens e mulheres constitui, segundo Figueiredo (2009, p. 41) “um meio persistente e eficaz de dar significação e legitimação ao poder”.

A escola, nesse contexto, se configura como produtora das distinções de gênero, raça, classe, trabalha para transformar “as diferenças em desigualdades, quando normatizam, estigmatizam, hierarquizam, ordenam e avaliam o modo de agir, pensar e sentir dos educandos” (FIGUEIREDO, 2009, p. 47). E as professoras, ao transmitirem significados sociais preconceituosos e normalizadores, reforçam e contribuem para que a diversidade de classe, raça e gênero hierarquize e oprima pobres, negros, mulheres e LGBT.

A educação, enquanto fenômeno próprio do ser humano, “uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 11), é necessidade e resultado da relação dialética objetivação-apropriação, a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos. Nesse sentido a escola, como espaço de educação institucionalizada, tem a função de transmitir o saber sistematizado sobre gênero e sexualidade. Esses saberes, no entanto, fazem parte de um conhecimento científico que é predominantemente masculino e que foi historicamente influenciado pela religião, ou seja, são saberes ainda marcados por hierarquização de gênero, opressão e preconceitos. Apesar dessa trajetória, muitos conhecimentos científicos já superaram as construções preconceituosas e machistas, sendo possível analisá-las no processo histórico de seu desenvolvimento. Segundo Sousa Filho (2009b), após

Séculos de condenação pela religião, pelo Estado e pela ciência [...], um conhecimento livre de preconceito na compreensão da sexualidade, do desejo sexual, permanece uma construção a ser continuamente desenvolvida e um desafio a ser assumido por aqueles que tenham compromisso com a crítica ao preconceito e com a emancipação e a felicidade humanas (SOUSA FILHO, 2009b, p. 118).

Nesse contexto, os significados e sentidos presentes nas aulas de Ciências, ainda marcados por relações desiguais de sexo, opressão, preconceito e enfaticamente pela perspectiva biologicista-reducionista devem ser revistos. Segundo COELHO (2014, p. 102), a busca por significados que valorizam a diversidade sexual na escola “deve questionar e problematizar os sentidos relacionados a gênero dos alunos e dos próprios professores, afinal é na construção de masculinidades e feminilidades que se estrutura a negação a orientações sexuais e identidades de gênero não-heterossexuais”.

A onda de conservadorismo contemporâneo que vem se intensificando no Brasil recentemente também se constitui como um incentivo e uma justificativa da importância de estudos como esse para a compreensão da opressão e formas possíveis de luta e enfrentamento. Elegemos em 2014 o Congresso mais conservador em cinco décadas e segundo pesquisa divulgada pelo Ibope em 2016, os brasileiros tornaram-se mais conservadores já que 54% tem posições tradicionais em relação ao casamento homoafetivo, redução da maioria penal, aborto entre outras temáticas. Associada a crescente onda conservadora, está a oposição à esquerda materializada em propostas como a “Escola sem Partido”, que incluem restrições a discussões sobre gênero e sexualidade e outros conhecimentos clássicos fundamentais ao desenvolvimento dos indivíduos.

Dessa forma, considerando o contexto histórico e político do país, os dados obtidos nos revelaram sentidos e significados das professoras de Ciências que expressam como a educação sexual, principalmente as temáticas de gênero e sexualidade, ainda estão distantes de serem abordadas de forma a contribuir para a apreensão das relações sociais de sexo pelos alunos. As formas alienadas de compreensão da sexualidade e, principalmente, do gênero presentes nos discursos das professoras nos revelam a necessidade de uma ressignificação dos conceitos de gênero e sexualidade dentro do ensino de Ciências, na perspectiva de compreensão da totalidade do processo de dominação masculina, determinado nas relações sociais de produção da sociedade de classes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (coord.) Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. Psicologia sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 33, n. 2, p. 261-270, 2016.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*. vol. 26 (2), p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. vol. 94 (236), p. 299-322, 2013.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*. vol. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.

ALMEIDA, J. S. Co-educação ou classes mistas? Índícios pra a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). *Rev. Bras. Est. Pedag.*, v. 86, n. 213/214, p. 64-78, 2005.

ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad*. Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, 2013.

ARAÚJO, C. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero, in: Revista Crítica Marxista, n. 11. São Paulo: Boitempo, 2000.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 2, p. 265-272, 2014.

BRAGA, E. R. M. “*Palavrões*” ou *palavras: um estudo com educadoras /es sobre sinônimos usados na denominação de temas relacionados ao sexo*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Araraquara, 2008.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

BONFIM, C. R. S. *Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas: contradições, limites e possibilidades*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 2. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* v. 16, n° 58, p. 59-76, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CARNEVALE, V.; VARGAS, P.; BRAUNS, A; GIRÃO, J. Para além de menino e menina: estratégias educativas para a desconstrução do binarismo. In: Encontro Nacional de Ensino de Biologia e Encontro Regional de Ensino de Biologia. 6. e 8., 2016, Maringá. *Anais... Paraná: Revista da SBEnBio*, n. 9, 2016. p. 191-201.

CARRARA, S; LACERDA, P. Viver sob ameaça: preconceito, discriminação e violência homofóbica no Brasil. In: VENTURI, G.; BOKANY, V. (Orgs.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 73-88.

CASSIMIRO, H. L. *Contribuições do marxismo original para se pensar as relações sociais de sexo*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, 2012.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 35, p. 37-51, 2009

CHAUÍ, M. *Repressão Sexual: essa nossa (des)conhecida*. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S. A., 1991.

CHAVES, S. A. A hierarquia de gênero no fundamento teórico da disciplina de Ciências Naturais do Ensino Fundamental I. *Educação em Revista*, Marília, v. 15, n. 1, p. 37-90, Jan./Jun., 2014.

CISNE, M. *Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social*. 2. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

COELHO, L. J. *Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru – SP.

COSTA, C. L. Paradoxos do gênero. *Gênero*, Niterói, v. 4, n. 1, p. 169-177, 2003.

DAVIS, A. *Mulher, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEVREUX, A. A teoria das relações sociais de sexo: um quadro de análise sobre a dominação masculina. *Sociedade e Estado*, v. 20, n. 3, p. 561-584, Set./Dez., 2005.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, Maio/Ago., 2008.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 24(62), p. 44-63, 2004.

_____. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

ENGELS, F. *A Origem da propriedade privada, da família e do Estado*. Trad. Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FIGUEIREDO, V. A. A. Gênero, patriarcado, educação e os parâmetros curriculares nacionais. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 21, n. 1, Jan./Jul., 2009.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*. vol. 17, n. 2, p. 31-45, 2006.

GOLÇALVES, R. O pioneirismo de A mulher na sociedade de classes. In: SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

GOMES, C. A. V. Revisitando Espinosa e Marx na Psicologia Histórico-Cultural: reflexões sobre a unidade afetivo-cognitivo. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 10., Maringá-PR. *Anais...*, 2011.

GURGEL, T. Feminismo e luta de classe: história, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9, 2010, Florianópolis. Fazendo Gênero 9, 2010.

HEILBORN, M. L. Construção de si, gênero e sexualidade. In: HEILBORN, Maria Luiza. (org.). Sexualidade: o olhar das ciências sociais, IMS/UERJ. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999. p. 40-59.

JESUS, J. G. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. E-book. Brasília: EDA/FBN, 2012.

JUNQUERIA, R. D. (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do Currículo*, Paraíba, v.2, n.2, p. 208-230, 2010.

KOSIK, K. Dialética do concreto. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 2002.

LEFEVBRE, H. Marxismo. Porto Alegre – RS: L&PM, 2013.

LEONTIEV, A. N. Actividade, consciencia e personalidade. Tradución: Librada Leyva Soler; Rosario Bilbo Crespo; Jorge C. Patrony Garcia. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. O desenvolvimento do psiquismo. Tradutor: Rubens Eduardo Frias. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, S. Para compreender a ontologia de Marx. 4 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015

LESSA, S; TONET, I. Introdução à filosofia de Marx. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, M. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras brasileiras. Revista Estudos Feministas, vol. 3, n. 2, 1995.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUERIA, R. D. (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOWY, M. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). Sexualidade e educação: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 153-179.

