



**Dianne Cassiano de Souza**



Universidade de São Paulo (USP)

[dianneccassiano.dcs@gmail.com](mailto:dianneccassiano.dcs@gmail.com)

**Leandro Jorge Coelho**



Universidade Estadual Paulista (UNESP)

[leandro.coelho@unesp.br](mailto:leandro.coelho@unesp.br)

**Luciana Maria Lunardi Campos**



Universidade Estadual Paulista (UNESP)

[camposml@ibb.unesp.br](mailto:camposml@ibb.unesp.br)

# SEXUALIDADE E PRECONCEITO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: INDICATIVOS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA

## RESUMO

Compreendendo a sexualidade como uma construção sócio-histórica e a escola como um espaço de reprodução de significados sociais e produção de sentidos pessoais acerca da mesma, este texto tem como objetivo refletir sobre as significações atribuídas à sexualidade e ao preconceito por licenciandos em Ciências Biológicas. São mobilizados dados de duas investigações que identificaram e analisaram essas significações. Defendem-se as discussões sobre preconceito e discriminação, e a superação da visão reducionista da sexualidade como conteúdos clássicos necessários à educação escolar atual, sendo importante a formação inicial de licenciandos em Ciências Biológicas para o tratamento dessa temática, fortalecendo a presença dos conhecimentos científicos sobre sexualidade na escola.

**Palavras-chave:** Sexualidade. Preconceito. Formação de professores. Ciências Biológicas. Pedagogia histórico-crítica.

## SEXUALITY AND PREJUDICE IN THE INICIAL EDUCATION OF SCIENCE AND BIOLOGY TEACHERS: INDICATIVES FROM HISTORICAL- CRITICAL PEDAGOGY

## ABSTRACT

Understanding sexuality as a socio-historical construction and school as a place for the reproduction of social meanings and production of personal meanings about it, this text aims to reflect on meanings attributed to sexuality and prejudice by undergraduate students in Biological Sciences. Data are mobilized from two investigations that identified and analyzed these meanings. Discussions about prejudice and discrimination are defended, and overcoming of the reductionist vision of sexuality as classic content necessary for the current school education, being important the initial educational of undergraduate students in Biological Sciences for the treatment of this subject, strengthening the presence of the scientific knowledge about sexuality at school.

**Keywords:** Sexuality. Prejudice. Teachers education. Biological Sciences. Historical-critical Pedagogy.

Submetido em: 15/03/2019

Aceito em: 31/08/2019

Publicado em: 06/04/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p365-380>



## I INTRODUÇÃO

Este texto apresenta reflexões decorrentes de duas pesquisas de iniciação científica que tiveram como foco a análise das concepções de licenciandos em Ciências Biológicas sobre questões relacionadas à sexualidade, diversidade sexual e a preconceitos contra Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT). Alguns dados desses estudos foram resgatados, a fim de propiciar a discussão e reflexão sobre a importância desses temas na formação inicial de professores de Ciências e Biologia.

A primeira pesquisa foi realizada em 2011 (COELHO, 2011) e teve como objetivo compreender as concepções sobre homossexualidade e homofobia entre licenciandos em Ciências Biológicas. Participaram do estudo 69 alunos que responderam a um questionário. Os resultados indicaram que, embora alguns alunos encarem a homossexualidade de forma natural, inclusive condenando a homofobia, muitas vezes a aparente naturalidade encobre concepções preconceituosas e heteronormativas, mostrando que o preconceito velado ou implícito está presente nos discursos dos sujeitos; já outros alunos apresentam ideias explicitamente preconceituosas sobre a homossexualidade. Os dados possuem ideias relacionadas a: explicações para a homossexualidade; percepção do preconceito entre alunos da universidade; situações que envolvem homofobia em várias esferas da vida social (família, trabalho, escola, igreja) e a importância do tema para a formação de professores.

No segundo estudo, realizado em 2015 (SOUZA, 2015) investigou sentidos de licenciandos em Ciências Biológicas de uma universidade pública do estado de São Paulo, atribuídos aos conceitos de sexualidade e gênero. Essa pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa e contou com a aplicação de um questionário contendo oito questões abertas e fechadas. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do segundo ao sexto ano do período noturno e do terceiro ao sexto ano do período integral. A análise dos dados foi realizada a partir dos núcleos de significação idealizados por Aguiar e Ozella (2006), resultando na construção de quatro núcleos, sendo eles: “Gênero é determinado pelo sexo biológico”: o não entendimento do conceito de gênero como construção social e a confusão com conceitos biologicistas; “orientação sexual é uma escolha pessoal”; a não consolidação do conceito de orientação sexual e as confusões sobre travestilidade, transexualidade, identidade de gênero e binarismo de gênero; “o beijo é livre”; a necessidade de igualdade e a percepção de preconceito e discriminação pelos licenciandos; “A ordem biológica é contrariada independentemente de serem dois homens ou duas mulheres”; não aceitação dos direitos LGBT e a falsa necessidade de respeito mútuo. Esses resultados indicam que a percepção de preconceito e discriminação entre os licenciandos é baixa, além da confusão ou falta de conhecimento teórico sobre os conceitos de gênero e diversidade sexual.

