



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

JOSÉ WILKER MORAES VIEIRA

**EDUCAÇÃO PARA AS SEXUALIDADES: O QUE É ISSO QUE SE MOSTRA NO
ENSINO DE CIÊNCIAS?**

FORTALEZA
2021

JOSÉ WILKER MORAES VIEIRA

EDUCAÇÃO PARA AS SEXUALIDADES: O QUE É ISSO QUE SE MOSTRA NO
ENSINO DE CIÊNCIAS?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Biológicas do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Crosara Maia Leite.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- V715e Vieira, José Wilker Moraes.
Educação para as sexualidades : O que é isso que se mostra no Ensino de Ciências? / José Wilker Moraes Vieira. – 2021.
56 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite.
1. Sexualidades. 2. Ensino de Ciências. 3. Educação para as Sexualidades. I. Título.

CDD 570

JOSÉ WILKER MORAES VIEIRA

EDUCAÇÃO PARA AS SEXUALIDADES: O QUE É ISSO QUE SE MOSTRA NO
ENSINO DE CIÊNCIAS?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Biológicas do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Crosara Maia Leite.

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Raquel Crosara Maia Leite (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Ma. Rayanne Barroso Silva
Mestra em Educação Brasileira (PPGE-UFC)

Prof.^a Ma. Maya Eliz Sousa Lima
Mestra em Educação (PPGE-UFRJ)

A minha família.
Às pessoas LGBTQIA+.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha avó, Dida, pois se eu me dediquei o máximo que pude para essa conquista, ela se dedicou no mínimo o dobro para que eu pudesse atravessar essa jornada com conforto. Agradeço a minha mãe, Sergiana, por toda liberdade, compreensão e certas renúncias. Agradeço ao meu avô, Jango, por todo apoio mesmo saber muito bem o que eu fazia de fato no “colégio”. À família, meus mais sinceros agradecimentos por todo apoio e, sobretudo, compreensão nos episódios de estresse, surtos de ansiedade e ausências momentâneas.

Agradeço a minha orientadora Raquel Crosara por ser sempre tão solícita, atenciosa e compreensiva. Em períodos difíceis como os meses que se passaram, ser orientado por uma pessoa como você é uma honra, portanto, meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço a professora Izabel Gallão pelas oportunidades que me foram proporcionadas no início da graduação e que foram muito importantes na construção do profissional que almejo ser. Além disso, agradeço às colegas que compartilharam comigo a experiência de compor o Laboratório de Biologia Celular Vegetal, especialmente a Andreza Rocha, que sempre esteve comigo diariamente na “luta” com as lâminas e o PAS.

Agradeço de coração a Ariadne e Dionísio, pseudônimos que se reconhecerão nos escritos, vocês foram essenciais para que esse TCC se tornasse possível.

Meus sinceros agradecimentos a todas e todos os educadores dos quais fui aluno, palavras não são suficientes para dimensionar a importância que tiveram na minha formação em todos os aspectos, sejam acadêmico-científicos, seja naquilo que acredito, seja como futuro educador. Uma lembrança especial ao grande Márcio Flávio, meu professor de matemática do ensino médio, que além de me ensinar a resolver equações, me mostrou que educar é para além de transmitir conteúdos, é tocar a alma das pessoas. Márcio todas as manhãs levava a letra de uma canção que falava sobre o amor, a vida, o cotidiano. Infelizmente, de forma precoce, no ano de 2021, nos deixou sendo mais uma vítima da covid-19.

Agradeço as minhas grandes amigas, Thais, Maria e Matheus, por toda a companhia, companheirismo, parceria, amizade, amor e tudo aquilo que não é possível dimensionar. Sem vocês nada disso seria possível. Vocês são uma das coisas mais preciosas que tenho.

Agradeço as minhas amigas de turma Sara, Gabriel, Yuri, Daniel e Brunna por todo o companheirismo, cumplicidade, companhia e ótimos momentos vividos. Vocês tornaram essa graduação mais leve e agradável.

Agradeço a minha amiga Yvana por todo o companheirismo e por toda a companhia durante essa graduação, pelos momentos compartilhados, pela confiança mútua, pelas fofocas compartilhadas. Desejo a você todo amor e sorte do mundo nesse novo ciclo que se iniciará com a Lana, você é uma pessoa incrível e também será uma mãe incrível.

Agradeço ao meu eterno *crush*, Pedro Arruda, meu parceiro de estágio e certamente uma das pessoas mais especiais que o curso me deu.

Agradeço aos colegas e, especialmente aos alunos, que construíram e constroem o Projeto Novo Vestibular, esses últimos dois anos não foram fáceis, mas juntos continuamos resistindo por um acesso à educação superior democrática.

Agradeço a minha amiga Talita, minha parceira nesse início docência e de todos os dias. Você foi o presente que ganhei nos últimos meses e não haveria melhor. Sua companhia, cumplicidade, leveza, bom humor e parceria tem tornado esses dias suportáveis.

Agradeço ao professor Roberto Feitosa e aos colegas que estiveram na turma de métodos de pesquisa em ensino de ciências. As discussões foram excelentes e essenciais para a construção deste trabalho.

Agradeço à banca, Rayanne Barroso e Maya Eliz, por terem aceito o convite e, claro, por todas as ótimas considerações, sugestões, ponderações, questionamentos, provocações. Sem dúvidas a contribuição de vocês foi essencial para a construção desse trabalho.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à política de cotas e de permanência universitária que permitiram que eu adentrasse na Universidade e continuasse os estudos. Além de claro, à própria Universidade Federal do Ceará por tudo que me foi proporcionado.

*Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia*

Chico Buarque

RESUMO

Neste trabalho voltamos o olhar para as sexualidades e suas interseções com o ensino de ciências no sentido de uma construção social, histórica e cultural. Trata-se, portanto, de uma investigação em busca de compreender os fenômenos que se mostram a partir das representações de professores e professoras de ciências sobre as sexualidades na prática de ensino de ciências. As questões que orientaram foram: *quais as representações de professores e professoras que lecionam a disciplina ciências acerca das sexualidades? Em que se orientam para o planejamento de atividades voltadas para abordagens de sexualidades? Qual o currículo praticado ao que se refere às sexualidades de docentes que lecionam ciências?* Para que pudéssemos compreender essas questões, realizamos o estado da questão, do qual permitiu que explorássemos e delineássemos esta pesquisa. Além disso, recorreremos às entrevistas semiestruturadas com dois docentes que lecionam ciências no ensino fundamental em escolas públicas. Utilizamos a análise textual discursiva a fim de explorar e compreender os fenômenos que se mostraram nas transcrições. Os resultados nos permitiram compreender que há a existência de uma dualidade entre as visões voltadas para a naturalização das sexualidades, sobretudo presentes nos currículos oficiais, e as visões que discutem as sexualidades como um constructo social, mas que na prática pedagógica elas se interseccionam. Além disso, as perspectivas pedagógicas são diretamente influenciadas pelas perspectivas dos professores.

Palavras-chave: sexualidades; ensino de ciências; educação para as sexualidades.

ABSTRACT

In this work, we look back at sexualities and their intersections with science teaching in the sense of a social, historical and cultural construction. It is, therefore, an investigation in search of understanding the phenomena that appear from the representations of science teachers about sexualities in the practice of science teaching. The questions that guided were: *what are the representations of teachers who teach the subject science about sexualities? Which are their orientations in order to plan activities aimed at addressing sexualities? What is the curriculum practiced with regard to the sexualities of teachers who teach science?* In order to understand these issues, we carried out the state of the matter, which allowed us to explore and outline this research. In addition, we resorted to semi-structured interviews with two teachers who teach science in elementary school in public schools. We used discursive textual analysis in order to explore and understand the phenomena that were shown in the transcripts. The results allowed us to understand that there is a duality between the views aimed at the naturalization of sexualities, especially present in official curricula, and the views that discuss sexualities as a social construct, but that in pedagogical practice they intersect. Furthermore, pedagogical perspectives are directly influenced by teachers' perspectives.

Keywords: sexualities; science teaching; sexuality education.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

<i>Quadro 1 – Combinação entre os descritores gerais e específicos.</i>	21
<i>Quadro 2 – Quantidade de trabalhos encontrados em portais e atas.</i>	22
<i>Quadro 3 – Trabalhos selecionados.</i>	23
<i>Quadro 4 – Os participantes da entrevista.</i>	38
<i>Quadro 5 – Normas de transcrição.</i>	39
<i>Quadro 6 – Interseções entre os conhecimentos científicos e as fronteiras sociais das sexualidades.</i>	42
<i>Quadro 7 – Dualidade entre o prescrito e o subjetivo.</i>	45
<i>Quadro 8 – Perspectivas pedagógicas influenciadas por sexualidades emergentes.</i>	48
<i>Figura 1 – Passos da ATD.</i>	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência adquirida
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ENEBIO	Encontro Nacional de Ensino de Biologia
EQ	Estado da Questão
GPESEX	Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sexualidade
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LGBTQIA+	Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Transexuais, <i>Queer</i> , Intersexuais, Assexuais e mais
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
SBEEnBio	Associação Brasileira de Ensino de Biologia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
O FIO DE ARIADNE: CAMINHOS PARA O ESTADO DA QUESTÃO.....	19
2.1 <i>O desenrolar do fio</i>	20
2.2 <i>A morte do Minotauro e a volta de Teseu usando o fio de Ariadne</i>	22
REFERENCIAIS DIONISÍACOS: TRANSCENDÊNCIA.....	27
3.1 <i>Educação científica e para sexualidades</i>	27
3.2 <i>Currículo, Sexualidades e Escola</i>	29
3.3 <i>Sexualidades e ensino de ciências: uma outra visão</i>	32
PREPARANDO O ENCONTRO: PERCURSOS METODOLÓGICOS	36
4.1 <i>Acerca da abordagem</i>	36
4.2 <i>Das entrevistas</i>	37
4.2.1 <i>Dos aspectos éticos</i>	37
4.2.2 <i>Da condução das entrevistas</i>	38
4.2.3 <i>Da transcrição</i>	39
4.3 <i>Da análise dos dados.....</i>	39
ARIADNE E DIONÍSIO: SOBRE SEXUALIDADES E ENSINO DE CIÊNCIAS.....	42
5.1 <i>Interseções entre o conhecimento científico e as fronteiras sociais das sexualidades</i>	42
5.2 <i>Dualidade entre o prescrito e o subjetivo</i>	45
5.3 <i>Perspectivas pedagógicas influenciadas por sexualidades emergentes.....</i>	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	57
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	58

INTRODUÇÃO

Quando iniciei a construção deste trabalho, vislumbrei as diversas perspectivas de temas que poderia discorrer, problemas de pesquisas que outrora haviam me instigado a refletir e/ou repensar os motivos de algumas coisas serem como são. A maioria eram relacionados com a formação docente, sobretudo àquela da qual me submeti e hoje aspiro ser.

Ao rememorar o contexto e a motivação deste escrito, é natural que eu deva recorrer a minha trajetória como pessoa, desde a minha própria concepção. Final da década de 1990, uma jovem na iniciação da adolescência, uma criança em transição corporal, comportamental, na construção do seu eu enquanto sujeito social, sob diversas pressões ambientais. Seus pais e demais familiares embora percebessem as transformações pouco viam nela a sexualidade e suas nuances, favorecendo uma realidade de permanente omissão. Os motivos, embora não estejam claros, talvez possam estar relacionados ao silenciamento e pelo autodescobrimento de si próprios como sujeitos sexualizados.

A escola também se omitia, até mesmo de fornecer os conhecimentos acerca de sexualidade que eram prescritos para os currículos oficiais de ciências e biologia: órgãos genitais, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)¹, reprodução e perpetuação das espécies.

A vontade de permanecer criança, conforme as suas características comportamentais basais, se confrontou com os desejos intensificados com o emprego de novas palavras ao vocabulário e o surgimento da vontade de conhecer os corpos, não apenas o seu, mas, também, o do outro. Em meados de 1998, o resultado momentaneamente catastrófico na vida daqueles que permaneceram continuamente em omissão e o início de uma nova vida para a jovem de quatorze anos de idade: gravidez na juventude!

Naquele momento, sobretudo indesejado, não sabia das transformações corporais e psicossociais que iriam acontecer, muito menos tinha noção da dimensão dos atos e do papel que desempenharia nove meses depois. Ser mãe não estava nos seus planos, se é que eles existiam fora da dimensão púbere do ser adolescente. Mas teve que enfrentar, sem preparo, sem ideia do que estava acontecendo, e por hora, ainda com diversos discursos de julgamento promovidos por aqueles que foram incapazes de exercer um debate limpo e claro acerca da educação para as sexualidades².

¹ O termo “Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)” ao longo do tempo tem entrado em desuso passando a ser utilizado o termo “Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)”. A mudança nos termos se justifica porque algumas IST podem se manter assintomáticas por longos períodos e a palavra “doença” implica em sintomas visíveis. Nesta pesquisa faço a utilização dos dois termos pelo laço de temporalidade nos diferentes contextos em que eles são inseridos ao longo do texto.

² Utilizo o termo “educação para as sexualidades” pois o entendo, assim como Jane Felipe (2007, p. 42) que ele pode “acionar discussões mais abrangentes quando se trata de refletir sobre nossos prazeres e desejos” não se

Os porquês foram surgindo a medida em que a realidade se mostrava à tona, os pais não sabiam onde tinham errado, os outros familiares culpavam os pais. As professoras orientavam a fim de minimizar os danos na aprendizagem escolar, sobretudo ressaltando a importância da não evasão pós-parto, embora não reconhecessem o papel da escola na construção de sujeitos críticos e autônomos para uma vida sexualmente ativa.

Foi nesse meio tempo, entre a infância e ser mãe, que teve contato pela primeira vez com a educação para as sexualidades, aprendeu sobre o corpo, sobre si e sobre o outro, brevemente sobre as diversas dimensões em que podem estar inseridas as manifestações da sexualidade humana, desde preceitos biológicos, psicológicos e sociais. A partir disso, entendeu que com seu filho seria diferente, que suas vontades não seriam silenciadas, que independente das manifestações sexuais que poderia exercer, seria acolhido, e assim o fez.

