

Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia

Leandro Corsico Souza e Nilson Fernandes Dinis***

Resumo: Este artigo pretende discutir concepções sobre gênero e sexualidade na formação em ciências biológicas. Para tanto, foram aplicados questionários com questões sobre esses temas aos/as graduandos/as do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná. Os resultados apontaram para a rejeição de posições preconceituosas a respeito das minorias sexuais e de gênero. Por outro lado, as respostas também indicaram alguns problemas: a noção da homossexualidade como algo *contagioso* permanece, e a indiferença e o desinteresse criam obstáculos para uma melhor aceitação da diversidade sexual. Por fim, discute-se a influência das disciplinas de licenciatura nos resultados e as possibilidades de mudanças curriculares na capacitação de docentes em ciências biológicas para lecionar sobre gênero e diversidade sexual.

Palavras-chave: formação docente; diversidade sexual; gênero.

Discourses about homosexuality and gender in the education of biology teachers

Abstract: This article is intended at discussing conceptions about gender and sexuality in biological science courses. Questionnaires with questions about these themes were applied to undergraduate students of the Biological Sciences Course at the Paraná Federal University. The results point to the rejection of prejudiced stands about the sexual and gender minorities. On the other hand, the answers also point to some problems: the conception of homosexuality as something “contagious” remains, while indifference and lack of interest create obstacles to a better acceptance of sexual diversity. Finally, the article brings a discussion about the influence of the teacher training disciplines on the results and the possibilities of curricular changes in the education of biological science teachers in order to have them prepared to teach about gender and sexual diversity.

Key words: teacher training; sexual diversity; gender.

Há algumas décadas, ainda que de forma desigual em diferentes países, os movimentos sociais pressionam a Universidade e o que poderíamos chamar de

* Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil. leandrosouza@ufpr.br

** Professor do Departamento de Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), SP, Brasil. ndinis@ufscar.br

opinião pública a debater questões relativas a gênero e diversidade sexual. Nesse sentido, diversos campos do conhecimento, em especial as ciências humanas, vêm sendo chamados, cada vez mais, a incluir essas temáticas em suas pesquisas. Esta vinculação prematura que estabelecemos entre uma reivindicação de natureza política e a construção do saber não nos parece despropositada para os objetivos do nosso trabalho; afinal, é mérito desses movimentos sociais o pioneirismo epistemológico de apontar a ausência, a exclusão ou a posição subalterna de uma série de grupos sociais nas concepções/representações de mundo vigentes.

Os estudos sobre educação, por sua vez, embora tenham colocado em destaque questões de cidadania e inclusão/exclusão social nas suas perspectivas mais recentes, apresentaram grande resistência, para não falarmos em letargia, em abordar esses temas em suas pesquisas. Ainda hoje, quando voltam sua atenção para gênero e sexualidade, fazem-no, muitas vezes, a partir do viés de teorias pedagógicas, psicológicas, sociológicas e/ou biológicas essencialistas, que acabam por convergir para conclusões reducionistas e normatizadoras sobre os sujeitos do processo educacional. Além disso, pela própria dinâmica conflituosa entre o campo dos estudos em educação e as práticas do trabalho pedagógico, tende-se a abordar esses temas menos pela perspectiva política do que pela sua dimensão comportamental, na qual uma posição de orientação/tratamento para as condutas desviantes – bem como de harmonização das relações na família, na escola, na sociedade – é beneficiada em detrimento daquele que, acreditamos, deveria ser o problema fundamental: uma análise das dinâmicas de poder/saber que perpassam essa construção.

Dentro desse contexto, que apresentamos de partida, o presente artigo tem por objetivo discutir discursos sobre gênero e sexualidade presentes nas ciências biológicas. Outrossim, embora gênero e sexualidade coloquem-se como as grandes áreas dentro das quais se insere nosso trabalho, nosso foco estará na dimensão educacional desse objeto. Ou seja, não pretendemos aqui dar conta do discurso de todo o campo, mas apenas de uma dimensão específica, ou seja, os discursos sobre gênero e sexualidade produzidos por futuros/as professores/as de biologia.

Qual seria a importância desta investigação? Um primeiro ponto diz respeito ao próprio embate teórico entre as perspectivas culturais e biológicas envolvendo gênero e sexualidade. Em grande medida, podemos dizer que a emergência dos estudos culturais sobre gênero e sexualidade foi uma resposta às perspectivas biologizantes acerca dessas temáticas. Debater a oposição entre o dado biológico e a construção cultural/discursiva, algo que nosso objeto nos proporciona, é, portanto, atingir em cheio um dos corolários fundamentais de uma temática que consideramos de extrema importância nos estudos em educação.