Ambos os trabalhos possuem uma compreensão da sexualidade como um fenômeno determinado pelo contexto sócio histórico, superando seus determinantes puramente biológicos. Os autores

compartilham a fundamentação no materialismo histórico dialético<sup>1</sup> para compreender a sexualidade e refletir sobre sua importância no ensino escolar. Tendo em vista essa fundamentação filosófica, adotamos a pedagogia histórico-crítica para a compreensão do fenômeno educativo.

Assume-se, portanto, uma concepção histórico-social do ser humano, compreendendo que seu desenvolvimento não é direta e exclusivamente determinado por fatores biológicos. Para Saviani (2011), principal autor da pedagogia histórico-crítica, essa compreensão é fundamental para a definição do papel social da escola.

O ser humano, nessa perspectiva, materializa-se nas relações que estabelece com a natureza, ao transformá-la através do trabalho, do uso de instrumentos e pela organização deste trabalho. Assim, as relações fundamentais da sociedade são as relações de produção e o trabalho, atividade vital humana (MARX, 2015). Diferentemente das concepções de ser humano, comumente adotadas na área de ensino de Ciências, considera-se que o trabalho foi o ponto de partida para a diferenciação da realidade social, não significando, no entanto, segundo Duarte (2013, p. 63), que a “sociabilidade se desenvolva independentemente da materialidade biológica dada, antes de tudo, pelo próprio corpo humano, ou seja, pela condição humana de pertencimento”. É através do trabalho, portanto, que os homens produzem a materialidade da sociedade e as bases para o desenvolvimento histórico-social do gênero humano<sup>2</sup>. Entendendo que o homem se objetiva e se humaniza através do trabalho e da apropriação das objetivações genéricas, é inegável a influência do modo de produção capitalista, da sociedade de classes e, conseqüentemente, da alienação que esse sistema produz nesse processo de humanização, afastando os indivíduos da realidade concreta e do próprio gênero humano.

A atividade do trabalho, ao modificar a estrutura da atividade dos animais para a ascensão à atividade como conhecemos, complexificou os processos mentais para auxiliar na transformação da natureza, resultando, segundo Martins (2011, p. 45), num psiquismo sofisticado que se dá como a “unidade material e ideal expressa na subjetivação do sujeito, isto é, na construção da imagem subjetiva do mundo objetivo”.

Nesse cenário, o pensamento humano se caracteriza pelo reflexo consciente da realidade, que percebe as relações objetivas, as propriedades e ligações, mesmo dos objetos que não são imediatamente percebidos (LEONTIEV, 2004). O referido autor (2004, p. 94) ainda destaca que a percepção desse objeto não se dá somente pelas percepções de cor, forma, mas também do significado objetivo. O significado, no entanto, está presente na linguagem já que ela representa, além da comunicação entre os homens, “a forma e o suporte da generalização consciente da realidade”. Por esse motivo, a compreensão

---

<sup>1</sup> Essa fundamentação não aparece de maneira explícita no texto de Coelho (2011), porém é defendida em publicações posteriores (COELHO, 2014).

<sup>2</sup> Gênero humano, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, diferencia-se de espécie humana, pois está relacionado a produção das condições materiais de existência e não à evolução biológica da espécie.

da consciência humana só é possível através da relação entre pensamento e linguagem, e a unidade entre pensamento e linguagem se dá no significado da palavra (VIGOTSKI, 2000).

Para Asbahr (2014, p. 266), o significado da palavra, enquanto “unidade indecomponível de ambos os processos é ao mesmo tempo fenômeno da linguagem e do pensamento. O significado da palavra é a palavra vista de seu interior”. Leontiev (2004) define ainda a significação como generalização da realidade a partir da cristalização da prática social da humanidade, ou seja, produções históricas e sociais que permitem a generalização das ações, da socialização e da comunicação. A forma como os indivíduos vão apreender essas significações, no entanto, depende do sentido que esta significação tem para ele, sendo o sentido caracterizado pela articulação dos eventos psicológicos do sujeito diante a apreensão do significado.

A partir da compreensão dos conceitos enquanto significados construídos sócio- historicamente e a forma como se dá a relação do indivíduo com a significação, desenvolvemos este trabalho sobre as significações acerca da sexualidade, preconceito e discriminação, tendo em vista a defesa da importância desses temas na formação inicial de professores de Ciências e Biologia.

