

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA ROSA

**SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE
CIÊNCIAS: UM ESTUDO A PARTIR DO MATERIAL ADOTADO PELA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA, MG**

UBERABA – MG
2016

ANA CRISTINA ROSA

SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS:
UM ESTUDO A PARTIR DO MATERIAL ADOTADO PELA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE UBERABA, MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação/ Mestrado, da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

UBERABA-MG
2016

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

R71s Rosa, Ana Cristina.
Sexualidade, gênero e diversidade no livro didático de ciências: um estudo a partir do material adotado pela rede municipal de ensino de Uberaba, MG / Ana Cristina Rosa. – Uberaba, 2016.
91 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

1. Livros didáticos. 2. Educação. 3. Sexo. 4. Gênero. 5. Ensino fundamental. I. Márques, Fernanda Telles. II. Universidade de Uberaba. III. Título.

CDD 371.32

Ana Cristina Rosa

**SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE
CIÊNCIAS: UM ESTUDO A PARTIR DO MATERIAL ADOTADO PELA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA, MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 19/12/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Fernanda Telles Márques
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof. Dr. Rafael de Tílio
UFTM – Universidade Federal do
Triângulo Mineiro



Prof.ª Dr.ª Vania Maria de Oliveira Vieira
UNIUBE - Universidade de Uberaba

*Aos meus filhos Arthur e Gabriel.
Que em algum momento da vida,
minha caminhada lhes sirva
como exemplo de algo.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

À minha orientadora, Profa. Doutora Fernanda Telles Márques, obrigada pelos seus exemplos, ensinamentos, paciência e acolhimento.

Aos professores e funcionários do Programa Pós-Graduação em Educação/Mestrado da Universidade de Uberaba

Ao meu esposo e meus filhos, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

A minha mãe e irmãos por sempre apoiarem minha caminhada

A todos os amigos e companheiros que direta ou indiretamente me apoiaram e ajudaram neste percurso.

Muito, muito obrigada.

Sempre.

ROSA, Ana Cristina. **Sexualidade, gênero e diversidade no livro didático de ciências**: um estudo a partir do material adotado pela rede municipal de ensino de Uberaba, MG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2016. 90 p.

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa que resulta nesta dissertação é compreender se e como sexualidade, gênero e diversidade sexual são abordados no livro didático adotado na disciplina de Ciências do ensino fundamental II da rede municipal de Uberaba, MG. Desenvolvido na linha Processos Educacionais e seus Fundamentos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, o estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla, que recorre ao seguinte *corpus* teórico: o livro didático é considerado pela perspectiva dos Estudos Culturais; dispositivos de controle da sexualidade são pensados por uma abordagem foucaultiana; e reflexões sobre gênero e diversidade sexual na Educação Básica são conduzidas por Louro (2007, 2014), Vianna (2006, 2012), entre outros. Os resultados aqui apresentados referem-se a uma pesquisa bibliográfica e documental, realizada em abordagem qualitativa. Além de leituras referentes ao *corpus* teórico, foi realizado um mapeamento do estado do conhecimento em três bases de dados. Quanto aos livros didáticos, a coleção analisada foi constituída por quatro volumes, adotados no período 2014-2015. Depois de identificados, os livros foram trabalhados pela análise de conteúdo, envolvendo: leitura flutuante, categorização, descrição e esforço interpretativo. Como resultados, constatou-se que a dimensão corporal humana é apresentada no livro didático de Ciências a partir de um corpo bastante específico: masculino, branco e heterossexual. A recorrente presença deste corpo, tomado como padrão, se dá em maior escala enquanto ilustração de atributos altamente desejáveis na sociedade contemporânea, tais como força, vigor, presteza e inteligência. Em contrapartida, aos outros corpos, restam espaços coadjuvantes ou mesmo espaço nenhum. Constatou-se, também, que a sexualidade é abordada a partir de um recorte anatomofisiológico, com pouca abertura para reflexões sobre suas dimensões política e afetiva. Conclui-se que a educação sexual, em sua amplitude, se faz necessária porque influencia na formação integral das crianças e adolescentes, sendo a escola um local privilegiado para a produção de conhecimentos revitalizados e descontaminados de preconceitos.

PALAVRAS CHAVE: Livro didático. Educação para a Diversidade. Sexualidade. Gênero. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The overall goal of the research that results in this dissertation is to understand if and how sexuality, gender and sexual diversity are approached in the textbook adopted in the discipline of Sciences of the Elementary Education II in municipal network of Uberaba, MG. Developed in the line Educational Processes and its Fundamentals, of the Graduate Program in Education of the University of Uberaba, the study is part of a wider research, which uses the following theoretical corpus: the textbook is considered from the perspective of Cultural Studies; Devices of sexuality control are thought by a Foucaultian approach; And reflections on gender and sexual diversity in Basic Education are conducted by Louro (2007, 2014), Vianna (2006, 2012), among others. The results presented. here refer to a bibliographical and documentary research, carried out in a qualitative approach. In addition to readings referring to the theoretical corpus, a mapping of the state of knowledge was carried out in three databases. As for textbooks, the collection analyzed consisted of four volumes, adopted in the period 2014-2015. After being identified, the books were worked by content analysis, involving: floating reading, categorization, description and interpretive effort. As a result, it was contacted that the science textbook has as body reference predominantly male, white, heterosexual body, whose presence appears as an illustration of intelligence, readiness, strength and vigor. To the other bodies, there are no supporting spaces or even no space at all. It was also verified that sexuality is approached from an anatomical and physiological cut, with little openness for reflections on its political and affective dimensions. It is hoped that the theme will be expanded in the didactic material, by the teachers and also by the authors of academic works, as they can help in the formation of new citizens. It is concluded that sexual education, in its amplitude, is necessary because it influences the integral formation of the children and adolescents, being the school a privileged place for the production of revitalized and decontaminated knowledge of prejudices.

KEYWORDS: Textbook, Education for Diversity, Sexuality, Gender, Elementary Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIPD	Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento População e Desenvolvimento
CONAE	Conferência Nacional da Educação
DST	Doenças sexualmente transmissíveis
EaD	Educação a distância
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDE	Programa Gênero e Diversidade na Escola
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros
LGBTTIQ	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros/Travestis, Intersexuais e Queer
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Semec/Uberaba
UAB	Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Portal de Periódicos Capes (2010-2014)	52
Quadro 2 – Banco de Teses e Dissertações da Capes (2010- 2014)	52
Quadro 3 – Google Acadêmico (2010-2014)	52
Quadro 4 – Trajetória cronológica do Programa Nacional do Livro Didático	59
Quadro 5 – Distribuição dos conteúdos nos livros analisados.....	63
Quadro 6 – Descrição das capas ilustrativas do L7.....	75
Quadro 7 – Descrição das capas ilustrativas do L8	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pares representados no Livro 6	69
Figura 2: Capítulo 14 - A Reprodução Humana.....	71
Figura 3: Planejamento familiar - direito do casal.....	73

SUMÁRIO

PREÂMBULO	12
INTRODUÇÃO	14
1 EDUCAR NA DIVERSIDADE: SEXUALIDADE, GÊNERO E DIREITO À IDENTIDADE	18
1.1 SEXUALIDADE: PARA ALÉM DO BIOLÓGICO.....	22
1.2 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: ASPECTOS CONCEITUAIS.....	33
1.3 SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO.....	38
2 PERCURSO METODOLÓGICO E PROCESSO DE PESQUISA	47
2.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA.....	48
2.2 UM BREVE MAPEAMENTO DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	51
2.3 SOBRE O PERCURSO REALIZADO.....	55
3 O QUE DIZEM (E O QUE NÃO DIZEM) O LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS	58
3.1 O MATERIAL EM ANÁLISE.....	58
3.2 ENTRE REPRESENTAÇÕES DE CORPO E ATRIBUIÇÕES DE PAPÉIS.....	64
3.3 O (NÃO) LUGAR DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NO LIVRO DE CIÊNCIAS	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86

PREÂMBULO

Pensar sobre gênero e sexualidade, para mim, é ir muito além de uma trajetória acadêmica. É buscar memórias bem antes desse tempo, na infância e na ocupação dos primeiros bancos escolares. Naquele tempo, minha defesa era o silêncio quando o tema era colocado em pauta. Mas era um silêncio externo, porque internamente eu me debatia com uma autoridade que vinha, curiosamente, de todos os lados com uma capacidade incrível de me seguir, perseguir e me fazer emudecer. Era um poder capaz de perseguir tudo que está relacionado a sexo, desde o arranjo familiar, o machismo implantado ao masculino normativamente, o “você é menina” e por isso não pode isso ou aquilo, a página do livro de ciências que se tornava pecaminosa porque estampava corpos nus e por aí vai.

O que percebo é que a diferença não é tão marcante entre o ontem e hoje quando o assunto é sexo. Ninguém fala escancaradamente, mas o mundo parece respirar sexo o tempo todo. A novela das oito, a sessão da tarde, as capas das revistas expostas na banca, a música no rádio, etc. Algo erótico sempre está no ar, muito atrativo, mas que não deve ser comentado, discutido, refletido com a devida profundidade. Não é para ser questionado e sim engolido.

No dia a dia, sempre observei as dificuldades impostas ao feminino nos diversos ambientes e, não tão pouco, um engrandecimento no que se refere ao masculino. Essa minha percepção vem desde sempre: há uma sobreposição masculina nas brincadeiras de crianças, na liberdade sexual, na representação social, na remuneração salarial, nas divisões domésticas, etc. Impera, no meu ponto de vista, um sexismo de forma automática, que merece ser estudado, questionado cientificamente.

Nas situações normalizadas e normatizadas que estão impregnadas no dia a dia, a sexualidade nos atravessa o tempo todo. No meu curso de graduação em Ciências Biológicas, com apenas duas aulas semanais, foi administrada a disciplina de Orientação Sexual. Não agradou a maioria da turma, parece que ninguém gosta de falar “disso”, talvez se fosse em uma versão erótica, a aceitação teria sido melhor. Insinuando saberem demais, ou o suficiente, ou o que se deve saber, faziam da disciplina algo ínfimo.

A impressão que se dá é que as pessoas não são educadas para falar de sexualidade, basicamente o sexo biológico é resguardado e puritano. A busca por mais informações ficou distante, especializações na área se restringiam aos grandes centros e a caminhada foi reduzida pelo feminino, do lar e materno enraizado. E de repente retorna o silêncio, aquele que detém o poder em volta do sexo, aquele que vivi em minha infância e que sutilmente permanece até aqui.

Sendo assim, questões ligadas à manifestação da sexualidade sempre despertaram minha atenção e uma vontade de buscar compreender o meu próprio espaço, o espaço de desassossego e estranhezas. Fui guiada pela vontade de conhecer mais sobre o assunto. Não hesitei em buscar, dentro da educação, de que maneira temas tão essenciais são apresentados aos alunos do Ensino Fundamental II, fase em que a “curiosidade” ou a necessidade por informações é ainda maior e tão primordial.

Partindo da premissa de que a escola seja espaço ideal para trabalhar tais conceitos, juntamente com a família, é instigante e relevante buscar como isso é imposto ao aluno em meio a tais realidades, “sexualidade liberal” contemporânea. Diante da atual diversidade sexual e questões sexistas, e ciente da relevância de tais questões, a pesquisa tem condições de desvelar o discurso apresentado aos alunos, suas falas, exposições e impacto social, através do material didático usado como instrumento de trabalho pedagógico norteador.

Impulsionadas por um turbilhão de acontecimentos sociais, diante da então tão temida Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – Aids, na década de 1980, que questões de sexualidade e gênero emergem do silêncio que acoberta o sexo e eis que surgem questões dentre as “pecaminosas” páginas do livro de Ciências, agora com a oportunidade mais concreta de serem faladas, comentadas e analisadas. É possível, sim, falar de sexualidade, ou melhor, falar do controle da sexualidade, tudo aquilo que envolve o ser e estar da própria sexualidade nas relações sociais, com mais sinceridade, às claras, com mais barulho ou menos silêncio.

E é com essa vontade de falar, que a partir da graduação em Ciências Biológicas e atraída pela disciplina “Orientação Sexual”, ignorada por tantos e enobrecida por mim, que abri meus olhos para o mundo sexuado à volta. Notada por poucos e vivenciada por todos, essa temática me acendeu a chama por conhecimentos mais amplos, que através da docência poderiam ser propagados. E assim, senti-me atraída pela proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba e pela possibilidade de um dia tornar-me professora.

INTRODUÇÃO

Já se passaram quase vinte anos que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998b) introduziram a temática “Orientação Sexual” como conteúdo a ser tratado como tema transversal¹ no ensino fundamental. Desde então, estudos nos quais foram analisados currículos de outros países (como França, Espanha, Inglaterra, Estados Unidos) em cruzamento com indicadores de educação no Brasil, contribuíram para a adoção de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais. Perspectiva, esta, pensada em diálogo com marcos teóricos contemporâneos sobre educação em geral, e currículo e aprendizagem, em especial (VIANNA; UNBEHAUM, 2006; MÁRQUES, 2016b).

O fato de que questões atinentes à sexualidade e às relações de gênero passaram a ser abordadas como temas transversais – ou seja, reconhecendo-se que expressam conceitos e valores básicos à cidadania, e que são, portanto, questões urgentes para uma sociedade que se pretende democrática – não significa, contudo, que o tema tenha deixado de estar presente na disciplina de Ciências. Esta consistia, até então, no único espaço curricular em que a sexualidade poderia ser abordada, ainda que por uma perspectiva ancorada nas condições morfológicas e fisiológicas do corpo humano (MÁRQUES, 2016b).

Inserida em um projeto mais amplo², em desenvolvimento na linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, a presente pesquisa, que elege como objeto as concepções de gênero e de sexualidade incorporadas ao material didático de Ciências, parte da seguinte questão condutora: *Como sexualidade e gênero são abordados nos livros didáticos atualmente adotados na disciplina de Ciências, do ensino fundamental II, pela rede municipal de Uberaba, MG?*

Como desdobramentos dessa questão inicial, questionamo-nos, ainda: *Que corpo e que sexualidade humana habitam o material em questão? São reconhecidas e/ou mencionadas as*

¹ Temas transversais são temas que não pertencem a nenhuma disciplina específica, mas que atravessarem todas elas. Os temas transversais fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, criados a partir do Plano Nacional de Educação – PNE, estabelecido em 1999, e não constituem uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas, mas apenas em propostas nas quais Secretarias e unidades escolares poderão se basear para elaborar seus próprios planos de ensino. Esses temas, que correspondem a questões da vida cotidiana, foram integrados no currículo por meio da chamada transversalidade. Cf. MENEZES, E.T.; SANTOS, T. H. dos. Verbetes: temas transversais. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001, p.1. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/temas-transversais/>. Acesso em 01 de ago. 2016.

² Trata-se do projeto guarda-chuva intitulado “A produção social da Identidade e da Diferença no livro didático: uma contribuição aos estudos da Educação na diversidade para a cidadania”, coordenado pela Profª. Dra. Fernanda Telles Márques e desenvolvido com fomento da FAPEMIG e do PIBIC/UNIUBE.

dimensões política e sociocultural da sexualidade? Caso sim, que concepções de identidade de gênero se fazem presentes?

Isto posto, o objetivo geral da pesquisa é compreender como sexualidade e gênero são abordados no livro didático adotado na disciplina de Ciências, do ensino fundamental II, pela rede municipal de Uberaba, MG.

Como objetivos específicos, nos propomos a: discutir, a partir de revisão da literatura, os conceitos de sexualidade, gênero e diversidade sexual; mapear o estado do conhecimento sobre sexualidade e gênero no livro didático; contextualizar, no campo da educação escolar, a vinculação dos estudos de gênero às discussões sobre sexualidade; refletir sobre o corpo e a sexualidade humana apresentados no material didático em estudo; verificar se referido material relaciona sexualidade e gênero; compreender concepções de gênero e de identidades de gênero eventualmente presentes no material; discutir o lugar destinado, no livro didático de Ciências, às dimensões política e sociocultural da sexualidade.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, realizada em abordagem qualitativa, conforme o entendimento de autores como Chizzotti (2006) e, principalmente, Minayo (2009, 2012), para quem o verbo principal da análise qualitativa é compreender.

Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido (MINAYO, 2012, p. 622).

Assim, ainda que o capítulo final apresente dados que podem ser mensurados, a ênfase de todo o trabalho de análise não está na frequência deles, mas em seus significados em um determinado contexto sociocultural e em face de uma determinada questão condutora.

A pesquisa bibliográfica teve início com uma relação de leituras orientadas, que faziam parte do projeto guarda-chuva. Estas leituras constituíram as bases do referencial teórico, que tem como principais autores: Michel Foucault, entre outros que contribuíram para o campo em que se dão os estudos de gênero; Guacira Louro, Claudia Vianna e Sandra Unbehaum, que se destacam por seus trabalhos relacionando sexualidade, gênero e educação básica; e Elício Lima, por suas contribuições a respeito do livro didático.

No momento seguinte, fizemos um breve mapeamento do estado do conhecimento produzido acerca de sexualidade e gênero em livros didáticos. Para tanto, optamos pelas bases de dados Portal de Periódicos e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Em ambas utilizamos como descritor central “livro didático”, em cruzamento com os descritores “gênero”, “sexualidade”, “ensino fundamental”, “Ciências”. Para não ser confundido com gênero textual, o descritor gênero foi desdobrado em “identidade de gênero” e “relações de gênero”.

Como os resultados obtidos não nos pareceram atualizados³, optamos, então, por inserir o Google Acadêmico enquanto terceiro motor de busca. Os resultados finais do mapeamento foram sistematizados em quadros que serviram de guia para as leituras realizadas.

Já o trabalho com o material didático – a saber os livros referentes ao período 2014 – 2015⁴, foi realizado recorrendo-se à análise de conteúdo conforme as perspectivas de Bardin (1995) e de Moraes R. (1999). Primeiro fizemos um levantamento, junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Semec/Uberaba, dos livros que haviam sido adotados após a cessão do contrato com a escola privada que, desde 2008, fornecia o material didático para a rede de ensino municipal. Depois, com o material em mãos, realizamos os seguintes procedimentos: a) leitura flutuante; b) categorização; c) descrição; d) esforço interpretativo.

Os resultados obtidos foram discutidos à luz do referencial teórico.

O texto apresenta-se dividido em três capítulos. No primeiro, intitulado *Educar na diversidade: sexualidade, gênero e o direito à identidade*, por meio de levantamento bibliográfico aborda a sexualidade na história, regada sempre pelo poder, regras ditadoras de verdade pelo mundo capitalista ocidental. Uma hegemonia que silenciava os menos favorecidos deixando suas marcas, sendo que tais imposições vêm perder forças com movimentos a partir da década de 1960 que surgem dando voz aos menos favorecidos socialmente. Em um processo de redemocratização, questões com relação às temáticas de gênero, raça e etnia se fazem presentes e movimentos sociais pressionam o governo, através de movimentos sociais, pelo combate à desigualdade e discriminação. Um entrelaçado entre a

³ Tínhamos recebido a informação de que o Banco de Teses e Dissertações não estava atualizado, e, da mesma forma, demos falta, nos resultados do Portal de Periódicos, de artigos publicados nos últimos dois anos que atenderiam aos critérios de busca.