Um segundo ponto diz respeito à especificidade do curso escolhido. Embora não seja exclusividade dos cursos de ciências biológicas trabalhar temas relacionados a sexualidade e gênero, sabe-se que é competência da disciplina *biologia* tratar conteúdos como doenças sexualmente transmissíveis, fisiologia e reprodução humanas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nos quais é especialmente difícil determinar a fronteira que separa os conceitos científicos das ciências naturais de um discurso moralizante em relação ao sexo, para crianças e adolescentes.

Um último ponto é relativo à formação de professores/as nos cursos de licenciatura. Cabe-nos perguntar: o que a universidade vem fazendo no sentido de uma formação que contemple conteúdos e práticas referentes às diversidades sexual e de gênero? Em que medida ela incorporou a discussão desses temas em suas licenciaturas? Essas/es futuras/os profissionais estão aptas/os a realizá-la? O que pode ser feito, dentro da formação em licenciatura, para capacitar professores/as para falar sobre diversidade sexual e de gênero?

Para chegarmos a esses objetivos específicos, foram aplicados questionários com questões sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual aos/as formandos/as do curso de ciências biológicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foram duas idas a campo, em outubro de 2006 e abril de 2007, nas quais obtivemos, respectivamente, 43 e 45 questionários preenchidos, totalizando 88. Consideramos o tamanho da amostragem suficiente, uma vez que ingressa no curso de ciências biológicas da UFPR, semestralmente, um total de 55 alunas/os, sendo que um percentual considerável dessas/es alunas/os desiste do curso antes de chegar ao último período. Optamos por aplicar os questionários em sala de aula, conforme acordo com os/as professores/as responsáveis pelas disciplinas.

Praticamente todas as questões eram compostas por uma parte objetiva, em que solicitávamos respostas de SIM/NÃO ou escolha entre múltiplas alternativas, e uma parte discursiva, em que pedíamos que escrevessem brevemente o porquê das suas respostas. Com isso, tentamos conciliar a objetivação de alguns indicadores com a análise do discurso que os sustentam. As questões abarcaram ainda algumas dimensões específicas. A primeira é referente à catalogação de gênero e idade dos/as entrevistados/as. A segunda diz respeito às posições das/os entrevistadas/os quanto às situações relativas a gênero e homossexualidade na escola. Indagamos sobre as disciplinas que abordaram, de alguma forma, essas temáticas, bem como o que foi ensinado, e o julgamento que os/as entrevistados/as fazem da sua capacidade em trabalhar esses assuntos em sala de aula. Investigamos também o entendimento que essas/es formandas/os têm dos conceitos de gênero e homossexualidade, com o objetivo de detectar uma possível filiação teórica ou o viés que será levado à escola.

Gênero e sexualidade pela perspectiva dos Estudos Culturais

Convém, antes de apresentarmos os resultados obtidos, fazer uma breve revisão dos conceitos que iremos utilizar. Nosso referencial teórico situa-se dentro do campo conhecido como “Estudos Culturais”, denominação que remete ao Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, Inglaterra, fundado na década de 1960. Em uma de suas vertentes, situam-se os estudos de gênero e sexualidade, usando como base, sobretudo, as formulações de teóricos como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida e Félix Guattari.

Definimos sexualidade, portanto, conforme a formulação de Foucault (1977, 1979), ou seja, como um dispositivo constituído por um conjunto de discursos, instituições e práticas que visam produzir/estabelecer/normatizar “verdades” em relação aos corpos e aos prazeres. Em Foucault, devemos entender a questão da sexualidade menos pelo viés do poder repressivo do que pela perspectiva do poder como força criadora. Nesse sentido, entendemos o poder como meio pelo qual todas as coisas acontecem, sendo que a produção do conhecimento, dos discursos e do próprio prazer estão vinculados a sua dinâmica (Giddens, 1998, p. 317). Ou seja, pela perspectiva foucaultiana que adotamos, tratar do “problema” da sexualidade não significa denunciar as práticas repressivas que se aplicariam às manifestações “naturais” da sexualidade humana, mas antes disso, identificar e compreender como se constroem historicamente e culturalmente as distinções de sexo e de condição sexual, alvos de uma série de normas e cuidados. Do mesmo modo, não é correto entender o poder em Foucault pela perspectiva meramente institucional ou de classe – para o autor, o conceito de poder diz respeito a “constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em campos sociais de força” (Saffioti, 1992, p. 185), o que nos permite ampliá-lo para o domínio do cotidiano e do doméstico, enfim, para a dimensão do “microsocial”.

Nosso entendimento sobre gênero, por sua vez, é que o conceito engloba “todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade” (Meyer, 2003, p. 16). Nesse sentido, entendemos, como Goellner (2003, p. 29), que a linguagem (entendida de um modo mais amplo) não apenas reflete a realidade anatômica/fisiológica dos corpos, mas os constrói. O entendimento sobre o que é um corpo normal, saudável ou bonito, bem como sobre o corpo masculino e feminino e o que significa ser homem e mulher, nos é dado através de representações socialmente/culturalmente construídas.