## **2 SEXUALIDADE, EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Seres humanos e animais são dotados de corpos sexuados, mas, com a produção objetiva da vida humana, suas práticas sexuais superaram as exigências naturais, passando a obedecer a regras e cerimônias culturais (CHAUÍ, 1991). Nesse contexto, a sexualidade, enquanto resultado das condições materiais de existência e das relações de produção, pode ser definida como uma construção sócio-histórica, elaborada no desenvolvimento da sociedade. Ou seja, a cultura foi responsável pela transformação dos corpos em entidades socializadas e sexuadas com determinados valores e práticas que determinam a objetividade da sexualidade.

A transformação do sexo “natural” em sexo “cultural” se deu com a passagem desse fenômeno do plano da natureza para o da sociedade, da cultura e da história, sendo também a partir desse momento que surge a primeira proibição, a proibição do incesto (CHAUÍ, 1991). Ou seja, a repressão sexual é um conceito tão antigo quanto a vida humana em sociedade, apesar da construção efetiva desse conceito só ter se dado no século XIX. Esse momento, para a autora, coincide com a definição do termo sexualidade que passou a abranger não só a necessidade (física, biológica), mas o prazer (físico, psíquico) e o desejo, ou seja, o sexo deixa de ser encarado apenas como uma função natural para reprodução da espécie e como fonte de prazer ou desprazer, para ser encarado como um fenômeno global que envolve outras determinações.

Dessa forma, a sexualidade, compreendida como uma atividade humana, é síntese de múltiplas determinações advindas de fatores biológicos, econômicos, políticos, culturais, religiosos e sociais e, por esse motivo, é produto dos interesses e da ideologia da classe dominante, segundo Mariuzzo (2003, p. 28), estando longe de “ser uma expressão pura dos sentimentos e desejos humanos”. Apesar de os trabalhos acadêmicos sobre sexualidade apresentarem uma compreensão que supera a dimensão biológica da sexualidade, enquanto conteúdo escolar, o tema ainda fica restrito ao aparelho reprodutor e à sua função para reprodução, influenciado por moralismos e por dogmas religiosos (MARIUZZO, 2003), não sendo possível aos alunos a compreensão concreta da sua totalidade enquanto um fenômeno socialmente determinado.

A sexualidade como entendemos, não determinada biologicamente, é produto do desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, nas relações que ele constitui com sua família, inicialmente, e depois nas relações sociais mais amplas, como as que ele estabelece na escola (MARIUZZO, 2003). A família tem, portanto, um papel importante pois se caracteriza como um dos primeiros contatos do indivíduo com a cultura humana. Conforme a referida autora (idem, p. 27), como parte da sociedade, as famílias têm apresentado “historicamente uma participação contraditória no que tange às questões sexuais de seus filhos, na maioria das vezes, complicando e distorcendo questões espontâneas, que poderiam ser mais tranquilas”. Para Souza (2018, p. 63),

[...] constitui-se então em uma das formas pelas quais a sexualidade é regulada e normatizada, ao lado da religião, da cultura, da política, da economia. Essa normatização se dá principalmente pela manutenção dos significados sociais que, como já destacamos, são construídos sob a influência da classe dominante.

É impossível compreender, portanto, como significamos e vivenciamos a sexualidade, sem levar em consideração a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista, marcada pela luta de classes. Mariuzzo (2003) destaca que a sexualidade é de interesse das classes dominantes, pois ao se criarem padrões, crenças e dogmas religiosos, os indivíduos alienam-se de seus corpos e tornam-se vulneráveis ao processo de alienação do sistema, não reconhecendo as contradições da realidade.

A abordagem da sexualidade nas escolas, como se dá atualmente, tem seu marco inaugural com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 (RIBEIRO, 2004). É com a publicação desse documento que a educação sexual<sup>3</sup> é instituída nas escolas pela primeira vez como conteúdo curricular para o ensino fundamental em todo o país (SILVA, 2013). A temática é, no entanto, destaque desde as primeiras décadas do século XX no Brasil, enquanto tema científico e pedagógico.

Ribeiro (2004) descreveu seis momentos da educação sexual no Brasil, sendo o primeiro deles marcado pela ‘liberdade sexual do homem’, que podia se relacionar sexualmente com outras mulheres,

---

<sup>3</sup> Educação sexual é entendida pelos autores como a intervenção institucionalizada e sistematizada sobre a temática nos espaços escolares.

assim como estuprar as escravas e as mulheres indígenas, enquanto suas mulheres brancas permaneciam submissas. Apesar de a Igreja Católica estabelecer regras e normas, condenando práticas sexuais correntes, os homens ainda detinham uma parcela de sua 'liberdade sexual', fortemente alicerçada no patriarcado, o que justificaria sua existência num período marcado pelo controle da igreja. No segundo momento, o controle da sexualidade passa a ser feito pela normatização da moral médica, ou seja, o discurso religioso é substituído pelo discurso médico, aliando-se ao Estado para as mudanças político-sociais, fazendo com que a sexualidade passasse a ser tratada como tema de saúde e higiene (RIBEIRO, 2004), caracterizando tudo aquilo que fugia da "normalidade", como patológico (TONIETTE, 2006).