MARIUZZO, T. *Formação de professores em orientação sexual: a sexualidade que está sendo ensinada nas nossas escolas*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru - SP, 2003.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006.

_____. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.) Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas - SP: Autores Associados, 2011. p. 43-58.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 285 p.

_____. Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 496 p.

MARX, K; ENGLES, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007. 614 p.

MELO, A. S. A. F. Operação “Pente Fino”: um levantamento das publicações sobre gênero, sexualidade e corpo nos ENPEC. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 11., Florianópolis, SC. *Anais...* Santa Catarina: Abrapec, 2017.

MENDES, L. L. Presença LGBT na mídia. In: VENTURI, G.; BOKANY, V. (Orgs.). Diversidade sexual e homofobia no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

MIGUEL, L. F. O feminismo e a política. In: MIGUEL, L. F.; Biroli, F. Feminismo e Política. São Paulo: Boitempo, 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

MONTEIRO, P. V. R. *A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural*. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Paraná.

NATIVIDADE, M. T. Homofobia religiosa e direitos LGBT: Notas de pesquisa. *Latitude*, v. 7, n. 1, p. 22-51, 2013.

NATIVIDADE, M; OLIVEIRA, L. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 2, p. 121-161, 2009.

NOLETO, R. S. Religião e sexualidade: dilemas contemporâneos brasileiros. *Cadernos Pagu*, v. 46, p. 471-479, 2016.

OLIVEIRA, B. A. A dialética do singular-particular-universal. Palestra apresentada no V Encontro de Psicologia Social Comunitária. Bauru – Sp, Ago 2005.

PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371, 2015.

PAZ, C. D. A. Gênero e sexualidade: Como trabalhar na escola? In *Fazendo gênero*, 10., 2013, Florianópolis, Anais eletrônicos... Florianópolis, 2013.

PEREIRA, Z. M. Gênero e sexualidade na pesquisa na área de ensino: análise da produção acadêmica. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. 16., Campinas, SP. *Anais...* São Paulo: Junqueira&Marin Editores, 2012.

PISCITELLI, A. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, L. M. A Prática Feminista e o Conceito de Gênero. Textos Didáticos. São Paulo: IFCH/Unicamp, 2002.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. SÃO PAULO: ARTE & CIÊNCIA, 2004.

ROCHA, M. B; FRANÇA, G. A. Gênero e sexualidade: como os licenciandos em ciências Biológicas concebem esses temas? *Ensino, Saúde e Ambiente*, v. 6, n. 1, p. 21-34, 2013.

SAFFIOTI, H. I. B. *O Poder do Macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

_____. (2009). Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. *Série Estudos/Ciências Sociais/FLASCO-Brasil*. Acesso em 22 de agosto, 2017, em http://www.flasco.org.br/portal/pdf/serie_estudos_ensaios/Heleieth_Saffioti.pdf

_____. *A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, R. C. P. *Pesquisas sobre formação de professores / educadores para abordagem da educação sexual na escola*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas-SP

SILVA, M. M. Pedagogia histórico-crítica e sexualidade na educação escolar: considerações a partir da análise do tema “Orientação sexual” nos parâmetros curriculares nacionais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 78-88, jun. 2015.

SILVA, W. B.; BARRETO, M. R. N. Mulheres e abolição: protagonismo e ação. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, p. 50-62, 2014.

SILVA, L. M. M.; SANTOS, S. P. Sexualidade e formação docente: representações de futuro professores/as de Ciências e Biologia. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8., Campinas, SP. *Anais...* São Paulo: Abrapec, 2011.

SOUSA FILHO, A. A política do conceito: subversiva ou conservadora? Crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. *Bagoas*, n. 04, 2009a. p. 59-77.

_____. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUERIA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009b.

TELES, M. A. A. *Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios*. São Paulo: Editora Alameda, 2017.

TONIETTE, M. A. Um breve olhar histórico sobre a homossexualidade. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*. São Paulo: Iglu. vol. 17, n.1, p. 42-52, 2006.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2015: Homicídios de mulheres no Brasil*. Brasília: Flacso-Brasil, 2015.