⁴ Originalmente o projeto abarcaria o período de 2010-2015, mas teve que ser reconfigurado em razão da dificuldade para obtenção do material adotado em momento anterior a 2014. Isto porque, entre os anos de 2008 e 2013, a Prefeitura Municipal de Uberaba firmou convênio com uma escola privada de educação básica para a confecção e fornecimento de apostilas para todas as disciplinas do Fundamental II. Apenas em 2014 esse convênio foi cessado e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura retomou a adoção de livros recomendados e fornecidos pelo governo federal, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

diversidade e educação se faz necessário, justificando políticas públicas, mais especificamente políticas públicas educacionais, dando voz a diversidade sexual e abandonando determinismos biológicos. Enfatiza aqui, os declínios da caminhada, desde movimentos internacionais que empoderaram até movimentos atuais que cessam a discussão.

O segundo capítulo, *Percurso metodológico e processo de pesquisa*, aborda a pesquisa qualitativa, sua significância para tal pesquisa documental. O mergulho nos livros didáticos, aqui adotados como objeto de estudo é uma revelação, o que realmente carrega seu discurso, sua importância como veículo de informação, e também de formação, tem grande peso na educação. Essa dimensão toma maior proporção na relação de sexualidade, gênero e diversidade. A relação, os seus dizeres e seus silêncios.

O terceiro capítulo, intitulado *O que dizem (e o que não dizem) os livros didáticos de Ciências*, apresenta os resultados da pesquisa realizada junto aos livros didáticos de ciências. Inicialmente abordamos o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e situamos a coleção em estudo, descrevendo os principais elementos de sua apresentação no Guia do Livro Didático. Na seção seguinte, desvelamos representações e discursos relacionados a gênero e sexualidade identificados na coleção, refletindo assim, sobre o corpo e a sexualidade humana ali tomados como referência. Por fim, refletimos sobre as concepções de gênero e de identidades de gênero que foram encontradas no material.

Nas considerações finais, os dizeres e silêncios extraídos das análises conduzem a problematização do lugar destinado, no livro didático de Ciências, às dimensões política e sociocultural da sexualidade.

1 EDUCAR NA DIVERSIDADE: SEXUALIDADE, GÊNERO E DIREITO À IDENTIDADE

A formação para a cidadania e a democracia abarca a construção de uma cultura de respeito à diversidade. Para que isso realmente ocorra, espera-se do sistema escolar o reconhecimento da pluralidade que constitui a sociedade brasileira, bem como uma atuação firme no sentido de desnaturalizar estereótipos e estigmas presentes nas múltiplas representações sociais do outro (SILVA, 2012). Essas representações sociais, segundo Moscovici (1978), são definidas a partir de uma fusão de conhecimentos sociológicos e psicológicos, é uma interação social de um determinado grupo com pensamentos em comum sobre determinado assunto, que produzem comportamentos, comunicações e interiorização de valores. Uma interpretação da realidade do indivíduo com o mundo externo, físico e social, uma integração cíclica organizada de conhecimentos e reprodutora de pensamentos.

Nesse sentido, cabe refletir sobre a noção de diversidade e seus usos no momento atual.

Abramowicz (2006) alerta que, ao se falar em diversidade, pode-se ter em mente tanto *variedade* quanto *multiplicidade*, o que aproxima esse conceito da noção de diferença. No mesmo sentido, Oliveira (2008) pondera que a origem etimológica da palavra diversidade (do latim *diversitate* – que remete à diferença, variedade, oposição) aponta para o encontro daquilo que não é idêntico e suscita uma importante discussão conceitual: afinal, a diversidade é da pessoa ou *está* na pessoa?

A interpretação fiel do termo diversidade mais a conjunção “da” remete-nos a esse conceito como algo inato, relativo ao grupo social e cultural de origem. Quando se usa diversidade “na”, o termo passa a ser interpretado como algo que só é produzido fora da pessoa e, assim, é dependente dos espaços e referências com as quais convive. Acreditamos que para além da gramática a questão da diversidade precisa ser entendida como a combinação de fatores inerentes à pessoa: origem familiar, geográfica e histórica e fatores externos, especialmente a relação com o outro (OLIVEIRA, 2008, p. 230).

Todos são diferentes no sentido de variedade, características de ser e estar no mundo e não são, aqui neste contexto, diferentes como sinônimo de desigualdade, que põem a marginalização de grupos minoriais. Também nesse sentido, a palavra “diferença”, associada à equidade, é muito citada nos PCN e esclarecida como segue:

As diferenças representam a possibilidade de se enxergar no outro e poder dizer com clareza, ainda que provisória, “sou assim, sinto assim, manifesto meus sentimentos assim, penso assim; ele é diferente de mim e pensa de outro modo, sente e manifesta seus sentimentos de outro modo. É diferente de mim e é semelhante porque embora eu sinta e pense diferente dele, poderia sentir e pensar da mesma forma, portanto posso me reconhecer na sua diferença” (BRASIL, 1998b, p. 128).

Porém, nem sempre a educação esteve preocupada com a diversidade, já que esta era vista, historicamente, como um *desvio* daquilo que seria o ideal, e não como algo inerente à pessoa, ou seja, que só existe em relação a um sujeito e que a ele é intrínseca. No caso brasileiro, até que o reconhecimento da diversidade fosse trazido para a sala de aula, foi preciso que os movimentos sociais questionassem seriamente o silêncio da escola diante das identidades com pouca representação na cultura hegemônica.

Esse processo, que ganha visibilidade nos movimentos sociais dos anos de 1960 e passa pela Assembleia Constituinte nos anos de 1980, atravessa a década de 1990 questionando também a representação estereotipada de mulheres, negros e indígenas no material didático produzido para o ensino fundamental.

A partir de então, do momento em que os conceitos de diversidade e de interculturalidade⁵ tornaram-se tema de discussões mais amplas, foram possíveis iniciativas dos anos de 1990 como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que valorizam a noção de “pluralidade cultural” na reorientação e elaboração de currículos escolares, e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD⁶.

Frente aos segmentos organizados e sua pauta de reivindicações em torno de uma educação mais democrática, os anos de 2000 tornam-se marcos para reformulações curriculares, o que se deu com o respaldo de novos dispositivos legais, comprometidos com uma concepção positiva de diversidade.

Entre os anos de 2003 e 2010, a associação da noção de diversidade à educação escolar passou a ser vista, cada vez mais, em novas produções normativas, na proposição de políticas públicas e em outras decisões políticas daquele momento, como:

⁵ O conceito de interculturalidade traz a ideia de inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza. Esse conceito começou a ocupar um lugar importante nos debates sobre educação a partir da década de 1970, quando a diversidade étnica e cultural tornou-se fonte de preocupação por parte dos chamados países desenvolvidos, principalmente os europeus. Cf. PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012, p.16..

⁶ Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação existente desde 1985, que tem como objetivo administrar a qualidade física e pedagógica do livro didático e também sua aquisição e distribuição junto a educação básica.

- a) A promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade da inclusão das histórias e das culturas da África e dos afrodescendentes e dos povos indígenas nos currículos de toda a educação básica, um passo importante a caminho da valorização da diversidade étnico-racial e cultural presente no Brasil.
- b) O financiamento de publicações destinadas a capacitar professores da rede nacional de ensino sobre o tema da diversidade, problematizando o racismo e a desigualdade étnico-racial existentes no país.
- c) A criação de uma secretaria, no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que não apenas visa atender às minorias, como também promover uma política de educação ambiental e de direitos humanos (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 18).

Pesquisando a literatura a respeito do que se entende por diversidade e de como governos lidam com essa temática, Paladino e Almeida (2012) observam a existência de quatro abordagens públicas da questão, que seriam os modelos assimilacionista, integracionista, multicultural e intercultural.

Nos dois primeiros modelos estaria representada a prática colonial de fazer o outro assimilar a cultura dominante, seja por meio de ações voltadas ao grupo (assimilacionismo) ou voltadas ao indivíduo (integracionismo). No terceiro modelo (multiculturalismo), muito presente no Brasil, estaria representada a ideia de que é preciso “tolerar” os diferentes, no sentido de suportá-los, e aceitar uma inevitável coexistência. Apenas no último modelo (interculturalismo), estaria a promoção de um tratamento realmente igualitário, posto que sem sobreposição da cultura hegemônica em relação às demais. Assim, ao se falar na abordagem da diversidade pela perspectiva de uma educação intercultural, o que se tem em mente não é a da tolerância como concessão, mas sim o “empoderamento das minorias, das populações que estão à parte da cultura hegemônica” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 17).

Em meio à diversidade destacam-se os que não são brancos, os que não são heterossexuais, os que não são beneficiários do sistema econômico, os que não são do sexo masculino, os que não são cristãos, entre outros tantos em quem não se encontram atributos que permitiriam sua imediata identificação com padrões tornados hegemônicos. Em relação a esses é utilizado o termo *minorias*, que se refere

à possibilidade de terem voz ativa ou intervirem nas instâncias decisórias do Poder aqueles setores sociais ou frações de classe comprometidas com as diversas modalidades de luta assumidas pela questão social. Por isso, são considerados minorias os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos indígenas, os ambientalistas, os antineoliberais, etc. (SODRÉ, 2005, p.1).

Sendo assim, a ideia de minoria não tem relação com inferioridade numérica. Partindo para o qualitativo, minoria caracteriza um grupo que não é considerado por um grupo dominante, uma hegemonia, uma condição social de inferioridade e vulnerabilidade. Um grupo de não idênticos, mas sim de vozes, vozes por transformações, por reconhecimento social. Em uma luta incessante, não pelo Poder, mas pela redução do poder hegemônico. Por vezes, essas lutas têm como recursos discursivos, passeatas e manifestações, informativos e impressos, mídia alternativa e internet. Estratégias discursivas não raro discriminadas pelo senso comum.

Durante toda a história do Ocidente, vimos diversos sujeitos coletivos ocupando esse *lugar político* de minoria – cada um a seu tempo reivindicando e lutando por direitos necessários à superação de impedimentos ao pleno exercício de sua cidadania.

Como explica Sodré (2005), a minoria é movida pelo impulso de transformação, o que implica reconhecer que é no seio dos movimentos sociais que a ideia de minoria, fundamental para se pensar a defesa do direito à diversidade, pode ser mais bem compreendida.

Este é o caso dos Movimentos Feministas e de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais – LGBTI⁷, que, não obstante às especificidades de suas agendas, reivindicam, da mesma forma, uma necessária igualdade nas relações de gênero, assim como lutam pelo direito ao próprio corpo e à própria sexualidade.

Esse tipo de luta se faz necessária porque, ao longo dos séculos, o corpo e a sexualidade têm sido utilizados como importantes instrumentos de controle nas relações de poder. Como demonstra Foucault (2015), em sua vasta pesquisa histórica sobre a sexualidade, os discursos⁸ a ela direcionados, em cada lugar e tempo, sempre fazem parte de tecnologias de poder, abarcando, portanto, interesses específicos que estão para além dos sujeitos em disputa pelo direito à identidade.

O autor argumenta que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1987, p.27), ou seja, que onde há relação de poder há também um

⁷ LGBTI ou LGBTTTI - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais, sigla que recentemente passou a substituir as siglas LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis e LGBT* (ou LGBTT), Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros. LGBTT), Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros. Outra sigla também recente é LGBTTIQ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros/Travestis, Intersexuais e Queer.

⁸ O *discurso*, no pensamento foucaultiano, consiste em um conjunto de pensamentos que defendem, legitimam e naturalizam determinadas ideologias. Eles são oriundos das relações de poder.

conjunto de saberes criados para validar essa relação. Assim, no caso específico dos saberes⁹ sobre a sexualidade, além de teorias normalizadoras/patologizadoras, também são produzidas as verdades que as sustentam. Verdades construídas, em nossa cultura, muito mais de silêncios e interdições do que propriamente de palavras.

Contudo, argumenta Jesus (2008, p. 44),

Se observarmos mais de perto, todos somos diversos! Não são “os outros” os diversos, os diferentes. Somos todos diversos, pois somos únicos. Com base nisso, devemos considerar que existem várias possibilidades de vivência e experiência da sexualidade e, por isso, é importante dar-lhe um sentido “plural” – sexualidades. Daí a diversidade sexual.

Falando sobre a inserção do termo “diversidade sexual” no cotidiano escolar, Altmann (2013) alerta que ele não se refere apenas a vivências e demandas que não sejam heteronormativas. Afinal, explica a autora, se da diversidade sexual fazem parte as várias expressões de gênero, identidades e orientações sexuais, é evidente que a heterossexualidade, entendida como uma entre outras formas de se viver a sexualidade, também estaria contemplada na discussão que se torna cada vez mais necessária, como veremos adiante, por ser a escola um espaço privilegiado para a compreensão da igualdade de direitos e para a consolidação de uma discursada democracia.

1.1 SEXUALIDADE: PARA ALÉM DO BIOLÓGICO

Abordar sexualidade é algo geralmente difícil, sobretudo quando os interlocutores são ainda crianças e adolescentes, como acontece na educação escolar. Tal dificuldade, entretanto, deve-se principalmente à forma como, no Ocidente, lidamos com essa dimensão da nossa humanidade, tratada historicamente como um tema tabu.

Característica essencialmente humana, a sexualidade é habitualmente confundida com sexo, o que, entretanto, é um equívoco. No entendimento de Figueiró (2006), o sexo, se entendido como ato sexual objetivando prazer, constitui-se em apenas um dos componentes da sexualidade. E esta, por uma perspectiva antropológica, “abrange, para além do sexo, também a afetividade, bem como a cultura na qual são estabelecidas as regras para sua expressão” (MÁRQUES, 2002, p. 53).

⁹ Foucault (2008, p. 204) define saber como “aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico”. Assim, “um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam”.

A esse respeito, Campos (1999) observa que o ponto de partida para a produção do conceito de sexo é a base anatômica, ou seja, a genitália – diferenciada de forma binária (macho/fêmea) e explicada a partir da ideia de “função” (ou o indivíduo tem a função reprodutora masculina ou a feminina). A partir disso, constata-se que a sexualidade também é, na nossa cultura, pensada como algo fundamentado no biológico, que se expande para o social a partir da ideia de função – no caso, as funções sociais atribuídas a homens e mulheres.

Essa dicotomia biológica (ressaltando que pode haver exceções, caso das intersexualidades¹⁰) fixa uma ideia do que seja feminino e masculino, determinando polarizações ou um binarismo problemático. As características sexuais são compreendidas e representadas na sociedade, não as características em si, mas o valor a elas atribuído em determinada sociedade e momento histórico (LOURO, 2007). Assim através do biológico, da anatomia sexual, é produzido o social em toda sua extensão política, cultural e econômica, ou seja:

Esta perspectiva implica a necessidade de retomar a questão das diferenças biológicas entre homem e mulher numa perspectiva que não dependa do estabelecimento de limites entre o biológico e o social na construção de cada gênero mas que considere os gêneros como entidades biossociais em relacionamento, situados em contextos históricos específicos. Na questão da reprodução, ainda é possível partir de um fato biológico universal: é a fêmea, e não o macho, que dá à luz (GIFFIN, 1991, p. 195).

Partindo para esse mesmo sentido, Campos (1999) nos fala, sem medo de exagerar, como a sexualidade assumiu uma função sexual que promove e zela pela manutenção humana. É intrigante refletir como a sexualidade – privada, intensa e sigilosa – está enquadrada em uma via de acesso de controle por parte do público. A função social da qual faz parte, condiciona a um autocontrole e autovigilância das condutas sexuais. Recorrendo à autora, registramos que:

No início do século, Freud, com o conceito de libido, estende os horizontes da sexualidade, vai além do anatômico. A fisiologia e a endocrinologia também ampliam estes limites. Como que por encanto, tudo se sexualiza, enxerga-se sexualidade em tudo, embora ainda apoiando-se na dimensão anatômica. A forma biológica é o determinante básico de qualquer consideração sobre sexualidade. Frente a este padrão, surgem desvios, aparecem casos de hermafroditismo, de pseudo-hermafroditismo, etc., mas sempre o referencial de classificação é o anatômico/biológico (CAMPOS, 1999, p. 56).

¹⁰ Intersexualidade – Termo usado para pessoas que nascem com variação das características sexuais, podendo ser os cromossomos, as gônadas e ou os órgãos sexuais, ou seja, tanto a anatomia sexual como a anatomia reprodutiva. Essa condição ambígua não se encaixa em nenhuma definição típica do sexo masculino e do sexo feminino.

Se retrocedermos a momentos anteriores ao tempo vivido por Freud, constatamos que a noção de sexualidade vem tomando contornos específicos em diferentes épocas históricas, desde autores da Antiguidade clássica, como Hipócrates e Aristóteles, até precursores da Biologia científica como Buffon e Bichat, mais tarde confrontados pela teoria freudiana. Muitos autores dedicaram-se ao tema, mas ainda é na obra de Michel Foucault que encontramos uma referência teórica fundamental.

Foucault, nos três volumes que constituem sua obra *História da Sexualidade*, analisa o discurso da sexualidade cêntrica¹¹, em sua positividade genuína, que é capaz de incitar e ou proibir normatizando o sujeito cognoscente. Um discurso constituído de verdades capaz de, sutilmente, permear os sujeitos, que recebem o discurso, emissário da verdade, absorvem como conhecimento e colocam em prática. Por ser provedor da verdade, saberes oriundos do poder, vindos de instituições reconhecidas para esse fim, como igreja, família, escola e medicina, não fundamentam qualquer outra linha de raciocínio.

Em suas análises sobre os discursos, que vão muito além do verbal, o autor observa os limiares, limites e pontos de cruzamentos dos saberes em um método, por ele chamado de método arqueológico. Como objetos, enunciados, conceitos e temas são capazes de legitimar um discurso, muito mais que nomeação a signos, mas dar a ele todas suas possibilidades, tudo o que nele contém, sua abrangência, poder e hierarquias, exclusões e inclusões, valorizações e abjeções. Foucault nomeia como Leis de dispersão a maneira como o discurso é regularizado ao mesmo tempo em que também regulariza, adentra e modela a sociedade, inclusive pelo silêncio que também determina, discurso não dito.

Através da arqueologia do saber, o que se busca é “definir os discursos em suas especificidades, mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro, segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los” (FOUCAULT, 2008, p.157). O discurso transcende a expressão de um saber, ele é uma verdade excludente.

Diante de legitimações de saberes em contrapartida com desqualificações de outros, Foucault analisa *poder* e *saber* como instâncias inseparáveis, e direciona suas análises ao método de genealogia do poder, a análise do poder atribuído a discursos de determinado saberes. Inclusões e exclusões oriundas de uma rede de poderes designam ressignificações sociais. “Por mais que o discurso seja aparentemente pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT,

¹¹ Por sexualidade cêntrica, o autor está entendendo a sexualidade colocada como centro para mecanismos de governo e de poder, o que envolve a chamada biopolítica da população (FOUCAULT, 2015).