○ conhecimento sobre sexualidade passa a ser abordado no meio científico por médicos e psicólogos, a partir de aspectos biológicos e fisiológicos, segundo Reis; Ribeiro (2004, p. 68), "ênfatizando a patologia sexual, representada pelos desvios e perversões". A compreensão de que exista uma sexualidade "normal" ou "natural" levou ao estudo dos "desvios e perversões" da sexualidade humana, promovendo a normatização do comportamento sexual, (idem, p. 69), "a partir de uma ideologia médico-moral que determina o que é certo e o que é errado, o que é normal e o que é patológico, o que é lícito e o que é imoral".

Toniette (2006, p. 43) indica que, "a partir do século XIX, o modelo higienista reforçou a ideia de sexualidade vinculada a aspectos morais", promovendo a construção de significados marcados por essa visão reducionista e biologicista, levando à desconsideração de aspectos histórico-sociais envolvidos na compreensão e vivência da sexualidade humana. Para Costa (1999), as ideias higienistas do século XIX promoveram a patologização da sexualidade como parte integrante da vida cotidiana dos indivíduos, através de mecanismos sutis de controle e vigília constante dos corpos e expressões da sexualidade, principalmente desempenhados no e pelo ambiente familiar, efetivando as normas e padrões médicos.

○ terceiro momento desse movimento, que se estende até a década de 1950, é caracterizado pela difusão do conhecimento institucionalizado no país, conforme Ribeiro (2004, p. 18), com a "veiculação da importância e necessidade da educação sexual através de livros publicados por médicos, professores e sacerdotes, cientificamente fundamentados, que visavam orientar a prática sexual dos indivíduos". A partir da década de 1960, mudanças político, sociais e culturais sobre o comportamento sexual remodelam os padrões, refletindo até os dias atuais. Segundo Ribeiro (2004), é na década de 1960 que escolas do Rio de Janeiro efetivamente introduzem a educação sexual no currículo, renomeando-a como orientação sexual, a fim de distinguir a forma como ela era anteriormente. Com esse evento, inicia-se o quarto momento da educação sexual no Brasil, que se caracteriza pela implementação de programas de "orientação sexual" em várias escolas brasileiras.

Em 1968, a deputada Júlia Steimbrück apresentou um projeto propondo a obrigatoriedade da educação sexual nas escolas, no entanto, ele foi engavetado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo,

revelando um período em que as liberdades, incluindo as manifestações da sexualidade, foram reprimidas (RIBEIRO, 2004). Somente com Ernesto Geisel em 1978 e o início da abertura política é que se retoma oficialmente a implantação de projetos de orientação sexual nas escolas, inaugurando o quinto momento da educação sexual. Ribeiro (2004, p. 23) destaca que:

[...] foram projetos importantes enquanto balizadores de espaços para o debate de temas da sexualidade e da orientação sexual na esfera educacional escolar, vários deles com resultados muito significativos, mas a interrupção do seu desenvolvimento nas mudanças dos governos foi uma característica observada que contribuiu para que não tivéssemos, necessariamente, projetos contínuos que fossem realizados devido à sua necessidade e qualidade, em detrimento da política partidária vigente a cada mudança de prefeito ou governador.

Por esse motivo, com a aprovação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394, e o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inaugura-se o sexto momento da educação sexual no Brasil (RIBEIRO, 2004), marcado pela inclusão do tema Orientação sexual nos PCN como parte integrante dos temas transversais e, novamente, a institucionalização da temática nas escolas.

Os temas transversais indicam uma abordagem metodológica para a inclusão de questões sociais no currículo escolar a fim de que esses “temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade” (BRASIL, 1997a, p. 29). Respeitando a proposta de uma educação para a cidadania, eles elencaram questões para a aprendizagem e reflexão dos alunos, (ibidem) “dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais”. O currículo passa então a ser flexibilizado, já que os temas podem ser diferentemente contextualizados e priorizados em diferentes regiões do país.

O caderno de Orientação sexual dos temas transversais possui dois volumes, o primeiro contém as diretrizes para o trabalho com os alunos do primeiro e segundo ciclos (anos iniciais) do ensino fundamental e o segundo, para o terceiro e quarto ciclos (anos finais). Segundo Silva (2013, p. 121), as diferenças entre os dois volumes são mínimas, restringindo-se mais à organização do texto do que ao seu conteúdo.

Para justificar a inclusão do tema no currículo, o MEC afirma que existe uma demanda crescente por trabalhos de educação sexual na escola, “devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS) entre os jovens” (BRASIL, 1997, p. 77). Para corroborar essa afirmação, o MEC apresenta os resultados da pesquisa Datafolha já apresentados pelo guia do GTPOS, ABIA e ECOS, segundo a qual “86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão da Orientação Sexual nos currículos escolares” (idem).