ZAMBRANO, E. Transexuais: identidade e cidadania. In: VENTURI, G.; BOKANY, V. (Orgs.). Diversidade sexual e homofobia no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

APÊNDICE I – Roteiro de Entrevista

Perfil do entrevistado

- Nome
- Sexo
- Idade
- Estado civil
- Filhos
- Religião (prática religiosa?)
- Formação acadêmica (Curso, faculdade – graduação e pós-graduação, outras especializações)
- Trajetória profissional (tempo de docência, tempo de trabalho na escola atual, em quantas escolas atua)

Gênero e Sexualidade nas aulas de Ciências

- Quais conteúdos relacionados a gênero e sexualidade são tratados nas aulas de ciências?
- De que forma esses assuntos são tratados? Como são suas aulas relacionadas à temática? São iguais às demais?
- Tem alguma questão “complicada” (difícil de ser explicada) dentre os conteúdos relacionados à sexualidade e gênero? Quais? Por quê?
- O que você entende por gênero e sexualidade? Conceitos orientação sexual - heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade são tratadas nas aulas? Você conhece esses conceitos?
- Os alunos se interessam pelas aulas relacionadas à temática? O interesse é igual às outras temáticas? Se houver diferença, qual o motivo?
- Há algum interesse especial dos alunos por algum conceito ou conteúdo trabalhado?
- Os alunos se incomodam com alguma parte do conteúdo?
- Quais as principais questões que surgem durante as aulas?
- Percebe alguns preconceitos dos alunos relacionados à algum aspecto dessa temática? Quais??
- É discutido em algum momento preconceito e discriminação relacionado à gênero e sexualidade?
- Você já soube de algum aluno que sofreu preconceito ou discriminação relacionado à sua sexualidade ou gênero?
- Você já soube de algum caso de violência contra mulheres ou homossexuais na escola?
- Conhece a proposta dos PCN's para o tema transversal Orientação Sexual? Como conheceu? Caso você conheça, você trabalha de alguma forma com essas orientações?

Livros didáticos

- Você utiliza os livros didáticos nas aulas? Se sim, qual coleção?
- Outros materiais ou ferramentas são utilizadas para auxiliar no tratamento dos conteúdos relacionados à sexualidade e gênero? Quais?
- Você acha que os livros didáticos trazem os conteúdos mais relevantes (que ele considera mais relevantes) que devem ser tratados sobre a temática? Quais conteúdos faltam?
- Você concorda com a discussão dos conteúdos dessa temática presente nos livros didáticos?
- Você percebe alguma diferença no tratamento das questões relacionadas a homens e mulheres? (Como, por exemplo: há maior exploração do corpo masculino ou do corpo feminino? Atribui-se a prevenção da gravidez mais às meninas ou aos meninos?)

Relação com a vida do professor

- Você acha que teve formação adequada para o tratamento do assunto? Você se sente seguro para trabalhar essa temática? Você acha que precisa estudar algum dos conceitos que você entende que deveriam ser ensinados? Quais?
- Algum dos conteúdos que são ensinados vai contra à forma como você entende mundo? Qual? E por que?
- Você se incomoda com algum conteúdo ou algum conceito que deve ser ensinado?
- De que forma sua visão de mundo influencia seu tratamento da temática?

APÊNDICE II - Roteiro da entrevista piloto

Perfil do entrevistado

- Nome
- Sexo
- Idade
- Estado civil
- Filhos
- Religião
- Formação acadêmica (Curso, faculdade – graduação e pós-graduação, outras especializações)
- Trajetória profissional (tempo de docência, tempo de trabalho na escola atual, em quantas escolas atua)

Gênero e Sexualidade nas aulas de Ciências

- Quais conteúdos relacionados a gênero e sexualidade são tratados nas aulas de ciências?
- De que forma você trata esses assuntos? Como são suas aulas relacionadas à temática? São iguais às demais?
- Você percebe alguma questão “complicada” (difícil de ser explicada) dentre os conteúdos relacionados à sexualidade e gênero? Quais? Por quê?
- Conceitos como gênero e orientação sexual são tratados nas aulas? Você conhece esses conceitos?
- Você discute preconceito e discriminação?
- Você conhece a proposta dos PCNS’s para o tema transversal Orientação Sexual?