1999, p.10), o envoltório de valorização do discurso determina o que pensar e dizer, o que não pensar e não dizer, como pensar e como dizer.

Assim, em uma trama arqueológica, genealógica e ética, o filósofo analisa o sujeito e sua constituição cultural, formada dentro de uma rede de relações de poder. Um corpo materializado para a utilidade e produtividade influenciado pelo discurso que evidencia a economia falocêntrica, o controle greco-romano e o matrimônio patriarcal Cristão. Analisa como o ser humano se transforma no sujeito, matéria idealizada, a partir da sexualidade, que é discurso de peso.

Conclui-se, portanto, que, para o filósofo francês, a sexualidade não se refere aos aspectos biológicos de macho e fêmea e nem às relações sexuais propriamente ditas. Como explica De Tílio (2014, p.136), ao falar em sexualidade, Foucault remete a

um modelo construído socialmente que orienta a expressão dos desejos, emoções, motivações, fantasias, condutas e práticas corporais que singularizam o indivíduo física e psicologicamente. Todavia, esse modelo estaria orientado pelos discursos e práticas normatizadores da família e da ordem social (tal como o parentesco, casamento, gênero e divisão sexual do trabalho), enaltecidos e maximizados, porém não restritos, pelo discurso médico-científico do século XIX.

As obras de Foucault indicam que, antes do século XIX, a sexualidade não era disfarçada, tolerada ou reprimida tal como virá a ser. Evidencia-se, assim, uma evolução repressiva, que coincide com o início de uma ordem capitalista sob os olhos de uma ordem burguesa. A Era Vitoriana (1837-1901), encerra o sexo em uma família conjugal com fins unicamente procriativos, vestindo a sexualidade como proibida, pecaminosa, fútil, um ócio, encerrando-a em um silêncio de censura, e dela retirando certa “leveza” que teria existido até o século XVII.

A vida sexual da população burguesa vitoriana é alvo de análise, visto que está diretamente ligada à economia da sociedade. Entre o século XVII e o início do século XVIII, o sexo estava relacionado ao casamento entendido como um dispositivo de aliança política e econômica, articulado com as obrigações religiosas e legais do matrimônio, definidos entre o permitido e o proibido. O discurso sobre sexo é totalmente monitorado quanto ao que se fala, com quem se fala, como se fala, ao mesmo tempo, esse discurso é incitado: falar mais, detalhar. Desde o Concílio de Trento¹², manuais de confissão, conforme sacramento, determinam confissões sobre todos os detalhes do sexo, até mesmo os pensamentos

¹² O Concílio de Trento (1545-1563) foi criado em oposição ao protestantismo europeu, concílio de decretos disciplinares que visavam assegurar a fé e a disciplina eclesiástica.

consentidos e conseqüentemente a penitência era aplicada (FOUCAULT, 2015). A esse emaranhado controverso estavam relacionadas propriedades, riquezas e distribuição do poder.

O transcorrer do século XVIII é marcado por discursos públicos menos rigorosos, porém, que regulam o sexo utilmente. Foucault esclarece que, naquele momento, produz-se uma

Incitação política, econômica, técnica, a falar do sexo. E não tanto sob a forma de uma teoria geral da sexualidade, mas sob forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação, através de pesquisas quantitativas ou causais (FOUCAULT, 2015. p. 26).

A “Política do Sexo” que regula a sexualidade por todo o período que abarca os séculos XVIII e XIX visava aspectos claramente econômicos. A população era considerada um problema econômico e político, e o sexo é encerrado por ser entendido como algo incompatível com relações de trabalho, um desperdício de energias viáveis à produção. Cumpre lembrar que este é um momento em que a lenta transição do Modo de Produção Feudal para o Modo de Produção Capitalista se evidencia, o que implica no surgimento de novas relações de trabalho e, portanto, de novas preocupações com a maximização da capacidade produtiva dos segmentos sociais destinados a serem os braços do novo sistema econômico.

Chamado por Foucault de “sociedade disciplinar”, este padrão societário, forjado a partir do século XVIII, mobiliza o Poder Público e uma rede de saberes em torno da problematização do sexo e da rigorosa regulação da sexualidade. É então que profissionais da saúde e da educação, médicos e pedagogos, criam saberes e discursos voltados ao controle da sexualidade da criança e do adolescente, fazendo da escola uma instituição fundamental para o cumprimento deste papel regulador (FOUCAULT, 2015).

O que se vê até aqui é que, se por toda a Idade Moderna a Igreja e o Estado trabalharam para controlar as vivências sexuais, como bem analisa Spitzner (2005), tais práticas se estendem também pela Idade Contemporânea, ainda que isso se dê em meio à aquisição de outras nuances, determinadas pela proliferação de discursos sobre o sexo.

No Velho Mundo europeu, o matrimônio, a organização familiar e o uso da sexualidade eram de observação do Estado para suposta intervenção, sob organizações a partir de determinantes de papéis sociais para o feminino e o masculino, designações socialmente úteis. Sob influência de um regime moralista vitoriano, respaldado pela sociedade médica e jurídica, o sexo se fecha em segredo.

Conforme Foucault (2015), a repressão é acompanhada de um discurso útil de cunho absoluto, totalmente viável ao poder, com comandos de quem pode falar e o que se pode falar, em diálogos hierarquizados. Neste sentido, Monzani e Bocca (2015) explicam que referido contexto é o da cristalização de uma concepção de sexualidade considerada como científica. Esta concepção, que se faz acompanhar pela constituição da Biologia enquanto ciência, não é, entretanto, a primeira. Os autores demonstram que na Antiguidade clássica já existia uma medicina da sexualidade e, portanto, uma concepção de sexualidade. Ressalta Márques (2016) que, o que é característico do momento em tela, não é a atenção dada à sexualidade em si, mas às regras que a estabelecem e que determinam os limites do normal e do patológico.

Assim, num momento em que a leitura religiosa cede espaço para o conhecimento científico e para os discursos jurídicos,

[...] uma concepção mínima se mantém aquela mesma através da qual vai se definir a sexualidade, concepção essa que, na base e em essência, diz o seguinte: a sexualidade é o instrumento biológico da propagação das espécies. Sua função biológica precisa é esta, e nada mais que esta (MONZANI; BOCCA, 2015, p. 22).

Vista como uma força diretamente relacionada à natureza animal humana, a sexualidade foi associada à crença na existência de um instinto cuja finalidade única seria a procriação – e que, por isso, só se manifestaria, em condições consideradas normais, em um momento determinado da vida – nem antes, nem depois. Esta leitura, que ignorava a sexualidade da criança e censurava a do idoso, só será repensada a partir das contribuições de Freud. A partir dela, a sexualidade sem finalidade procriativa passará, no senso comum, do campo do pecado e da imoralidade para o da patologia – incluída, portanto, a homoafetividade (MÁRQUES, 2002).

Ainda na sociedade disciplinar, se estabelece um modelo de controle e vigilância que estará presente até hoje, nesta que, em termos foucaultianos, poderíamos chamar de sociedade do controle.

Chamado por Foucault de Panoptismo¹³, referido dispositivo de controle envolve a interiorização da certeza de que se é alvo de vigilância, exercida de forma individual, contínua e discreta. O termo foi cunhado a partir do *panóptico* concebido por Bentham (2008) em 1785, que consistia em uma estrutura arquitetônica a ser utilizada para fins coercitivos e

¹³ Expressão derivada da palavra *pan-óptico*, utilizada por Jeremy Bentham, em 1785, para designar um modelo arquitetônico de vigia apresentado como inovador pela economia e funcionalidade propiciadas.

disciplinatórios e cuja disposição levaria as pessoas a sentirem-se vigiados mesmo que não o sendo.

Possuindo o formato de um anel onde fica a construção à periferia, dividida em celas, tendo, ao centro, uma torre com duas vastas janelas que se abrem ao seu interior e outra única para o exterior, permitindo que a luz atravesse a cela de lado a lado. Na torre central, deve-se colocar, então, um vigia, e em cada cela trancafiar um condenado, louco, operário ou estudante: através do jogo de luzes, torna-se impossível ao detento, escolar ou psicótico saber se naquele ponto central está ou não alguém à espreita. Isolados, os condenados, os doentes ou os alunos são, hora após hora, dia após dia, expostos à observação dos vigilantes do panóptico, mas sem saber se a vigilância é ininterrupta ou não, quem os vê ou o que veem (MARINHO e REIS, 2014, p. 73).

Mais que um modelo arquitetônico, o panoptismo tornou-se a principal forma de gestão do instituído, podendo ser visto em escolas, hospitais, penitenciárias e fábricas, com suas práticas de vigilância permanente sem que os observados se dêem conta disso. Trata-se, desse modo, de um sistema disciplinador, típico de uma sociedade que controla sutilmente, onde todos se vigiam e se sabem vigiados.

As expressões da sexualidade estão entre os principais objetos da vigilância panoptista, que não se dissocia da lógica do modo de produção em consolidação. É por este mecanismo que a sexualidade ilegítima pode ser identificada, denunciada e corrigida, seja pelos discursos médicos, seja pelos jurídicos, ambos, controladores do dispositivo da sexualidade.

O dispositivo da sexualidade do qual fala Foucault, empregado como esquema de dominação, seria constituído e sustentado por quatro estratégias: a *histerização do corpo da mulher*, a *pedagogização do corpo da criança*, a *socialização das condutas de procriação* e a *psiquiatrização do prazer em práticas consideradas perversas* (masturbação, sexo oral ou anal) Assim, esta nova tecnologia sexual, criadora de uma relação entre degenerescência, hereditariedade e perversão, institui o sexo como a verdade maior sobre todo indivíduo, transpondo o controle para a carne, para os corpos, para os prazeres, de forma a tornar a própria sexualidade um assunto interdito, e, da mesma forma, a sexualidade dos outros um tema a ser vigiado, controlado, comentado à meia voz (MÁRQUES, 2002, p. 138).

Denúncia e correção são propostos em nome da manutenção do controle social, e os critérios para que ocorram são estipulados pelos mesmos discursos que validam o processo de normalização: a escolha de uma identidade específica como parâmetro para a avaliação e a hierarquização de formas identitárias (SILVA, 2000).

O domínio do erótico para fins políticos era, para tal, renegociáveis. As condutas sexuais, suas determinações e efeitos são analisados, formando-se uma teia de observações sobre sexo, nos limites entre biológico e econômico. Preocupava-se em produzir uma sexualidade economicamente rentável. A repressão é pesada e historicamente evidente, com raízes e razões sólidas. A relação entre sexo e poder é clara e evidente. Em uma teia de poder: igreja, escola, família, médicos, incumbiram de proliferar os discursos moldados sobre sexo, em um sutil controle populacional. A população era vista como um problema político e econômico, sua regulamentação a partir do sexo era eixo de controle da taxa de natalidade, ingresso ao matrimônio, assim como, às relações sexuais e sua frequência, para fins procriativos. Dinheiro e sexo em uma ligação direta.

Partindo da ideia de que as diferenças biológicas entre homens e mulheres determinam, normatizando seus papéis na sociedade, funda-se um binarismo que define sentido único, identitário, com interesses pré-determinados socialmente, de acordo com Louro (2007), Bento (2011), Mélo (2012).

A sexualidade chega ao século XIX marcada pelos controles sociais oriundos do século anterior. A incitação de se falar de sexo (do outro), o assunto que representa o perigo incessante, segue em dispersão da sexualidade, enfatizando o monogâmico, o heterossexual e os gêneros sexuais determinados. Imposição de valores identitários em relações sociais de poder modelam a ética esperada (SILVA, 2000).

O bom comportamento está relacionando a normas preestabelecidas socioculturalmente. Tudo o que “foge” às expectativas de manutenção da ordem – os não conjugais, os não heterossexuais, os não monogâmicos – fica restrito à zona periférica, onde o prazer é visto como elemento transgressor, disruptivo e, portanto, ameaçador da ordem pública. Como explica Rubin (2003, p.1),

[...] havia campanhas educacionais e políticas encorajando a castidade, criminalização da prostituição, para desencorajar a masturbação, especialmente dentre os jovens. Cruzadas morais atacaram a literatura obscena, pinturas com nudez, salões de música, aborto, informações sobre controle de natalidade e a dança pública.

Assim sendo, a promoção da castidade passa a ser o caminho para se falar em erradicação da prostituição e em abdicção das masturbações, e toda forma de prazer, ligado à sexualidade, por serem mal vistas e desprovidas de valor.

Foucault (2015) e Rubin (2003) estão entre os autores que dedicam parte de suas pesquisas às temáticas da prostituição e a homossexualidade em uma abordagem histórica.

Em suas obras fica clara a relação do século XIX, com a perseguição de sujeitos considerados como “desviantes” em razão de expressões de suas sexualidades. Perseguição, esta, não mais feita a ferro e fogo, como era na Idade Média, mas sim por meio de discursos, em nome da ciência e da ordem pública. Como explica Márques (2002, p. 135),

O séc. XIX, época das concepções positivistas desqualificadoras de tudo o que fosse concernente aos sentidos, inaugura a interferência de duas modalidades de produção da verdade. É quando, diz Foucault, ao conhecimento de origem religiosa da confissão soma-se a discursividade científica, rompendo-se as tradições da *ars erótica* e emergindo, em seu lugar, a *scientia sexualis*.

Ao contrário do que possa parecer de imediato, todo o processo moralizante feito em nome da ciência não tinha a intenção, naquele momento, de extinguir ou expulsar expressões de sexualidade tidas como desviantes. Na verdade, pela perspectiva foucaultiana, é preciso levar em conta os reforços e intensificações manifestados na proliferação de discursos que “isolam o sexo da sexualidade, para, assim, torna-lo foco de atenção e vigília permanentes, instaurando um sistema de saber do qual fazem parte a psiquiatrização e a medicalização da vida” (MÁRQUES, 2002, p. 138). O sexo, assim, se torna foco de atenção permanente, algo a ser vigiado e comentado, “mais do que um mecanismo negativo, de mera exclusão ou de rejeição”, o que se tem é o funcionamento de “uma sutil rede de discursos-saberes-prazeres-poderes. Em termos foucaultianos, a atuação desta rede consiste em cuidar da disseminação de ‘verdades médicas’ sobre o sexo” (idem, p. 138).

Os principais alvos dessas verdades construídas pela medicina da época são as prostitutas e os homossexuais, uma vez que, diferente da mulher histórica e da criança que se masturba, sua atuação é vista como prejudicial à ordem pública. Ambas as vivências – prostituição e homossexualidade – serão descritas, na época, como antinaturais e perversas, contudo, o principal argumento será não muito diferente dos argumentos utilizados em tempos inquisitoriais: o prazer ausente de finalidade de procriação. Tem-se então um processo do qual decorre “uma sexualidade restrita ao casal adulto, monogâmico, heterossexual e legalmente unido (casado) visando à reprodução biológica (descendência) e simbólica (repetição dos papéis sexuais para a geração vindoura)” (DE TILIO, 2014, p. 137).

Segundo Foucault (2015), as proibições e a banalização da sexualidade são variantes da repressão histórica institucional sobre a dimensão da sexualidade, uma vida social ausente de plenitude, traduzida e materializada em normas, controles, interditos e repressões. Impregnada de um sistema burguês que mantinha a sexualidade ilegítima, incompatível com o

matrimônio e o sistema de produção capitalista, ficando restrita apenas a lucros, como a prostituição.

Nunes (1996) nos elucida que, em meados do século XX ocorre um processo complexo que será conhecido como Revolução Sexual. Sua síntese é a da busca de um poder sobre a própria existência, frente a utopias políticas, juntamente com um capitalismo que mais quantifica do que qualifica o sexo. Trata-se, no entendimento do autor, de uma produção sutil de corpos hábeis para uma sociedade capitalista. Preza-se a diminuição de inconvenientes populacionais e visa-se o aumento de produtividade, sendo essencial um olhar esmiuçante por parte do poder. Poder dissociado no dia a dia, na moral, na vida sexual, uma civilização normativa de equilíbrio, regida pela igreja, medicina, escola e família. Porém a sutileza não descarta a crueldade quando em relação aos grupos minoriais, estes ainda se perdem no tempo e espaço, sem significância na malha social, ou melhor, de um significado com peso negativo.

Em Rubin (2003), a repressão contra grupos marginalizados socialmente, grupos que diferem os gostos sexuais do modelo vigente, são extensos. Oprime a prostituição, obscenidade e homossexualidade. Essas lutas travadas são responsáveis por marcas na sexualidade, através de leis, práticas sociais e ideologias.

Conforme explicam autores como Louro (2007), Bento (2011), Mélo (2012), é por volta de 1960 que surgem os movimentos sociais de mulheres feministas, gays e lésbicas reivindicando seus direitos, ou seja, grupos minoriais que buscam igualdade e respeito, a desconstrução de hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã. Inicia-se a conceitualização de gênero, desvincula-se o biológico do psicológico, elucidando o tão quanto as relações sócio-simbólicas são produzidas minuciosamente. Mais precisamente, Louro (2014) esclarece que o ano de 1968 é o marco da rebeldia e contestação. Diferentes grupos expressam seu inconformismo aos tradicionais modelos sociais excludentes e hierárquicos. Movimentos feministas visibilizam a mulher na sociedade, a importância de seu papel na história, rejeitando um determinismo biológico que polariza o feminino ao negativo (LOURO, 2014; MÉLLO, 2012).

Fato marcante abala vivências e percepções sociais sobre diferentes expressões da sexualidade, se dá na década de 1980, com a descoberta do HIV-AIDS, doença sexualmente transmissível, sem cura, que compromete o sistema imunológico e que teve como primeiras vítimas reconhecidas homens homoafetivos.

Embora movimentos sociais tenham quebrado várias resistências, a sexualidade ainda segue muito limitada. Desde então o preconceito assombra relações socialmente não

padronizadas, porém sempre existentes. Convenientemente as relações homoafetivas são tachadas como vilãs. “Logo no momento em que homossexuais tiveram algum sucesso em conseguiram se livrar da mácula da doença mental, as pessoas gays se veem metaforicamente soldadas a uma imagem de deteriorização física” (RUBIN, 2003). Spitzner (2005) esclarece que em contrapartida o sexo é expandido pela indústria da comunicação e da propaganda, controlando discretamente a sexualidade das pessoas. Induzindo sutilmente relações heteronormativas, erotização da imagem feminina e determinismo de estereótipos de gênero.

Rubin (2003) descreve o surgimento de um sistema erótico moderno, um movimento sexual dentro da seriedade ocidental, seriedade igualmente determinada nas punições aos grupos minoriais. Incitação, sutil, da sexualidade favorável. Caminha-se assim uma falsa libertação sexual, conquistas esbarradas em determinantes como a pílula anticoncepcional, onde o quantitativo, genital e consumista bane sentimentos. Aberturas de horizontes femininos, porém já determinados. O casamento perde a necessidade de uma documentação legal, o erotismo e a pornografia ganham espaço em uma vida preenchida por trabalho.