Em 1999, eu nasci. Minha mãe, a jovem mulher protagonista desse breve recorte temporal do qual me insiro, me deu a dádiva da vida aos quinze anos de idade, resignificou sua trajetória e mesmo diante de diversos percalços, foi e é, sem dúvidas, a maior responsável pela construção da melhor parte de mim.

Ao longo da minha constituição enquanto sujeito, o modo como percebo e interpreto o mundo exterior foi sofrendo algumas modificações decorrentes das vivências e perspectivas vinculadas às pessoas que participaram de cada etapa da minha vida.

Na escola, desde muito cedo, fui muito hábil em aprender. É à professora Joelma a quem devo um dos mais nobres recursos comunicativos do ser humano, e que para uma parcela da sociedade é negado acesso, a alfabetização. Foi a partir desse momento que muitas coisas ao meu redor começaram a fazer sentido: os grifos nas paredes, nas fachadas, as letras nos livros, no meu pequeno caderno ganharam significados que antes, embora cogitados, não existiam no meu intelecto em sua plenitude.

Toda minha vida escolar se fez no âmbito do ensino público. Recordo-me vagamente do meu primeiro contato com a educação sexual³ na escola: 7º ano do ensino fundamental, um grupo de profissionais de enfermagem, precisamente do gênero feminino, foram convidadas pela gestão escolar para ministrar uma palestra acerca de infecções sexualmente transmissíveis (IST) e métodos de prevenção. Inicialmente, as alunas ao

restringindo ao âmbito do corpo, da naturalização e do viés biologicista. Entendo a dimensão plural através das palavras de Guaciara Lopes Louro (2019, p. 12), segundo autora “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais”.

³ Neste escrito, o termo “educação sexual” é entendido como as práticas educativas escolares vinculadas prioritariamente ao perfil biomédico da sexualidade e fundamentadas em práticas sexuais saudáveis, sobretudo ao que se refere às infecções sexualmente transmissíveis e à anticoncepção.

visualizarem as imagens dos órgãos genitais doentes caíram na gargalhada como se estivessem assistindo a um filme de comédia. O momento de ouro chegou: o uso de uma banana representando um pênis ereto para que fosse feita a demonstração do uso de preservativos penianos⁴.

A análise desse episódio, posteriormente, permitiu a possibilidade de refletir qual o intuito de levar uma discussão sobre sexualidade para escola que se pautasse única e exclusivamente em questões biomédicas e em reprodução de procedimentos certos e errados que os sujeitos, no processo de puberdade, poderiam exercer em seu próprio corpo, expectavam-se, *a posteriori*.

Deborah Britzman (2019) ao discutir uma pesquisa apresentada numa conferência sobre HIV/AIDS⁵ por Robert Bastien em 1998, afirma sobre a tendência de abordagem na educação sexual de sugerir que se discutam questões relacionadas à transmissão do vírus, cabendo aqui expandir aos outros patógenos, bem como estratégias de prevenção. A autora complementa que num contexto como esse, há inexistência de discussões, todo mundo fica impaciente e os/as estudantes saem da aula sem ter obtido qualquer compreensão sobre suas preocupações, sobre seus desejos, sobre relações sexuais. (BRITZMAN, 2019).

Durante todo meu ensino médio, não me recordo sequer de uma vez em que houve ações voltadas para educação sexual, muito menos para as sexualidades. O que acontecia eram conversas informais, com trocas de experiências, entre os (as)⁶ alunos (as) e eles (as) mesmos (as) e, com raras exceções, sobretudo quando havendo relações de proximidade, entre alunos (as) e docentes. Entretanto, consigo me lembrar de três casos de adolescentes grávidas, sendo uma, inclusive, amiga muito próxima. A maioria dos amigos (as) próximos (as) fazem parte da comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais, Assexuais e mais), e muitos não podiam ser plenamente quem eram/são por terem pais conservadores. E mesmo sabendo da demanda, a escola se omitia em fornecer o apoio esperado de uma instituição de ensino para a formação plena da cidadania, socialização da diferença, promoção da igualdade e de oportunidades que visassem a qualidade da aprendizagem desse grupo de estudantes discriminados até mesmo no ambiente familiar. Diante disso, afirmando o caráter complexo da sexualidade humana e suas relações com contexto social, as reflexões que ficaram foram: qual o papel da escola, enquanto instituição, diante das

⁴ Geralmente conhecida como camisinha masculina. Optou-se por essa nomenclatura pelo uso não estar restrito apenas a sujeitos que se identificam com o gênero masculino.

⁵ XII Conferência Internacional de AIDS, realizada em Genebra (Suíça) em 1998.

⁶ Utilizo o gênero masculino inicialmente seguido de seu feminino em parênteses para designar os gêneros presentes na língua portuguesa.

questões de gênero e sexualidade? Deverá ser neutra/omissa ou ativa na promoção da educação para as sexualidades? E professores e professoras, o que pensam diante dessa problemática?

Em 2017 iniciei minha graduação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. O processo de escolha para um curso de formação de professoras se deu quando comecei a refletir sobre meu papel na sociedade e minha ânsia de desempenhar um papel com relevância social. De 2019 a 2021, atuei como bolsista de iniciação científica na área de educação e ensino de ciências, essa experiência permitiu que eu ampliasse meu campo de visão acerca das influências políticas e institucionais na construção dos currículos.

Ao longo do curso, não custou muito até os debates entre colegas sobre a carga horária hegemonicamente bacharelesca, sobre a ausência de espaços dentro do currículo para se discutir a escola enquanto aparelho ideológico do Estado⁷, que fabrica diferenças, desigualdades e que refletem a sociedade, que debatessem o ser professora crítico-reflexiva enquanto sujeito política atuante na escola. Nesse sentido, as perguntas que permearam foram: que tipo de professor está sendo formado? Um professor cientificamente neutro ou atuante contra à produção e reprodução de desigualdades, preconceitos e discriminação na escola?

A partir das reflexões supracitadas, tornando consciente a importância do debate acerca da educação para as sexualidades no contexto escolar. A este trabalho é proposto o objetivo geral de compreender as influências na construção da prática pedagógica acerca da educação para as sexualidades de professores (as) ciências atuantes nos anos finais do ensino fundamental.

Como objetivos específicos são propostos:

- (1) compreender como os (as) professores (as) relacionam sexualidades e ensino de ciências.
- (2) investigar em que se orientam os (as) professores (as) para a prática da educação para as sexualidades.
- (3) descrever o currículo praticado dos (das) professores (as) sobre o tema de educação para as sexualidades.

Este trabalho, portanto, segue apresentado na seguinte estrutura,

Introdução: Busquei aqui resgatar alguns pressupostos que me trouxeram até o momento desta pesquisa, além disso apresento os elementos objetivos que me guiaram durante todo o percurso.

⁷ Louis Althusser sustenta em sua obra “*Os aparelhos ideológicos do Estado*” (1969) que a função própria da escola no sistema capitalista consiste na reprodução da sociedade e que a ação pedagógica seria uma imposição da classe dominante (GADOTTI, 2003).

É lícito dizer que ela foi escrita antes de todo desenrolar do trabalho, e nesse sentido, ressalto que ao decorrer minhas perspectivas foram mudando.

O fio de Ariadne: caminhos para o estado da questão: Este capítulo teve a finalidade de fazer um resgate bibliográfico de como se apresentam as pesquisas sobre as sexualidades no contexto escolar na comunidade científica, por meio de um levantamento rigoroso em diferentes bancos de dados. Nesse momento, iniciei uma analogia dos percursos deste trabalho à mitologia grega.

Referenciais dionisíacos: transcendência: Este capítulo consiste no arcabouço teórico que escolhi me orientar. Aqui são apresentadas minhas perspectivas em interlocução com a literatura sobre as sexualidades no ensino de ciências, perpassando pelos documentos oficiais, a escola, o currículo e uma visão de educação para as sexualidades.

Preparando o encontro: percursos metodológicos: Neste capítulo, apresento as questões que envolvem as abordagens escolhidas para a coleta e análise de dados. Além disso, apresento os percursos que envolveram essas abordagens.

Ariadne e Dionísio: sobre sexualidades e ensino de ciências: Neste capítulo apresento como os professores de ciências encaram as abordagens educacionais para as sexualidades. Percebo como se mostram a existência de três fenômenos que guiam as práticas dos professores e faço uma interlocução com a literatura.

Considerações finais: Neste capítulo, apresento uma reflexão sobre como minhas perspectivas enquanto pesquisador foram mudando ao longo da pesquisa. Além disso, faço uma síntese do que se mostrou acerca das sexualidades no ensino de ciências a partir das concepções dos professores entrevistados.

O FIO DE ARIADNE: CAMINHOS PARA O ESTADO DA QUESTÃO

Toda pesquisa científica começa por uma questão, por um problema, por perguntas, por reflexões, por dúvidas. A resposta a esse movimento intelectual geralmente está vinculada aos conhecimentos anteriores ou criação de novos referenciais (MINAYO, 2016). Para busca não de respostas, mas da formulação de novas questões, é necessário que façamos o uso de técnicas e métodos que possibilitem delimitar questionamentos e problemas de pesquisa a fim de entendê-los em seus mais diversificados discursos dentro dos campos científicos já explorados, no nosso caso acerca das sexualidades e ensino de ciências.

Esse entendimento, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), visa instrumentalizar com mais clareza o (a) pesquisador (a) com relação à construção do seu tema. Os autores propõem, então, o “Estado da Questão” (EQ), cuja a finalidade é de levar o pesquisador “a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2004).

O EQ, portanto, trata-se de um processo exaustivo de busca, seleção e leitura de trabalhos acadêmicos-científicos, cujos os procedimentos são norteados por um levantamento bibliográfico rigoroso que culmina na identificação, situação e definição do objeto de investigação, além de delimitar a contribuição do estudo no campo científico. (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2004).

Ribeiro (2018) afirma que na área de ensino de ciências e biologia, o EQ tem sido usado em várias pesquisas, e ainda que em alguns trabalhos ocorre a possibilidade de fazer analogismos. O próprio autor, em sua dissertação de mestrado, em seu EQ utiliza a analogia entre desenvolvimento embrionário de uma borboleta e a educação científica diante de currículos prescritos (RIBEIRO, 2018).

Nesse sentido, entrei numa introspecção para tentar reconhecer algo que transcendesse o ato de pesquisar. Recordei-me, assim, dos poemas da grande poetiza brasileira Hilda Hilst (1930-2004), especificamente o intitulado de “*Ode descontínua e remota para flauta e oboé. De Ariana para Dionísio*”. O poema, é uma (re)criação do mito grego de Ariadne e Dionísio, que em suas estrofes e versos abordam de forma condensada o erotismo através de nuances como o amor, a paixão, o desejo (FERNANDES, 2015), sentimentos diretamente relacionados com a sexualidade humana.

Ariadne antes de encontrar Baco (o Deus Dionísio), se apaixonou por Teseu, um ateniense fadado a morte por Minotauro, criatura com cabeça de touro e corpo de homem, entretanto para salvar seu amado do labirinto em que se encontrava o monstro, Ariadne lhe deu

a ponta do fio de um novelo, que ele desenrolaria pelos caminhos do labirinto e assim saberia como voltar após matar a criatura. O episódio ficou conhecido na mitologia grega como “*o fio de Ariadne*”, do qual carinhosamente intitulei este capítulo.

Portanto, para que este levantamento possa encontrar seu caminho e registrar o estado do objeto de pesquisa no meio acadêmico-científico, adotei, assim como Ariadne, “um fio” em meio a esse labirinto que são os bancos de dados de busca a fim formas de encontrar os trabalhos que possam me nortear nessa jornada. Para isso, selecionei portais de buscas de artigos, dissertações, teses, trabalhos acadêmicos de outras naturezas e atas de eventos científicos, dos quais foram escolhidos pela grande quantidade de publicações reunidas e suas respectivas relevâncias a nível nacional. São eles:

- a) **Portal de Periódicos da Capes:** é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza às instituições de ensino e pesquisa no Brasil um grande acervo de produções científicas nacionais e internacionais. O portal foi criado e é administrado pela Capes.
- b) **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD):** é um portal de busca que reúne e disponibiliza textos completos de teses e dissertações defendidas no Brasil. É administrada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).
- c) **Atas do Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO):** são atas com trabalhos de natureza acadêmico-científicos do evento que ocorre a cada 2 anos. O evento é organizado pela Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio).

2.1 O desenrolar do fio

Teseu, no labirinto, precisou escolher os caminhos que iria seguir desenrolando o fio do novelo de Ariadne para encontrar o Minotauro. Para o EQ também precisamos definir e organizar os caminhos para encontrarmos os trabalhos que possam nos nortear. Esses caminhos são os passos de busca e seleção, orientados por meio de critérios previamente definidos, de forma que ao final possamos encontrar objetivamente os trabalhos que possam nos guiar em nossa pesquisa. Os passos seguidos foram:

- Escolha dos descritores.
- **Triagem inicial** de trabalhos a partir da leitura de seus títulos.
- **Seleção** de trabalhos a partir da leitura de seus títulos.

- **Seleção definitiva** de trabalhos a partir da leitura de seus resumos.

A escolha dos descritores é um passo crucial e de extrema importância, é a partir deles que os mecanismos de buscas dos portais escolhidos são capazes de encontrar os trabalhos que se relacionam com o nosso objeto de estudo. Escolhi, portanto, 6 descritores que podem ser classificados entre gerais e específicos. Os gerais foram: *Formação docente*; *Ensino de Ciências*; e *Currículo de Ciências*. A necessidade de escolha de descritores específicos decorre da generalização de trabalhos encontrados apenas com a utilização de descritores classificados como gerais. Assim, defini que os descritores específicos seriam: *Sexualidade*; *Educação Sexual*; e *Orientação Sexual*. No quadro a seguir (quadro 1), é apresentado como os descritores foram combinados a fim de que eu obtivesse um retorno adequado nos mecanismos de buscas do Portal de Periódicos da Capes e no Portal da BDTD, bem como seus códigos de identificação.

Quadro 1 – Combinação entre os descritores gerais e específicos.