Voltando a Foucault, em sua *História da sexualidade*, entendemos que essa produção de “verdades” sobre os corpos e os prazeres deve muito ao discurso de áreas de saber especializado – onde se destacam subáreas das ciências da saúde e ciências biológicas. Segundo Foucault, os discursos dessas ciências no século XIX desempenharam, em grande medida, a função de adequar a um vocabulário de consonância científica os velhos pavores irracionais, as posições de ordem moral e as opções econômicas e políticas (Foucault, 1977, p. 55). Por discurso entende-se um conjunto de enunciados que pertencem a uma mesma formação discursiva. Como ressalta Foucault (1987), os discursos não são um conjunto de elementos (signos) que remeteriam a conteúdos que estariam em um mundo exterior ao próprio discurso. Os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam, são feitos de signos, mas fazem mais do que utilizar os signos para designar coisas, e é esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. Assim, na medida em que as práticas discursivas são instituidoras dos objetos dos quais falam, moldam nossas formas de constituir o mundo. Portanto, discursos sobre sexualidade e gênero produzem também as próprias identidades sexuais e de gênero sobre as quais se debruçam em uma complexa trama de saberes e poderes, cuja análise é necessária. A investigação das justificativas científicas para as questões relativas às identidades sexuais e de gênero, portanto, precisam ser problematizadas frente à relação íntima entre epistemologia e poder. Além disso, deve-se considerar a problemática transposição de categorias das ciências naturais para o entendimento de questões que, em nossa concepção, são de ordem social/cultural. Não são incomuns, ainda hoje, estudos da área de ciências biológicas que se propõem a explicar fenômenos tipicamente culturais pela perspectiva reducionista da determinação biológica.

Preconceito, tolerância e indiferença

Entre os sujeitos que participaram da pesquisa, a grande maioria constituiu-se de mulheres (67%); já quanto à faixa etária, a maioria é de jovens entre 21 e 24 anos (78%). Surpreendeu-nos, contudo, que nenhum desses dados possa constituir-se como variável explicativa, afinal, não houve diferenças significativas, nem mesmo em nível discursivo, entre homens/mulheres e mais jovens/mais velhos.

A posição dos/as formandos/as quanto à diversidade sexual também pode ser considerada surpreendente. As/os entrevistadas/os seguiram, na maior parte das questões, uma linha politicamente correta, repudiando manifestações de discriminação no espaço escolar.

Nesse sentido, 65% dos/as entrevistados/as disseram ter convívio com pessoas homossexuais na universidade, 67% disseram conhecer docentes homos-

sexuais, 87% afirmaram que não mudariam sua conduta com um/a colega de trabalho caso soubesse que ele/ela é homossexual, 70% escolheriam trabalhar em uma escola com alunas/os homossexuais, 81% não teriam objeção se o/a professor/a do seu/sua filho/a fosse homossexual, 73% concordam com a adoção de crianças por casais homossexuais e 95% disseram que contratariam professoras/es homossexuais, se fossem diretoras/es de escola.

Foram detectadas algumas variações significativas nas posições dos/as formandos/as do 2º semestre de 2006 e os/as formandos/as do 1º semestre de 2007. No que diz respeito à objeção que as/os entrevistadas/os teriam se a/o professora/professor do seu filho fosse homossexual, enquanto os/as primeiros/as foram praticamente unânimes (98%) no entendimento de que não haveria objeção alguma, um percentual considerável das/os últimas/os (24% de *sim* e 11% de *talvez*) não se manifestou da mesma forma. A questão sobre a adoção de crianças por casais homossexuais apresentou o mesmo padrão: enquanto os/as entrevistados/as de 2006 posicionaram-se favoráveis em um percentual acima da média (84%), essa aprovação caiu sensivelmente (para 62%) nos questionários de 2007.

Todavia, é preciso relativizar essa posição, considerando o conteúdo das justificativas. Embora encontremos em menor número respostas com um viés claramente avesso à diversidade sexual (tais como *homossexualismo é contra a natureza humana, é estranho*), as respostas estruturadas em expressões como *não me importo, indiferente* e *cada um cuida da sua vida* são bastante recorrentes. Isso parece indicar que os/as formandos/as em ciências biológicas interiorizaram de maneira muito intensa a ideia de preconceito como algo errado, sem que exista, contudo, uma contrapartida mais efetiva no sentido da reflexão e da aceitação mais significativa das diferenças. A simples ideia de tolerância, nas palavras de Louro (2003, p. 48), “liga-se à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe superior”.

Essa postura torna-se mais clara nas respostas à questão sobre o posicionamento pessoal quanto à diversidade sexual, na qual o percentual dos/as que se declararam *não preconceituosa* (44%) é inferior à soma dos/as que se declararam *indiferentes* (39%) e *preconceituosa* (14%). Comparando os dois períodos, constatamos o declínio da opção *não preconceituosa*: de 56%, nas/os formandas/os de 2006, para 33%, nas/os formandas/os de 2007.