Silva (2012) pondera que o trinômio sexo-gênero-sexualidade ainda é algo sustentado heteronormativamente, e que as várias maneiras de viver a sexualidade ainda são tidas como práticas obscuras, dentro de uma permissividade em zonas preconceituosas. Foucault (2015) se recusa a aceitar a possibilidade de um indivíduo ser identificado socialmente pela sua sexualidade. Bento (2011) evidencia a existência de um controle minucioso em produzir socialmente a heterossexualidade desde o nascimento. E se as ações não corresponderem às expectativas geradas a partir de determinantes biológicos, gerando transtornos sociais, tais sujeitos são postos a marginais.

Os autores utilizados permitem afirmar que a sexualidade, na sociedade ocidental, sempre foi regida punitivamente, de maneira formal ou não, e o sexo não raro foi considerado algo negativo, destrutivo, pecaminoso. Em resultado, permanece uma desconfiança em torno do sexo, o prazer tem que ser justificado, devido ao valor que a ele foi imposto, conforme Rubin (2003).

A sexualidade segue sempre escoltada, ora pela família, ora pela religião, ora pela escola, panóticamente, em uma politização internalizada e sutil. Situação esta em que as pessoas não conseguem definir o que se deseja daquilo que se deve desejar; medo do desafio e do próprio “eu”. A sexualidade se distancia da determinação biológica e cravada na sociedade e na história, segue atribuindo determinações e valores de acordo com o tempo e espaço.

A oportunidade de informações e conhecimentos sobre a sexualidade humana que, como visto, vai além de aspectos físicos, envolvendo ainda o sentir, o desejo, condicionantes socioculturais e satisfação é fundamental que seja constante. Espaço social de autoconhecimento, cuidado de si, e do outro também, conseqüentemente de produção de melhores relacionamentos, essencial, para a formação de pensamento crítico e consciente pelo direito ao prazer e à felicidade.

O indivíduo só será livre sexualmente quando aprender atender suas próprias necessidades. Lidar com elas, assumi-las, aceitá-las e administrá-las. Deve se partir de um fluxo indivíduo-coletivo e escolar-sociedade, sair do senso comum, enfatizando suas necessidades essenciais como ser humano (RIBEIRO, 1999).

É de suma importância que a sexualidade tenha espaço para sua plenitude. As pessoas precisam se reconhecer e se expressar democraticamente cuidando de si e automaticamente cuidando da produção de relacionamentos. Ferreira e Luz (2009) acreditam que um grande instrumento de transformação é a escola. Através de um alicerce educacional, não adestrador, seja possível expandir visões, pensar diferente, transformar o sujeito. Que seja possível a compreensão da própria sexualidade, a partir de uma concepção pedagógica, articulando homem e sociedade.

1.2 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: ASPECTOS CONCEITUAIS

A primeira fala sobre gênero relacionando o termo à questão das sexualidades deu-se fora do âmbito acadêmico, em 1950, quando um médico norte-americano de nome John Money se referiu às suas inquietações sobre a sexualidade de pessoas intersexo como “tratamento de reorientação do gênero”. As preocupações de Money, contudo, eram um tanto diferentes do que mais tarde seria tratado pelos diversos campos teóricos que se voltam à temática do gênero, aqui brevemente expostos: os Estudos Feministas, os *Gays Studies*, os Estudos de Gênero e Teorias *Queer* (MÁRQUES, 2016b).

Movimentos feministas, em uma efervescência social e política, a partir da década de 1960, colocam em debate a produção de relações sociais desiguais a partir de leituras sociais focadas em determinismos biológicos.

As reflexões sobre gênero, surgidas em meio a este processo, foram incorporados às ciências sociais e à história, resultando num importante campo de estudos conhecido como Estudos Feministas. Contudo, o conceito de gênero manteve-se por algum tempo associado

restritamente a reflexões sobre a condição feminina, guiadas pela crítica da naturalização dos papéis desempenhados por homens e mulheres¹⁴.

A esse respeito, Scott (1989, p. 8-9) explica que, até a década de 1970,

[...] os(as) historiadores(as) feministas utilizaram toda uma série de abordagens na análise do gênero, mas estas podem ser resumidas em três posições teóricas. A primeira, um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no seio de uma tradição marxista e procura um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas das relações de objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito.

Na década de 1980, o termo “questões de gênero”, primeiro associado a um feminino específico e depois a diversos femininos¹⁵, com suas especificidades e demandas, deixou de ser um sinônimo imediato para “pesquisas sobre a condição da mulher na sociedade”. Iniciava-se, aí, o processo que levaria, mais tarde, a uma concepção bem mais ampla de gênero, que evoca reflexões sobre os impactos de uma lógica binária na produção social das identidades e que dialoga com a questão de diversidade sexual (MÁRQUES, 2016b).

A partir de pesquisadores que fizeram o percurso histórico do processo, Márques (2002) sintetiza que, na virada para os anos de 1980, os chamados *Gay's Studies* (no Brasil, depois conhecidos como *Estudos Gays e Lésbicos*), herdeiros da distinção analítica entre gênero e sexualidade, chamaram a atenção para a urgência de se refletir sobre a opressão¹⁶ a que estavam sujeitas as sexualidades não-reprodutivas, sobretudo as homoeróticas. Nesse campo teórico, entretanto, as desigualdades e as relações de poder também eram colocadas em discussão pela perspectiva do construtivismo social. E isso implica em dizer que o gênero era visto e trabalhado a partir da mesma moldura heterossexista que até então balizava os Estudos Feministas. É a partir desse contexto que, no início dos anos de 1990, começam a surgir as

¹⁴ A crítica à naturalização dos papéis sociais desempenhados por homens e por mulheres envolve a denúncia dos mecanismos que contribuem para a formação de um imaginário pelo qual se estabelecem os limites e as possibilidades de ação social a partir do sexo biológico (MÁRQUES, 2002).

¹⁵ O que se deve, sobretudo, à atuação feminista a partir do movimento negro.

¹⁶ Para entender referido contexto de opressão, cabe lembrar que, em 1973, a Associação Americana de Psiquiatria suprimiu a homossexualidade da lista de transtornos mentais, sendo seguida pela Associação Americana de Psicologia, em 1975. Contudo, dois anos depois, a Organização Mundial de Saúde incluiu o então chamado “homossexualismo” na Classificação Internacional de Doenças – CID, caracterizando-o como uma doença mental, o que só foi revisto e eliminado na edição de 1990. Além disso, os anos 80 foram a época em que a Aids tornou-se conhecida, ceifando muitas vidas. Nos EUA, o então presidente Ronald Reagan propôs políticas nas quais a população gay, já patologizada, era inteiramente responsabilizada pelo avanço da doença, levando a um processo de re-patologização (MÁRQUES, 2002).

teorias do campo *Queer*¹⁷, trazendo como um de seus conceitos centrais a noção de performatividade. “O gênero é performativo”, diz a filósofa Judith Butler, e isso ocorre porque “é resultante de um regime que regula as diferenças de gênero. Neste regime, os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva” (BUTLER, 2002, p. 64).

Analisando as contribuições de Butler em sua articulação com a teorização foucaultiana, De Tílio (2014, p. 139) conclui que, para a filósofa, o gênero não consiste em “expressão ou compreensão da essência biológica (como Scott propôs), nem é somente o resultado das pressões ambientais e socializatórias (como grande parte da psicanálise e a antropologia propuseram), mas inclui a constituição subjetiva *da e na* cultura” (grifos nossos). À essa ideia, o autor complementa que gênero e sexo não são os fundamentos da sexualidade, mas sim seus efeitos:

O sujeito e seu gênero é o resultado dos atos performáticos tanto de nomeação (“sou homem, sou mulher”) como de comportamentos (“um homem age dessa maneira, uma mulher age de outra maneira”) que ajudam a estabilizar provisoriamente a identificação com um ou outro sexo, criando uma ilusão de unidade e estabilidade entre corpo, desejo, sexualidade, orientação sexual e práticas sexuais (DE TÍLIO, 2014, p. 139)

Nesse sentido, também Jagose (1996) observa que os estudos *Queer* dedicam-se, de um modo geral, a analisar modelos analíticos ou atitudes que revelam as incoerências presentes nas relações supostamente estáveis entre sexo biológico, gênero e desejo sexual.

Os autores identificados com esse campo são muito dedicados a pesquisas sobre travestismos, transsexualidades, ambiguidades de gênero, homoafetividades. Contudo, qualquer que seja o objeto, cabe ter claro que:

O *Queer* localiza e explora as incoerências nos três termos [sexo, gênero e desejo] que estabilizam a heterossexualidade. Demonstrando a impossibilidade de qualquer sexualidade que possa ser considerada como "natural", põe em discussão até mesmo categorias que, aparentemente, não são problemáticas, como as de "homem" e "mulher" (JAGOSE, 1996, p.3. apud MARQUES, 2016, p 3)¹⁸

¹⁷ Márques (2002) explica que a palavra inglesa *Queer*, que pode ser traduzida como “estranho” ou “bizarro”, é usada nos Estados Unidos desde o século XIX como referência pejorativa a pessoas que não atendem às expectativas tradicionais de gênero. Em 1991 a expressão foi adotada por Teresa de Lauretis como uma forma de positivar o que antes era pejorativo (anos depois, a autora declinou do uso do termo por considera-lo uma categoria esvaziada pela indústria editorial. Butler (2002, p. 58), no entanto, ressalta que o termo “adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos”.

¹⁸ Tradução de [...] *Queer locates and exploits the incoherencies in those three terms which stabilise heterosexuality. Demonstrating the impossibility of any 'natural' sexuality, it calls into question even such apparently unproblematic terms as 'man' and 'woman'* (JAGOSE, 1996, p.3, apud MÁRQUES, 2016, p.3).

Diferente do que se via nos Estudos Feministas e nos *Gays Studies*, depois incorporados ao vasto campo dos Estudos de Gênero, as Teorias *Queer* recorre a um método desconstrutivista, inspirado em autores como Jacques Derrida, que envolve, nas palavras de Miskolci (2010, p.53), uma “crítica cultural que busca evidenciar os aspectos obscuros, o papel do não dito, dos pressupostos, na constituição das relações de poder na esfera do gênero e da sexualidade”. É por esse método que se propõe a analisar os discursos que produzem os saberes sexuais, de modo que o gênero se torne, por esse entendimento, algo socialmente construído, fluido e performado.

Fica cada vez mais claro porque esse campo teórico encontra em Foucault uma rica e relevante interlocução. Além da aproximação relacionada aos usos do método desconstrutivista, muitos estudos que envolvem a categoria gênero, sobretudo pela perspectiva *Queer*, recorrem ao filósofo francês cuja analítica¹⁹ das relações de poder permite explorar a produção de uma biopolítica da identidade.

Em resultado, falar em gênero, hoje, é um exercício que traduz algo mais que o esforço de desnaturalizar papéis socialmente atribuídos a homens e a mulheres. Pelos desdobramentos da categoria gênero, é possível, ainda, compreender que a sexualidade não é uma esfera totalmente independente de questões sociais, culturais e políticas presentes em um determinado contexto (MÁRQUES, 2016b).

Assim, as reflexões levantadas pelos teóricos do vasto campo *Queer* a partir da temática gênero, resultam em ricas discussões acerca das diversas expressões da sexualidade humana, constituindo o que será chamado de estudo da “diversidade sexual”.

Quando se fala em diversidade sexual, o que está em questão não é apenas a existência de orientações sexuais que nem sempre coincidem com o sexo biológico. Para os que se voltam à temática, é importante observar a existência de diversas instâncias: sexo, orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero.

Diretamente relacionado à questão da reprodução e por muito tempo visto como elemento determinante para a identidade sexual dos sujeitos, o *sexo biológico* ou sexo genital é o resultado de um conjunto de fatores, que podem ou não estar harmonizados: cromossomos, estruturas reprodutivas externas, gônadas e hormônios. Na segunda metade do século XX, constatou-se, entretanto, que o sexo biológico não é um determinante para a definição da afetividade e da atração sexual. Dessa constatação veio tanto o importante

¹⁹ “Esta analítica do poder, engendrada pelo autor em contraposição a uma ‘teoria do poder’, consiste no deslocamento em relação à teoria política tradicional, que parte do Estado para falar de um poder que a ele seria inerente” (MÁRQUES; SOUSA, 2016, p. 118)

processo de despatologização da homoafetividade (que por muito tempo constou dos manuais de diagnóstico como transtorno mental) quanto a noção de *orientação sexual*. Reconhecia-se que um indivíduo poderia ser do sexo masculino, feminino ou intersexual, e que sua orientação poderia ser heteroafetiva ou homoafetiva (gay, lésbica, bissexual), sem que isso implicasse, necessariamente, em alguma condição patológica (MÁRQUES, 2002).

Nas últimas décadas, o termo *orientação sexual* tem sido usado em substituição à antiga ideia de “opção sexual”. Esta última, ainda muito presente no senso comum, é inadequada considerando-se que a palavra “opção” indica, equivocadamente, que as pessoas escolhem de forma livre e deliberada para onde seu desejo afetivo e erótico será direcionado.

Nos PCN, entretanto, a expressão “orientação sexual” adquire outro sentido, referindo-se não àquilo que orienta o desejo de todos e de cada um. Na realidade, o termo foi utilizado como enunciado do tema transversal sobre sexualidade em referência ao trabalho educacional de orientar o aluno a respeito da sexualidade. No documento, fica claro que outros termos podem ser utilizados em referência ao que se está entendendo por orientação sexual, como: “como Educação Sexual, Educação em Sexualidade, Educação Afetivo-Sexual” (BRASIL, 1998b, p.299).

Retomando considerações sobre o campo *Queer*, os estudos em torno da sexualidade vão sendo ampliados e se distanciando de uma lógica binária. Assim *identidade de gênero* e *expressão de gênero* passam a ser refletidas, desvinculadas de um naturalismo. A primeira, relacionada à maneira como o sujeito se identifica, como se percebe e se reconhece. A segunda, voltada a como ele se expressa a partir dos parâmetros socialmente estabelecidos, a como os comportamentos por ele adotados e suas formas de expressão social são configuradas na sociedade da qual faz parte.

Interessante notar que essas duas últimas categorias são trabalhadas de forma muito mais fluida que a categoria orientação sexual²⁰. Se a pessoa se identifica com o gênero que lhe foi designado no nascimento, ela é cisgênero. Se não se dá uma identificação com comportamentos ou papéis sociais do gênero atribuídos no nascimento, ela é transgênero. E, o que é mais interessante e ao mesmo tempo fonte das maiores polêmicas associadas à teoria: de uma forma ou de outra, ser cisgênero ou transgênero não é algo que precisa estar relacionado à orientação sexual. Exemplificando, por esta perspectiva, um homem que ostente atributos que a média dos partícipes de sua cultura considerariam como tipicamente femininos

²⁰ A respeito da questão das orientações sexuais, cabe lembrar que até recentemente até mesmo o movimento gay, então GLS, só se aceitava o binarismo homo/hétero, ficando a bissexualidade em condição marginal.

(unhas coloridas, cabelos longos, brincos grandes, batom, etc.), não precisa, necessariamente, ser gay ou bissexual.

Essas discussões envolvendo a temática da diversidade sexual chegam ao campo da educação escolar por motivos semelhantes aos que levam à inclusão do debate sobre relações de gênero: vivemos numa sociedade multicultural que é, ao mesmo tempo, fortemente marcada pela desigualdade de gênero bem como uma das mais homofóbicas do planeta.

Dados divulgados pela ONU em 2015 informam que a taxa de feminicídio no Brasil já é a quinta maior do mundo, perdendo apenas para El Salvador, Colômbia, Guatemala e Rússia. Os dados indicam que o Brasil é, hoje, um país mais misógino que a Índia, onde os números da violência contra a mulher causam comoção internacional há décadas. A violência doméstica também está muito presente na sociedade brasileira e, da mesma forma, a homo/trans/lesbofobia, todas relacionadas ao lugar social atribuído aos sujeitos em razão do gênero. Segundo o presidente do Grupo Gay da Bahia, o antropólogo Luiz Mott, em 2015 ocorreram, no país, 318 homicídios motivados por homofobia, tendo como principais vítimas gays (52%) e travestis (37%).

Pesquisas realizadas na última década vêm indicando que a violência relacionada a papéis de gênero está naturalizada e generalizada na sociedade brasileira. E, presentes também nas relações escolares, a violência e as discriminações de gênero podem tanto impactar o aprendizado e auto percepção de meninos e meninas quanto figurar entre as causas da evasão escolar.

Conteúdos preconceituosos, imagens estereotipadas em materiais didáticos, atitudes preconceituosas da equipe educacional e até mesmo o próprio silenciamento, são contemporâneos e contribuem para a propagação de sexismo, homofobia e racismo dentro da própria escola, conforme demonstram estudos como os realizados por Silva (2012). Encerra-se, assim, a sexualidade em um segredo, destinada ao ciclo familiar, porém esta, por vezes se fecha em silêncio por questões morais e religiosas. Impera assim o determinismo escolar, normalista, naturalista, e provavelmente conveniente.

1.3 SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

Muitos autores dedicaram-se à temática das políticas públicas enquanto situação específica da política, pela qual “os governos traduzem seus propósitos em programas e ações,

que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (SOUZA, 2003, p. 13). Estudiosos como Lowi (1966), Azevedo (2003) e Oliveira (2010) seguem o entendimento de que existem três tipos de políticas públicas. Do campo de ação do poder Executivo, temos as *políticas públicas redistributivas*, que envolvem formas de redistribuição de renda, e as *políticas públicas distributivas*, que envolvem a oferta de serviços públicos e equipamentos de forma pontual ou setorial. Já do campo de ação do poder Legislativo, temos as *políticas públicas regulatórias*, que “consistem na elaboração das leis que autorizarão os governos a fazerem ou não determinada política pública redistributiva ou distributiva” (OLIVEIRA, 2010, p 3 apud MÁRQUES, 2016b, p.6).

Quando se fala em políticas públicas para a educação, especificamente as questões escolares, o que se tem em mente é a administração de todo o ambiente ensino-aprendizado pelo governo, desde estrutura física, corpo docente, matriz curricular e toda e qualquer resolução sobre a comunidade escolar. Azevedo (2003, p.17) contribui com seu conceito: “políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, bem como os impactos de sua ação ou omissão”. Sendo assim, com foco na educação, é tudo aquilo que regula e orienta a educação escolar.

As temáticas da sexualidade, do gênero e da diversidade sexual demoraram a serem contempladas em políticas públicas para a educação. Essa demora se deve a diversos fatores. No caso brasileiro, um dos fatores mais relevantes pode ser compreendido no estudo do percurso histórico que conduz ao processo de redemocratização após a ditadura civil-militar (1964-1985).