Códigos	Combinação de descritores
FDS	Formação docente E Sexualidade
FDE	Formação docente E Educação Sexual
FDO	Formação docente E Orientação Sexual
ECS	Ensino de Ciências E Sexualidade
ECE	Ensino de Ciências E Educação Sexual
ECO	Ensino de Ciências E Orientação Sexual
CCS	Currículo de Ciências E Sexualidade
CCE	Currículo de Ciências E Educação Sexual
CCO	Currículo de Ciências E Orientação Sexual

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Nota-se, portanto, a utilização de um operador de busca *E* (*AND* em inglês) na combinação dos descritores. No Portal Capes e BDTD o uso do operador *E* foi necessário para comunicar ao sistema a necessidade fazer a junção dos dois descritores que estavam sendo combinados. Entretanto, quando do levantamento nas atas do ENEBIO, o uso desse operador foi inviável pelo motivo de que o evento não apresentava nenhum mecanismo de busca nativo, sendo necessário uma varredura em títulos e resumos utilizando os descritores sem combiná-los.

Este levantamento teve um recorte temporal de 5 anos (2016-2021), com tal período esperei encontrar os trabalhos mais recentes acerca das sexualidades e com isso fazer uma análise acerca de como esse tema tem sido abordado atualmente. No caso do ENEBIO, levantei os dados de atas dos eventos ocorridos em 2016 e 2018, vale ressaltar que o evento também

ocorreu no ano de 2021, entretanto, até a data deste levantamento a ata não estava disponível para *download*.

A caminhada pelo labirinto continuou, Teseu, seguiu desenrolando o fio do novelo no labirinto em busca do Minotauro. Neste momento, então, foram lidos 1746 títulos de publicações advindos dos diferentes portais e atas consultados. O quadro 2 mostra a quantidade de trabalhos encontrados de acordo com a combinação de descritores nos diferentes portais e documentos consultados.

Quadro 2 – Quantidade de trabalhos encontrados em portais e atas.

Trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da Capes e BDTD (2016-2021)										
	FDS	FDE	FDO	ECS	ECE	ECO	CCS	CCE	CCO	Qtde
Portal Capes	59	13	3	21	8	6	0	1	0	111
BDTD	96	88	5	369	260	1	118	111	12	1060
Trabalhos encontrados nas atas de 2016 e 2018										
ENEBIO				FD	EC	CC	SEX	EDS	ORS	Qtde
		2016		57	210	8	26	10	4	315
		2018		40	180	4	20	11	5	260
	Total									1746

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Após a primeira triagem com leitura dos títulos, considerada superficial, foram selecionados cerca de 90 trabalhos para uma triagem mais detalhada, a seleção dos trabalhos levou em conta a presença de palavras chaves como “*sexualidade*”, “*perspectivas docente*” ou “*ensino de ciências*” e a minha própria subjetividade. Na segunda triagem foi analisado se os trabalhos se relacionavam aos anos finais do ensino fundamental. Nesta etapa foram selecionados 24 trabalhos para uma análise mais aprofundada, com a leitura de seus respectivos resumos. Por fim, oito trabalhos foram selecionados e serviram de base para este EQ.

2.2 A morte do Minotauro e a volta de Teseu usando o fio de Ariadne

Teseu encontrou Minotauro e com sua espada, de forma certa, cortou a cabeça do monstro, dentro do labirinto, então, se não fosse pelo fio de Ariadne, o guerreiro ateniense

não conseguiria sair, mas a genialidade da amante foi crucial, Teseu então saiu do labirinto usando os caminhos traçados pelo fio de novelo.

Os trabalhos selecionados passaram por um tratamento especial em que houve uma leitura aprofundada de seus conteúdos, levando em consideração as perspectivas em que se situavam e a forma como eles se interconectavam. Abaixo, no quadro 3, está a listagem com os 8 trabalhos que foram selecionados, fornecendo-lhes uma identificação (ID) e indicando sua natureza acadêmica (Tipo), bem como suas devidas referências.

Quadro 3 – Trabalhos selecionados.

ID	Tipo	Referência
A1	Artigo	BARROS, Patrícia da Silva; QUEIROZ, Gloria Regina P. Campello. O saber docente em tempos de ascensão do neoconservadorismo: como professores abordam gênero e sexualidade nas aulas de Ciências. Society and Development , Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 8, p. e401985429, 2020, 2020. Disponível em: < https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5429 >. Acesso em: 1 jun. 2021.
AN1	Trabalho de Anais	CAVALCANTE, Assis Wendell Claudino; MOTA, Erika Freitas. Gênero e sexualidade na prática docente de professores de ciências: investigação em uma escola pública de Fortaleza. In: Revista SBenBio, 9, Florianópolis: Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia , Maringá: UEM, 2016. Disponível em: < https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/VI_Enebio/VI_Enebio_completo.pdf >. Acesso em: 1 jun. 2021.
D1	Dissertação	BUCHARD, Camila Pereira. Concepções de professores de ciências do ensino fundamental sobre trabalhar o tema sexualidade em sala de aula . 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, 2019. Disponível em: < http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/4969 >. Acesso em: 1 jun. 2021.
D2	Dissertação	LOURENÇO, Silmara Silveira. Sexualidade e gênero segundo educadoras de ciências e biologia: limites, resistências e possibilidades da educação sexual na escola . 2019. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: < https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11169 >. Acesso em: 1 jun. 2021.
D3	Dissertação	FREITAS, Júlio César Rufino de. Tecendo a vida com fios de lembranças: discursos sobre sexualidade de professores(as) de ciências . 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: < http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7430 >. Acesso em: 1 jun. 2021.
D4	Dissertação	OLIVEIRA, Tayline Silva de. Conflitos discursivos nos ditos de professores/as de ciências sobre sexualidade . 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: < https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B4ZNU7 >. Acesso em: 1 jun. 2021.
D5	Dissertação	VACCARI, Isabela Lia. Gênero, educação sexual e ensino de ciências: perspectivas de professoras e professores da educação básica .

		2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, 2018. Disponível em: < https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157327 >. Acesso em: 1 jun. 2021.
D6	Dissertação	DAL, Paula da Costa Van. Educação sexual e valores para a cidadania: reflexões sobre a prática de uma professora de ciências. 2017. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000213560 >. Acesso em: 1 jun. 2021.

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

O quadro 3 me revelou algumas informações muito importantes acerca das produções sobre sexualidade e educação. O primeiro destaque é quanto ao gênero das autoras, que são sobretudo, mulheres. Dos oito trabalhos analisados, seis têm mulheres como autoras principais (A1, D1, D2, D4, D5 e D6), um como coautora (AN1) e 1 é escrito exclusivamente por um homem (D3). Portanto, é possível ver uma tendência maior de mulheres com interesse em desenvolver trabalhos com a temática de educação e sexualidade dentro do ensino de ciências. Quando se analisa o panorama geral da inserção feminina no âmbito do ensino superior, o EQ corrobora com os resultados da pesquisa de Barros e Mourão (2018), que demonstram que as matrículas de mulheres nesse nível de ensino nas áreas de educação, saúde e bem-estar social e humanidades superam de forma considerável o número de matrículas de homens. A pesquisa, entretanto, considera apenas o sexo biológico.

Houve uma maior incidência de trabalhos do tipo dissertação, muito embora não houvesse restrições na busca ativa dos trabalhos.

As metodologias utilizadas foram hegemonicamente dentro do campo da pesquisa qualitativa. Nesse tipo de método há um foco especial aos significados que as pessoas dão as coisas, quer dizer, há uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes (LUDKE; ANDRÉ, 2018). Em estudos de sexualidade e educação isso se faz importante pelo caráter subjetivo e do constructo sociocultural em que o sujeito se insere. O método de levantamento de dados mais utilizado foi a de entrevista semiestruturada (A1, AN1, D1, D2, D5), seguida de entrevista narrativa (D3, D4) e autoscopia trifásica⁸ (D6).

Parte dos trabalhos buscam responder à pergunta “como os professores de ciências têm abordado os temas relações de gênero e sexualidade na sala de aula?” (BARROS; QUEIROZ, 2020; BUCHARD, 2019; CAVALCANTE; MOTA, 2016). Barros e Queiroz (2020) partem da premissa que a ascensão do neoconservadorismo na última década tem

⁸ A autoscopia trifásica é um método de ação que permite que o pesquisador promova ao seu sujeito de pesquisa uma intervenção reflexiva sobre sua própria prática. Consiste em três fases: pré-ativa, interativa, pós ativa.

limitado a atuação de professores (as) quanto a abordagem dos temas, embora haja profissionais que transgredem a essa onda retrógrada e os trabalham em sala de aula. Já Buchard (2019) relata os conflitos discursivos dos documentos curriculares prescritos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando uma necessidade saber o que os (as) docentes pensam e assim poder construir um curso de formação que aborde não somente as ideias “biologizantes”, mas a sexualidade de forma global.

Outros trabalhos investigam “qual a concepção dos (as) professores (as) de ciências frente aos temas sexualidade e gênero?” (FREITAS, 2017; LOURENÇO, 2019; OLIVEIRA, 2018; VACCARI, 2018). Freitas (2017) constrói a ideia de que a concepção acerca da sexualidade é uma construção dependente de diversos fatores, como a família, a escola e as relações de poder. Oliveira (2018) analisa os diversos conflitos discursivos dos (as) docentes. Lourenço (2019) discute como a normatividade acerca de gênero e sexualidade pode interferir no entendimento e na prática pedagógica dos (as) professores (as) de ciências.

Foi possível encontrar diferentes formas de entender e discutir a sexualidade. Há autoras como Burchard (2019) que a entendem como ligada ao desenvolvimento biológico e psicossocial, quer dizer, se compõe de fatores biológicos individuais, história de vida e valores culturais do sujeito, a autora constata que,

“o trabalho sobre sexualidade em sala de aula envolve a prevenção das infecções sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência, descrição da fisiologia e desenvolvimento corporal, salientando a importância de **escolhas mais conscientes** e seguras para a vida adulta” (BURCHARD, 2019, grifos meus).

Os valores morais, cidadania e educação sexual também se interligam para a compreensão da sexualidade na escola. Dal (2017) compreende a escola como formadora da personalidade moral do educando. A autora também demonstra que pode haver um distanciamento entre o que é planejado pelo (a) docente e sua prática pedagógica, que tende a ser conservadora ao que concerne à sexualidade (DAL, 2017)

Freitas (2017), entretanto, debate a sexualidade enquanto constituinte e diversificadora dos sujeitos, dessa forma, o autor percebe a escola “enquanto espaço de (re)construção de identidades e de significados, que proporciona movimentos curriculares que contém bastante significado no reconhecimento do mundo, de si mesmo e do outro como sujeito” (FREITAS, 2017).

Em uma análise dos discursos sobre os temas prescritos para educação sexual, Lourenço (2019) nos apresenta que são diversas as perspectivas no contexto da sexualidade e gênero no ensino de ciências, segundo a autora,

“há idealizações do feminino, concepções do masculino e da forma como a sexualidade se apresenta. As dificuldades não são por acaso: há um contexto histórico, social, político, cultural e econômico que construiu a forma de saber do corpo e das relações de gênero no campo da sociedade e, portanto, da escola, com destaque para as áreas das ciências biológicas” (LOURENÇO, 2019).

Freitas (2017) elenca que a construção dessas concepções, verdades e certezas sobre a sexualidade, pode ocorrer por intercâmbio da família, da escola e do processo educativo, para o autor, esses *loci* demarcam os “lugares e as relações de poder-saber produzidas através de redes discursivas que se formaram ao longo do tempo” (FREITAS, 2017).

Um dos teóricos mais citados é Michel Foucault sobre as relações de poder-saber e os discursos. Judith Butler e Guacira Lopes Louro também são citadas quando os autores buscam abordar as questões de gênero, sexualidade e a construção social desses dispositivos. Jimena Furlani, Helena Altmann e Deborah Britzman também são citadas para confrontar os currículos e a normatividade impressa em seus conteúdos. Documentos normativos como o PCN “orientação sexual” (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2018) são trazidos à tona para contextualização de currículos prescritos.

A falta de informação das professoras (es) sobre os temas se mostrou um obstáculo para a realização das práticas docentes (BARROS; QUEIROZ, 2020; CAVALCANTE; MOTA, 2016; LORENÇO, 2019; BUCHARD, 2019; FREITAS, 2017; VACCARI, 2018; DAL, 2017; OLIVEIRA, 2018). Sem dúvidas, é hegemônica a sugestão de que as formações inicial e continuada de professores (as) de ciências devem englobar os conceitos sujeitos à subjetividade sobre a sexualidade como o amor, os desejos, os fetiches, as relações sociais, dentre outros. Este EQ deixa evidente a tendência em se abordar em sala de aula os conceitos sobretudo biomédicos, desconsiderando a globalidade em que estão inseridas as relações de gênero e sexualidade. Portanto, reafirmo, é necessária uma mudança de paradigma nos cursos de licenciatura na área ciências a fim de superar os entraves da formação e de uma prática de ensino retrógrada e conservadora.

Os caminhos traçados pelo fio de Ariadne contribuíram de forma muito incisiva na delimitação do objeto de investigação deste trabalho. Os contornos das pesquisas trouxeram novos olhares e novas perspectivas muito valiosas. Ariadne, donzela de inteligência nata, ajudou o amado guerreiro a sair do labirinto. Perdidamente apaixonada, porém, deixou-se levar pelas palavras de Teseu, que na primeira oportunidade lhe abandonou. Assim, bradou ao mar “malditos sejam os homens que juram, que nenhuma mulher espere que as palavras dos homens sejam fiéis!”, sem esperar, no entanto, ouviu no fundo uma música, era Dionísio.

REFERENCIAIS DIONISIÁCOS: TRANSCENDÊNCIA

Neste capítulo, apresento os referenciais teóricos que guiaram esta pesquisa. Dionísio, na mitologia, é o Deus do vinho, do entusiasmo, do êxtase. Trago como título a palavra “transcendência” pois nos escritos seguintes são apresentadas novas formas de vermos a “educação sexual”. Transcender nos aciona o “ir além”, e discuto aqui de uma outra forma de interpretar esse tema nas salas de aula, permitindo que o currículo perpassasse o explícito, considerado normatizante.

3.1 Educação científica e para sexualidades

Quais os sentidos e significados das sexualidades trabalhadas dentro do ensino de ciências? Seriam as sexualidades uma questão científica? Em que implicam os significados de “educar para as sexualidades” e como isso está relacionado com a educação científica?