Livros didáticos

- Você utiliza os livros didáticos nas aulas? Se sim, qual coleção?
- Você utiliza outros materiais ou ferramentas para auxiliar no tratamento dos conteúdos relacionados à sexualidade e gênero?
- Você acha que os livros didáticos trazem todos os conteúdos que devem ser tratados sobre a temática?
- Você concorda com a concepção e discussão dos conteúdos presente nos livros didáticos?
- Você percebe alguma diferença no tratamento das questões relacionadas a homens e mulheres?

Relação com os alunos

- Os alunos se interessam pelas aulas relacionadas à temática? É igual as outras temáticas? Se houver diferença, qual o motivo?
- Há algum interesse especial dos alunos por algum conceito ou conteúdo trabalhado?
- Você acha que os alunos se incomodam com alguma parte do conteúdo?
- Você percebe alguns preconceitos nos alunos relacionados à algum aspecto dessa temática? Quais??
- Quais as principais questões que surgem durante as aulas?
- Você já soube de algum aluno que sofreu preconceito ou discriminação relacionado à sua sexualidade ou gênero?
- Você já soube de algum caso de violência contra mulheres ou homossexuais na escola?

Relação com a vida do professor

- Você se sente seguro para trabalhar essa temática? Você acha que teve formação adequada para o tratamento do assunto? Você acha que precisa estudar algum dos conceitos que você entende que deveriam ser ensinados? Quais?
- Você se incomoda com algum conteúdo ou algum conceito que deve ser ensinado?
- Algum deles vai contra sua concepção de mundo? Qual? E por que?
- De que forma suas concepções de mundo influenciam seu tratamento da temática?

APÊNDICE III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para a Realização da Pesquisa Acadêmica

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada, provisoriamente, A construção histórico-social de gênero: significados e sentidos de professores de Ciências, conduzida pela pesquisadora Dianne Cassiano de Souza, com o objetivo geral de analisar quais os significados de gênero presentes nos livros didáticos de Ciências e os significados e sentidos para os professores de Ciências.

A pesquisa utilizará entrevista como instrumento de coleta de dados. Os resultados analisados na pesquisa poderão ser eventualmente publicados, mas seu nome e/ou identificação não serão revelados. Para manter a confidencialidade dos registros, a pesquisadora usará códigos para os sujeitos e somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso aos nomes e respectivos códigos.

Sua participação não é obrigatória, remunerada e nem implica em gastos ou prejuízos de qualquer tipo. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, também sem acarretar em qualquer prejuízo.

Qualquer dúvida em relação à pesquisa ou a sua participação, antes ou depois de seu consentimento, serão respondidas pela pesquisadora responsável.

Caso concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo que você receberá uma, enquanto a outra será mantida em arquivo pela pesquisadora por cinco anos.

Declaro que concordo em participar desse estudo.

Nome completo por extenso:

RG: _____

Assinatura:

_____, ____ de _____ de 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos

Endereço: R. General Telles, 419, Botucatu – SP

Fone: (14) 38800176

E-mail: camposml@ibb.unesp.br

Pesquisadora: Dianne Cassiano de Souza

Endereço: R. Carlos Guadanini, 1278, casa 5, Botucatu - SP

Fone: (14) 981609211

E-mail: dianneccassiano.dcs@gmail.com

APÊNDICE IV – Trabalhos e artigos encontrados no levantamento

Tabela 1 - Distribuição dos trabalhos conforme o evento e ano de publicação

Evento	Edição/Ano	Total de trabalhos	Trabalhos com a temática de gênero e sexualidade
ENPEC	VIII – 2011	1235	11
	IX – 2013	1060	16
	X - 2015	1107	9
	XI - 2017	1343	20
ENEBIO	III - 2010	417	8
	IV - 2012	331	9
	V - 2014	568	10
	VI - 2016	699	24

Tabela 2 - Distribuição dos trabalhos conforme o periódico

Periódico	Trabalhos com a temática de gênero e sexualidade
Revista Ciência e Educação	3
Revista ENSAIO	0
Revista Investigação em Ensino de Ciências	3
Revista Brasileira (ABRAPEC)	2