Ele ainda destaca que o Ministério da Educação (MEC) reconhece as objeções à inclusão da temática na escola, mas propõe a discussão com a população para a exposição dos dados que comprovam a necessidade da educação sexual, ressaltando que “o papel da escola é abrir espaço para que a pluralidade de concepções, valores e crenças sobre sexualidade possa se expressar” (BRASIL, 1997b, p. 305).

A partir desse momento, a escola passa então a ser um espaço institucionalizado para a discussão sobre sexualidade e, conseqüentemente, preconceito e discriminação. Apesar de eventualmente fazerem críticas a alguns aspectos da proposta do Ministério da Educação, os pesquisadores da área, que há tempos reivindicavam a inserção do tema no currículo oficial, consideram os PCN um avanço (SILVA, 2015). É importante destacar, no entanto, que Silva (2015, p.84), ao analisar os PCN conclui que:

[...] embora insiram no currículo temas inexplorados ou insuficientemente explorados até então pelas escolas, não agregam conhecimento científico objetivo ao processo educativo, mas pelo contrário, esvaziam o currículo e empobrecem a educação escolar, visando atender apenas as necessidades imediatas de todos os envolvidos nesse processo e a interesses econômicos. Isso não significa, porém, que a sexualidade não deve ser abordada em sala de aula, como se verá a seguir.

A escola é inserida como responsável pelo tratamento da temática, mesmo que seja da forma como é proposto pelos PCN. Na escola são construídas e reproduzidas (havendo a possibilidade de ressignificações) dinâmicas de interação social (ABRAMOVAY, 2009). Assim como ocorre na sociedade de modo geral, na escola brasileira, as relações entre os indivíduos são marcadas por significações preconceituosas sobre a sexualidade, reduzindo à figura do “outro” todos aqueles que fogem à cis-heteronormatividade e seus arsenais normativos relacionados (adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”) (JUNQUEIRA, 2010).

A escola constitui-se, portanto, um espaço de (re)produção de sujeitos padronizados, baseados em representações brancas, masculinas, cisgêneras e heterossexuais, com a conseqüente estigmatização e discriminação de LGBT. Para Souza et. al. (2010, p. 135), o produto da escolarização heteronormativa “é a invisibilidade dos homossexuais no cotidiano, produzindo formas de violência naturalizadas nas relações interpessoais”. Por meio do seu trabalho pedagógico, além de separar e hierarquizar, a escola transmite e reafirma identidades de gênero e de sexualidade, valores e comportamentos adequados para homens e mulheres (PAZ, 2013). Nogueira (2010) acredita que mais do que reproduzir as concepções de gênero e sexualidade da sociedade, a escola as produz. Assim, para Junqueira (2010, p. 211),

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

Dessa forma, preconceitos e discriminações de classe, raça, gênero e orientação sexual fazem parte do cotidiano escolar, sendo repetidas e reformuladas nas escolas (ABRAMOVAY, 2009). É neste espaço que os jovens sofrem inúmeras formas de preconceito sendo, muitas vezes, obrigados a abandonar os estudos por serem considerados ‘diferentes’ ou ‘desviantes’ dessa norma (BORGES; MEYER, 2008).

Preconceito e discriminação, entre eles agressões físicas ou verbais, ofensas, ameaças e constrangimentos, são uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos que se identificam



ou são identificados como lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), restringindo direitos básicos e se agravando no caso das travestis e transexuais (JUNQUEIRA, 2009). Apesar de estarem presentes preconceitos e discriminações no corpo discente e docente da escola, seu desvelamento ainda é pouco frequente (BRASIL, 1997b; ABRAMOVAY, 2009).

Reconhecendo as dinâmicas preconceituosas que permeiam o ambiente escolar, associadas à proposta dos currículos, reforça-se a necessidade do tratamento da sexualidade. Ou seja, a educação sexual faz parte dos conhecimentos que devem ser transmitidos pela escola, enquanto parte do saber sistematizado, relacionando-se principalmente aos conteúdos de desenvolvimento histórico-social do ser trabalhados nas disciplinas de Ciências e Biologia. Mais do que o simples tratamento da sexualidade, Silva (2015) defende que para a concepção de educação e indivíduo que tem como base o materialismo histórico-dialético, os alunos devem compreender como se dá o desenvolvimento histórico do corpo humano, rejeitando o tratamento biologizante.

Ao professor de Ciências, comumente responsabilizado pela abordagem do conteúdo de Educação sexual, no entanto, não é oferecida uma formação inicial capaz de instrumentalizá-lo para o trabalho (BONFIM, 2009). O autor (2009, p. 22) destaca que os cursos de licenciatura apresentam “graves distorções e carências de toda sorte em sua formação no tocante à construção cultural da sexualidade”. A defasagem relacionada à temática também foi identificada em outros estudos, como os de Coelho (2011, 2014) e Souza (2015, 2018).