Muitas são as questões que podem permear as discussões acerca da sexualidade na escola. Me detenho neste escrito a discutir as interseções entre o ensino de ciências e a educação para as sexualidades.

Felipe (2007) utiliza o termo “educação para a sexualidade” por entender que ele pode gerar discussões que abranjam searas para além do corpo e da prática sexual como ato. Nesse sentido os desejos, prazeres, fetiches, rituais, fantasias, símbolos e linguagens podem ser representações de sexualidades profundamente plurais (LOURO, 2019).

As sexualidades se manifestam em todos os momentos da vida do sujeito, até antes mesmo do nascimento. “*É menino!*” ou “*É menina!*”. São declarações baseadas em características corporais vinculadas a significados culturais. Nesse momento iniciam-se as demarcações torno do sexo, naturalizando sua vinculação ao gênero e o induzindo à forma binária de desejo (LOURO, 2018). Isso implica a ideia de que as sexualidades estão diretamente relacionadas única e exclusivamente à existência humana, quando na verdade, estando ligadas à cultura, devem ser ressaltados os aspectos sociais e históricos na construção das identidades sexuais. Esses sentidos que remetem à naturalização das sexualidades também podem ser transmitidos através do ensino de ciências por meio de dispositivos imbricados à escola. Noutro viés, a perspectiva da educação para as sexualidades é vista como promissora pois pretende reflexão, problematização e desconstrução de discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades (XAVIER FILHA, 2017).

Em 1998, por exemplo, o PCN Orientação Sexual, mesmo sendo historicamente um marco para a discussão de sexualidades no âmbito escolar (NASCIMENTO; CHIARADIA,

2017), enfrentou diversas críticas. Uma delas refere-se ao termo “orientação sexual”, haja vista que ele pode gerar problemas de interpretação, porque dentro do campo dos estudos de gênero e sexualidades, bem como de um modo geral, o termo é interpretado acerca dos desejos afetivo-sexuais (ALTMANN, 2007).

Esse volume dos PCN nos traz uma concepção de sexualidade em que ela é construída ao longo da vida e é marcada pela história, pela cultura, pela ciência, pelos afetos e sentimentos, sendo, portanto, uma expressão singular de cada sujeito (BRASIL, 1998). Entretanto, dizer que a sexualidade é construída significa dizer também que há grupos que são alvos dessa construção que são incluídos ou não na definição daquilo que é considerado apropriado (BRITZMAN, 2019). Nesse sentido, quando o documento traz a afirmação que

“cada sociedade cria **conjuntos de regras** que constituem parâmetros fundamentais **para o comportamento sexual** de cada indivíduo (BRASIL, 1998, p. 85) [...] e que é nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, **o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres**, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução.” (BRASIL, 1998, p. 87, grifos meus).

Dentro de uma proposta de *orientação sexual*, os sentidos de orientar, de forma tácita, podem ser pensados conforme versa Braga (2006),

“cabe sublinhar que o próprio termo orientação supõe **direcionar, conduzir, encaminhar para**, e este direcionamento caminha para aquilo que pode ser considerado como moralmente aceito pela sociedade (agora a hegemonia do comum é a condutora de sexualidades e corpos socialmente saudáveis).” (BRAGA, 2006, grifos meus).

Nesse sentido, nas diversidades culturais e sociais que conseqüentemente têm reflexo nas identidades sexuais são colocados filtros que direcionam para concepções frágeis, excludentes, normativas e higienistas das sexualidades humanas.

A BNCC para o ensino infantil e fundamental é um ato mais recente, datado de 2018, e trata-se de um documento nacional normativo que orienta os percursos curriculares que devem ser seguidos pelas escolas de todo o país. Seu texto apresenta prescrições de conteúdos, competências e habilidades que as alunas e alunos devem desenvolver durante a formação escolar. Algo curioso é que a palavra “sexualidade” é mencionada no documento apenas três vezes, todas essas na seção de ciências naturais, o que representa, de uma forma muito explícita, a supressão da orientação sexual anteriormente reconhecida pelos PCN e a reafirmação da naturalização das sexualidades, um verdadeiro retrocesso.

Em seu escopo, busquei entender em quais sentidos a “escassa” sexualidade é abordada pelo documento. Um dos trechos afirma,

“nos anos finais, são abordados também temas relacionados à **reprodução e à sexualidade humana**, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa

etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das **condições de saúde.**” (BRASIL, 2018, p. 327, grifos meus)

O primeiro ponto de destaque refere-se ao atrelamento de reprodução e sexualidade humana. É inegável que a reprodução seja um tema inerente às sexualidades, entretanto, esse vínculo direto e necessariamente exclusivo, tacitamente nos demonstra um contexto em que essas práticas educativas devam se pautar num discurso biológico, notadamente biomédico, que ao ser científico apresenta valor de verdade irrefutável, regulador. Através dela também a condições de saúde como é explícito na habilidade “(EF08CI10) identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção” (BRASIL, 2018, p. 349), faz do sexo uma ação biológica, porém nesse caso, não atrelado à reprodução, mas sim como uma espécie de busca por um prazer saudável.

Esses sentidos de sexualidade enquadram-se numa visão higienista que reduz o corpo aos conceitos de salubridade, controle e prevenção de doenças e responsabiliza um único professor, o de ciências, considerado o mais competente para tal (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004). Veicula também pressupostos que consideram que

I – As alunas e alunos vão modificar seus comportamentos e práticas sob ótica dos conhecimentos biológicos transmitidos; II – E que existem questões pessoais (por parte dos alunos) que se diferenciam de questões teórico-científicas [por parte das (os) professoras (es)], essas últimas sendo privilegiadas para garantir a neutralidade do conhecimento biológico (MARIN, 2019, tradução minha).

Considerando a complexidade relacionada ao tema sexualidades no âmbito escolar, é necessário que convirjamos para uma versão problematizadora e mais ampla dos seus sentidos. Educar para as sexualidades é refletir sobre os sujeitos enquanto seres sexualizados. É analisar e discutir os gêneros, os corpos numa perspectiva social, histórica e cultural. É colocar em pauta os discursos historicamente construídos sob uma perspectiva de naturalização, higienização, repressão e controle das sexualidades humanas. É questionar as relações de poder sobre nosso próprio corpo. É pautar a liberdade. Ao pensar como tudo isso pode se encaixar no ensino de ciências, cabe a reflexão sobre quais os limites que são impostos e que impomos à nossa prática, cabe a discussão do currículo como meio de controle, do porquê certos conhecimentos são sistematicamente negados à nossa formação profissional, e sobretudo, por que esse conhecimento é negado aos (às) nossos (as) estudantes.

3.2 Currículo, Sexualidades e Escola

A proposta nesta subseção é tentar uma discussão que possa unir os três componentes que a intitulam. Penso que haja uma união praticamente inseparável entre os três.

As escolas são ocupadas por nós, sujeitos de sexualidades, e é por meio dos processos educativos escolares que o currículo é interpretado, construído e reconstruído.

É necessário salientar que não é um processo ingênuo e aleatório, visto que é por meio do dele, caracterizado como um elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, sobretudo os que dominam, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, produzem e espalham sua "verdade" (SILVA, 2001). Assim, os sentidos, comportamentos, ações, o dito e o não dito são desempenhados na escola sob os pressupostos daqueles que são representantes do poder, e que foram instituídos pelas produções sociais, históricas, culturais e linguísticas dos conceitos binários de normal e anormal, certo e errado, bem e mal, dominante e dominado. Silva (2000 *apud* FURLANI, 2007, p. 48) discorre que,

“para o referencial pós-estruturalista, todas as representações possuem efeitos sobre os sujeitos, independente de elas serem, num primeiro momento, ‘verdadeiras’ ou não. Afinal, a partir do momento que um signo e seu significado assumem o “circuito da cultura” eles já estão constituindo e sendo constituídos pelos sujeitos sociais. “A linguagem e o discurso são centrais na teorização social”

É nesse viés que Louro (2014) afirma que a própria escola é produtora de diferenças, e por meio de diversos mecanismos, explícita ou implicitamente, garante a manutenção delas. Os espaços são delimitados por meio de discursos como: “isso é coisa de menino e isso é coisa de menina”, e ainda, os símbolos e códigos delimitam o que cada um pode fazer. “Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (LOURO, 2014, p. 65).

A escola então, por meio do currículo, molda os sujeitos, supostamente aprisionando os corpos num modelo binário, demarca os movimentos, o que é permitido falar e o que é permitido ouvir, determina as normas, e assim, define anomalias, gestos, gostos, sentidos, sentimentos, tudo isso é instituído com um ar de naturalidade.

É nesse sentido que percebo o papel do currículo na organização, e diria também na hierarquização das identidades sexuais e de gênero. Basta que percebamos o discurso biológico vinculante de sexo e gênero, sendo por meio dele que se designa os conceitos de homem e mulher através de órgãos genitais, excluindo e colocando em estereótipos quem não se encaixar na norma, notadamente, as mulheres com pênis e homens com vaginas, e ainda quem não se percebe em nenhum dos padrões definidos. Essa lógica heteronormativa supõe, então, a existência de uma essência de um “gênero natural” que precede as identidades dos sujeitos, interpretando as dimensões sexo-gênero como a-histórica, como algo dado pela natureza.

Muito embora os discursos proferidos direcionem para uma normalidade, vemos que os corpos podem se expressar de diferentes formas, incluindo as que se encaixam na norma, mas também a transgredindo. Para Butler (2019, p. 195) o fato de haver uma reiteração por diversos mecanismos práticos e simbólicos de uma norma instituída, nos aciona que a sua materialização não é nunca totalmente completa, “que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta”.

Assim, talvez seja necessário um olhar para as sexualidades na escola no sentido de suas multiplicidades, fluidez, contradições, e dessa forma, olhar assim também para o próprio currículo, haja vista que sua constituição é quem determina os significados da própria sexualidade, sua forma de ser entendida, seu espaço, suas representações. Penso que o currículo não seja apenas prescrições de conteúdo, ele é, na realidade, constituído dos privilégios, das afirmações, do espaço e do tempo, da linguagem, dos sujeitos, do que se fala e do que se cala, do que é legitimado, do poder.

Britzman (1996) nos faz refletir sobre a legitimação da ocupação dos espaços escolares em perspectivas diversificadas e inclusivas, para a autora, “a compreensão dos significados contraditórios das diversas categorias em termos de sexualidades exige que lidemos com as representações generificadas e sexuais - as aceitas e as rejeitadas - que circulam, formal e informalmente, nas escolas”. Do ponto de vista analítico, perceber o currículo dessa maneira, exige uma quebra de paradigma com o que historicamente vem sendo estabelecido, exige que as teias de poder que permeiam a escola aos poucos sejam quebradas e novas construídas.

Assim situo esse escrito na reflexão do papel no currículo como fomentador legítimo das representações sobre as sexualidades que permeiam o âmbito escolar na figura dos alunos, docentes, coordenadores, espaços e normas. E é por isso, que por meio dele seria possível superar as simbologias e práticas heteronormatizantes vistas como naturais. Embora vinculantes, a escola não é composta de sujeitos que se encaixam apenas nessas normas, pelo contrário, nela há multiculturalidade de representações dos quais se incluem as sexualidades e o gênero.

Louro (2014), entretanto, destaca que embora tenha sido inicialmente desenhada para exclusão, haja vista que acolhia alguns, mas não todos, aos poucos foi sendo requisitada pelos excluídos, promovendo transformações nas estruturas da instituição, que por sua vez, respondeu por meio de diversos mecanismos: organização, currículo, regulamentos, avaliações, garantindo a manutenção das diferenças entre os sujeitos que a ocupa.

A análise anteriormente proferida por Guacira Louro, me permitiu refletir sobre as mudanças nas construções que são feitas em torno da sexualidade e da juventude. Se nos voltarmos ao que se refere ao sexo enquanto ato, há uma prática discursiva controversa, como ilustra Abramovay, Castro e Silva (2004), tanto um tema ligado à interrupção da vida, como a AIDS, quanto à reprodução dela, a gravidez, permeiam os discursos de controle por meio do currículo.

Remontando ao que Foucault (2015) chamou de *scientia sexualis*, é notável o discurso médico-científico e uma preocupação com a reprodução e os modos higienistas de práticas sexuais, afirmando o lugar da medicina no disciplinamento do corpo. Essa mesma ideia é levada para a escola, e tais discursos ficam a cargo do professor de ciência, sendo este sujeito a autoridade ao que se refere a sexualidade, que por sua vez, permanece sendo representada por discursos de naturalização, normatizantes e, sobretudo, higienistas.

É nesse ponto, sobretudo, que neste trabalho desejei elencar, como as sexualidades podem ser moldadas e controladas pelas escolas através dos múltiplos mecanismos, e nesse caso, sendo esse processo legitimado pelos discursos científicos.

O problema que vejo na imposição de normas, é que, embora possam ser moldados pelas representações em que se contextualizam, os desejos também têm um ar de subjetividade e não se importam com categorizações nem com vigência de normas. Os sujeitos têm diferentes concepções e maneiras de entender o sexo, o que reflete um múltiplas dimensões de sexualidades.

Como podemos pensar um currículo então que possa quebrar com a rede hegemônica de simbologias heteronormatizantes, se se credita à natureza o funcionamento normal das sexualidades, sendo aquelas diferentes delas, desviantes? De que forma questionar a legitimação desses discursos? Qual são as sexualidades que valem a pena ser vividas, acolhidas e legitimadas?

3.3 Sexualidades e ensino de ciências: uma outra visão

Vamos dar início a mais uma aula de Ciências! O tema será “sexualidades”.

O amor romântico historicamente é um tema demarcado por diversas concepções em busca de responder as faces dos vínculos e dos desejos. Assim torna-se uma questão fundamental da humanidade desvendar o que é essa tal força que une de forma colossal os corpos, que os enche de vontades explícitas das quais revelam as mais íntimas fragilidades e

vulnerabilidades dos sujeitos, que constrói mistérios, fantasias e identidades das quais são componentes fundamentais da sexualidade humana. Sobre essa última, em uma entrevista, quando perguntado acerca das liberdades sexuais, Michel Foucault responde,

“A sexualidade faz parte de nossa conduta. Ela faz parte da liberdade em nosso usufruto deste mundo. A liberdade é algo que nós mesmos criamos — ela é nossa própria criação, ou melhor, ela não é a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo. Nós devemos compreender que, com nossos desejos, por meio deles, instauram-se novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de criação. O sexo não é uma fatalidade; ele é uma possibilidade de aceder a uma vida criativa”. (FOUCAULT, 2004, p. 260).