APÊNDICE V – Indicadores e seus pré-indicadores – Professora A

- Restrição à abordagem biológica
 - gravidez, métodos contraceptivos, DSTs
 - tentar levar pro lado científico da coisa e né porque eles vão fazer alguma coisa, alguma piadinha né.
 - Tratamento da questão pelo “lado científico/profissional”
 - Atribuição das características sexuais anatômicas à natureza
 - Eu acho que é natural, é biológico – a sexualidade
 - eu vou falar do ponto de vista biológico

- Questões de gênero
 - presença de meninos e meninas na mesma sala implica num determinado tratamento da temática
 - tem o livro que tem imagem assim sabe a mulher bem escancarada assim.
 - as meninas são mais espertas, mas os meninos
 - as meninas que são mais recatadas
 - meninas perguntam sobre menstruação, métodos anticoncepcionais

- Dificuldades com a temática e a abordagem
 - temática difícil de ser trabalhada
 - tem que ficar atendo como trabalha
 - em último caso eu salto essa parte
 - tem que buscar uma imagem que fosse mais discreta a coisa né
 - professora se vê obrigada a falar determinados assuntos
 - professora tem que dar conteúdo de sexualidade “-Ahh eu tenho que dar né”
 - mídia informa muito
 - talvez seja mais fácil para os novos professores que estão se formando
 - certas coisas não se falam em todo lugar, nem com qualquer um
 - Tem gente que leva mais fácil, isso varia muito de professor para professor.

- Percepções sobre os alunos e a temática
 - Tem dois assuntos que interessam bastante: é a sexualidade, é a reprodução e as drogas
 - todo mundo está bem informado hoje em dia
 - alunos imaturos para a temática
 - A garotada toda falando que tá se masturbando
 - os alunos não ficam desconfortáveis com a temática
 - Envergonhados de jeito nenhum. Nem as meninas mais, a clientela nosso é bem diferente né
 - tem muitos que já praticam (sexo)
 - alunos sabe de tudo, hoje em dia
 - professora imagina que muitos alunos já praticam sexo
 - professora acha que os alunos tem que se informar, já que eles praticam sexo

- Transexualidade
 - agora tem que aceitar a opção sexual né, então pode ser um rapaz que quer ser moça e uma moça que quer ser rapaz
 - Identidade de gênero agora tem inclusive ele pode, se ele quiser ou ela, mudar o nome, a lei diz que tem que ser respeitado isso né

- se o José quer se chamar Fernanda ele tem que ser chamado de Fernanda, ele tem esse direito legal né.
- Biologia não trata da transexualidade
- Porque biologicamente o menino é menino e a menina é menina. A cabeça dele é que não aceita né
- Transsexual é a pessoa que é mulher e quer ser homem e vice-versa
- eu nunca falei diretamente nesse assunto - transexualidade

→ Diversidade sexual e de gênero

- a gente ouviu muito na televisão falar de hetero, homo, trans né, esse transsexual
- você começa a ter essa atração né pelo sexo oposto e hoje em dia até pelo mesmo sexo
- fisicamente não tem como o homossexual ter relação sexual
- Agora a opção sexual dele [...] cada um sabe o que escolhe.. o que quer para si né

→ Conflitos com a religião

- Vai ser difícil porque eu sou evangélica
- pro aluno que evangélico também esses assuntos são meio difíceis
- não importa o que eu aprendi eu tenho minha crença e cada um tem a sua, pra vocês fazerem uma prova e irem bem vocês tem que conhecer todas elas.
- Independente de acreditar, aceitar ou não, eles tem que saber
- se eu acredito ou não é outra história, eu preciso saber, conhecer todas e se me perguntarem eu saber explicar as teorias dessas pessoas.
- Eu acho que a gente não tem que manifestar opinião pessoal
- enquanto ainda que eu seja, né, evangélica, na minha cabeça não é que eles são direito, mas eu vou abordar
- a gente tem que ter respeito pelo outro né
- A sexualidade dele é um problema de cada um né
- Agora a opção sexual dele, cada um sabe o que escolhe.. o que quer para si né.
- procurar não deixar transparecer (opinião)