Dessa forma, significações preconceituosas dos professores serão apresentadas aos alunos, mesmo que de forma não intencional, promovendo nestes a internalização e naturalização de preconceitos (BORGES; MEYER, 2008). Torres (2011, p. 28) corrobora essa afirmação: “lembramos que os dispositivos do preconceito, mesmo quando superados teoricamente na educação, persistem nas práticas pedagógicas que, pelo pacto do silêncio, negam a existência de hierarquizações sexuais”.

Gatti (1998, p. 11) indica que os processos de ensino-aprendizagem “desenvolvem-se através de interações, de relações interpessoais nas quais valores emoções, sentimentos e formas de comunicação desempenham papel essencial. [...] . Nem sempre temos condições de refletir sobre os preconceitos com os quais atuamos”.

A partir destas considerações, é preciso atentar para significações preconceituosas entre licenciandos em Ciências Biológicas, uma vez que, segundo Reidel (2011, p. 31):

[...] as discussões sobre sexualidade humana encontraram espaço quase que exclusivamente nas aulas de Ciências e Biologia e no trabalho isolado destes/as professores e professoras. A Educação Sexual não constitui uma disciplina específica, de caráter curricular obrigatório e tornou-se insuficiente quando restrita a estas disciplinas. Fortemente associada ao corpo humano e aos aparelhos reprodutores, esta educação sexual baseava-se e ainda se baseia, em grande parte, nos conteúdos disponíveis em livros didáticos de Ciências.

Preocupa-nos, portanto, que a temática da sexualidade seja negligenciada nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas (BONFIM, 2009), pois é provável que sejam estes professores os responsáveis por abordar esse conteúdo na educação escolar.

### **3 SIGNIFICAÇÕES SOBRE SEXUALIDADE E PRECONCEITO ENTRE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Apesar de não possuírem os mesmos sujeitos de pesquisa, os dois estudos analisados neste artigo apresentam dados sobre: o determinismo biológico no entendimento da sexualidade humana; o conceito de orientação sexual; o preconceito relacionado à diversidade sexual e ideias relacionadas ao respeito e à diversidade. Neste item são apresentados dados das duas investigações sobre cada um desses tópicos.

O determinismo biológico se expressa nas compreensões de alguns licenciandos sobre homossexualidade como sendo causada por: traumas na infância, fatores genéticos e hereditários ou fatores hormonais (COELHO, 2011), caracterizando-se, por fim, como uma “escolha” (SOUZA, 2015). Essas compreensões reforçam a necessidade de problematizar significados biologicistas sobre a sexualidade entre alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, pois ela pode dar espaço para construções preconceituosas sobre as orientações sexuais. Sobre isto, Dinis (2008, pp. 484-485) ressalta que:

[...] na tentativa de se desviar do discurso moralista, que via a homossexualidade como desvio de caráter, falhas no processo educativo familiar ou resultado de patologias hormonais, enfatiza-se cada vez mais a ideia de que o sujeito nasce homossexual ou heterossexual, desculpabilizando-o do comportamento homossexual, já que não seria uma questão de escolha, mas de determinação. Tal justificativa tem impulsionado mesmo algumas pesquisas biológicas que investem na procura dos genes que definem a orientação sexual.

Para Sousa Filho (2009, p. 98), sugerir a gênese da homossexualidade nada mais é do que “deixar o preconceito falar, mesmo considerando a boa intenção científica ou moral”. O autor diz que as ciências médicas e psicológicas e a religião geralmente são chamadas para explicar a homossexualidade, causando repercussões nos significados sobre as pessoas LGBT. As explicações médico-biológicas para a homossexualidade, identificadas entre os alunos pesquisados em ambos os estudos, reforçam, portanto, a estigmatização da homossexualidade como estranha e anormal.

No que diz respeito à discriminação contra pessoas LGBT, a maior parte dos alunos participantes dos estudos reconhece a situação de marginalização e preconceito à qual esses sujeitos estão submetidos. No estudo de Coelho (2011) metade dos licenciandos identifica que os alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas possuem sentimentos negativos como raiva, nojo e intolerância sobre a homossexualidade. Apesar de alguns participantes afirmarem serem frequentes situações que envolvem piadas sobre o tema, a maioria dos licenciandos não identifica essas situações como relacionadas à

homofobia, podendo indicar a naturalização e não o reconhecimento do preconceito nessas ações (COELHO, 2011). Rizzato (2010, p. 5) ressalta que a homofobia “aparece, muitas vezes como brincadeira e tiração de sarro, mas é, na verdade, uma prática de humilhação e discriminação”.