Entendo também que a Educação, assim como a sexualidade, faz parte da nossa conduta como um processo de construção humana vinculada às formas de compreensão e visão de mundo historicamente estabelecidas pela cultura. A cultura, entretanto, é tudo o que o homem criou contando com o que a natureza tem fornecido para criar em determinado tempo e espaço (FREITAS, 2017). Dessa forma, as compreensões e as formas de viver as sexualidades vão se alterando ao longo do tempo, e assim, as novas gerações as entendem de formas diferentes que as anteriores. As professoras e professores certamente encaram nas salas de aula novas gerações de estudantes que não conhecem as sexualidades sem um mundo de AIDS, famílias *gays* e lésbicas, orgulho LGBTQIA+, fertilização *in vitro*, controle de natalidade, direitos das pessoas transexuais (BRITZMAN, 2009). Essas transformações na sociedade que se dão ao longo do tempo, constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que não estão inseridos de modo direto em determinados grupos (LOURO, 2019).

O que faz a vida valer a pena ser vivida são os nossos afetos, os prazeres legítimos, a liberdade de ser feliz. Ao se pensar numa educação para as sexualidades, devemos entender as condicionantes emocionais e educacionais tanto do enunciador quanto do interlocutor. Primeiro, porque é inegável que os professores e as professoras tenham vivências culturais que fazem parte do processo de construção dos significados que dão às coisas. Segundo, os (as) estudantes também as têm. Silva (2001, p. 200) versa que “os significados não são criados e colocados em circulação de forma individual e desinteressada – eles são produzidos e são postos em circulação através de relações sociais de poder”. Portanto, as representações estão vinculadas a uma realidade de um dado momento histórico, que em seu bojo produz conhecimentos e verdades em torno daquilo que se busca representar (FELIPE, 2007).

No que se refere às abordagens educacionais referentes à comunidade LGBTQIA+, deve se ter um apelo ao direito ao amor, às paixões, aos prazeres, às liberdades individuais, sobretudo na forma de conduzirmos as nossas relações afetivo-sexuais. Entretanto, a realidade é que essas práticas normalmente são guiadas a fim de se descobrir estereótipos. Há uma

tendência na busca de choque entre as questões emocionais com relatos de homofobia, violência, ódio e preconceito legalizado que se traduzem numa perspectiva em que a comunidade LGBTQIA+ deva ser encarada como algo a parte em relação as sexualidades dos ditos normais (BRITZMAN, 2009). Essas representações sociais desempenhadas por parte de educadoras e educadores estão ancoradas em padrões sociais que podem gerar preconceitos sutis no ambiente escolar (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2017) dos quais podem ser muito danosos favorecendo uma tendência a criar a uma conscientização de anomalias, que posta em ação se traduz em uma política de discriminação. É, portanto, necessário que se fale do amor romântico em sua dimensão de diversidade e com todas as palavras, a fim de que evite criar estereótipos subservientes à heteronormatividade.

Além disso, é necessário refletir também, de um modo geral, acerca das relações afetivas vinculadas às idealizações que são feitas sobre o amor. Elas podem trazer consigo diversas figuras na subjetividade sentimental que o compreendem nas ideias de completude, intensidade, infinitude, dedicação, confiança, além de que ele possa estar vinculado à própria felicidade. Para Felipe (2007) os discursos que favorecem esses entendimentos devem ser ponderados, porque essas supostas idealizações ocasionalmente acionam uma lógica em que os sujeitos pautem seus relacionamentos numa ideia de renúncia. Numa perspectiva de educação para as sexualidades, cabe a proposta de refletir por qual motivo o amor romântico suspostamente exige a indissociabilidade entre os sujeitos, a renúncia da individualidade e a manutenção de segredos entre os amantes (FELIPE, 2007).

Acaba sendo interessante essa proposta, sobretudo porque nem sempre essas idealizações são correspondidas, conforme mostram pesquisas de Meyer *et al.* (2004) mulheres casadas, por terem essa condição acham que podem confiar cegamente no parceiro, comportamento do qual levou a altos índices de infecções por HIV nesse grupo (*apud* FELIPE, 2007)

Nesse sentido, a individualidade importa ou tudo deve ser compartilhado numa relação conjugal? Ceder às vontades do parceiro ou da parceira em detrimento dos seus desejos e/ou sonhos é importante para manter a “chama” do amor? Ou tudo isso é apenas pretexto para responsabilizar alguém, geralmente as mulheres e homens *gays* afeminados, pela manutenção das relações amorosas, às vezes se submetendo a situações de infelicidade, violência física e/ou psicológica, mantendo em risco a própria vida?

Essas reflexões são importantes para repensarmos como tem sido e como podemos mudar os direcionamentos acerca da abordagem sobre sexualidade na escola. Não podemos mais tratar apenas de sexo e corpo vinculados à reprodução e numa perspectiva normatizadora,

higienista e heteronormativa. É importante que seja feito um debate acerca do subjetivo, porque são essas questões que vão permear a vida dos educandos. É no amor, nos desejos, nas vontades, nos fetiches, na cultura, na história e nas relações sociais que se materializam as sexualidades em torno do corpo.

Não estou querendo dizer que não seja importante no ensino de ciências falar por exemplo de infecções sexualmente transmissíveis (IST) ou métodos contraceptivos e afins, o problema na verdade são as abordagens, que por sua vez são influenciadas por discursos que criam uma hierarquização dos saberes num feixe de relações de poder (FOUCAULT, 2015) com tendência a formação de estereótipos. Não é à toa que por muito tempo e ainda hoje a infecção por HIV e a AIDS sejam vinculadas aos homens *gays* e ainda se considere que toda gravidez aos 15 anos de idade seja precoce ou indesejada.

Conforme assinala Britzman (1996),

“se a educação e as pedagogias que ela oferece puderem "navegar as fronteiras culturais" do sexo e se puderem fazê-lo de forma a problematizar e a pluralizar, parte de nosso trabalho, então, deve consistir em repensar a representação e os discursos da identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas e no interior do aparato de saber/poder.”

Assim, os conteúdos prescritos para o ensino de ciências que se interseccionem com as sexualidades devem ser englobados em outras formas se fazê-los, numa dimensão que abranja não apenas o material, mas os prazeres, desejos e fetiches, suas representações sociais e os desdobramentos na vida cotidiana, numa perspectiva de desconstrução de um conhecimento dado como verdade, nesse caso, de apenas um grupo, o dominante.

PREPARANDO O ENCONTRO: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os percursos metodológicos que me guiaram na coleta e análise dos dados desta pesquisa. É na verdade, a preparação de um encontro entre Dionísio e Ariadne. Segundo o mito, Dionísio desejava casar com Ariadne, nesse sentido, ao vê-la desconsolada, seu cortejo cantarolava em direção à donzela, era um convite.

4.1 Acerca da abordagem

A abordagem qualitativa se ocupa dentro do universo das Ciências Sociais de tratar de fenômenos humanos ligados a uma realidade social, pois os indivíduos se distinguem pelas suas ações, pensamentos e interpretações a partir de uma realidade vivida (MINAYO, 2016). Nesse sentido, ela é importante para a pesquisa social porque leva em consideração a subjetividade tanto do sujeito pesquisado quanto do pesquisador. Esta pesquisa se enquadra nesse tipo de abordagem, pois consideramos os diferentes pontos de vista, tentando elucidar certas situações geralmente inacessíveis (LUDKE; ANDRÉ, 2018).

Esta pesquisa também pode ser considerada como exploratória. Segundo Gil (2002, p. 41) esse tipo de pesquisa “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Para o autor, seu principal objetivo é o aprimoramento de ideias ou ainda descoberta de intuições, nesse sentido possibilita um planejamento bem flexível, de forma que possam ser considerados os diversos fatos que se deseja estudar (GIL, 2002).

A pesquisa natural foi pensada a partir da premissa em que aspectos de sexualidades vinculados ao ensino de ciências sejam transmitidos por meio de enunciadores, neste caso professoras e professores de ciências, através não exclusivamente de aulas específicas para o ensino de temas correlacionados, muito embora sejam ocasiões extremamente importantes, mas também por meio de ações que ocorrem no cotidiano escolar.

Para método de coleta de dados recorreremos ao uso de entrevistas semiestruturadas. Segundo Ludke e André (2018) a grande vantagem da entrevista é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. As autoras acrescentam a existência de diferentes formas de se estruturar uma entrevista, podendo no caso da semiestruturada, se desenrolar partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LUDKE; ANDRÉ, 2018).

4.2 Das entrevistas

Segundo Minayo (2016) a entrevista enquanto técnica é um procedimento muito usual num trabalho de campo, em que o pesquisador coleta informações contidas nas falas de atores sociais. É importante salientar sobre seus modos de se fazer em relação aos objetivos que se quer alcançar.

Para esta pesquisa, a seleção dos participantes levou em consideração a especificidade dos atores sociais e suas relações com o tema abordado, nesse sentido, foi definido que seriam entrevistados professores e/ou professoras que lecionassem ciências nos anos finais do ensino fundamental, a fim de que se obtivesse informações acerca de suas concepções e suas práticas pedagógicas sobre as sexualidades.

Foram selecionados dois docentes de escolas públicas municipais, entretanto, é necessário salientar que o processo de escolha coincidiu com as prerrogativas que foram construídas em torno das sexualidades neste escrito. Os docentes, portanto, fazem parte de um grupo especial, são doutorandos de um programa de pós-graduação em educação, e que, durante a formação inicial participaram do Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sexualidade (GPESEX⁹). Faço essas considerações, pois, muito embora, estejam dentro do espectro geral — professores que lecionam ciências — suas considerações e representações acerca das sexualidades podem se mostrar diferentes do comum, sendo essas vivências importantes para a formação dessas perspectivas.

Para que obtivéssemos essas informações, foi feito um roteiro prévio (apêndice A) por meio de eixos, que segundo Ludke e André (2018) naturalmente deve seguir uma certa ordem lógica e também psicológica, permitindo que haja uma sequência lógica entre os assuntos abordados. Nesse sentido, os eixos foram organizados partindo do que se queria saber sobre a formação acadêmica, logo adentrando no assunto de sobre educação científica e sexualidade, até que se pudesse falar sobre suas práticas pedagógicas. Ao todo houve quatro eixos de perguntas, cada um com perguntas centrais que nortearam o restante da entrevista.

4.2.1 Dos aspectos éticos

Antes da realização da entrevista, os entrevistados foram convidados a ler e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice B). No termo continha informações que orientavam acerca da identificação da pesquisa, benefícios e riscos, bem como

⁹ O GPESEX foi um grupo de estudos organizado por estudantes do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), criado em 2012, que tinha como finalidade a promoção de discussões acerca das sexualidades, com um enfoque além do que era previsto dentro da grade do curso.

que a entrevista seria gravada e seu áudio transcrito como resultados podendo constar em relatórios e possíveis publicações, ressaltando sempre o sigilo sobre de suas identidades, exceto aos pesquisadores.

Para identificação dos participantes nesta pesquisa, foram utilizados nomes fictícios com base em personagens que remetem ao mito grego de Ariadne e Dionísio.

Quadro 4 – Os participantes da entrevista.

Identificação	Formação Acadêmica	Data da entrevista
Dionísio	Licenciatura em Ciências Biológicas Mestrado em Educação	13/jul/2021
Ariadne	Licenciatura em Ciências Biológicas Mestrado em Educação	22/jul/2021

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

4.2.2 Da condução das entrevistas

As entrevistas foram realizadas por meio de videoconferência pelo aplicativo *Google meet*, previamente marcadas de acordo com a disponibilidade de cada participante. Esse formato foi preconizado para resguardar a saúde tanto do entrevistado quanto do entrevistador por conta das medidas de isolamento social preconizadas devido à pandemia do novo coronavírus.

Antes de iniciar a fase das perguntas e a gravação, foi explicado de forma sucinta aos entrevistados acerca do objetivo geral a fim de situá-los na pesquisa. Além disso, foi negociado acerca de temas em que de maneira nenhuma gostariam quisessem que fosse mencionado, com objetivo de resguardar sua privacidade em relação a situações íntimas e/ou sensíveis. Por fim, foi explicado que a gravação do áudio seria feita por meio de um aplicativo externo - *OBS Studio* -, do qual em qualquer momento poderiam solicitar uma pausa da gravação.

Os eixos de perguntas tinham uma questão central, como por exemplo, “*Qual sua formação?*” e as demais foram feitas a partir das respostas dadas pelos entrevistados como: “*Como foram suas experiências na faculdade?*”. Quando se sentia a necessidade de respostas mais concretas era perguntado “*O que aconteceu então?*”. As entrevistas duraram no máximo uma hora e trinta minutos, e isso dependeu da forma como os entrevistados conduziam suas respostas. Ao término, cada entrevistado foi perguntado novamente se gostaria que algo não fosse transcrito a fim de preservar questões sensíveis.

4.2.3 Da transcrição

Para a transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal, foram utilizadas algumas normas fonéticas propostas por Preti (1999).

Quadro 5 – Normas de transcrição.

Ocorrências	Sinais
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Entonação fática	Maiúscula na sílaba fática
Prolongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais
Interrogação	?
Citações literais ou citação de diálogos	“ ”
Observações	
1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou siglas 2. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são escritos em itálico. 3. Números: por extenso, exceto ano 4. Não se indica o ponto de exclamação em frase exclamativa 5. Não se anota o a cadência da frase 6. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinal de pausa, típicos da língua escrita. As reticências marcam qualquer pausa.	

Fonte: adaptado pelo autor a partir de Preti (1999, p.11-12).

Após o término, uma cópia com alguns comentários anexados foi enviada para os entrevistados a fim de que aprovassem os escritos, com a possibilidade de fazerem correções ou retirar partes.