Durante a ditadura, o regime autoritário não foi o único alvo de grupos que se opunham fortemente ao poder vigente. Segundo Gianordoli-Nascimento et al. (2007, p.360), esses grupos, que se organizavam contra o Estado e suas diretrizes, também almejavam “revolucionar os costumes, os valores e as relações sociais e afetivas, que deveriam ser mais igualitárias”. Ele segue nos esclarecendo a importante participação feminina colocando em questão a hierarquia de gênero e desnaturalizando estereótipos. Grupos também, como os gays e todos aqueles que eram considerados desviantes de uma conduta de sexualidade moral, lutavam contra as várias formas de opressão e pela validação de seus direitos.

Com o término da ditadura, segue no Brasil um período de redemocratização com o intuito de restabelecer, à sociedade, os direitos aniquilados durante o militarismo. Tal redemocratização, aventada no último governo militar (presidente João Batista de Oliveira Figueiredo, de 1979 a 1985) e iniciada no governo de José Sarney (que assumiu a Presidência

da República em 14 de abril de 1985), em meio à Constituinte, atinge a esperada visibilidade com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Conhecida como “Constituição Cidadã”, a Carta objetivava garantir e avançar os direitos sociais, econômicos, políticos e culturais, suspensos no período militar.

A Constituição Federal de 1988 foi a sétima do Brasil e feita por via democrática, ou seja, com a participação popular. Ela emerge com o intuito de recuperar e organizar as relações democráticas que haviam sido cindidas pela ditadura civil-militar, por isso dedica boa parte de seus artigos a questões sociais, apresentando os direitos básicos ao cidadão. É a partir do texto constitucional, no qual está expresso o ideal de que todos sejam “iguais perante a lei”, que se reivindica o reconhecimento não só da igualdade, mas também da diferença, como forma de proteção contra qualquer tipo de preconceito e discriminação.

O contexto político e social aos poucos vai ganhando princípios democráticos e as Políticas Públicas avançam as ações de concretização de direitos. A Constituição declara para a promoção de bem-estar social a proteção à dignidade humana (Art.1º, inciso III) e também, dentre outros, igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, protegendo contra qualquer forma de discriminação, inclusive em razão do sexo (Art.5º), fundamentada no direito à liberdade, também veda qualquer tipo de discriminação por sexo, identidade de gênero e toda e qualquer diversidade da sexualidade (Art.3, inciso IV). Estabelece, assim, que políticas de igualdade façam parte das políticas públicas.

Sendo de responsabilidade do Estado promover e zelar pelos Direitos Humanos em toda sua dimensão, as políticas públicas devem buscar reduzir as desigualdades sociais e fazer valer os direitos dos cidadãos, bem como velar por relações igualitárias entre homens e mulheres (LUZ et al., 2009). Em um alinhavo dos Direitos Humanos, Igualdade e Educação surgem perspectivas de políticas públicas educacionais e questões de gênero.

Vianna e Unbehaum (2006) nos esclarecem como a visibilidade das questões de gênero na educação, até meados de 2000, era baixa. Por vezes questões de gênero foram mais reivindicadas pela área da saúde do que a área da educação. A partir desse período, propostas políticas surgiram em defesa às desigualdades de gênero e sexualidade no sistema educacional brasileiro. Os movimentos sociais organizados favorecem o surgimento, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003); de definições legais do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a) que objetivavam tratar as questões de gênero e sexualidade na escola.

Assim como houve a atuação dos movimentos sociais brasileiros, para que ocorressem tais inovações, também decisivas foram as influências de organizações de caráter internacional. Dentre elas citamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada em Jomtien, em 1993, a Conferência de Direitos Humanos de Viena (1994), a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (conhecida como Convenção de Belém do Pará, de 1994), a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento –CIPD, ocorrida no Cairo em 1995 e a Plataforma de Ação da Conferência Mundial sobre as Mulheres (ocorrida em Beijing, em 1997).

Igualdade nas relações de gênero e empoderamento das mulheres são medidas vistas como melhoria das condições de vida de toda a população, de acordo com a Organização das Nações Unidas – ONU. Para a ONU e outros órgãos, empoderamento é um instrumento para o desenvolvimento democrático o que diverge do conceito de empoderamento para os movimentos feministas. Para esses movimentos, empoderamento significa a libertação das mulheres das opressões de gênero e opressão patriarcal, a conquista de sua autonomia, a desconstrução das desigualdades de gênero, a recuperação do poder de opinião e de decisão, poder para e não poder sobre (SARDENBERG, 2006).

Percebe-se, assim, que educação não é um campo privilegiado para tal questão, gênero abrange diversas esferas (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Em 1998 foi aprovado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, que “defende a importância de se transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes”. E prossegue esse documento:

[...] ressalta que a construção da identidade de gênero e da própria sexualidade, extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos e defende que meninas e meninos brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos, quanto femininos, para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero. Além disso, enfatiza o papel de educadores e educadoras na desconstrução dos significados de gênero nas relações infantis (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p.413- 414)

Em 1995 e 1997 surge um norteador dos currículos do ensino fundamental e médio em todo o território nacional, elaborado por especialistas e aprovado pela LDB, Lei de Diretrizes e Bases, em 1997. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN integram temas de urgência social como a sexualidade, objetivando a dignidade, igualdade de direitos, participação e responsabilidade dentro da sociedade, o exercício da cidadania. No tópico de Orientação Sexual, incentiva-se o respeito pelo outro sexo e as variáveis dentro do feminino e masculino,

embora sofra críticas com relação a sexualidade estar vinculada a saúde e higiene. “Os PCN reconhecem que a questão de gênero se coloca em praticamente todos os conteúdos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas, de forma que educadores e educadoras precisam considerá-la atentamente” (SILVA, 2012, p.147).

A Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC criou, em 1999, o programa Parâmetros em Ação – mais conhecido como “PCN em Ação” Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Ele surge com o propósito de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional tanto de professores quanto de especialistas em educação, “de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 1999a, p. 5).

Em um contexto de formação de profissionais de educação, o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado objetiva promover um crescimento profissional e pessoal juntamente com a promoção de aprendizagem de qualidade a partir da potencialização do uso de materiais produzidos pelo MEC. Apresenta como finalidade, dentre outras, que o corpo docente tenha condições de se interessar pelos Temas Transversais e que também os valorize e explore na sua área. Para tal são propostas análises dos temas transversais, leituras e atividades complementares (BRASIL, 1999b). O programa é de grande relevância na instrumentalização do PCN perante sua ambiguidade, por serem sugestões do MEC – Ministério da Educação, também um apoio ao corpo docente visto que a formação pedagógica não contempla os temas em pauta.

Em pesquisa realizada por Vianna e Unbehaum (2006), as autoras obtiveram de integrantes e ex-integrantes do MEC a informação de que apenas os “PCN em Ação” elaborados para as disciplinas específicas haviam sido “organizados como documentos de apoio ao trabalho docente, publicados e distribuídos em todas as escolas do Brasil”, já os Temas Transversais,

[...] com exceção do de Ética, ficaram em segundo plano. Um volume específico sobre orientação sexual, a partir de uma abordagem de gênero, chegou a ser encomendado a especialistas, curiosamente pelo Ministério da Saúde e não pelo da Educação. Mesmo assim, por problemas de ordem técnica e política, esse volume dos “PCN em Ação” não chegou a ser finalizado pelo governo (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 421).

A superação para a desigualdade de gênero ganha forças novamente, em 2004, com o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que objetivava o enfrentamento das

desigualdades de gênero e de raça, diretrizes definidas na 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres. Também a legitimação das temáticas polêmicas contidas nos PCN. Em contrapartida, Silva (2012, p. 152) nos esclarece que “os textos dos PCN sobre as relações de gênero são ambíguos e contraditórios, pois abordam como valores de verdade tanto as perspectivas psicologizantes e os determinismos biológicos, quanto às construções sociais de gênero”.

Existe um processo de políticas de igualdade nas políticas públicas de educação com relação aos instrumentos didáticos que esbarra em obstáculos diversos, justificando, assim, uma descontinuidade do processo. O gênero ainda não está centralizado como objeto de superação de desigualdades sociais, é preciso que seja percebido como objeto fundamental de mudanças estruturais e sociais. Uma hierarquização e perpetuação de poderes que demonstra uma patologização nos processos, mudanças organizacionais requerem mudanças nos discursos (HASHIGUTI, 2009). Temos na crítica de Bento (2011, p. 557):

É a patologização das identidades distribuindo humanidade, proferindo sentenças e castigos aos que ousaram romper a lei. É o heteroterrorismo em pleno processo de funcionamento, interiorizado, reproduzido com toda eficácia. Os divergentes sexuais e de gênero só poderão existir em espaços apropriados, nos compêndios do saber médico e nos espaços confessionais das clínicas. Lá os encontraremos, todos hierarquizados, classificados e especificados.

Em 2004, o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 dava destaque às questões de gênero e orientação sexual, inserindo-as entre suas metas ainda que ficasse a critério de cada estado e município decidir pela inclusão ou não dessas discussões em seus planos de ação. No Plano seguinte – PNE 2014-2024, que foi sancionado em 2014 pela então presidente Dilma Rousseff, a temática foi vetada após intensa pressão das bancadas religiosas e de extrema direita. Na diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do Art. 2º do substitutivo da Câmara), “o Senado alterou o dispositivo, retirando a ênfase na promoção da ‘igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’, expressão substituída por ‘cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação’” (BRASIL, 2015, p. 22).

O fato se deu sob a alegação de que, se levada para as salas de aula, a ênfase na promoção da igualdade de gênero e de orientação sexual resultaria numa ingerência da escola (e, por conseguinte do Estado) na vida familiar, pois instruir sobre valores seria um dever da família, não da escola. Contudo, o que mais incomodava os defensores do veto era o que foi, por eles, chamado de “deturpação dos papéis naturais de homem e mulher”. Ou seja, seu

entendimento de que a promoção de reflexões sobre igualdade de gênero no ambiente escolar seria um disfarce para um projeto governamental de doutrinação de crianças e jovens para a homoafetividade, a fim de acabar, assim, com a instituição familiar e os valores morais por ela recebidos.

As fortes pressões religiosas não ficaram restritas ao Senado. Em diversos municípios surgiram projetos de lei estabelecendo o veto à *menção* à palavra gênero na escola. E também no Congresso Nacional tramitam, hoje, ao menos cinco projetos que, de uma forma ou de outra, se aprovados vão interferir fortemente na rotina escolar com vistas a evitar a chamada “doutrinação ideológica”²¹.

É nesse contexto, diz Márques (2016b), que a questão de gênero passa a ser chamada, inicialmente pelos defensores do veto e depois também pela grande mídia, de “ideologia de gênero”. Assim, cita o Projeto de Lei nº 2.731 de 2015²², que, se aprovado, transformará a omissão do tema (que apenas deixou de ser mencionado entre as metas do PNE) em proibição expressa, para a qual se prevê pena de prisão, conforme consta em seu Art. 2º, Parágrafo Único: É proibida a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados, sob qualquer pretexto (BRASIL, 2015)

A esse respeito, cabe observar que a expressão “ideologia de gênero”, tal como vem sendo utilizada, não corresponde aos estudos de gênero, tratando-se, pois, de uma distorção de autoria de segmentos que se opõem à proposta original do PNE. Quando fala em “ideologia de gênero”, Saffioti (2004) enfatiza o peso da ideologia patriarcal na produção de uma estrutura de poder, notadamente desigual, envolvendo homens e mulheres. Contudo, em sua pesquisa, Furlani (2016) identifica que o termo foi utilizado pela primeira vez em sentido oposto e de forma francamente alarmista, em 1998, durante uma Conferência Episcopal da igreja católica ocorrida no Peru (MÁRQUES, 2016)

A esse respeito, Márques (2016b) observa que, no documento peruano, prefaciado pelo Monsenhor Oscar Alzamora Revoredo e assinado pela Comissão de Família, predomina o entendimento bastante equivocada de que “ideologia de gênero” seria uma estratégia

²¹ A maior parte desses projetos é de autoria de parlamentares vinculados a um movimento político curiosamente autodenominado Escola sem Partido. Existente desde 2004, referido movimento tem como proposta central a inserção, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de um programa (Programa Escola sem Partido) pelo qual ficariam estabelecidas as estratégias para a vigilância permanente e a criminalização de professores denunciados por “assédio ideológico” e “doutrinação política e ideológica”. As ideias centrais do movimento sedimentam o Projeto de Lei 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PR-ES) (MÁRQUES, 2016, p.2).

²² Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Do Sr. Deputado Federal Eros Biondini (PTB –MG).

política comunista, surgida da união entre marxismo e feminismo, pela qual a luta de classes viria a ser revigorada em meio ao que chamam de “ataque à família e à religião”. Em 2010, explica a autora, esse mesmo uso distorcido da expressão “ideologia de gênero” ressurgiu por meio de um livro de autoria de Jorge Scala, um advogado argentino abertamente contrário a pautas feministas e cuja tradução para o português é “Ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família”.

Recorrendo a interpretações problemáticas, que desqualificam os Estudos e os estudiosos do assunto, a retórica discriminatória que exige a interdição das discussões sobre gênero na escola

[...] afirma haver uma conspiração mundial entre ONU, União Europeia, governos de esquerda, movimentos feminista e LGBTI para “destruir a família”, mas que, em última análise, objetiva, sim, propagar um pânico social e voltar as pessoas contra aos estudos de gênero e contra todas as políticas públicas voltadas para as mulheres e a população LGBTI, sobretudo nas questões relacionadas aos chamados novos direitos humanos, por exemplo, no uso do nome social, no direito à identidade de gênero, na livre orientação sexual (FURLANI, 2015, p.1, apud MÁRQUES, 2016b, p.2)

Em sentido oposto, ao da bancada religiosa e do movimento Escola sem Partido, a 2ª Conferência Nacional da Educação – Conae, também realizada em 2014, apresenta a diversidade como dimensão humana e seu reconhecimento como garantia dos direitos sociais e humanos, estando nela contidos – e por vezes grifados – os termos identidade de gênero e orientação sexual (CONAE, 2014).

Outra política pública com temática de sexualidade que merece destaque é o Programa Gênero e Diversidade na Escola – GDE, projeto lançado em maio de 2006 pela Secretaria Especial de Política para Mulheres em ação conjunta com o Ministério da Educação. O Programa tinha por objetivo contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual. Pretendia-se, assim, contribuir para que professores de 6º ao 9º ano do ensino público pudessem lidar com a diversidade no controle de atitudes e comportamentos preconceituosos em sala de aula (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

O projeto-piloto do Programa (GDE) envolveu municípios das cinco regiões do país: Niterói e Nova Iguaçu (RJ), Porto Velho (RO), Dourados (MS), Salvador (BA) e Maringá (PR). Na fase inicial, com 30 horas de duração, aconteceram encontros presenciais, sendo que as 170 horas restantes se deram na modalidade EaD, envolvendo acompanhamento e

orientação de professores *on-line*, bem como estudos em material didático disponibilizado tanto em CD-rom quanto na internet.

Após a execução do projeto piloto, o GDE ganhou amplitude. Nas edições seguintes, este programa foi executado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), que consiste em um sistema integrado por universidades públicas nas quais são oferecidos, na modalidade EaD, cursos de nível superior antes inacessíveis para parte da população.

Em 2008, foi ampliado pela Secad/MEC para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior, fazendo parte de um programa de oferta de cursos de formação para professores e profissionais da educação para a diversidade, por meio de edital.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E PROCESSO DE PESQUISA

Conforme exposto na Introdução, a investigação, desenvolvida em abordagem qualitativa de acordo com o entendimento de autores como Chizzotti (2006) e Minayo (2009), envolve pesquisa bibliográfica e documental, esta última realizada a partir de livros didáticos adotados na cidade de Uberaba no período 2014-2015.

A abordagem qualitativa envolve uma maneira de compreender e interpretar determinados objetos, sem preocupação em enumerar ou medir algo, e sim traduzir e expressar o "porquê". A partir de uma descrição detalhada de documentos em um recorte temporal, sem necessidade de amostra em grande número, é feita uma interpretação da realidade, o que é importante e por que é importante, áreas de consenso, pontos positivos e pontos negativos, questionamentos, ideias e questões para novas pesquisas. Segundo Minayo (2009), a pesquisa realizada em abordagem qualitativa busca particularidades, descreve significados, descobertas. Ela tem como principal preocupação a qualidade das informações, por isso

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilha com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p.21).

Quanto à pesquisa ou análise documental, esta consiste em um processo metodológico categórico bastante usual em ciências humanas e sociais. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode-se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou então constituir-se como instrumento metodológico complementar.

Em primeira instância define-se a etimologia da palavra: *Documentum*, que é um termo latino derivado de *docere*, que significa ensinar; esta noção assume, em seguida, a conotação de prova, vastamente empregada no vocabulário legislativo, sendo que é no século XVII que se difunde, na linguagem jurídica francesa, a expressão *titres et documents*, enquanto o sentido atual de depoimento histórico data apenas do início do século XIX (LE GOFF, 1996).

“Na concepção positivista de história, o documento consiste em algo objetivo, neutro, tal como uma prova que serve para comprovar fatos e acontecimentos numa perspectiva unidimensional” (SILVA et al, 2009, p.456). A esta acepção, contrapõem-se uma

outra visão, que postula que toda fonte histórica manifesta o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro (LE GOFF, 1996; SILVA et al, 2009).

Para compreender por que esta pesquisa é identificada como documental – e tem como objeto livros didáticos atuais – recorremos a Figueiredo (2007), que argumenta em favor de um conceito alargado de documento, no qual não se inserem apenas textos oficiais e mesmo aqueles muito marcados pelo passar do tempo, mas outras produções, de diversas naturezas, que não receberam tratamento científico.

O documento não é uma produção isenta ou ingênua, na medida em que exprime leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço (SILVA et al, 2009).

Para refletir sobre o lugar destinado às dimensões sexualidade, gênero e diversidade sexual no material didático de Ciências do ensino fundamental II, optamos por um referencial relacionado ao campo dos Estudos Culturais, no qual o livro didático não é compreendido apenas como veículo, mas também como produção cultural elaborada intencionalmente para um público imaginado.

2.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA

O livro didático consiste em um material de apoio de grande importância aos professores e alunos, sendo, por vezes, a principal fonte de informação em alguns espaços de menor acesso aos bens econômicos e culturais. Isso faz com que acabe sendo visto como uma expressão da verdade absoluta, como algo inquestionável, quando, na realidade, trata-se de um instrumento ausente de neutralidade, no qual se expressam interesses sociais e relações socioculturais (CASAGRANDE; CARVALHO, 2009; LIMA, 2012).

O livro didático é um objeto cultural com papel fundamental na escolarização. Do manuscrito grego aos impressos atuais, ele possui relação direta com as produções culturais e sociais na história. Inerente à escolarização europeia do século XVII, esse material impresso surge destinado restritamente aos professores para garantir a representação da ideologia desejada no sistema de ensino da época. Posteriormente, os livros são estendidos aos alunos, que devem utilizá-los sob supervisão docente.