→ Preconceito e discriminação

- nunca discuti preconceito e discriminação
- Não é porque eu talvez não concorde que eu vou ter direito de sair agredindo né
- Não dá pra impor, né, eu posso defender, mas impor jamais
- a pessoa tem que ser respeitada
- homossexuais não sabem exigir respeito
- Eles se permitem ser desrespeitados
- tento ver se eles (os homossexuais) tem alguma auto estima
- o outro não tem o direito de fazer aquilo (desrespeitar os homossexuais)
- todo mundo tem que ser respeitado, a base de qualquer convivência é o respeito né, mútuo
- Tem muitos querem ser respeitados, mas não respeitam né, mas é uma via de mão dupla né.
- não tem piadinhas
- difícil eles xingarem.. eles fazem, por exemplo, piadinha quando chama o número 24, até isso estão parando, quando é homem né, mas aqui eu vi outro dia, essa semana eu vi, eles zombando quando eu fiz a chamada, mas tinha bem mais antigamente.
- alunos aceitam bem

APÊNDICE VI - Indicadores e seus pré-indicadores – Professora B

- Abordagem dos aspectos biológicos
 - sistema reprodutor, sexualidade, métodos contraceptivos, doenças

- Alunos mais tolerantes e menos preconceituosos
 - alunos encaram numa boa
 - As vezes tem assim, uma tiraçãozinha de sarro, mas quando são os menores, quando são os maiores eles tiram, mas é uma coisa tão tranquila que todos conseguem levar numa boa.
 - eles tiram sarro, brincam, mas com respeito
 - alguns alunos acham errado inicial a vida sexual antes do casamento
 - agora discriminação, as vezes.. mais por parte dos meninos e até das meninas, as vezes, um preconceito com aquela menina normalmente que é... seria um pouco mais avançada
 - entre eles mesmo existe um certo policiamento
 - ultimamente alunos estão sendo mais acolhedores, menos discriminatórios
 - Embora ainda tenha as brincadeirinhas, tal, mas tudo assim, com respeito, sem problemas

- Visões gerais de preconceito e discriminação
 - Antigamente era meio que um tabu
 - professora acha que está havendo mais consciência em relação ao preconceito
 - aluno sofreu discriminação por conta do perfil dele/ ele era polêmico, gostava de causar
 - não é nem preconceito, aí é um ponto de vista né
 - lembro mais desse aluno mesmo né, mas aí ele era muito aberto, ele falava muito as coisas
 - foi discriminado, mas pela maneira dele
 - sei que cada um tem a sua opinião e a gente tem que respeitar.
 - não dá pra você ter uma.. um pré-julgamento
 - Que todos sejam felizes à sua maneira, como quiserem, cada um com o seu jeitinho
 - Independente da orientação sexual, do gênero, do que ela faz ou deixa de fazer, a gente tem que respeitar
 - O que é legal, o que não é legal, aí cada um né... é que sabe
 - não quer se envolver muito nos casos de violência
 - professora acha difícil eles se abrirem com relação à essa questão (violência)

- Gênero e diversidade sexual
 - A questão de gênero aí é a identidade que a pessoa possui/ a identidade que cada um possui, dentro da sua sexualidade
 - cabe a cada um decidir qual é o seu gênero
 - "O que é homo, o que é bi, o que é hetero" e aí a gente costuma conversar né
 - ultimamente que eu tenho procurado até ver mais coisas sobre o que você tá falando, sobre gênero
 - falta um enfoque maior aí nessa questão de, de comportamento, de liberdade, mas pra ambos. Tanto para as mulheres quanto pros homens. / nem sei se nós teríamos que fazer essa parte
 - Essa diversidade que tem aí de gênero. Eu, eu não saberia é, é.. orientar talvez né.