4.3 Da análise dos dados

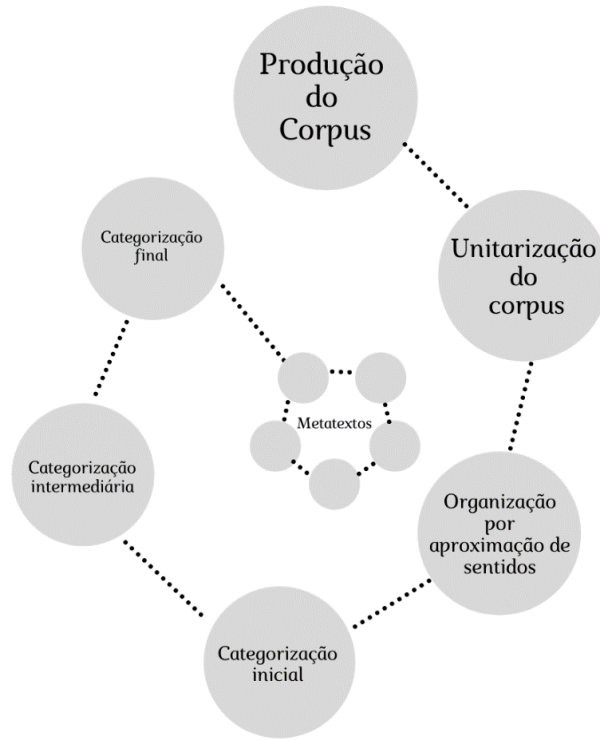
A análise das transcrições foi realizada à luz do aporte teórico anteriormente referenciado utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD) como ferramenta analítica. Essa metodologia está entre duas formas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES; GALIAZZI, 2006). Moraes (2003) versa que pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa de um dado tipo de informação, entretanto, não busca testar hipóteses ou refutá-las, sua real intenção é compreender.

Para isso, a ATD enquanto abordagem que leva à compreensão de um dado fenômeno perfaz um conjunto de passos que, em última análise, consiste na fragmentação do todo para que se possibilite sua compreensão. Esses passos são remontados na figura 1.

Na ATD o *Corpus* é aquilo que se propõe analisar, segundo Moraes (2003) trata-se de um conjunto documentos que representa as informações da pesquisa e é constituído em sua

essência de produções textuais. Nesta pesquisa, o *Corpus* é compreendido pelas próprias transcrições das entrevistas anteriormente realizadas.

Figura 1 – Passos da ATD.



Fonte: elaborada pelo autor com base em Moraes e Galiazzi (2006).

Uma vez selecionado e em posse do material a ser analisado, Moraes (2003) sugere que seja iniciada uma desconstrução e unitarização desse *Corpus*. O processo de unitarização é caracterizado pela fragmentação do todo destacando seus elementos constituintes e tem como finalidade perceber os sentidos dos textos em diferentes limites, ainda que um limite absoluto nunca seja atingido (MORAES, 2003). Ao final desse processo de desfragmentação surgem as unidades de significado ou sentido, também denominadas de unidades de análises, das quais são sempre definidas em função dos propósitos da pesquisa, neste caso essas unidades levariam a uma categorização emergente (MORAES, 2003). Nesta pesquisa, a categorização ocorreu *a priori* a fim de responder diretamente aos objetivos elencados para esta pesquisa, segundo Moraes (2003) é possível que esse movimento ocorra quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise. Entretanto, ao longo da análise do *corpus* elas foram sendo alteradas a partir dos fenômenos que se mostravam, elas estão dispostas no capítulo 5 *Ariadne e Dionísio: sobre sexualidades e ensino de ciências*.

Para Moraes (2003) a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades na análise inicial que leva a agrupamentos de elementos semelhantes. O autor

afirma que podem ser construídos diferentes níveis de categorias cujas denominações geralmente são iniciais, intermediárias e finais, constituindo cada um dos grupos, categorias mais abrangentes e em menor número (MORAES, 2003).

Por fim, as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que a análise pretende escrever. O metatexto é o ápice da ATD, é nesse momento em que são construídos argumentos centralizadores acerca das categorias antes criadas a fim de que se possa validar e defender argumentos ou a “tese” principal (MORAES, 2003).

A figura 1 apresenta propositalmente os balões com textos escritos de forma que eles vão diminuindo de tamanho a medida em que se avançam os passos da ATD. Essa proposição tem a finalidade induzir o leitor a pensar que o *Corpus*, enquanto o todo, vai se desconstruindo, e suas partes cada vez menores, se encaixando em categorias até que se possa fazer uma síntese para compreensão geral.

ARIADNE E DIONÍSIO: SOBRE SEXUALIDADES E ENSINO DE CIÊNCIAS

Neste capítulo, apresento o triunfo de Dionísio e Ariadne, um encontro entre o Deus e a donzela. Ele a levou para sua carroça, a entregou uma taça e assim a união se firmou através da epifania do vinho. Aqui, o encontro é entre professores (as) e o ensino de ciências, e o vinho são as sexualidades.

5.1 Interseções entre o conhecimento científico e as fronteiras sociais das sexualidades

Quadro 6 – Interseções entre os conhecimentos científicos e as fronteiras sociais das sexualidades.

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
Reprodução	Naturalização das sexualidades	Interseções entre os conhecimentos científicos e as fronteiras sociais das sexualidades
Corpo		
Expressão do ser		
Questões sociais	Problemáticas sociais das sexualidades	

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Com uma busca simples no dicionário pela palavra “interseção” obtive a descrição que a define como o “ato de cortar; corte, cruzamento”. Os atos assinalados exigem uma zona de interação, a interseção como ato, entre dois atores que se transpõem, quer dizer, nos sentidos dessa pesquisa, especificamente, há a existência de dois campos de ideias distintos em que num dado momento convergem para um mesmo plano discursivo.

Esse momento de convergência é evidenciado pela fala de Dionísio no excerto a seguir:

“[...] quando fica em ciências as pessoas limitam como se fosse tudo ligado a uma questão biológica... né e eu acho que a sexualidade ela não é biológica né... ela é também biológica mas ela é sociológica ela é histórica né a gente tem umas questões históricas umas questões da sociedade que a gente precisa conversar sobre isso... pra que a gente possa entender a sexualidade... porque muitas vezes a gente fica focado no... o que diferencia homem e mulher órgão genital presença do órgão genital e tudo cromossomo XX cromossomo XY.” (Dionísio).

No registro transcrito, Dionísio aciona uma lógica em que a sexualidade emerge em vários espaços de discussão, seja ele científico, com a utilização de preceitos caracterizados pelo determinismo biológico, seja ele sócio-histórico, nos direcionando à compreensão de que as interseções desses planos distintos de conhecimento se fazem necessárias para que possamos entender a sexualidade.

Nesse sentido, esse tal entendimento da sexualidade me levou a pensar em duas possibilidades: o entendimento enquanto conteúdo a ser transmitido pelo ensino e o entendimento enquanto significado pessoal, no sentido de identidade, reconhecimento da sexualidade do sujeito enquanto algo socialmente construído e historicamente moldado. É lícito

pensar que na esfera educacional um possa levar ao outro, entretanto estará na dependência dos objetivos almejados pela (o) docente.

Para Dionísio, a disciplina ciências tem um potencial limitante às discussões biológicas, mas deve-se ressaltar a ação dos sujeitos nesse processo, porque, conforme suas palavras, “*as pessoas limitam*” quando decidem que as discussões permaneçam na seara das ciências. Seu relato nos remonta essa ideia quando fala, “[...] *acho que muitos professores às vezes conseguem passar por todos os conteúdos e aí passa por puberdade e:: e os órgãos sexuais e acabam nem falando sobre sexualidade né... [...]*” (Dionísio).

Adotar a posição descrita no excerto predispõe assumir um discurso que produz um corpo biológico, dotado de naturalidade, que vincula os comportamentos e as identidades às questões anatômicas e fisiológicas (BORDINI, 2012). Essa abordagem, entendida como “essencialismo” por Weeks (2019), tenta explicar as propriedades de um todo complexo por meio de uma suposta essência interior, uma simplicidade imaginada de suas partes constituintes, as sexualidades dos indivíduos como produto automatizado por impulsos internos.

As interseções entre o científico e as fronteiras sociais das sexualidades também podem ser evidenciadas através dos transcritos de Ariadne, ao mostrar uma perspectiva em que as dimensões e as representações sobre corpo biológico podem ser usadas enquanto ferramenta para promoção de discussões sobre gênero e a construção social de suas características, conforme mostra o relato seguinte,

“[...] eu gosto muito de fazer uma atividade é:: primeiro eu começo é:: desenhando o corpo é:: no papel madeira né:: passo a caneta aqui no menino e na menina:: pronto deita no chão e passo ali a caneta... aí depois vamos agora fazer as diferenças do menino e da menina... existem essas diferenças... o que que tem em comum o que que tem diferente e aí você vai trabalhando dessas perspectivas:: e você vai desconstruindo certas (construções) a:: porque essa daqui veste saia:: será que a saia é um órgão do corpo humano ou é uma (questão) entendeu aí você vai discutindo isso daí... [...]” (Ariadne).

O fragmento mostra a utilização de diferenças corporais enquanto perspectivas discursivas sobre as construções que são feitas em torno do que é visível sobre o sexo e sobre o gênero. É lícito problematizar que essas características são entendidas em torno do contexto social e histórico em que vivem os sujeitos. E tais problematizações são evidenciadas por meio questionamentos como “*será que saia é um órgão (...) ou é uma questão (...)*”, daí se parte para a desconstrução de determinadas características vinculadas aos gêneros, mas que foram historicamente demarcadas em torno do sexo por meio de uma espécie de naturalização.

É como diz Louro (2019, p.12),

“as vinculações dos gêneros aos corpos são feitas no contexto de uma determinada cultura, e assim, apresenta marcas dessa cultura. E é através desses processos culturais

que definimos o que é natural ou não, transformamos a natureza e conseqüentemente a biologia e, portanto, as tornamos históricas”.

Penso também que essa exploração instigada pelas diferenças possa remeter aos motivos pelos quais Freud (1968 *apud* BRITZMAN, 2019) chamou as crianças de “pequenas investigadoras do sexo”, desenvolvendo a perspectiva de que possa haver uma relação entre sexualidade e curiosidade, permitindo questionar tanto os limites quanto o que está além, como as transgressões, os prazeres, as estranhas possibilidades de produzir prazer com nossos próprios corpos.

Numa perspectiva semelhante à Ariadne, Dionísio traz uma abordagem acerca das diferentes formas de expressão da sexualidade em torno do corpo, assinalando a desvinculação do sexo biológico ao gênero e, de forma tácita, acionando a discussão sobre as representações do que é construído acerca das identidades de gênero e sexuais partindo do que se entende sobre o sexo.

“[...] normalmente eu trabalhava com slides né... nos slides eu sempre colocava um slide inicial diferenciando sexo gênero... sexo biológico né gênero é::: essa questão da orientação sexual... então eu sempre (colocava) tem até um bonequinho que a gente acha muito fácil na internet que é um:: é tipo um biscoito... ((riu)) o biscoito do Shrek é um bonequinho aí tem um desenho aí tem explicando cada termo... [...]” (Dionísio).

No fragmento, Dionísio demonstra de forma explícita, uma abordagem em que tudo que relacionamos à sexualidade é na verdade algo que obtemos do mundo exterior, contrapondo a ideia de “essencialismo”. O “*bonequinho que é tipo um biscoito*”, para abordagens de sexualidades, nos faz refletir que nascemos sem ela, e que seus aspectos constituintes vão sendo moldados. O gênero não é algo que temos por essência, mas sim algo que, construído culturalmente, nós nos reafirmamos dentro de seus moldes. A orientação sexual, de forma semelhante, é interpretada aqui como algo adquirido a partir da cultura e dos aspectos sócio-históricos, que por sua vez moldam os desejos sexuais e a forma como os sujeitos são orientados a desempenhar seus relacionamentos afetivos.

O reconhecimento das fronteiras científicas e sociais no campo das sexualidades, conforme os excertos assinalados, são evidenciadas em diversos momentos, sendo na prática pedagógica que elas transbordam e formam as interseções até aqui mencionadas. Considerando essa relação entre o que é supostamente natural e aquilo que é construído culturalmente, defendemos que a sala de aula possa ser um espaço de problematização acerca daquilo que é dado como normal, por meio de movimentos que remetam à historicidade e ao campo da curiosidade. Segundo Britzman (2019), isso significa que a sexualidade muito tem a ver com a liberdade e com os direitos civis, e é esse o convite que buscamos fazer.

5.2 Dualidade entre o prescrito e o subjetivo

Quadro 7 – Dualidade entre o prescrito e o subjetivo.

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
BNCC	Prescrição de conteúdos	Dualidade entre o prescrito e o subjetivo
DCRC		
Concepções pessoais	A personalidade como norteadora da seleção de conteúdos	
Questões atuais		
Experiências acumuladas		

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Um dos aspectos que mais chamaram atenção nos transcritos é que a organização dos conteúdos a serem tratados em sala de aula não se apresentam unicamente orientados por um documento ou simplesmente pelo livro didático. Existe, na realidade, um comportamento de troca mútua entre o que é prescrito, ou seja, aquilo que está de forma explícita nos documentos e apresentam-se como conteúdos a serem transmitidos e a subjetividade do professor, sendo aquilo que ele acredita que deva ser inserido no contexto escolar, orientado pelas necessidades que julga como necessárias em determinadas situações.

Esse dualismo pode ser reconhecido no excerto a seguir, em que Dionísio cita o uso do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e questões atuais que acontecem no cotidiano e que podem ser trabalhadas em sala de aula.

“[...] eu não me identificava muito com essa questão da BNCC né mas a gente acaba tendo que usar... mas esse ano eu conheci mais o DCRC né que é o do Ceará [...] agora eu tô indo mais pra questão do DCRC¹⁰... porque eu acredito que ele tá mais completo que a Base né ele realmente é o que é pra nos orientar que é o do Ceará né... e também muito orientada pelas questões atuais... então você ver uma questão atual ligada a isso e aí você trabalhar sobre isso né... [...]” (Dionísio).