Dedicando um pouco mais de atenção a essa questão, a observação das justificativas mostra uma grande contradição entre a opção assinalada pelos/as entrevistados/as e as suas justificativas. Talvez o caso mais recorrente tenha sido o das opções pela posição *indiferente* com justificativas nas quais, claramente, é possível identificar manifestações de preconceito (*tendo ao preconceito com rela-*

ção a pessoas 'exageradas', pois elas, sim, parecem não respeitar os limites dos outros; desde que eles fiquem do lado deles e eu do meu). Os posicionamentos como *não preconceituoso/a* também não implicaram muitas justificativas mais afirmativas quanto à convivência com pessoas de orientação sexual diversa – o único padrão mais numeroso e recorrente, neste caso, foram as já clássicas afirmações variantes da expressão *tenho amigos gays*, costumeiros escudos de proteção contra acusações de preconceito.

Essa contradição torna-se ainda mais evidente na seguinte constatação: o aumento de 7% para 22% das/os que se reconhecem como *preconceituoso/a* da turma de 2006 para a turma de 2007 não significou, de modo geral, o aumento de justificativas homofóbicas. Ao contrário, boa parte dos/as que se declararam desta forma reconhece a necessidade de reflexão e crítica sobre os próprios discursos, além do desejo de ser diferente (*é algo fora do controle consciente, mas tento não ser ou, no mínimo, não transparecer; posso compreender e tolerar a diversidade sexual com certo grau de indiferença, mas tenho dúvidas se um dia serei capaz de aceitá-la*).

A confusão entre a opção assinalada e as justificativas quanto ao posicionamento frente à diversidade sexual parecem confirmar que os/as entrevistados/as sentem receio em declarar seu preconceito, ao mesmo tempo que não fornecem qualquer argumentação, no nível do discurso, que justifique a postura que acreditam ter quanto ao seu relacionamento com pessoas de diferentes orientações sexuais. A busca da aceitação do *outro* é sempre um processo complexo, que envolve um trabalhoso exercício no sentido de rejeitar as pré-noções com as quais usualmente classificamos a realidade. Uma postura mais adequada, nesse sentido, seria o reconhecimento do estranhamento inerente ao nosso contato com o que é diferente e a busca permanente da desconstrução de nossas concepções.

Embora os limites da nossa pesquisa não permitam interpretações mais conclusivas, precisamos lembrar que nossas/os entrevistadas/os são formandas/os em um curso de graduação, dispondo, portanto, do capital cultural e da competência linguística para posicionar-se da forma socialmente aceita dentro dos limites de uma universidade pública. Assim, parecem compreender que o rótulo de *preconceituoso/a* indicaria uma associação indesejada com axiomas de ordem moral, inexplicáveis racionalmente e, por isso, rejeitados por aqueles/as que estão em vias de tornar-se profissionais de um campo científico. Já o posicionamento como *indiferente*, que apareceu em número considerável nas respostas objetivas e ainda mais nas justificativas, ao contrário, ajusta-se perfeitamente à postura exigida do profissional da ciência – sobretudo se considerarmos o entendimento de construção do saber, ainda difundido no campo das ciências biológicas, de observação objetiva dos fatos e da anulação da subjetividade para a compreensão da realidade.

Além desses pontos relativos à formação dentro do curso de ciências biológicas, temos ainda uma última questão: estamos tratando de uma maioria expressiva de jovens com idade menor que 24 anos, o que significa, portanto, um universo de entrevistadas/os que teve maior acesso às discussões sobre diversidade sexual veiculadas pelo cinema, pela televisão, pela literatura, pelos jornais, pelas revistas, entre outros. Isso parece explicar, em alguma medida, a familiaridade com os temas e o posicionamento positivo em relação a diversas questões do questionário, bem como a *tolerância* e a aversão ao preconceito que perpassam as respostas.

Contágio e imparcialidade sexual

As respostas às outras questões mantiveram a mesma linha politicamente correta, mas com algumas ressalvas a serem examinadas. Perguntados/as se o fato de o/a professor/a ser homossexual pode influenciar na escolha sexual de um/a aluno/a, 26% das/os entrevistadas/os responderam *sim*, e 11% responderam *talvez*. Perguntadas/os se achavam que os pais devem convencer um/a filho/a a mudar de condição sexual, 7% das/os entrevistadas/os responderam *sim* e 14% responderam *talvez*. Novamente, algumas variações entre os/as formandos/as de 2006 e 2007 devem ser ressaltadas. Nos questionários de 2007, as/os entrevistadas/os optaram, em maior número, pela opção *sim*, quando questionadas/os sobre a influência da/o professora/professor homossexual sobre a/o aluna/o (36% contra 16%), bem como sobre o convencimento de uma/um filha/o quanto a sua condição sexual (11% contra 2%).