- Questões de gênero
 - o que interessa mais para os alunos são os métodos, principalmente para as meninas
 - os meninos não estão nem aí com relação aos métodos
 - é uma questão cultural e ainda é a mulher que se preocupa com os métodos contraceptivos

- meninos se interessam, as vezes, pelo preservativo masculino e mais pelo ato sexual em si e a reação das meninas
- ainda é um pouco constrangedor pras meninas mais novas
- “eu não sei até que ponto também era verdade ou não era” (sobre uma situação de violência sexual)
- tá bem direcionado é.. pra mulher né. Pro homem você vê assim, quase nada. É a camisinha, tudo bem, mas e os outros métodos assim.. né. Aí tem a vasectomia, mas aí é uma coisa distante deles..
- acho que falta sim ser mais abordado essa questão da consciência do homem também que ele também tem essa tarefa de evitar, não é só da mulher né. Então acho que é muito direcionado para a mulher mesmo
- professora escuta mais casos de violência relacionados às meninas, mas elas se calam mais
- as meninas de hoje estão muito evoluídas e super avançadas, então as vezes elas vem conversar com a gente coisas, assim, que.. que eu fico sabe... de queixo caído, porque é tudo muito rápido, tudo muito.. como é que eu vou dizer, tudo muito bem diferente até. Mas assim, tranquilo, normal, mas quando eu comecei tranquilo, só vai evoluindo e parece que, assim, elas tão sabendo e estão na prática a muito tempo, muito antes sabe
- professora que falta parte de métodos contraceptivos nos livros

APÊNDICE VII – Indicadores e seus pré-indicadores – Professora C

→ Abordagem biológica do Ensino de Ciências

- Predominância dos conteúdos anatômicos, fisiológicos, métodos contraceptivos, doenças,
- Exposição voltada ao “lado científico”/comenta mais a parte biológica
- tratamento do assunto de forma “natural”

→ Formação e docência

- formação adequada para a parte “mais biológica”
- concepção de mundo influencia a prática docente

→ Orientações afetivo-sexuais, gênero e sexualidade

- alunos que a gente já sabe que são
- alunos que possuem uma direção diferente com relação à sexualidade
- gênero como diversidade sexual/ conduta do indivíduo/ direcionamento como homo, bi ou hetero
- comenta sobre homo, bi e heterossexualidade quando fala da anatomia
- alunos demonstram grande interesse pelos transexuais
- interesse dos alunos quando os transexuais são hermafroditas – confusão de conceitos da professora
- professora sempre se refere aos homossexuais sem necessariamente identificar eles como homossexuais
- há os homossexuais que extrapolam, que ficam querendo se mostrar e os que não
- homossexualismo

→ Questões de gênero

- questão do aborto sempre surge
- meninas grávidas
- interesse dos alunos pelos assuntos é equilibrada
- interesse das meninas é maior sobre gravidez
- interesse dos meninos é maior sobre o próprio corpo, sobre as meninas a hr do sexo, doenças
- meninas ficam incomodadas quando fala do sexo em si e da gravidez
- meninas iniciam a vida sexual muito cedo
- meninas não falam abertamente, mas procuram professora para falar sobre gravidez
- nunca notou nos livros didáticos nada mais direcionado às meninas ou aos meninos
- meninas sofrem mais preconceito com a gravidez
- tem livros que colocam a culpa da gravidez mais na mulher
- o caderno do aluno enfatiza mais a parte feminina

→ Questão de opinião

- ausência de opinião
- cada um tem a sua opinião
- Alunos tem que entender aquele que “não aceita” outras sexualidades
- não imposição de opinião/conduta para os alunos

→ Preconceito e discriminação

- ausência de resistência por parte dos alunos
- alguns alunos tem posição bem radical/ falam que é aberração/ tem que matar
- alunos comentam que apesar de ser homossexual, indivíduos podem ser “gente fina”

- professora não fala de preconceito, mas alunos falam
- não há preconceito
- alunos acolhem bem, mas não querem que sejam com eles
- professora se incomoda com o início precoce da vida sexual ativa das meninas
- tenta não expor esse “preconceito” sobre o início da vida sexual das meninas

➔ **Influência cultural, social e histórica**

- opinião influenciada pela cultura/ dificuldade da mudança
- religião como influencia
- reconhecimento das dimensões culturais/psicológicas/históricas da sexualidade
- influência da cultura e da religião na formação dos professores