No Brasil, entre as décadas de 1970 e 1980, o livro didático tornou-se objeto de estudo, o que explica se lembrado que aquele era um momento de austero controle ideológico do Estado sobre a educação. Chamava a atenção dos pesquisadores o fato de que os livros

expressavam claramente elementos favorecedores da disseminação da Ideologia da Segurança Nacional e, da mesma forma, reproduziam estereótipos de gênero, etnicidade e classe social.

Com o passar do tempo e em razão dos vários embates provocados a partir dos resultados de pesquisas, o livro didático sofreu alterações significativas. Sua elaboração, forma física e tempo de vida útil tornaram-se melhores, fazendo dele um objeto mais apreciável.

As características dos livros didáticos são de acordo com a situação sócio-político-educacionais da época, vinculando diferentes valores, ideologias e culturas, condicionados ao perfil do aluno desejado. Evidencia-se o quanto esses materiais são variáveis e instáveis (LIMA, 2012).

As imagens iconográficas surgem na década de 1970 empunhadas de grande sentido aos textos, muito além de ilustrações, elas contribuem para o enriquecimento e aprofundamento do conteúdo (LIMA, 2012). Casagrande e Carvalho (2009) destacam como tais ilustrações podem fomentar discussões e interpretações, visto que, por vezes, são consideradas mais atrativas que os textos, ou seja, “a imagem ilumina o texto e o texto ilumina a imagem” (MORENO, 2013, p. 44).

Existe todo um complexo trabalho para o livro didático chegar a um destino final, o consumidor final, o sujeito de destino. Embora seja conteúdo de formação o livro didático é produzido com fins comerciais. Trata-se de uma mercadoria que, no Brasil, por exemplo, tem como maior consumidor o próprio Estado, responsável pelas políticas públicas a ditar seu modo de produção (CASAGRANDE; CARVALHO, 2009; MORENO, 2013). Ou seja, passa por orientação governamental o conteúdo definido para determinada disciplina e faixa escolar. A editora intervém diretamente na obra do autor se adequando a metas pedagógicas pré-estabelecidas, ficando por vezes indetectável o que é parte do autor, o que é parte da editora.

Moreno (2013, p. 43) nos esclarece que:

[...] variando o grau em cada situação, a equipe editorial poderá intervir decisivamente na escolha de imagens, na confecção da capa, na produção de atividades para o aluno, no encadeamento pedagógico, e sobre o texto escrito que passa por uma série de adequações a fim de atingir as metas pedagógicas e comerciais estabelecidas.

Os professores não participam da definição dos critérios de seleção inicial, avaliação e elaboração das obras; opinam apenas no produto final: obras pré-aprovadas que se adequem à sua “formação acadêmica, sua experiência profissional, número de aulas semanais de sua disciplina e condições objetivas de trabalho” (MORENO, 2013). Aos consumidores finais, os

alunos, fica a opinião pública que por vezes se manifestavam através da família, com relação a temas polêmicos como: política, sexualidade e religião (MORENO, 2013).

O livro didático é um campo que engloba interesses diversos do: Estado, autor, editora, professores e alunos; onde todos defendem seus interesses ao mesmo tempo em que mantém uma neutralidade. Aqui é onde o explícito e o silêncio se impõem como verdade. Conforme Moreno (2013), não existe produção cultural livre e inédita. O livro didático é a história imersa na sociedade presente, pré-estabelecendo um futuro. Produto final é o que se quer fazer pensar aquele sujeito nesse sentido, esclarece Lima (2012, p. 149), “o livro didático não é apenas produzido pelo mundo da cultura, mas também, institui esse mesmo mundo, ao mesmo tempo em que reflete os condicionantes e o perfil de cidadão desejado”.

Sendo o livro didático uma miscelânea de saberes e interesses com origens distintas, sua complexidade merece um olhar crítico sobre as verdades que por ele se apresentam, pois estas podem reforçar estereótipos, transmitir preconceitos e mesmo fomentar discriminações. Vindo de regras, restrições, regulamentos, próprios das políticas educacionais e editoriais, a ideia do autor pode ser perdida nesse processo, relacionar o conteúdo dos livros e a realidade dos alunos fica na responsabilidade crítica dos professores, ressaltando que não raro é o único material ao qual o professor tem acesso. (CASAGRANDE; CARVALHO, 2009).

Seguindo aqui, em torno do nosso objeto de estudo, gênero e sexualidade no material didático, a sua linguagem e representações. Inerente ao ser humano, presente em todos os setores da sociedade, esses temas esbarram em vários obstáculos ao serem repassados na escola, que na verdade por vezes nem o são.

Conforme Casagrande e Carvalho (2009), o livro didático apresenta conteúdos, textos e imagens que polarizam os gêneros e se respalda na própria ciência partindo de diferenças biológicas. Há apenas sete anos o autor nos mostra em sua pesquisa, como papéis conservadores nos materiais didáticos ainda desvalorizam, desqualificam o feminino, resultado do espaço ao qual o feminino é remetido, espaço maternal, frágil e submisso, porém mantendo a condição da estética feminina.

Os livros didáticos, principalmente do ensino fundamental, que tem forte influência na formação, devem “contemplar a multiplicidade de relações familiares e não reafirmar um único padrão familiar” (CASAGRANDE; CARVALHO, 2009), contemplar também outras realidades como espaço profissional, interação entre os dois sexos. Porém, o mais encontrado, também em concordância com Louro (2014), é a reprodução de regras e padrões. Ou seja: “a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos

sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e conflitos são comumente ignorados ou negados” (LOURO, 2014, p.74).

Sendo o livro um produto de relações socioculturais, totalmente influenciado e ao mesmo tempo portador da “verdade”, sua abrangência e impacto não podem ser ignorados. Embora seja um produto da cultura, o livro didático também produz cultura, reproduz, fixa e determina. E também deve desconstruir visto que “é variável e instável” como colocado por Lima (2012).

O livro didático, propagador da linguagem escrita carrega o peso das exigências sociais. Como Louro (2014) nos afirma, a linguagem é um campo eficaz e persistente de moldagem e fixação de identidades.

2.2 UM BREVE MAPEAMENTO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Ao procedermos as *leituras introdutórias* para esta pesquisa, constatamos que apesar de vivermos numa sociedade já avançada com todas as consequências da pós-revolução feminista da década de 1960 e com a internet contribuindo para a obtenção do conhecimento, é possível perceber que o ser humano precisa de mais preparo para trabalhar com a sexualidade, pois em pleno século XXI vivemos ainda certo “silêncio” em torno desse assunto. Prova disso é a falta de empolgação para a investigação sobre a temática em âmbito científico, pelo menos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – PP/Capes.

Como uma das mais importantes bibliotecas virtuais brasileiras que reúne e disponibiliza a que produção científica atual, o Portal de Periódicos da Capes conta com um acervo de mais de 38 mil títulos com texto completo, 123 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. No entanto, de acordo com esta pesquisa, apontou 55 artigos e 58 dissertações e teses, publicados em língua portuguesa entre os anos de 2010 e 2014, cujo assunto é “livro didático”. O que não nos pareceu um número tão elevado levando-se em conta a importância do livro didático para a educação escolar.

Mas os números decepcionam mesmo quando a busca foi orientada pelo descritor “livro didático” *em cruzamento* com as palavras-chave: gênero, sexualidade, ensino fundamental e ciências. Como resultado, foi obtido um número realmente muito pequeno de produções acadêmicas, como se pode constatar a partir dos dados organizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Portal de Periódicos Capes (2010-2014)*

Descritores	(ASSUNTO - CONTÉM)			
	Gênero	Sexualidade	Ensino Fundamental	Ciências
Livro didático (ASSUNTO)	2 Artigos (em Linguística aplicada)	1 Dissertação (Psicologia)	1 Tese (Enfermagem psiquiátrica) 2 Dissertações (1-Educação; 1-Ensino de Ciências) 1 Artigo (Saúde mental)	2 Dissertações (Educação) 6 Artigos (4 Educação; 1 Educação em ciências; 1 ensino Religioso)

*Dados coletados em abril de 2015.

Fonte: elaboração da autora.

Consultando o Banco de Teses e Dissertações da Capes, constatamos algo semelhante ao visto na busca anterior: são poucos os registros de pesquisas acadêmicas sobre a abordagem de sexualidade no ensino fundamental. E, mais raros ainda, as que trabalham com o conceito de gênero e que tomam o livro didático de Ciências como seu objeto.

Quadro 2 – Banco de Teses e Dissertações da Capes (2010- 2014)*

Descritores	(CONTÉM NO RESUMO)		
	Sexualidade	Sexualidade / Gênero	Ciências/ Sexualidade/ Gênero
Livro didático (no resumo)	2 Dissertações (1- Ensino Ciências e Matemática; 1- Educação)	1 Dissertação (Ensino de Biociências e Saúde)	1 Dissertação (Ensino de Biociências e Saúde)

*Dados coletados em abril de 2015

Fonte: elaboração da autora

Considerando o reduzido número de referências apresentado pelas duas bases de dados da Capes, decidimos ampliar a busca estendendo-a até um popular localizador da *internet*: o Google Acadêmico. E, não obstante todas as dificuldades relacionadas à precariedade do instrumento (que não permite o cruzamento de descritores que apareçam no resumo ou nas palavras chave, por exemplo), obtivemos melhores resultados, como se vê no Quadro 3.

Quadro 3 – Google Acadêmico (2010-2014)*

Descritores	(EXPRESSÕES OCORREM EM QUALQUER LUGAR DO ARTIGO)	
	Sexualidade – Gênero Ensino fundamental	Sexualidade – Identidades de gênero – Ensino fundamental
Livro didático de ciências	67 resultados (artigos, livros, Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado)	10 resultados (4 artigos, 1 Tese de Doutorado e 5 Dissertações de Mestrado)

*Dados coletados em abril de 2015

Fonte: elaboração da autora.

Pelo Quadro 3, percebe-se o aumento do número de produção sobre a sexualidade no ensino fundamental e que aparecem no Google Acadêmico. Um resultado bem melhor em relação à pesquisa feita no PP/Capes e no Banco de Teses e Dissertações/Capes. Enquanto o PP/Capes apontou 14 trabalhos e o Banco de Teses e Dissertações/Capes apenas quatro, o Google Acadêmico totalizou 82 estudos, entre artigos, livros, dissertações e teses.

Analisando os resumos dos trabalhos identificamos aqueles que poderiam guardar maiores relações com o que está em discussão na presente dissertação. Alguns deles, depois de lidos, acabaram incorporados ao nosso referencial teórico.

Dentre os trabalhos que mais nos chamaram a atenção, a dissertação de mestrado em Sociologia da Educação de autoria de Liane Kelen Rizzato, intitulada *Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente*, observa que na primeira década do século XX os livros didáticos mais distribuídos nas escolas públicas brasileiras não apresentam, nas concepções de família, conteúdos e imagens que reconheçam a existência de diversidade sexual, reforçando, portanto, os padrões heteronormativos para se pensar tanto a sexualidade quanto a família (RIZZATO, 2013).

Outra interessante dissertação de mestrado, defendida na área de Ensino de Biologia, é o trabalho desenvolvido por Márcia de Oliveira Menezes, intitulado *Sexualidade: prazer em conviver - oficinas para alunos do Ensino Fundamental*. Nele, a autora pondera que os professores muitas vezes se restringem ao conteúdo dos livros de ciências e biologia por sentirem-se inseguros para abordar a temática, e como esse material didático tende a limitar-se a aspectos anatômicos e fisiológicos, e à prevenção da gravidez e das DST/Aids, a visão que se tem da sexualidade acaba empobrecida e naturalizada (MENEZES, 2014).

Neste sentido, da naturalização e do discurso biologizante, a dissertação de mestrado de Leila Alves Vargas, da área de Cognição e Linguagem, intitulada *Sexualidade nos livros didáticos de Ciências e percepções de professores sobre o tema (Bom Jesus do Itabapoana-RJ)*, apresenta contribuições bastante ricas. Pesquisando um total de três livros didáticos destinados ao 8º ano do ensino fundamental e tendo aplicado um questionário a 19 alunos e nove professores dessa mesma série escolar, a autora constatou que os temas abordados nos livros tendem a determinar e limitar o que será discutido em sala. Assim, como nenhum deles abordava a questão da violência sexual, provavelmente essa discussão tão urgente na nossa sociedade não seria conduzida pelos professores, habituados a firmarem-se no material didático. Constatou, também, que nos três livros de Ciências analisados, a tendência era de

conduzir qualquer reflexão sobre sexualidade por um viés biológico e fisiológico (VARGAS, 2014).

Nessas três pesquisas às quais tivemos acesso, as pesquisadoras relatam que detectaram, no livro didático, um discurso biologizante pelo qual determinados comportamentos tendem a ser naturalizados. Da mesma forma concluem Eliecília de Fátima Martins e Zara Hoffmann no artigo *Os Papéis de Gênero nos Livros Didáticos de Ciências*, no qual realizaram uma leitura sobre papéis sexuais e identidades de gênero em uma amostra composta por 44 livros voltados às primeiras séries do ensino fundamental II. Constatando que é muito grande o número de livros didáticos nos quais o menino é o protagonista e a menina coadjuvante, as autoras observam que o mundo contemporâneo se caracteriza por “uma diversidade de culturas e crenças, de identidades psicológicas, sociais, sexuais e de gênero, que torna impossível uma concepção hegemônica frente às nossas próprias identidades, as quais não são fixas e imutáveis” (MARTINS; HOFFMANN, 2007, p. 16), o que torna o livro didático problemático e, dizemos nós, descompassado com a vida real.

As temáticas sobre gênero e sexualidade, com esse entrelaçamento biológico, sempre são relacionadas aos conteúdos de Ciências não existindo a transversalidade a qual seria de grande importância, almejada desde a década de 1990, conforme as pesquisadoras Menezes (2014), Rizzato (2013) e Vargas (2014).

Para Eliane Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Lenise Santana Borges, autoras do artigo *Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros* (2013), esses determinismos biológicos são fixados através de imagens, expressões e modelo familiar. A partir da análise de textos e imagens de livros didáticos de matemática, biologia e português, do ensino médio, as pesquisadoras ressaltam que, neles, “as práticas sexuais hegemônicas são reforçadas pelo silenciamento de qualquer outra sexualidade não-heterossexual”, o que se dá a partir de reiteradas marcas linguísticas e imagéticas, “que constituem a heterossexualidade como a única expressão sexual existente” (GONÇALVES; PINTO, BORGES, 2013, p. 56).

Em síntese, para Menezes (2014), Vargas (2014) e Gonçalves; Pinto e Borges (2013) os livros didáticos de ciências se apresentam deficientes devido ao seu viés biológico diante das questões de gênero e sexualidade, os mesmos são repletos de hierarquias e sexismos visto que produzem discursos que alimentam práticas discriminatórias.

Diante da importância do material didático e o fato de que a sexualidade é uma dimensão fundamental da vida humana, as autoras reforçam o quanto é importante o controle

de qualidade dos livros, tanto na escolha dos professores, como também pela editora em seus processos de produção (GONÇALVES, PINTO, BORGES, 2013; VARGAS, 2014). Ressaltam ainda, juntamente com Martins e Hoffmann (2007), que o livro didático deve cumprir seus preceitos éticos, ser atualizado e adaptado em diálogo com a diversidade sexual e sexual do mundo contemporâneo, construindo o processo de cidadania.

Pesquisas demonstram a importância dos conteúdos implícitos como: a violência sexual em Vargas (2014), o reforço da heterossexualidade como única forma em Gonçalves, Pinto e Borges (2013), o ocultamento da homofobia em Gonçalves, Pinto e Borges (2013) e Rizzato (2013) e subordinação da imagem feminina e controle pelo masculino, patriarcado, juntamente com a fixação das identidades e silenciamento das multiplicidades conforme Martins e Hoffmann (2007).

Os contextos discursivos nos livros didáticos não visibilizam a diversidade de gênero e sexualidade diante dos reforços na (re)construção da heterossexualidade e os viés estereotipados presentes segundo Gonçalves, Pinto e Borges (2013) e Martins e Hoffmann (2007). Visto que não existe nem mesmo uma extensão dos documentos oficiais relacionados às discussões acerca da diversidade sexual e de gênero (RIZZATO, 2013). Segundo Vargas (2014) não existe livro didático perfeito, mas é preciso desconstruir formas de desigualdades com relação a gênero e sexualidade.

Apresentado esse breve mapeamento do estado do conhecimento, e ainda com o objetivo de ampliar o leque de referências sobre produções acadêmicas sobre a temática deste estudo, pesquisamos no site do Ministério da Educação. Nele foi encontrado o *Catálogo de materiais didáticos e paradidáticos sobre diversidade sexual e de gênero*, produzido com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi/MEC.

Entre as categorias expostas nesse Catálogo, está a de material teórico-conceitual, que trata de publicações que articulam 20 trabalhos diferentes, entre ensaios acadêmicos/artigos científicos sobre o tema da diversidade (de orientação sexual, étnico-racial, gênero) ou da formação a distância.

2.3 SOBRE O PERCURSO REALIZADO

A pesquisa nos livros didáticos foi realizada em aproximação com a análise de conteúdo na modalidade categorial temática. Para isso, buscamos em autores como Bardin

(1995) e Moraes M. (1999) a fundamentação metodológica necessária para realizar o processo investigativo.

Moraes R. (1999, p.8) argumenta que, como método de investigação,

[...] a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto.

Depois de realizado um levantamento do material de Ciências adotado nas escolas do município, junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Semec/Uberaba, realizamos um conjunto de procedimentos que, juntos, caracterizam uma análise categorial-temática: a) leitura flutuante; b) categorização; c) descrição; d) esforço interpretativo.

Como o próprio nome indica, em sua flagrante similitude com a “atenção flutuante” de que falava Freud, a leitura flutuante envolve uma atitude de abertura a todas as expressões que possam estar presentes no documento em análise (MÁRQUES, 2002), no caso, os quatro volumes da coleção de livros didáticos de Ciências. Conforme explica Bardin (1995), é na leitura flutuante, a primeira que se realiza, que tomamos contato com o material em análise, conhecemos o contexto e deixamos fruir impressões mais gerais a respeito. Ela é fundamental para que se tenha uma noção da forma como essa totalidade se expressa.

Só depois disso é que cada volume da coleção foi lido a seu tempo e de forma já dirigida à temática. Nesta segunda leitura também foram contemplados todos os capítulos e unidades de cada livro (e não apenas os poucos capítulos que abordavam assunto mais próximo), contudo, o olhar já foi direcionado por aquilo que constituía nossas questões condutoras, o que equivale a dizer que a leitura procurou responder às questões: *Que corpo e que sexualidade humana habitam o material? Nele são reconhecidas e/ou mencionadas, de alguma forma, as dimensões política e sociocultural da sexualidade? Caso sim, que concepções de identidade de gênero se fazem presentes?*

Analisando capas, apresentação, sumário, textos, imagens (fotografias e ilustrações), exercícios, sugestões e complementos, iniciava-se, assim, o exercício de *categorização*, que consiste no estabelecimento de categorias de análise, que servem de guia para o desenvolvimento do capítulo 3, no qual se dá a *descrição* e um *esforço de interpretação* do material categorizado.