Resistem, portanto, alguns problemas tradicionais relativos à sexualidade e à educação. As questões sobre objeção a professores/as homossexuais e sua possível influência sobre os/as alunos/as, bem como o questionamento quanto à adoção de crianças por casais homossexuais, revelaram a permanência da noção de *contágio homossexual* entre crianças e adolescentes. Conforme diz Britzman (1996, p. 79), insiste-se no mito de que “a mera menção da homossexualidade irá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades *gays* e *lésbicas*”. Por outro lado, desconsidera-se que, como apontaram Foucault (1977) e Katz (1996), *homossexualidade* e *heterossexualidade* são construções discursivas da modernidade, e que não há, nesse sentido, uma condição sexual que possa ser definida como *natural*. Soma-se a estas posições o que aponta Louro (2003, p. 44): as escolas e os profissionais da educação, ainda hoje, assumem que a “identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável”. Por essa razão, é ela que estará presente nos problemas científicos ou matemáticos, na História e nos principais textos literários. A desconstrução

dessa identidade, assim como a divulgação de identidades alternativas, ainda é recebida com um misto de receio e desconfiança.

No caso específico da adoção, repetiu-se entre as/os contrárias/os a justificativa de que haveria um risco psicológico muito grande de influência dos pais adotivos sobre a criança (como, por exemplo, *sou contra a adoção por casais homossexuais porque não haveria equilíbrio para que uma criança pudesse ter uma formação, principalmente mental, pois haveria falta de uma parte masculina ou feminina, porque isso vai influenciar o desenvolvimento psicológico da criança ou a criança provavelmente ficaria confusa perante a sociedade, escola, amigos, até mesmo quanto a sua sexualidade*). Até mesmo entre os/as favoráveis foram dadas respostas semelhantes, colocando-se como condição para a adoção a garantia de não influência dos pais (*desde que o casal saiba tratar da situação com respeito, não influenciando a criança*).

A exigência de cuidados do/a homossexual em relação a sua *postura* colocou-se com ainda mais força nas justificativas sobre a possibilidade de influência do/a professor/a homossexual sobre os/as alunos/as. Novamente, mesmo algumas/alguns daquelas/es que não acreditam na influência, colocaram ressalvas quanto à conduta da/o profissional (*desde que o professor saiba lidar com as diferenças e não seja tendencioso*). Na categoria *talvez*, praticamente todas as respostas direcionaram-se para esse mesmo tipo de concepção. Trata-se, segundo Britzman, de parte complementar do mito do contágio homossexual apresentado acima, no qual, agora, qualquer professora/professor “que ofereça representações *gays* e *lésbicas* em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser *gay* ou de promover uma sexualidade fora-da-lei” (Britzman, 1996, p. 80).

Os/as formandos/as levantaram outro *problema* significativo: a idade dos/as estudantes. Enquanto os receios são mais discretos ao se pensar em jovens e adolescentes, vários *poréns* são trazidos à tona quando se pensa na educação de crianças. O perigo causado pela/o professora/professor homossexual cresceria na medida em que suas *vítimas* são excessivamente jovens e indefesas (*depende da idade do aluno e da persuasão do professor, depende da série, enquanto criança teria objeção, depois de adolescente, não*).

Esses posicionamentos mapeiam alguns discursos problemáticos. Primeiro, o mito de que as identidades sexuais, a partir da adolescência, já estão solidamente estruturadas, enquanto na infância, ao contrário, existiria um espaço considerável para incutir sugestões quanto à orientação sexual. E como decorrência disso, o/a homossexual ofereceria riscos especiais às crianças, no que tange à sexualidade.

Como aponta Neckel (2003, p. 58), a “tentativa de dessexualizar as crianças é um fenômeno recente na história ocidental, pois até meados do século

XVII meninas e meninos conviviam com o mundo adulto em todas suas nuances”. É curioso que, para estas/es formandas/os, os homossexuais mereçam vigilância especial com vistas à preservação da *inocência* e da *vulnerabilidade* infantis. Manifesta-se aqui, mais uma vez, a noção de que existiria uma espécie de *vírus de homossexualismo* capaz de contaminar crianças e ameaçar seu suposto desenvolvimento sexual natural. Além disso, identificamos também, algumas vezes, a associação discursiva entre pedofilia e *homossexualismo*, segundo a qual à primeira, classificada na modernidade como uma doença (Neckel, 2003, p. 57-58), associar-se-ia uma condição sexual desviante, igualmente entendida como patológica.