É possível reconhecer que a dualidade levantada é guiada pela personalidade do professor, sobretudo na seleção dos temas que serão abordados. Ao afirmar que o DCRC está mais completo que a BNCC, Dionísio traz à tona sua percepção, vinculada ao que acredita ser mais completo para tratar de sexualidades na escola. Essa percepção pode seguir três lógicas pensamentos, aquela que vincula os conteúdos à visão de naturalização das sexualidades composta de conceitos estritamente biológicos, aquela que em que as sexualidades são tratadas no âmbito social, cultural e histórico ou ainda uma mesclagem de ambas.

Ao pensar na construção de um currículo, a dualidade descrita entre prescrito e subjetivo assemelha-se à separação entre masculino e feminino, corpo e alma, natureza e

¹⁰ O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) aborda na sessão “temas integradores” uma discussão acerca das relações de gênero no ensino infantil e ensino fundamental. Para esse documento “pensar nas questões do respeito às relações interpessoais e da autonomia na Educação Infantil e Ensino Fundamental, para além das discussões dicotômicas entre masculino e feminino, é pensar em ações que busquem garantir a equidade” (CEARÁ, 2019, p.101).

cultura. Essas divisões que são feitas, e cabe a ressalva que são estritamente no campo da linguagem, são maneiras de tentarmos compreender a complexidade da realidade. É certo que não existe cultura sem natureza, nem corpo sem alma, portanto, é incerto que possa haver trabalho docente sem troca mútua entre o currículo explícito e as construções emergentes da figura individual do professor. Afinal, a inserção e constituição do currículo no âmbito escolar não advém apenas dos documentos fomentados pelas instâncias governamentais, mas de práticas e propostas discursivas que produzem sentidos para os múltiplos sujeitos que o produzem e o vivenciam (FREITAS, 2017).

O currículo, portanto, não pode ser considerado como algo estático, pelo contrário, é algo que se movimenta e se produz a cada interpretação e a cada experiência. Ao tempo que o moldamos, ele também molda as nossas interpretações, nossa forma de nos vermos no mundo. Nas palavras de Silva (2001, p. 27),

“o currículo produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.”

Dionísio ressalta a importância de outras discussões fora do currículo dito prescrito como forma de abordar temas que sejam de interesse social e comunitário, mas que não se apresentam em competências e habilidades almejadas, segundo ele, “[...] *se a gente for aquele professor que vai focar no (currículo) naquela base curricular a gente não vai falar sobre isso... [...]*” (Dionísio)

É nesse sentido que busca levar “*questões atuais*” do cotidiano para aulas dos quais possam embasar discussões sobre situações reais. É lícito pensar que a seleção de tais temas seguem um norte instaurado nas representações do professor acerca das sexualidades. E ainda, é certo que a utilização de episódios sociais em debates promove conhecimento, pensamento crítico e senso ético. Assim, considerando a dualidade anteriormente afirmada, além da prevenção, visão de sexualidade posta nos documentos governamentais, a escola pode colaborar com a reflexão sobre vários constituintes da sexualidade e evitar violências em seu nome (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

A mesma dualidade é a seguir evidenciada pelos transcritos de Ariadne, em que ela remonta os nortes para o planejamento,

“[...] óbvio que:: pra o meu planejamento como eu já falei né:: eu tenho a base nacional comum:: o DCRC que são dois documentos sagrados no meu planejamento assim né:: é::: mas assim tirando isso eu não sou de tá olhando livro didático não sou de ficar usando livro didático é::: assim sabe::: gosto mesmo de fazer o meu PDF de fazer o meu TD com as minhas questões:: e mandar::: as minhas coisas sabe assim de como

eu gosto de fazer... eu acho que as questões do livros são muito ruins não discutem socialmente com a intensidade que uma dinâmica uma atividade dessa possa fazer... [...]” (Ariadne).

Ariadne aciona uma nova percepção, aqui os documentos normativos são quem guiam os temas a serem abordados e a subjetividade da professora é compreendida no sentido de mostrar outras interpretações daquilo que se mostra nos documentos. Essa compreensão corrobora com Lopes (2004) quando afirma que “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos”.

Isso pode ser visto nos transcritos a seguir, quando Ariadne cita a construção de um acervo com atividades para trabalhar diversos temas,

“[...] eu tenho o meu acervo né:: esse acervo que eu fui construindo durante vários anos com várias experiências e também vendo outros professores fazendo né você vai ali aumentando o seu acervo... acho que todo professor tem um HD externo aí que é:: só com atividades e ideias pra trabalhar alguns temas [...]” (Ariadne).

É possível compreender, portanto, que a prática se constrói em vários momentos e por meio de várias peças que ao longo do tempo vão se encaixando. As experiências que vão montando o arcabouço da professora é fruto dos espaços em que circula e isso depende, e muito, das representações, dos desejos, das vontades, das compreensões que se constroem sobre os temas.

Os documentos oficiais auxiliam na seleção e na organização do que deve ser ensinado, mas o que vai ser selecionado e a forma como vai ser ministrado pela docente dependerá das representações subjetivas que tem e que são frutos dos espaços em que são construídas.

Veja bem, a professora interpreta que os livros didáticos não discutem com certa intensidade as questões de sexualidade num cunho social, então, dessa forma, compreendo que para ela esse tema se apresenta também como uma questão de dimensão social. Por essas considerações, recorre a utilização de atividades e dinâmicas que possam explicitar essa ideia em sala de aula. A subjetividade da professora, suas representações e construções materiais sobre as sexualidades interpenetram os conteúdos prescritos e o currículo praticado se faz de modo dual.

Vejo esse movimento de dualidade como positivo pois possibilita o debate acerca de múltiplas visões acerca do tema aqui discorrido. Voltemos então àquela prerrogativa, em que a cultura existe como uma interpretação humana acerca da natureza, necessariamente podem ser múltiplas, então penso que os debates acerca das sexualidades não devem ser pautados apenas em determinados vieses, afinal, são múltiplas formas em que elas podem se

expressar. A exemplo, no corpo demandada por pulsões biológicas, mas também no campo social, com conceituações construídas ao longo da história dentro de uma determinada cultura.

Nesse sentido, compreendo, assim como Freitas (2017), que a instituição escolar e o currículo prescrito possam ser encaminhados a um convite de certos conhecimentos importantes para a formação dos sujeitos, cujo presente num corpo biológicos, mas que a personalidade e as sexualidades são frutos de relações sociais, históricas e culturais.

5.3 Perspectivas pedagógicas influenciadas por sexualidades emergentes

Quadro 8 – Perspectivas pedagógicas influenciadas por sexualidades emergentes.

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
GEPESEX	Espaços não formais de educação no processo de mudança de perspectivas	Perspectivas pedagógicas influenciadas por sexualidades emergentes
História de vida do (a) professor (a)		
Novas perspectivas de se perceber no mundo		
	Subjetividade do (a) professor (a) no contexto escolar	

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Um novo olhar para as sexualidades afloradas individualmente nos professores, nos alunos e no coletivo que mantém relações com a comunidade escolar, tem tido um efeito para uma virada sobre aquilo que se entende acerca do que deve ser dito e não dito no contexto das sexualidades em sala de aula. Hoje, com os avanços nas políticas sociais, em grande parte mérito das lutas inseridas no âmbito das identidades de classe, raça, gênero e sexuais, a comunidade escolar tem estado atenta na promoção de discussões cujo objetivo tem sido a equidade no atendimento dos alunos que não se enquadram na heteronormatividade socialmente construída e estabelecida.

A emergência dessas pautas está relacionada com as transformações sociais sobre o conceito de ser e estar no mundo, embaladas pelo avanço das tecnologias que tem moldado as formas de como as pessoas se relacionam com as outras. Conforme Britzman (2009), “o que era impensável para uma geração, a mais nova assume como dado”. Segundo a autora, é nessa perspectiva que os professores vão encarar as novas gerações das quais “não conhecem a sexualidade sem um mundo de AIDS, famílias gays e lésbicas, orgulho LGBTQIA+, fertilização *in-vitro*, controle de natalidade, direitos das pessoas transexuais” (BRITZMAN, 2009).

Ariadne remonta essa lógica no excerto a seguir, evidenciando as mudanças comportamentais que as novas gerações vêm exercendo diante das transformações sociais e do poder pela autoafirmação,

“[...] Ai hoje:: hoje eles:: já nascem não binarie ((riu)) eu fico passado com isso eu fico gente... ((riu)) eu fico passado assim no sexto o ano o menino andando assim já ((gesticulou um beijo)) sabe assim:: e isso é uma mudança geracional assim enorme que eu vejo [...] tem uma geração aí que já vem::... batendo o peito e aí... né dizendo e aí né:: óbvio que a humilhação:: a coisa permanece:: a homofobia permanece porque do mesmo jeito que a autoafirmação acontece a perseguição também aumenta né:: a exposição aumenta... mas eu vejo que mais pessoas têm mais coragem de se expor::... [...]” (Ariadne).

O registro aciona um movimento em que as novas gerações se orgulham de suas identidades sexuais e de gênero, reconhecem-se nelas e estabelecem um sentido de pertencimento. Conforme as palavras de Britzman (2009) “a ideia de uma sexualidade ‘no armário’ é agora um segredo aberto”. É nesse sentido o convite para que repensemos nossas práticas pedagógicas, porque as sexualidades fazem parte dos sujeitos e nós estamos nas escolas, conseqüentemente a expressando de diversas formas. O fragmento de Ariadne nos elucida que a “*humilhação, homofobia e perseguição*” permanecem, e cabe a nós, enquanto educadores, educar para que essas mazelas socialmente construídas sejam minimizadas, e as novas gerações possam ser livres para viverem suas sexualidades.

Nesse sentido é que Dionísio desperta o interesse em compreender as discussões sobre as sexualidades participando de um grupo de estudos durante a formação inicial. Para ele, a participação “abriu a mente”, como mostra o relato seguinte,

[...] eu sou heterossexual né então a minha visão era muito limitada às vezes na... essas questões dos termos né o LGBTQI:: hoje já ampliou ainda mais né o lgbtqiA+ e tudo... então eu tinha esse interesse de entender:: pra poder conversar com os alunos né... e aí foi bem interessante mesmo essa participação que a gente pode é:: ver essas questões... [...] eu gostei bastante e abriu muito a minha mente [...] (Dionísio).

Dionísio demonstra como a emergência dessas sexualidades que outrora estavam escondidas no armário pode determinar o interesse para a descoberta de novas formas de entendê-las e aborda-las no âmbito escolar. De acordo com o registro, anterior à participação, sua visão era limitada às suas vivências e seu modo de pensar na perspectiva da heterossexualidade, entretanto, observa-se o reconhecimento do outro enquanto potencialmente diferente e que precisa ser compreendido como todos. Para ele, esses espaços de discussões permitem mudanças na forma de agir e pensar no âmbito profissional, que conseqüentemente têm reflexos para uma prática mais inclusiva, conforme o relato a seguir,

“[...] interfere muito na minha postura de professora isso se eu não tivesse tido essas vivências que eu tive na faculdade eu talvez fosse uma professora... eu não sou preconceituosa mas talvez eu não... não parasse pra falar sobre isso né... então é importante a gente falar sobre isso [...]” (Dionísio).

Compreendi aqui que Dionísio reconhece os espaços fora do currículo formal do curso na sua mudança de perspectivas ampliando as possibilidades pedagógicas a partir de discussões que agora considera importante. É visto, portanto, que a emergência das

sexualidades em espaços de formação de professores também faz emergir novas formas de pensar e agir do futuro docente, impactando em como seleciona e aborda os conteúdos em sala de aula.

Ao voltarmos ao próprio curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) do qual Ariadne, Dionísio e eu fizemos parte, é importante pontuar que esses espaços de discussões no ensino superior acerca das sexualidades vivenciados pelos entrevistados foi algo extraordinário e passageiro, no sentido que o GPESEX iniciou suas atividades no ano de 2012 e foi finalizado no início de 2016 (SILVA, 2020). Ao refletir acerca da minha própria formação inicial e dos meus contemporâneos, a partir de 2017, a inexistência desse espaço nos faz retomar àquela ideia generalizada em que a sexualidade nesse espaço específico deva ser discutida apenas no âmbito biociclista.

Silva, Borges e Leite (2019) trazem à tona a perspectiva em que os cursos de formação em Ciências Naturais, a miscelânea de Biologia, Física e Química, não abordam as sexualidades, ou quando abordam permanecem no âmbito do perfil biomédico. Essa ideia corrobora com a vivência que tive durante minha passagem no curso, e talvez, necessariamente por isso, deu-se a emergência desse escrito.

Ariadne, contemporânea de Dionísio na formação inicial, sintetiza de forma prática como as representações construídas ao longo do tempo pela história de vida e formação profissional em torno das sexualidades podem influenciar na prática pedagógica,

“[...] eu sou elas... eu sou elas... eu sou isso daí... a minha forma de pensar a minha forma de ver a minha forma de ensinar é isso... [...] com certeza essas experiências são o que eu sou entendeu... [...] eu parto da minha compreensão do meu espaço da minha sexualidade do que eu sou vai determinar diretamente no exemplo que eu vou dar ao meu aluno e na forma que ele vai construir aquilo dali... né e os espaços que eu vou poder discutir [...]” (Ariadne).

Nessa perspectiva, Ariadne evidencia a partir do fragmento, que as sexualidades que emergem dos professores, alunos e o restante da comunidade escolar são determinantes dos modos como elas serão tratadas e reconhecidas em sala de aula. Essas representações dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos, traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas (LOURO, 2014). São os espaços em que o docente transita que constrói suas representações e definem sua personalidade.

É lícito compreender que o “eu” docente traduzido em sua “*compreensão, espaço e sexualidade*” é fator motor que impulsiona os modos em que se apresentam os processos pedagógicos desempenhados para a construção dos conhecimentos que se almeja alcançar para os discentes. Além disso, que a prática pedagógica é influenciada pelas vivências socioculturais do docente, sua formação acadêmica e, certamente, sua própria maneira de enxergar-se no

mundo. Suas representações, não são apenas reflexos ou espelho de uma dada realidade, na verdade, elas são constituidoras dessa mesma realidade (LOURO, 2014). É possível argumentar que,

“professores e professoras, assim como qualquer grupo social, foram e são objetos de representações. Dessa forma, ao passar do tempo, se reconhecem em determinadas características que se apresentam através das expressões e falas. Tudo isso, entretanto, não são apenas descrições que refletem na prática pedagógica desses sujeitos, elas são de fato os sentidos que os constituem, que os produzem” (LOURO, 2014, p. 103).