Sendo assim, foram observadas todas as formas icnográficas que representam pessoas, permitindo ou não as identificar com estereótipos e papéis sociais atribuídos a partir do sexo biológico. Um olhar minucioso foi lançado sobre as ilustrações para posterior interpretação de seus detalhes e dizeres, imposições de verdade. Do mesmo modo foram trabalhados os enunciados, textos e exercícios dos quatro volumes da coleção, alcançando-se mais profundidade nos capítulos que abordam diretamente as temáticas da sexualidade e das identidades a elas atribuídas.

3 O QUE DIZEM (E O QUE NÃO DIZEM) OS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, serão apresentados resultados referentes às análises dos livros de Ciências para o Ensino Fundamental II, conforme os procedimentos metodológicos já descritos no capítulo anterior.

O presente capítulo encontra-se organizado em três seções. Na primeira, apresentamos o material em questão, percorrendo brevemente sobre os objetivos e o funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. No item 3.2, identificamos e discutimos representações de corpo, gênero e sexualidade humana encontradas no material; para, na seção final, problematizamos o lugar reservado às relações de gênero, aqui destacadas enquanto dimensões política e sociocultural da sexualidade.

3.1 O MATERIAL EM ANÁLISE

Os livros adotados pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba, no período em estudo fazem parte da coleção *Ciências Naturais – Aprendendo com o Cotidiano*, de autoria de Eduardo Leite do Canto²³. Trata-se de uma publicação da Editora Moderna, organizada em quatro volumes que compreendem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

Os livros apresentam uma estrutura comum a todos os volumes, composta por quatro grandes seções subdivididas em capítulos. Ao final, apresentam ainda uma interessante seção que propõe atividades experimentais, enunciada como “Suplemento de Projetos”.

Conforme apresentado anteriormente, este material faz parte do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, o que significa, em última instância, que foi objeto de análises e discussões antes que fosse aprovado e recomendado pelo Programa para o nível de ensino em questão.

Segundo informações divulgadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o Programa Nacional do Livro Didático vem de um longo processo histórico, iniciado ainda em 1929, com a denominação de Instituto Nacional do Livro – INL. De lá para cá, várias foram as transformações que conduziram a este que, hoje, é conhecido como PNLD, como se pode ver por meio do cronograma exposto no Quadro 4.

²³ O catálogo online da Editora Moderna informa que o autor da Coleção *Ciências Naturais – Aprendendo com o Cotidiano*, professor Eduardo Leite do Canto, é doutor em Físico-Química Orgânica pela Unicamp (www.moderna.com.br).

Quadro 4 – Trajetória cronológica do Programa Nacional do Livro Didático.

1929	Criação do Instituto Nacional do Livro – INL, cujo objetivo era legislar sobre políticas do livro didático e dar maior legitimidade ao livro didático nacional
1938	O Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, institui a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD, estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.
1945	O Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, que consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.
1966	Um acordo entre o Ministério da Educação – MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – Usaid leva à criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático – Colted, que passa a coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.
1970	A Portaria do MEC nº 35, de 11/3/1970, que implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do INL.
1971	O INL apresenta o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – Plidef, assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros.
1976	Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar – Fename torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.
1983	Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, que incorpora o Plidef. É proposta a participação dos professores na escolha dos livros.
1985	Com o fim do Plidef, o Decreto nº 91.542, de 19/8/85, finalmente institui o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

Fonte: elaborado a partir de dados divulgados pelo FNDE (2016).

Ao implementar o Programa Nacional do Livro Didático, em 1985, mais que um novo nome, o Decreto nº 91.542 (BRASIL, 1985) propunha mudanças muito significativas: o livro didático seria reutilizado, o que significa que as técnicas para a produção teriam que ser revistas, garantindo-se maior durabilidade e possibilitando a criação de verdadeiros bancos de livros. Além disso, cessaria a participação financeira dos estados, ficando o controle de todo o processo decisório restrito à então Fundação de Assistência ao Estudante – FAE²⁴ e garantido o critério de escolha do livro pelos professores.

Depois de alguns anos em relativa estabilidade, em 1992 a distribuição dos livros ficou comprometida devido a limitações orçamentárias, de modo que o atendimento acabou se restringindo da 1ª à 4ª série do ensino fundamental. A pretendida “universalização” na distribuição dos livros só veio a ser recuperada depois, em 1995, contemplando-se primeiro as disciplinas de matemática e língua portuguesa e, em 1996, a de ciências e por fim, em 1997, as de geografia e história.

²⁴ Que viria a ser extinta em 1997.

O ano de 1996 foi um marco para a questão da avaliação do livro didático. Naquele momento, teve início um amplo processo de avaliação pedagógica, conduzido pelo MEC, de todos os livros de 1ª a 4ª série inscritos no PNLD. O objetivo da avaliação era garantir que fossem retirados do Guia do Livro Didático aqueles livros que apresentassem “erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo” (BRASIL, 2016).

O memorial publicizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação conta que o PNLD foi ampliado a partir do momento em que a política de execução passou a ficar sob a inteira responsabilidade do FNDE, em 1997. Assim, não à toa, aquele teria sido o momento em que Ministério da Educação passou a adquirir livros didáticos de diversas áreas (alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia), com os quais foi possível atender a alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

De lá para cá, o Programa ampliou o atendimento alcançando alunos com deficiência visual (em 2001), disponibilizando dicionário de língua portuguesa (2002) e Atlas geográfico (2003). E inicia, em 2005, a distribuição de livros também para alunos do ensino médio, que se torna integral em 2009.

Todos os livros apresentados no Guia de Livros Didáticos do PNLD são antes submetidos à avaliação a partir de editais. O edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa tem seus princípios gerais fundamentados na Constituição Federal e na LDB, nos quais salientamos: “O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (PNLD, 2014, p. 52).

No edital do ano de 2014, em que referido material foi adotado no município, era observado que, em prol da construção da cidadania, as coleções deveriam:

1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
2. abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
3. promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade (PNLD 2014, p. 53)

O mesmo edital, no qual não se faz qualquer referência a abordagem de questões de gênero ou sexualidade no material de Ciências, também deixa claro que a presença de

qualquer tipo de preconceito e de estereótipos relacionados a condição social, de gênero, orientação sexual, dentre outros, será considerada como critérios para eliminação do inscrito.

Dentre as categorias eliminatórias, que fazem parte da ficha para avaliação²⁵ da obra destacam-se duas. São elas:

2 Ética e cidadania – Princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social. 2.1 A obra respeita a diversidade social, regional, étnico-racial, de gênero, religiosa, de idade, orientação sexual, de linguagem, assim como não apresenta quaisquer formas de discriminação ou de violação de direitos? (PNLD, 2014, p. 125). [...]

7 Projeto Editorial – Adequação da Estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção. 7.11 A diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país são reproduzidas adequadamente por meio das ilustrações? (PNLD, 2014, p.135)

Com base nestes e nos demais critérios dessa ficha, a coleção foi avaliada e aprovada no processo avaliativo do PNLD, o que permitiu que os livros fossem divulgados no Guia de Livros Didáticos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental.

No Guia de Livros Didáticos pode-se encontrar uma a resenha da coleção em estudo bem como das demais igualmente aprovadas pelo processo de avaliação. Este acervo permite uma comparação entre as propostas pedagógicas para uma melhor escolha daquela que atenda os interesses do consumidor. Embora “a coerência entre o que é proposto no Manual com o que é praticado nos Livros do Aluno nem sempre é completamente observada, razão pela qual o professor deve estar sempre vigilante” (PNLD, 2014, p.8), o que faz pensar que a avaliação do material – como qualquer avaliação – não seja algo tão simples e garantido, podendo ser objeto de contestação.

O Guia também deixa claro que a escolha deve coincidir com os objetivos do docente, assim como a maneira de como e quando utilizar tal material, fazendo valer de sua ousadia e mantendo a essência do seu próprio projeto pedagógico. A resenha da Coleção que abarca o material didático em análise, apresentada no Guia de Livros para possível aquisição, informa ao leitor que o grande volume de conteúdos presentes na obra articula-se pouco com outros campos disciplinares, o que pressupõe que esta articulação terá que ficar a cargo do professor ou simplesmente não será realizada. Não obstante o problema da falta de articulação com outras disciplinas, o Guia informa que questões atuais foram contempladas na obra:

²⁵ Esta ficha encontra-se anexada ao Guia do Livro didático, PNLD – Ciências 2014 (6º ao 9º ano), podendo ser consultada também pela internet no endereço:
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000017013.pdf>.

Os temas tratados demonstram preocupação em discutir problemas contemporâneos como saneamento básico, poluição ambiental, drogas, lixo urbano e temas que são de interesse dos alunos, como a sexualidade, gravidez na adolescência, legalização do aborto e **opções sexuais** (PNLD, 2014, p.28, grifos nossos).

A este respeito, Márques (2016) chama a atenção para o fato de que, na resenha apresentada pelo PNLD, a diversidade sexual seja associada, equivocadamente, a uma questão de “opção”. E também como algo a ser abordado na escola por se tratar de assunto “de interesse dos alunos”, e não como questão social do interesse de todos.

No item “Abordagem pedagógica”, a resenha esclarece ainda que “a obra explicita bem seus pressupostos teórico-metodológicos, ancorados nas questões problematizadoras, no uso de mapas conceituais para estruturar os temas dos capítulos e na proposição de atividades abertas que levam em consideração a participação do aluno” e que a organização dos conteúdos atende à perspectiva de eixos Temáticos e dos Temas Transversais tal como sugeridos pelos PCN. No entanto, as atividades deixam pouco espaço para que as ideias prévias e vivências dos alunos sejam exploradas (PNLD 2014, p.30). Ressalta, ainda, que os aspectos gráficos são adequados, podendo-se encontrar nas imagens (fotos e desenhos) representações adequadas da diversidade étnica, social e cultural do povo brasileiro, ainda que se reconheça que o povo indígena aparece de forma pouco representativa.

Toda resenha apresentada no Guia termina com um item intitulado “Em sala de aula”, no qual o resenhista analisa as orientações que a obra fornece ao professor sobre como obter o melhor proveito daquele material. Na resenha da coleção em análise, chama a atenção o seguinte trecho:

Quanto aos aspectos relacionados à sexualidade, tão importantes nessa faixa etária, sugere-se que não fiquem confinados a uma disciplina e a um professor, mas que sejam assumidos pelo coletivo da escola ao longo dos quatro anos, como sugerem os PCN. O professor deve dar uma especial atenção a esses temas, de forma que eles não percam sua importância em função da extensão dos conteúdos sugeridos (PNLD, 2014, p. 32).

Tal colocação apresentada em uma resenha, publicada no Guia de Livros Didáticos, a qual foi submetida após processo avaliativo, abre uma lacuna desconfortável na colocação acima citada. Ao sugerir uma ampliação com relação à disciplina e aos professores, soa como uma prévia justificativa de eventuais falhas que possam conter o material, repassando-lhes assim a responsabilidade por eventual fracasso no alcance dos objetivos gerais. Claro que a responsabilidade cabe também aos professores, e em grande escala, porém não exime o material didático, inclusive por ele ser critério de avaliação, abordar questões de gênero,

sexualidade e diversidade, independente do prosseguimento.

Os quatro volumes em análise serão doravante identificados como: **L6** (livro didático de Ciências do 6º ano), **L7** (livro didático de Ciências do 7º ano), **L8** (livro didático de Ciências do 8º ano) e **L9** (livro didático de Ciências do 9º ano). Neles, os conteúdos de Ciências Naturais do Ensino Fundamental II encontram-se distribuídos conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição dos conteúdos nos livros analisados.

L6	Unidade I	Vida e Ambiente – Fatores vivos e fatores não vivos presentes nos ambientes; Produtores e consumidores; Produtores; Decompositores; O solo.
	Unidade II	Ser Humano e Saúde – Alimentos; A água: um bem precioso; Contaminação da água; Vivendo nas cidades; Lixo e Qualidade de Vida; Reaproveitando o lixo; A vida é a melhor opção.
	Unidade III	Terra e Universo – Dia e noite: regularidades da natureza; Propriedades do ar; Principais gases que compõem o ar; O caminho da água na natureza.
	Unidade IV	Tecnologia e Sociedade – Geladeiras, chaminés e balões de ar quente; Previsão do tempo; Conservação dos alimentos.
	Suplementos de projetos – Sugestões de museus e centros de ciências, filmes e livros; Bibliografia.	
L7	Unidade I	Vida e Ambiente – Biodiversidade; A adaptação dos seres vivos; Das células aos reinos de seres vivos; A evolução dos seres vivos; Diversidade da vida animal: vertebrados (Parte 1); Diversidade da vida animal: vertebrados (Parte 2); Diversidade da vida animal: vertebrados (Parte 3); Diversidade da vida animal: invertebrados; Diversidade das plantas; Diversidade da vida dos fungos.
	Unidade II	Ser Humano e Saúde – Diversidade dos parasitas humanos; Diversidade da vida microscópica; Meninos e meninas, homens e mulheres; A reprodução humana; Sexo, saúde e sociedade.
	Unidade III	Terra e Universo – Fósseis: registros da História; As fases da Lua e as constelações.
	Unidade IV	Tecnologia e Sociedade – Além do que os nossos olhos podem ver; Máquinas e ferramentas.
	Suplementos de projetos – Sugestões de museus e centros de ciências, filmes e livros; Bibliografia.	
L8	Unidade I	Ser humano e Saúde – Corpo humano: um todo formado por várias partes; Ossos e músculos; Nós ‘somos’ o que comemos?; Circulação e excreção; Respiração pulmonar; Sistema nervoso; Sistema endócrino.
	Unidade II	Tecnologia e Sociedade – Balinhas e perfumes; Som e instrumentos musicais; Sons que ouvimos e sons que não ouvimos; O tato, o quente, o frio e a nossa pele; Luz, olho humano e óculos.
	Unidade III	Vida e Ambiente – Fluxo de matéria e fluxo de energia nos ecossistemas; Ameaças à água, ao ar e ao solo.
	Unidade IV	Terra e Universo – Desenvolvimento sustentável.
	Suplementos de projetos – Sugestões de museus e centros de ciências, filmes e livros; Bibliografia.	

L9	Unidade I	Terra e Universo – Velocidade e aceleração; Massa, força e aceleração; Newton e a gravitação; Regularidades celestes; Garrafa térmica, estufa e aquecimento global.
	Unidade II	Tecnologia e Sociedade – Cargas elétricas; Geração e aproveitamento de energia elétrica; Bússolas, ímãs, discos rígidos e magnetismo terrestre; Substâncias químicas e suas propriedades (I); Reações químicas: uma abordagem microscópica; Substâncias químicas e suas propriedades (II); Indústria química e sociedade; Luz e cor; Luz, sombras e espelhos; Ondas eletromagnéticas.
	Unidade III	Vida e Ambiente – A evolução da diversidade; Reprodução dos seres vivos e variabilidade dos descendentes;
	Unidade IV	Ser Humano e Saúde – Pais, mães e filhos: um pouco sobre a genética
	Suplementos de projetos – Sugestões de museus e centros de ciências, filmes e livros; Bibliografia.	

Fonte: elaborado por Márques (2016) a partir de Canto (2012).

Observamos que todos os volumes da coleção apresentam a unidade “Ser Humano e Saúde”, na qual são apresentados os temas referentes à sexualidade, bem como as questões comportamentais e de saúde coletiva.

No livro que constitui o primeiro volume, a unidade “Ser Humano e Saúde” insere o tema: “A vida é a melhor opção”, que se volta aos malefícios do uso de drogas, fumo e álcool (L6); no volume seguinte, estão os conteúdos e discussões aparentemente mais próximos do objeto da pesquisa: “Meninos e Meninas, Homens e Mulheres”, “A Reprodução Humana”, “Sexo, saúde e sociedade” (L7). No terceiro volume, a ênfase da unidade recai sobre aspectos fisiológicos, abordando “Corpo humano: um todo formado por várias partes” (L8); até que, no volume final, são inseridas as noções introdutórias de genética, com o tema: “Pais, Mães e Filhos: um pouco sobre a genética” (L9).

A primeira leitura do conjunto do material, aqui identificada como “leitura flutuante”, permite constatar que apenas o L7 e o L9 apresentam conteúdos textuais diretamente relacionados à sexualidade, enfocando o biológico, higiene e saúde. O L6 se detém a questões sociais que não incluem gênero, sexualidade e suas diversidades; e o L8, que embora aborde o corpo humana, afasta-se do sistema genital, mas para contemplar, restritamente, o endócrino, que aborda hormônios sexuais.

3.2 ENTRE REPRESENTAÇÕES DE CORPO E ATRIBUIÇÕES DE PAPÉIS

Sendo o objetivo desta pesquisa analisar as concepções de gênero e de sexualidade incorporadas ao material didático adotado na disciplina de Ciências, do ensino fundamental II, partimos do pressuposto de que, no cenário educacional brasileiro, o livro didático assume

importância por ser, senão o único, pelo menos o principal material que chega até aos estudantes, produzindo representações nesse sentido. Sendo assim, a leitura dos livros escolhidos nos permitiu ter uma visão “panorâmica” da distribuição de temas e conteúdos de Ciências Naturais ao longo de todo o ensino fundamental II, optando por apresentar as análises considerando, a cada volume, tanto o *discurso textual* quanto *elementos imagéticos*. Isto porque, as categorias identificadas nas imagens nem sempre guardaram correspondência com aquilo que estava textualmente colocado, chamando nossa atenção também para aquilo que está além do texto.

Ressaltamos que a análise realizada passou por todos os conteúdos de cada capítulo, não se restringindo somente àqueles em que, na leitura flutuante, identificamos como mais próximos das questões aqui colocadas em discussão: sexualidade, gênero e/ou diversidade sexual. Em comum, os quatro volumes apresentam grande quantidade de imagens em suas páginas, entre fotos, desenhos, charge, tirinhas, gráficos, mapas e esquemas, tanto com imagens de adultos quanto de crianças, flora e fauna em diversos contextos. São imagens de boa qualidade com cores fortes, nítidas, precisas no que se propõem e, portanto, atraentes chamando a atenção do leitor. No entanto, embora tragam consigo algum tipo de identificação, nem sempre estão relacionadas ao texto.