Fundacionalismo biológico

Quanto aos questionamentos acerca dos conceitos de gênero e sexualidade e à importância desses temas em sua formação e na formação de seus/suas alunos/as, os/as formandos/as de ciências biológicas frustraram a hipótese de filiação à perspectiva teórica do chamado determinismo biológico, na qual a dimensão social do comportamento humano é marginalizada em benefício de fatores biológicos. Apenas 16% dos/as entrevistados/as acreditavam que ser homem ou mulher é uma construção biológica e somente 11% entenderam gênero e sexo como coisas iguais. Também é de apenas 11% o percentual dos que achavam que um indivíduo nasce homossexual. Por outro lado, a dimensão exclusivamente cultural das categorias homem e mulher e do conceito de homossexualidade foi também amplamente rejeitada. Apenas 16 entrevistadas/os (18%) acreditavam que um indivíduo se torna homossexual, e somente 4 (5%) definiram mulher ou homem como categorias culturais.

Dessa forma, as opções mais escolhidas foram aquelas que conciliavam as dimensões biológica e cultural. Um percentual de 60% dos/as entrevistados/as acreditava que o indivíduo nasce e torna-se homossexual, assim como 80% pensavam que ser homem ou mulher é uma construção ao mesmo tempo biológica e cultural.

A rejeição dos/as formandos/as às perspectivas exclusivamente biológicas ou culturais sobre sexualidade e gênero aponta para uma formação que concilia estas duas dimensões. O excesso de truísmos e de justificativas em branco, porém, indica-nos que não existe uma maior consistência teórica para a tomada destas posições. Tanto na questão acerca da homossexualidade quanto na de gênero, o padrão das respostas foram negativas simples (*não é biológico, biologia não pode explicar este tipo de coisa*) e poucas aventuras explicativas (*acredito que há uma pré-disposição associada ao ambiente, o indivíduo já pode nascer com tendências homossexuais, mas ser influenciado pelo meio e não se tornar homossexual*).

De um modo geral, o pouco que foi escrito encontra paralelo no que Nicholson (2000) chama de “fundacionalismo biológico”, ou seja: “uma relação mais do que acidental entre a biologia e certos aspectos de personalidade e comportamento [...] mas que, em contraste com o determinismo biológico, permite que os dados da biologia coexistam com os aspectos da personalidade e comportamento” (Nicholson, 2000, p. 13).

Conforme nos diz Louro (1999, p. 45), as discussões de gênero, em um primeiro momento, estavam relacionadas às “distinções biológicas”, que serviam para explicar e justificar as mais variadas diferenças entre mulheres e homens. Essas discussões, vinculadas ao chamado determinismo biológico, produziram, por sua vez, teorias e pesquisas que procuravam *provar* como as diferenças anatômicas/fisiológicas entre mulheres e homens acabavam por refletir no campo psicológico e social, e como, dessa forma, cada sexo era dotado de habilidades e talentos específicos, que determinavam seus lugares e papéis sociais.

Podemos dizer que o “fundacionalismo biológico”, citado acima e ao qual vinculamos as concepções das/os entrevistadas/os, foi a primeira resposta ao determinismo biológico no que diz respeito a gênero. Reconhecia-se, nesse momento, que havia uma dimensão social/cultural que ia além do dado biológico, mas, todavia, acreditava-se que esse dado biológico era a base objetiva ou material sobre a qual se construíam as diferenças de gênero, ainda que estas últimas fossem explicadas historicamente e socialmente.

Embora signifique um avanço em relação ao determinismo biológico, delimitando a fronteira entre sexo e gênero, essa perspectiva logo recebeu diversas críticas pela manutenção da hierarquia e pela dicotomia entre os polos masculino e feminino. Desse modo, a perspectiva pós-estruturalista questiona até que ponto é possível delimitar e separar, nos seres humanos, o que é biológico e o que é cultural – mas, ao contrário do determinismo biológico, aponta para uma via em que a linguagem e demais construções culturais/sociais *criam* os corpos. Gênero, por esse viés (que adotamos e que se opõe às concepções dos/as entrevistados/as), está em constante movimento e pode situar-se em regiões de fronteira entre o masculino e o feminino, não tendo qualquer correspondência com o dado anatômico/fisiológico.

Interesse e desconhecimento

Nos questionários, os/as entrevistados/as também demonstraram dar importância às temáticas gênero e sexualidade para sua formação e para a formação das/os suas/seus futuras/os alunas/os. A imensa maioria considerava temas como diversidade sexual (88%) e gênero (79%) importantes na sua formação, e acreditavam ser necessária a educação sexual nas escolas (94%). Contraditório-

riamente, a respeito da competência necessária para trabalhar esses temas em instituições escolares, 53% dos/as entrevistados/as, ainda que tenham declarado ter tido contato com os conteúdos gênero e sexualidade na graduação, julgaram-se inaptos/as a trabalhar com questões referentes a conflitos sexuais na escola. Além disso, somente 8% delas/es declararam conhecer bem os Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange à educação sexual, e poucas/os (19%) se recordaram de ter lido algum livro sobre educação sexual, sexualidade ou diversidade sexual.