Na pesquisa de Souza (2015) também foi apontado em um dos núcleos de significação, sentidos de licenciandos sobre a percepção de preconceito e discriminação, que são aparentemente identificados quando praticados por outros, mas não identificados quando praticados pelos menos. Isso se reflete nos dados apresentados em outro núcleo: “A ordem biológica é contrariada independentemente de serem dois homens ou duas mulheres”: não aceitação dos direitos LGBT e a falsa necessidade de respeito mútuo. Neste núcleo, os licenciandos apresentam sentidos de rejeição aos sujeitos LGBT, revelando que estes não devem possuir os mesmos direitos que os indivíduos que se encaixam nos padrões cis-heteronormativos. Eles ainda entendem que sujeitos homossexuais, bissexuais e transgêneros sofrem preconceito e discriminação, mas os classificam como exceções à ordem biológica, que prevê a sequência sexo-gênero-sexualidade na qual os indivíduos de um determinado sexo biológico devem se identificar com o gênero correspondente e se relacionarem com indivíduos do gênero oposto.

Coelho (2011) relata que quando questionados sobre como se sentiriam e agiriam, como professores, diante de uma situação de preconceito, envolvendo alunos dentro da sala de aula, a maior parte dos licenciandos indica sentimentos de incômodo, porém poucos apontam a necessidade ou o dever de fazer algo sobre aquilo. Um número reduzido de alunos considera essas situações como corriqueiras e comuns para a idade da adolescência. As possíveis ações citadas envolvem discussões em sala sobre preconceito, esclarecimentos sobre as orientações sexuais e defesa de valores como: igualdade; respeito às diferenças e valorização da diversidade.

Embora a maioria dos alunos tenha afirmado sentir-se preparada para lidar com a diversidade sexual em sala de aula, uma parte significativa indica não se sentir segura com relação ao tema. Em sua maioria, os alunos que se sentem seguros para lidar com esse tema em sala de aula não atribuem esta segurança à formação inicial. Os fatores que fazem com que os participantes se sintam seguros para trabalhar com esse tema são: experiências de vida; convívio; família; valores e vivências pessoais de modo geral. (COELHO, 2011). Os dados indicam que, apesar de os licenciandos reconhecerem a importância da abordagem da sexualidade durante sua formação inicial, a licenciatura parece não possuir uma participação significativa no preparo dos futuros professores de Ciências/Biologia relacionado à diversidade sexual e aos preconceitos.

Apesar de alguns licenciandos apresentarem posturas não preconceituosas com relação aos sujeitos LGBT, foram encontradas significações cis-heteronormativas e preconceituosas nas duas pesquisas realizadas. A naturalização do preconceito e a visão biologicista da sexualidade aparecem de maneira frequente e alarmante nas falas dos participantes de ambas as pesquisas. Ainda que considerem essa

temática importante em sua formação, reconhecem a ausência de discussões acerca da diversidade sexual e do preconceito durante a formação inicial, que resulta na falta de preparo e insegurança quanto à prática docente.

Compreendendo com Saviani (2011, p. 13), o trabalho educativo como “a produção direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, entendemos que a escola deve socializar os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos mais desenvolvidos, produzidos pela humanidade, para que os indivíduos possam se apropriar deles no processo de humanização. Nesse contexto, a pedagogia histórico-crítica se expressa como uma alternativa às teorias não críticas e crítico reprodutivistas da educação, que, associada à luta de classes, pode se caracterizar como uma alternativa para a superação da sociedade capitalista.

Para a pedagogia histórico-crítica, segundo Silva (2015, p. 84):

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

Na escola, a inserção da sexualidade no currículo como tema transversal atestou o fracasso na socialização desse conhecimento historicamente produzido e os PCN, adotando proposições construtivistas e escolanovistas, propõe ainda a priorização dos métodos de aprendizagem e conteúdos cotidianos em detrimento dos conhecimentos sistematizados, revelando que de uma forma ou de outra a educação sexual não tem cumprido seu papel na socialização dos conhecimentos científicos (SILVA, 2015).

A temática da sexualidade e dos direitos LGBT é frequentemente associada à concepção de mundo pós-moderna, marcada pelo ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico (DELLA FONTE, 2011). Malanhen (2015, p. 58-59) aponta que:

[...] nos últimos anos, mundialmente, vários movimentos sociais têm se destacado na luta por suas reivindicações e em defesa de suas ideias. Os debates, realizados dentro dessa perspectiva, fizeram com que emergissem diversas questões em relação ao currículo escolar: diversidade cultural, valorização da subjetividade, deslocamento da discussão sobre classes sociais para discussões sobre gênero, raça, etnia, religião e orientação sexual. Esse discurso faz parte do movimento que defende ideias do Pós-modernismo dentro da educação escolar, mais precisamente a defesa de um currículo pós (ou “pós-curriculo”), amparado no Relativismo Cultural existente nos debates sobre currículo.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a defesa da importância das temáticas de gênero e sexualidade no ensino escolar e na formação de professores de Ciências e Biologia, é indispensável destacar que nossa argumentação não se alinha à perspectiva do relativismo cultural. Apesar de considerar as significativas contribuições da

abordagem desse tema para compreensões pessoais e o desenvolvimento da subjetividade de cada indivíduo, entende-se que a apropriação do conhecimento científico acerca da sexualidade humana, como uma construção sócio historicamente determinada, oferece um salto qualitativo para a relação do indivíduo com a sociedade, permitindo a compreensão e o desvelamento da heteronormatividade e suas consequências, principalmente no que tange à marginalização social das pessoas LGBT.

Defende-se que as discussões sobre preconceito e discriminação, e a superação da visão reducionista da sexualidade, que ainda predomina no ensino de Ciências/Biologia e nos cursos de formação inicial de professores, são conteúdos clássicos da educação escolar atual. Afinal, a apropriação desses conhecimentos se coloca como uma exigência que permitirá aos alunos a compreensão da sexualidade como um fenômeno determinado sócio historicamente, atuando, portanto, a favor da plena humanização desses sujeitos.

Dessa forma, a não formação de licenciandos em Ciências Biológicas para o tratamento da temática nos cursos de formação inicial fortalece o esvaziamento dos conhecimentos científicos sobre educação sexual na escola. Enquanto o Ensino de Ciências/Biologia continuar a negligenciar a temática da sexualidade e da diversidade sexual em seus cursos de formação inicial, dificilmente teremos professores preparados e comprometidos com a problematização de preconceitos na escola.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **Educação sexual e formação de professores de Ciências Biológicas: contradições, limites e possibilidades**. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

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

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

COELHO, Leandro Jorge. **Diversidade sexual e licenciandos em Ciências Biológicas**: que professor formamos? 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Botucatu, 2011.

COELHO, Leandro Jorge. **Diversidade sexual e Ensino de Ciências**: buscando sentidos. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru – SP, 2014.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 23-42.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, 2008.

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

GATTI, Bernadete Angelina. A representação social do adolescente e da adolescência (Prefácio). In: FERREIRA SALLES, Leila Maria. **Adolescência, escola e cotidiano**; contradições entre o genérico e o particular. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do currículo**, v.2, n.2, p.208-230, set./2009 a mar./2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.) **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 13-51.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MALANCHEN, Julia. Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 58-67, 2015.

MARIUZZO, Terezinha. **Formação de professores em orientação sexual**: a sexualidade que está sendo ensinada nas nossas escolas. 227f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru - SP, 2003.

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

MARX, Karl. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

NOGUEIRA, Daniela Macias. Gênero e sexualidade na educação. In: Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas, 1. **Anais [...]** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, p. 13-21, 2010.

PAZ, Cláudia Denis Alves da. Gênero e sexualidade: Como trabalhar na escola? In: Fazendo gênero, 10. **Anais [...]** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

REIDEL, Marina. Educação para a diversidade Desafios e possibilidades para trabalhar a diversidade sexual na escola. In: **Educação e diversidade sexual**, Ano XXI Boletim 04, Salto para o Futuro, TV Escola, 2011.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (Org.) **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 27-72.

RIBEIRO, Paula Rennes Marçal. Os momentos históricos da Educação Sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (Org.) **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-26.

RIZZATO, Liane Kelen. Professores, professoras e as questões de gênero, sexualidade e homofobia na escola: articulações com formação docente continuada. In: Fazendo Gênero 9 - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. **Anais [...]** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11<sup>a</sup> ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

SILVA, Márcio Magalhães da. **A sexualidade como tema pedagógico: análise das propostas do MEC e da UNESCO para a inserção do tema nas escolas**. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara - SP, 2013.

SOUSA FILHO, A. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 95-124.

SOUZA, Dianne Cassiano de. **A construção histórico social de gênero: significados sociais e sentidos para professoras de Ciências**. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Bauru – SP, 2018.

SOUZA, Dianne Cassiano de. **Significados e sentidos de licenciandos em Ciências Biológicas atribuídos a conceitos de gênero e sexualidade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas). 24f. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências. Botucatu - SP, 2015.

SOUZA, L. L.; MENDONÇA, J. J.; DUARTE, J. F.; MEDEIROS, P. A. Práticas educativas de professores em relação à homofobia na escola: contribuições para a discussão. In: ROCHA, S. A. (Org.) **Formação de professores: licenciaturas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

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

TORRES, Marco Antonio. Orientação sexual e identidade de gênero. Enfrentamentos possíveis à homofobia: orientação sexual e identidade de gênero no contexto da educação. In: **Educação e diversidade sexual**, Ano XXI Boletim 04, Salto para o Futuro, TV Escola, 2011.

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