Dionísio relata esse processo por meio da utilização da arte, como exemplo a música, para refletir acerca da diversidade em sala de aula,

“[...] eu coloquei aquela música que era até a música tema da novela que fala de passarinhos né passarinhos de toda cor:: gente de toda cor:: me aceita como eu sou e aí eu me lembro que eu coloquei essa música a gente conversou sobre a música sobre essa questão das pessoas serem diferentes então... eu percebo também que é muito importante pra aqueles alunos que estão nesse processo de descoberta né... [...]” (Dionísio).

No excerto, obtive a compreensão da influência de sexualidades que emergem em sujeitos da comunidade escolar para as abordagens pedagógicas. É nesse sentido, que a personalidade do professor, suas vivências e a capacidade de reconhecer o outro enquanto diferente se torna necessária. Dionísio mostra as potencialidades da educação para as sexualidades ao demonstrar que as pessoas podem ser (e são) diferentes, têm as suas individualidades e merecem ser aceitas, respeitadas. Essa é a mensagem que quero transmitir com esses escritos através de interlocutores como Ariadne e Dionísio.

Ambos quando perguntados o que esperava de seus alunos disseram,

[...] eu só queria que eles fossem pessoas que **respeitassem** sabe assim:: não queria que ninguém fosse igual ou pensasse assim igual mas **que... não pensassem de uma forma:: excludente eliminatória desrespeitosa** já tava de bom tamanho assim sabe.. [...] (Ariadne, grifos meus)

[...] eu que possa tá mostrando pra eles que mesmo que eles sejam retraídos né pela tutela dos pais e não possam se **expressar livremente**... dizer pra eles que no futuro eles podem... quando eles tiverem maiores eles vão poder ter a vida deles e **se sentir mais livres**... que eles podem é:: não sei... que eles podem:: ter um momento da vida deles que **eles podem viver bem com a forma que eles são né**... [...] (Dionísio, grifos meus)

As expressões grifadas nos remetem a respeito e liberdade, e educar para as sexualidades é sobre isso, é pautar o respeito, a liberdade, a felicidade, e está tudo bem!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de um encontro podem ser múltiplas, o que esperar delas então? Iniciei esta pesquisa com uma certa aspereza evocada pela minha sexualidade e dos meus pares, vendo a escola, talvez, como um espaço destinado ao usufruto pelos ditos normais daqueles transgressores da norma, cunhados pelo balizamento curricular.

Alguns dias anteriores a escrita desta seção, uma colega me elucidou de forma precisa, que talvez o que se buscava era uma forma denunciativa de visualizar as práticas escolares sobre as sexualidades. Nesse sentido, comecei a refletir sobre os achados e as compreensões que foram realizadas, e assim, cheguei à conclusão de que é improvável começar uma pesquisa na área de educação já sabendo os resultados. As experiências podem múltiplas, as visões, os contextos, já que as pessoas têm suas singularidades, suas representações, baseadas em suas vivências que também são múltiplas. Não existem, portanto, verdades absolutas, elas são construídas e reconstruídas a todo momento, e isso é belo. *É notável as mudanças de concepções que eu tive durante a escrita deste texto, sendo talvez a grande importância desse trabalho, ter me proporcionado novas formas de ver as sexualidades, a escola e, certamente, o ensino de ciências.*

Logo no EQ, me deparei com diversos pesquisadores e pesquisadoras e as múltiplas formas em que as sexualidades no âmbito escolar podem ser interpretadas, construídas e, claro, questionadas. Foi a partir desse exercício de contato com as pesquisas que foi dado início a um processo de criação de uma identidade e lapidação para encontrar caminhos que pudessem ser explorados, bem como os diálogos com a literatura que, de fato, iniciaram com esses encontros.

Ao rememorar os objetivos que foram almejados (1) foi possível traçar, a partir daquilo que se mostrou nos textos transcritos, que as compreensões sobre as sexualidades por docentes são construídas a partir dos espaços em que transitam desde que se entendem como sujeitos. Nesse sentido, as influências para as suas construções são múltiplas: a infância, a juventude, a expressão de desejos, as formas de se entender no mundo, mas não apenas, a formação escolar e acadêmica também tem papel importante na formulação daquilo que se representa sobre as sexualidades.

Foi possível compreender, então, que práticas de ensino são norteadas (2) não apenas por prescrições curriculares, mas também pelas representações construídas ao longo do tempo. Essas representações orientam o currículo praticado (3), e assim, compreendi, que há discursos distintos que, por meio de determinadas interações, confluem para ricas discussões sobre as sexualidades na escola.

Aquilo que se mostrou das práticas de Dionísio e Ariadne, foi uma tendência a superação de uma visão normatizadora das sexualidades no ensino de ciências, por meio de atividades compreensivas com a finalidade da promoção de respeito ao diferente, acolhimento, apreço pelas liberdades e pela livre expressão do ser.

É lícito dizer, entretanto, que não devemos ser aliciados por uma sedução de discursos, ninguém é detentor de verdades absolutas e nunca será, talvez ela nem exista. É preciso que nós nos mantenhamos firmes pela busca de saber, mas que independente de qualquer coisa, estejamos abertos para ouvir o que o outro tem a dizer.

O que encontrei ao longo desta pesquisa foi algo, para mim, surpreendente, o inimaginável. Nesse sentido, tentarei finalizar, muito embora não se finde aqui, com a emergência de um questionamento: *acerca das sexualidades, da escola e do currículo, o que é real?*

*“Conta-se que havia na China uma mulher belíssima que enlouquecia de amor todos os homens. Mas certa vez caiu nas profundezas de um lago e assustou os peixes.”
(HILST, 1974)*

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 287-310. dez. 2007.
- BARROS, Patrícia da Silva; QUEIROZ, Gloria Regina P. Campello. O saber docente em tempos de ascensão do neoconservadorismo: como professores abordam gênero e sexualidade nas aulas de Ciências. **Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 8, p. e401985429, 2020, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5429>>. Acesso em: 1 jun. 2021.
- BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. Panorama da participação feminina na educação Superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, e174090. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30174090>. Acesso em: 5 jun. 2021.
- BORDINI, Santina Célia. O Lugar da Educação para a Sexualidade na Disciplina de Ciências e suas Relações com o Saber Científico. **Contexto e Educação**, [S.I], v. 27, n. 88, p. 62-76, jul./dez. 2012.
- BRAGA, Andréa Vieira. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. I], v. 40, n. 2. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, 1998.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guaciara Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 105-142.
- _____. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, [S. I], v. 21, n. 1, p. 71-96, jan/jun. 1996.
- _____. Professor@s e Eros. Tradução: André Duarte. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 53-62, 2009.
- BUCHARD, Camila Pereira. **Concepções de professores de ciências do ensino fundamental sobre trabalhar o tema sexualidade em sala de aula**. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, 2019. Disponível em: <<http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/4969>>. Acesso em: 1 jun. 2021.
- BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guaciara Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 191-219.
- CAVALCANTE, Assis Wendell Claudino; MOTA, Erika Freitas. **Gênero e sexualidade na prática docente de professores de ciências: investigação em uma escola pública de Fortaleza**. In: Revista SBenBio, 9, Florianópolis: Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia, Maringá: UEM, 2016. Disponível em: <https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/VI_Enebio/VI_Enebio_completo.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

DAL, Paula da Costa Van. **Educação sexual e valores para a cidadania**: reflexões sobre a prática de uma professora de ciências. 2017. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000213560>>. Acesso em: 1 jun. 2021.

FELIPE, Jane. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al* (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 31-45.

FERNANDES, João Paulo da Silva. **De Ariana para Dionísio**: (re) criação do mito em júbilo, memória, noviciado da paixão, de Hilda Hist. 2015. 160 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **verve**. [S. I]. n. 5. p. 260-277, 2004.

FREITAS, Júlio César Rufino de. **Tecendo a vida com fios de lembranças**: discursos sobre sexualidade de professores(as) de ciências. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7430>>. Acesso em: 1 jun. 2021.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: do estereótipo à representação – argumento a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al* (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 31-45.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, [S.I], n. 25, p. 109-118, mai-ago. 2004.

LOURENÇO, Silmara Silveira. **Sexualidade e gênero segundo educadoras de ciências e biologia**: limites, resistências e possibilidades da educação sexual na escola. 2019. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11169>>. Acesso em: 1 jun. 2021.

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guaciara Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 07-42.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U, 2018.

MARIN, Yonier Alexander Orozco. Problematizando el discurso biológico sobre el cuerpo y género, y su influencia en las prácticas de enseñanza de la biología. **Revista Estudios Feministas**, Florianópolis, 27(3): e56283. 2019. DOI 10.1590/1806-9584-2019v27n356283

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 09-28.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, [S. I], v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, [S. I], v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- NASCIMENTO, Maria Lívia; CHIARADIA, Cristina de França. A retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulações da vida. **Sisyphus — Journal of Education**, Lisboa, v. 5, n. 1, p. 101-116. 2017.
- NÓBREGA-TERRIAN, Silvia Maria; TERRIAN, Jaques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.
- OLIVEIRA, Tayline Silva de. **Conflitos discursivos nos ditos de professores/as de ciências sobre sexualidade**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B4ZNU7>>. Acesso em: 1 jun. 2021.
- PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.
- RIBEIRO, Lucas de Sousa. **A educação científica diante dos currículos prescritos para os anos finais do ensino fundamental da educação pública de Fortaleza-Ce (2011-2018)**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- SILVA, Rayanne Barroso. **A história do grupo de estudo, pesquisa e ensino de sexualidade (GEPESEX): a sexualidade no curso de Ciências Biológicas da UFC**. 2020. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- SILVA, Rayanne Barroso; MOREIRA, Thais Borges; LEITE; Raquel Crosara Maia. Disciplinas de sexualidade no ensino superior: panorama da integralização curricular dos cursos de biologia, química e física da universidade federal do ceará. *In*: RIBEIRO, Luís Távora Furtado *et al.* (org.). **Educação brasileira: em pauta**. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 303-309.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira da; SANTOS, Claudiene. Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.25, n. 2, p. 519-544, mai-ago. 2017.
- VACCARI, Isabela Lia. **Gênero, educação sexual e ensino de ciências: perspectivas de professoras e professores da educação básica**. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157327>>. Acesso em: 1 jun. 2021.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guaciara Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 43-104.
- XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira?. **Revista Diversidade e Educação**, [S. I], v. 5, n. 2, p. 16-39, Jul./Dez. 2017.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA: EDUCAÇÃO PARA AS SEXUALIDADES: UM ENSAIO SOBRE O EU, O OUTRO E O ENSINO DE CIÊNCIAS

* EM **NEGRITO** AS PERGUNTAS CENTRAIS DOS EIXOS

(1°) Eixo – Formação.

1. Qual sua formação e por que escolheu esse curso?

2. Sempre gostou de Biologia (se for o caso)?

3. Como foram suas experiências na faculdade?

4. Como foram as primeiras experiências em sala de aula?

5. Em relação a abordagem acerca das sexualidades na escola, quais as contribuições da sua formação inicial e continuada para discutir esse tema?

(2°) Eixo – Educação Científica

1. Qual a relação entre o que é ensinando nas aulas de ciências e as sexualidades?

2. Você acha que a disciplina ciências é a mais adequada para abordar o tema sexualidades?

3. Você acha que o amor romântico deve ser discutido na disciplina de ciências?

4. Como você aborda as questões relacionadas ao corpo nas aulas de ciências?

5. O que você pensa ao ouvir o termo “educação para as sexualidades”?

(3°) Eixo – Influências na prática pedagógica.

1. Durante sua vida escolar como eram as práticas de educação para as sexualidades na escola?

2. E hoje, enquanto professora, o que lhe orienta no planejamento de aulas sobre sexualidades?

3. De que forma você acha que suas representações sobre as sexualidades podem influenciar sua prática pedagógica sobre o tema?

(4°) Eixo – Alunos.

1. Percebe alguma semelhança entre seus alunos e você, quando tinha a mesma idade?

2. Acredita que seus alunos se espelham em você?

3. Você acha que as suas representações sobre as sexualidades têm alguma influência na formação dos seus alunos?

4. Já presenciou algum problema acerca das sexualidades na escola, entre os alunos? Como agiu?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Professor (a), você está sendo convidado (a) pela Professora Dra. Raquel Crosara Maia Leite, docente do Departamento Teoria e Prática do Ensino desta Universidade, orientadora do aluno José Wilker Moraes Vieira, do curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC, a participar como voluntário (a) de uma pesquisa que resultará em um Trabalho de Conclusão de Curso. Você não deve participar contra a sua vontade.

Ao assinar este termo, você está de acordo em participar da pesquisa intitulada *Educação para as sexualidades: um ensaio sobre o Eu, o Outro e o Ensino de Ciências*, desenvolvido pelo aluno acima mencionado. Estará ciente de que a pesquisa acima citada envolve uma *Entrevista Semi Estruturada* que será realizada em uma única sessão por meio de uma chamada de vídeo na plataforma *Google Meet*. Também estará ciente que a chamada será gravada e que seu áudio será extraído como resultados da pesquisa, podendo constar no Trabalho de Conclusão de Curso referente, bem como ser publicado e utilizado pelo autor e sua orientadora para fins estritamente científicos, sendo resguardada sua identidade, exceto aos responsáveis pela pesquisa.

BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados para o (a) voluntário (a), bem como para a comunidade científica, é a compreensão mais aprofundada da formação humana acerca da educação para as sexualidades, a partir da ótica dos (as) próprios (as) participantes.

RISCOS: Durante a entrevista poderão surgir incômodos como: constrangimento, cansaço, desconforto emocional. Caso sinta tais incômodos ou outros e decida interromper a sua participação, esse ato não acarretará em nenhum prejuízo de qualquer natureza ao (a) participante ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

A sua participação será voluntária, portanto, informamos que não haverá nenhum tipo de pagamento.

Eu, _____, portador (a) do RG sob número _____, declaro ser de livre espontânea vontade participar desta pesquisa.

Assinatura do (a) participante

José Wilker Moraes Vieira
Pesquisador Responsável
RG

Fortaleza, ____ de julho de 2021.