Outro dado importante diz respeito à formação recebida pelos/as entrevistados/as: 90% deles/as tiveram contato com o conteúdo sexualidade por intermédio de alguma disciplina da graduação, acontecendo o mesmo para 72%, no que diz respeito ao conteúdo gênero. Destacam-se aqui as disciplinas da área de educação, relativas à formação em licenciatura e, em especial, a disciplina de psicologia da educação, citada por 80% dos/as entrevistados/as em relação ao conteúdo sexualidade, e por 48%, quanto ao conteúdo gênero.

Uma hipótese que se colocou sobre essas concepções, quando da primeira tabulação dos dados obtidos em 2006, foi a influência das disciplinas de licenciatura, em especial, a psicologia da educação, sobre a formação das/os alunas/os de ciências biológicas. Todavia, para propor esse tipo de relação com mais rigor, seria necessário comparar, em uma nova pesquisa, um universo de formandos/as que apontassem a importância das disciplinas de licenciatura para o entendimento dessas temáticas com um grupo que se posicionasse de modo contrário. É preciso esclarecer, também, que não se trata de uma determinação programática da disciplina de psicologia da educação, uma vez que esta continua centrada em teorias da aprendizagem e do desenvolvimento — a discussão de temas socioculturais está condicionada a uma opção de abordagem dada pelo/a professor/a.

De todo modo, é possível inferir, pela citação de disciplinas, que foi a licenciatura a principal responsável por terem sido abordadas as discussões de sexualidade, diversidade sexual e de gênero. Nesse sentido, colocam-se algumas questões. A primeira é o cruzamento que podemos fazer dessa realidade com a importância dada pelos formandos/as aos temas educação sexual, diversidade sexual e gênero na sua formação e na formação de seus/suas alunos/as. Parece-nos possível concluir que a discussão desses temas durante a graduação foi decisiva para que as/os entrevistadas/os tomassem conhecimento desse campo e destacassem a pertinência de levá-los às/aos suas/seus futuras/os alunas/os. Por outro lado, a formação obtida no curso pode apontar para dois caminhos: ou ela não foi suficiente para que os/as formandos/as se sintam capazes de falar sobre esses conteúdos; ou, a despeito dos conteúdos aprendidos, os/as formandos/as não se sentem confortáveis para falar desses temas.

Vale ressaltar que a grande maioria declarou não ter tido qualquer experiência em falar sobre sexualidade na escola e na solução de conflitos relacionados à sexualidade de alunas/os (o que se justifica, na medida em que o tempo dedicado à prática e ao estágio em docência é muito pequeno). A maioria também julga que seu conhecimento acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange à educação sexual, não vai além de *pouco*, e quase nenhum/a entrevistado/a conseguiu citar uma bibliografia sobre educação sexual, sexualidade ou diversidade sexual.

Conclusões

Nossos dados, de um modo geral, apontaram para avanços quanto ao entendimento de questões relativas à diversidade sexual e de gênero. Houve um expressivo repúdio à discriminação e uma forte defesa de critérios de competência para avaliar profissionais da educação, independentemente de sua condição sexual. Persistem, é verdade, a pouca disposição em falar mais abertamente sobre os temas (refletida na indiferença e frieza das respostas) e a noção de heterossexualidade como a condição sexual natural (ainda que as/os entrevistadas/os se manifestem dispostos a aceitar condições desviantes). Uma parcela considerável dos/as formandos/as coloca obstáculos quanto à atuação da/o profissional homossexual na educação, sendo o maior deles a exigência injusta e preconceituosa de *imparcialidade* quanto a sua condição sexual (que, basicamente, consiste em admitir o mérito da/o professora/professor homossexual apenas quando esta/e se comporta assexuadamente).

Quanto ao discurso sobre a homossexualidade, nossas investigações indicaram a rejeição do determinismo biológico, ao mesmo tempo que é mantida uma perspectiva sustentada em dualismos como corpo/cultura e heterossexualidade/homossexualidade. Embora em nível menor do que poderia ser suposto em um curso de ciências biológicas, essa noção do dado biológico (ou do corpo), como uma espécie de *porta-casaco* das diferenças culturais, pode levar a uma série de equívocos quanto à explicação e à solução de problemas relacionados à sexualidade e ao gênero. A frenética fragmentação e reconstrução das identidades, que se reflete na forma como as pessoas vivenciam gênero e sexualidade em nossos tempos e, conseqüentemente, nos sujeitos da educação, tornam inadequadas perspectivas essencialistas e universalizantes. Como diz Butler (1999, p. 153), “a diferença sexual não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não seja, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas”.

Além disso, sente-se falta, no discurso das ciências biológicas, de um caminho de volta da cultura à biologia; ou seja, o reconhecimento de que, sobretudo

do quando se trata de questões humanas, muito do que é dado como terreno exclusivo das ciências naturais recebe influência direta das instituições e das práticas sociais.

Essa dificuldade poderia ser minimizada na medida em que fosse reservado um espaço, dentro da grade curricular do curso, para disciplinas das ciências humanas. Dado o problema que levantamos em nossa introdução, de que acaba sob a responsabilidade da *biologia* tratar na escola de questões delicadas como reprodução humana e doenças sexualmente transmissíveis, torna-se necessário contemplar também, no nível curricular, a indissociável dimensão sociocultural que compõe a educação sexual.

Os dados também se mostraram positivos quanto à discussão, durante a realização do curso, de temas como sexualidade, diversidade sexual e gênero. Contudo, é preciso reiterar que esse resultado deve ser atribuído mais à abordagem de determinados/as professores/as do que a uma definição de programa. E ainda que, descartadas essas disciplinas de licenciaturas, os conteúdos relativos à sexualidade e ao gênero não recebem maior atenção curricular, conforme aponta a relação de disciplinas das ciências biológicas levantadas nos questionários. Configura-se também como um problema a contradição entre a importância atribuída às temáticas e a incapacidade em discuti-las em sala de aula. Em termos práticos, a existência de profissionais cientes da sua responsabilidade, mas inaptos/as a realizar as tarefas necessárias, acaba por trazer pouca contribuição na resistência à exclusão e ao preconceito na escola. Estas são outras questões que reforçam a necessidade de reformas curriculares dentro das universidades e, em especial, nos cursos de licenciatura.

Segundo Louro (1999, p. 86), é uma postura reducionista supor que é possível transformar o conjunto da sociedade através da escola, assim como propor a eliminação de todas as relações de poder. Como nos ensinam as formulações foucaultianas que discutimos acima, o poder constitui-se como uma tensa rede de relações sempre em atividade, em cujo interior as dinâmicas de imposição e resistência se desenvolvem sem um prazo para cessar. Assim, seria ingenuidade imaginar que, dentro do mesmo contexto institucional, a simples substituição dos parâmetros essencialistas atuais por uma pedagogia voltada à diversidade eliminaria automaticamente todas as relações de poder dentro do espaço escolar e as concepções discriminatórias reproduzidas em todos os âmbitos da sociedade.

Mas pensamos que, ao contrário do niilismo e da inação política, que são atribuídos ao pensamento pós-estruturalista, essa perspectiva cria novos espaços para a mobilização, ainda que enfraqueça os ideais utópicos e universalistas da modernidade quanto à *emancipação* dos seres humanos. Assim, é importante lembrar que um dos aspectos fundamentais da análise pós-estruturalista,

muitas vezes negligenciado, são as estratégias de resistência dos grupos minoritários. Ou seja, ainda que admitamos não ser possível superar os discursos, as instituições e as práticas que produzem relações de dominação, sabemos que o exercício do poder é um processo problemático que envolve respostas, contestações e transformações advindas dos dominados.

Dentro do campo educacional, o que é possível fazer, então, para promover a diversidade sexual e de gênero? Não temos nenhuma resposta definitiva, mas os indícios que conseguimos obter mostram ser necessário, mais do que construir um caminho novo, desconstruir/problematizar as concepções existentes. Mostrar que nossas evidências sobre o campo da sexualidade foram construídas em um determinado momento histórico e que, portanto, elas podem ser criticadas e reinventadas. Emprestando as palavras de Foucault, talvez o papel do/da educador/a então seja: “[...] interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas [...] participar da formação de uma vontade política na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar” (Foucault, 2004, p. 249). Assim, é necessário para os estudos em Educação, bem como para a formação e a prática docentes em biologia, questionar os aspectos heteronormativos presentes na formação de nossas identidades sexuais e de gênero, apontando também para os limites e as possibilidades impostas a cada indivíduo, quando este se submete aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade sexual e de gênero.

Embora a reserva de espaço para tais temas no currículo seja um primeiro passo, não nos parece suficiente focar apenas a questão do conteúdo, quando estamos tratando de identidades sexuais e de gênero dentro do ambiente escolar. É necessário pensar novas políticas de relação com o outro que possam nos levar mesmo para além da interiorização de uma tolerância politicamente correta, que apenas amplia os limites da tolerância, mas que persiste com entendimentos binaristas e excludentes em relação à produção das identidades sexuais e de gênero. Levando em conta que essas questões perpassam todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional, é preciso criar um ambiente propício ao diálogo e ao questionamento permanente de novas práticas educativas.

Referências bibliográficas

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, p. 71-96, jan.-jun. 1996.

BUTLER, J. Corpos que pesam – sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- GIDDENS, A. Foucault, Nietzsche e Marx. In: GIDDENS, A. *Política, sociologia e teoria social*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- KATZ, J. N. *A invenção da heterossexualidade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MACHADO, L. Z. Gênero, um novo paradigma? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 107-125, 1998.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NECKEL, J. F. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NICHOLSON, L. N. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.
- SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Org.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

Recebido em 06 de agosto de 2009 e aprovado em 06 de janeiro de 2010.