Antes de partimos para a análise propriamente dita, vamos nos munir de algumas considerações sobre questões que julgamos importantes no mundo atual quando se fala de sexualidade, gênero e diversidade sexual. A primeira delas é a importância das imagens, uma vez que estas colaboram na compreensão de qualquer mensagem e com as quais vivemos rodeados, nós e nossos estudantes. Além das mídias mais associadas à imagem, como a televisão e a *Internet*, vemos revistas, *outdoors*, jornais e livros didáticos, todos recheados pelas mais diversas formas de ilustrações. Todos com imagens que apresentam modos de ser menino ou menina, ou seja, reforçando a oposição binária entre homem e mulher.

A questão que se levanta é: quais são as possibilidades de representações para o feminino e masculino? Entendemos que é na escola que essa discussão pode e deve ganhar corpo. E nesse sentido, os livros didáticos tornam-se importantes na reflexão na medida em que eles divulgam essas representações. Nesse campo, o objetivo deste estudo é analisar de que maneira esses livros vêm desempenhando seu papel dentro da representatividade do que seja gênero feminino e masculino.

Desse modo, é interessante retomar aqui o entendimento de gênero do qual partimos, o que pode nos ajudar na análise dos livros didáticos escolhidos para este estudo. Conforme

visto no capítulo 1, Scott (1989) defende que gênero pode ser entendido como elemento constitutivo das relações sociais, o que o torna uma categoria de análise histórica. Sob essa perspectiva, podemos inferir que as relações de gênero sofrem mudanças com o passar dos anos, sobretudo sob o impacto dos movimentos sociais. Nesse mesmo sentido, Louro (2014) observa que a mulher deixou de ser “invisível” a partir do momento em que foi para o mercado de trabalho, o que acrescenta à questão histórica uma dimensão cultural a ser fortemente ressaltada.

No entanto, para efeito deste estudo, muito embora entendendo que gênero é também uma construção sócio-histórica, é sobre o corpo físico que são colocadas as características do gênero. E esse corpo deve ser entendido aqui como “algo que se constrói no cruzamento entre o que aprendemos a definir como natureza (biologia) e como cultura ou, dito de outro modo, na interseção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeito de uma determinada cultura” (TAUFER, 2009, p.16).

Assim, ao procedermos ao estudo proposto, percebemos que os conceitos de imagem, gênero e corpo se misturam, se completam nos pontos que nos chamaram a atenção e corroboram para uma conclusão geral, ou seja, as representações visuais dos corpos e o discurso fazem parte do texto encontrado dos livros didáticos. E esse é o norte para o que consideramos ser a principal ideia desta dissertação: como masculino e feminino estão representados nos livros analisados.

Isto posto, partimos para a análise de cada livro. O primeiro volume a ser analisado, aqui identificado como L6, não aborda conteúdos que possam relacionar-se diretamente à pesquisa. Chamam a atenção, contudo, algumas características da construção textual. Todos os enunciados e a maioria nos exercícios trazem as flexões de gênero no masculino, mesmo em situações em que seriam cabíveis flexões também femininas, como em “o médico”, “o professor”, “o estudante”, “quando um morador”, entre outros.

Em relação às figuras, o L6 nos permite refletir sobre o corpo e a corporalidade humana nele consideradas. De um total de 95 imagens (sendo 33 fotografias e 62 ilustrações), 55% são figuras masculinas que se dividem em 62% de brancos, 35% de negros e 3% orientais. Mesmo em uma sociedade constituída por um número um pouco maior de mulheres do que de homens, as ilustrações femininas ocupam 45% do total, sendo, 68% brancas, 28% negras e 4% orientais.

As caracterizações apresentadas para tal definição de masculino e feminino nas imagens seguem um padrão culturalmente normatizado e naturalizado. Os homens se

apresentam de cabelos curtos, com uma única exceção, uma foto de um adolescente com um corte de cabelo em comprimento médio. As vestimentas variam em camisetas com gola ou não, bermudas e calças, sendo essas últimas em maior número, e essas peças se apresentam em vários tons, sobressaindo com maior frequência, o verde, azul, vermelho, laranja, cinza. Existe uma única foto que ilustra um menino de blusa com a cor rosa, a qual é muito usada socialmente para demarcar o feminino.

Alguns personagens masculinos são caracterizados pelo uso de boné virado e pela presença de bigode/barba; apenas um adolescente é retratado com o braço adornado por uma pulseira. Já as mulheres aparecem de cabelos longos ou médios, trajam, em maior número, calça/blusa, seguidas de saia/blusa, vestido e bermuda; essas peças se apresentam em cores nesta ordem de frequência: rosa, azul, branco, amarelo, verde/cinza. Calçam, em mesma proporção, tênis e alpargatas. Fazem largo uso de adornos (pulseiras, colares, brincos, tiaras), principalmente nos desenhos. Existe uma foto de uma criança indígena, desnuda da cintura para cima, com adornos étnicos no pescoço, segurando um mico no braço. Não é possível visualizar o seu ambiente, mas tal imagem aparece inserida ao lado do tópico “As plantas, além de respirarem, fazem fotossíntese”. O volume apresenta ainda, no enunciado de um exercício que fala sobre o vento, o desenho de outra menina com traços indígenas, contudo, neste a personagem aparece vestida com roupas tipicamente urbanas e adornada com um brinco de pena (CANTO, 2012a, p. 40 e 240).

Em relação às ações dos sujeitos retratados, os homens aparecem trabalhando em diversas profissões, entre elas em atividades de médico, vendedor de comida e coletor de lixo – que aparecem em maior quantidade –, além de professor, cientista, jornalista, bombeiro, policial, que se apresentam na mesma frequência. As imagens mostram, ainda, outras atividades, como: estudando, em lazer, ouvindo palestras, fazendo experimentos e usando tecnologias.

Observamos também a posição de liderança, sugerida em atividades como a de palestrante, no caso, que é representada pela figura masculina e tem como ouvintes uma plateia também predominantemente masculina. Por outro lado, as mulheres são bem menos vinculadas a atividades laborais apresenta apenas uma mulher vendendo flores, as outras imagens femininas aparecem em atividades domésticas, estudando, em estudos práticos, em momentos de lazer, hábitos saudáveis e brincadeira ao ar livre em uma posição secundária, fazendo experimentos.

Também podem ser destacados dois cadeirantes masculinos, uma criança e um adulto, ilustrando um momento de lazer. Um desenho representando uma manifestação apresenta homens e mulheres na mesma proporção. Em atividades envolvendo tecnologia, estudos, experimentos e apresentando higiene corporal, mais uma vez constatamos a prevalência de imagens representativas do masculino.

Entre as demais imagens, temos o masculino retratado em situações como: comendo, conversando, aguçando plantas, coletando lixo, junto à família em descontração, com ferimentos corporais, em acidente automobilístico, com instrumento musical. Já o feminino: comendo, cantando, junto ao arranjo familiar, hospitalizada, fazendo nebulização.

Em algumas imagens não é possível definir ser homem ou mulher devido à posição, distanciamento, uso de equipamentos de segurança no rosto e ou uniformes da pessoa.

Pode-se perguntar se não haveria uma única categoria em que, no L6, a imagem mostrasse a mulher como protagonista da cena. Na realidade, à mulher coube ser ilustração apenas para textos sobre atividades físicas e hábitos saudáveis.

Em cada volume são apresentadas imagens de abertura para as seções. Assim, num volume que tenha quatro unidades e quatro capítulos em cada uma, teremos, por exemplo, 12 imagens de abertura, às quais chamaremos aqui de capas. Dentre as capas desse volume, no capítulo 12, intitulado “A vida é a melhor opção”, a foto apresenta um momento de lazer de um grupo de jovens composto por dois rapazes e quatro moças, dentre eles uma mulher negra e um homem segura o violão. Já a capa de “Suplementos de Projetos” mostra a foto de um menino com um aviãozinho de papel.

Também são apresentadas, no decorrer do volume, duas famílias em arranjos nucleares, sendo que ambas são negras e têm um casal de filhos. O volume apresenta, ao todo, quatro pares formados de maneira a *sugerir* casais. Dois deles, constituídas por pessoas de sexo oposto, *poderiam ser* interpretados como casais heterossexuais, enquanto os outros dois pares, constituídos por pessoas do mesmo sexo, *poderiam ser* interpretados como casais homoafetivos. Três destas duplas aparecem em uma mesma figura (Figura 1). Temos claro, contudo, que não é possível afirmar que nas imagens em questão tenha havido, por parte de autor e/ou ilustrador, a intenção de representar casais, sejam eles hetero ou homofetivos.

Figura 1 – Pares representados no Livro 6



Fonte: Canto (2012a, p.76)

É evidente, nas representações do L6, uma predominância do masculino, tanto nas flexões de gênero como nas imagens, pois se percebe a amplitude do espaço social destinado a ele como seu, o envolvimento das figuras masculinas em atividades que envolvem maior escolarização bem como que expressam maior reconhecimento social.

Estereótipos de masculinidade e de feminilidade também se fazem muito presentes nos modelos físicos, como comprimento dos cabelos, adornos, roupas e cores predominantes. A heterossexualidade se faz presente e com ela a família nuclear, constituída de pai, mãe e filho em pequeno número. Sob o olhar de Louro (2014), tais discursos pontuais tendem a surtir seus efeitos, agem como normas que determinam e delimitam espaços. Já para Casagrande; Carvalho (2009), essa fixação do masculino e do feminino, de forma dicotômica e hierárquica, e a ótica heterossexual apresentada como única forma correta de ver o mundo, se fazem presentes como a reafirmação de um padrão único de família. Ou, ainda como Louro (2014), são naturalmente citados como algo natural. Desse modo, acrescenta-se que o corpo predominante no L6 é um corpo masculino, branco, jovem, que ostenta atributos heteronormativos e que não apresenta deficiências aparentes.

O conteúdo do L7 apresenta, assim como o L6, flexões de gênero predominantemente masculinas, em cenas nas quais poderia ser usado também o feminino sem dano algum. O discurso textual aborda gênero e sexualidade em três capítulos do volume, com pontos que consideramos relevantes.

A análise do capítulo 13 “Meninos e meninas, homens e mulheres” começa pelo título, que é bem normativo, visto que reforça o binarismo e determina um destino único para a

dicotomia, menina/mulher, menino/homem. A foto de apresentação mostra quatro adolescentes, sendo dois jovens negros e duas jovens brancas de olhos claros.

Ao iniciar o capítulo com uma caixa de texto intitulada “*Aceitar-se é fundamental*”, fica sugerida a preocupação e insegurança dos adolescentes em estarem se desenvolvendo de “modo normal” [normal entre aspas]. O texto ressalta que todos são diferentes, referindo-se a diferenças físicas, e que assim como essas, qualidades e limitações devem ser aceitas para se viver em harmonia, em uma situação de desconforto com o próprio corpo, a solução seria conformar se, a causa do sofrimento daqueles que não se encaixam nos padrões de normalidade social para gênero e sexualidade.

Ao abordar a fase da adolescência e puberdade, o texto cita as alterações físicas, variáveis de pessoa para pessoa, como aumento de músculos nos meninos e gorduras que dão formas arredondadas nas meninas, acentuando a força física ao masculino e a estética escultural ao feminino. O discurso sobre adolescência e puberdade se ocupa nas mudanças físicas e com a capacidade de reprodução, embora em um enunciado de exercício ressalte que a beleza é algo muito relativa e que não deve ser motivo para preocupação.

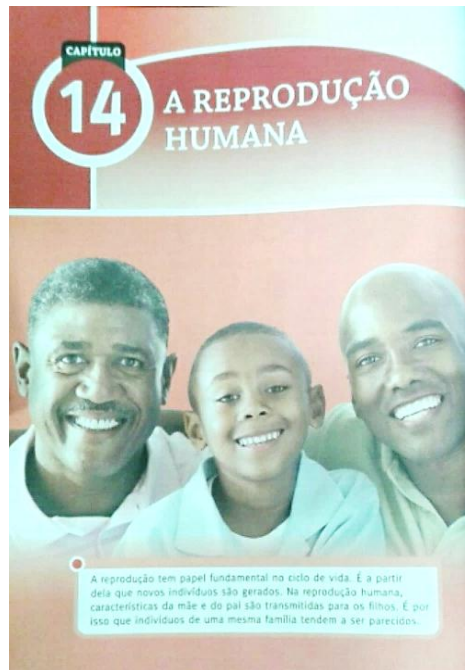
O livro, em um mesmo texto, enfatiza mais de uma vez sobre a capacidade biológica de gerar filhos com o início da puberdade. O único trecho que menciona uma suposta “insegurança, insatisfação e alterações de humor” (CANTO, 2012b, p. 193), está relacionado a mudanças no corpo e na mente, e assim se encerra.

Ao afirmar ser a menstruação algo normal nas mulheres, já justifica não ser motivo de vergonha nem de piadas por parte dos meninos, subentendendo ser a crítica algo esperado. Menciona a procura pelo ginecologista pelas adolescentes condicionadas a cólicas fortes. Na abordagem sobre o envelhecimento dedica-se um espaço para a discussão da menopausa, porém a andropausa sequer é citada, dando a entender que apenas o envelhecimento feminino acarreta em “problemas” que lhes são específicos, reforçando a ideia de que a “natureza” da mulher seria não apenas diferente, mas mais frágil e problemática que a “natureza” do homem. Em nenhum momento se refere aos aspectos psicológicos e emocionais relacionados à identidade de gênero e sexual, nem na adolescência nem na fase adulta.

O capítulo 14, “A reprodução humana”, inicia com uma imagem muito significativa. Na fotografia (Figura 2) estão três pessoas negras do sexo masculino, sendo dois adultos e uma criança. Quando observados com atenção, constatamos que os homens adultos são de gerações visivelmente diferentes, chamando nossa atenção o fato de que um capítulo sobre

reprodução humana tenha sido ilustrado com três gerações de homens de uma mesma família, sem referência alguma à participação das mulheres que lhes deram à luz.

Figura 2 – Capa do capítulo 14 do Livro 7



Fonte: Canto (2012b, p.198)

O capítulo descreve primeiramente sobre o sistema genital masculino, e segue com o sistema genital feminino a partir de esquema descritivo. Tais esquemas são repetidos no L9, no qual são adicionados mais detalhes. Ao descrever o sistema genital masculino, especificamente o pênis, é mencionado sobre a remoção do prepúcio quando necessário e ressaltado o não comprometimento do funcionamento do sistema genital, comentário que demonstra uma preocupação em assegurar o funcionamento devido do órgão.

Ao apresentar o sistema genital feminino, enquanto todos os órgãos têm suas funções apresentadas, o clitóris recebe menção restrita à sua forma anatômica. Ao discorrer sobre o amadurecimento dos sistemas genitais é relatado sobre o masculino a relação entre erotismo, excitação e ejaculação. Já sobre o amadurecimento do sistema genital feminino restringe-se à questão da fertilidade e procriação. Neste sentido, a sexualidade abrigada no material restringe-se ao masculino, para quem o prazer e o desejo são apresentados como algo que é tanto um dado biológico como algo socialmente aceitável, restando, ao corpo da mulher, amadurecer para procriar.

O livro esclarece também sobre a poluição noturna, enfatizando ser algo comum e involuntário, praticamente honroso, ao contrário da menstruação, que mesmo em se tratando

de um processo fisiológico esperado do sistema genital feminino, é inicialmente descrito como algo que pode gerar constrangimentos e provocar brincadeiras de mau gosto por parte masculina. Tanto a gravidez quanto o parto e a amamentação são descritos formal e mecanicamente, não há imagem ou palavras que humanizem tais processos, nem para a figura feminina que engravida, dá à luz e amamenta, e nem para a figura masculina não menos responsável.

Em uma atividade é mencionado sobre problemas de saúde das mulheres que podem causar a remoção do útero e ovários, faz questionamentos sobre a consequência dessa remoção e como ficam a menstruação e gravidez quando isso acontece. No entanto, não é mencionada nenhuma complicação referente à saúde dos órgãos reprodutores masculinos, tais como complicações da próstata ou qualquer outro problema urológico, remetendo mais uma vez à ideia de que a constituição masculina é naturalmente forte e resistente, e que a mulher teria uma constituição frágil.

No capítulo 15, que aborda gênero e sexualidade, “*Sexo, saúde e sociedade*”, é apresentada uma fotografia que sugere um momento maternal: a silhueta de uma mulher levantando um bebê, em um momento de lazer.

Ao iniciar o conteúdo, em uma caixa de texto com o título “*Planejamento Familiar*”, estão os dizeres: “O planejamento familiar permite *aos indivíduos e aos casais* planejar antecipadamente e alcançar o número de filhos desejado, o espaçamento entre eles e o momento de seus nascimentos” (CANTO, 2012b, p.208, grifos nossos). A frase permite ao menos aventar a possibilidade de um entendimento de família mais próximo da diversidade que caracteriza a realidade. E mesmo que a ideia nem sempre dialogue com as imagens apresentadas nos volumes e também não seja explorada em seu conteúdo, já é uma referência importante tanto para a identidade e a cidadania das inúmeras crianças que utilizam esse material e que vivem em famílias monoparentais, quanto para a educação das demais, que vivem em famílias nucleares e que têm o direito de saber que a realidade não se limita àquilo que é anunciado pela cultura hegemônica.

Uma breve “referência”, contudo, nem de longe é o bastante para avançar na mudança de um paradigma. O trabalho do professor, neste sentido, é fundamental, o que afirmamos quando vemos, na página seguinte, que o conteúdo é ilustrado sem margem para outros modelos de família, que não o nuclear. A imagem fotográfica escolhida para representar “*Planejamento familiar*” (Figura 3) é a de uma família que coincide com algo que está bastante arraigado no imaginário social como modelo ideal, mas que nem sempre é

encontrado na vida real. Sabemos que, no Brasil, a família extensa, em que coabitam pessoas de três ou mais gerações (avós, filhos e netos) é muito comum, assim como são comuns as famílias monoparentais (na maioria das vezes, constituídas por mãe e filho/s), as famílias reconstituídas (um casal e seus filhos de outras relações), etc. A vida real é bem mais rica do que a representação que o livro didático faz dela.

Figura 3 – Planejamento familiar: direito do casal.



Os casais têm o direito de decidir quantos filhos ter.

Fonte: Canto (2012b, p. 210)

Se o direito a decidir por ter ou não ter filhos é ilustrado *apenas* a partir de um casal heterossexual, fica sugerido que a questão do planejamento familiar é de interesse apenas de casais assim constituídos, como se a questão não dissesse respeito a outros modelos de família encontrados.

Em seguida, o capítulo aborda os métodos anticoncepcionais e DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis. Ainda nesse contexto é mencionada, pela primeira e única vez, a indicação de um urologista aos meninos/adolescentes e, como de outras vezes, a visita das meninas/adolescentes ao ginecologista é enfatizada.

Ao abordar sobre a AIDS e formas de contágio, são ilustradas as formas de contágio, com referência a transmissão da mãe infectada para o filho durante a gestação, parto ou amamentação, o desenho é de uma grávida. Já ao citar o contágio por sexo sem camisinha, não há representação ilustrativa, a figura masculina não aparece. Fica assim a mulher em uma situação fragilizada por ser ela a gestante, ainda que todos estejam propensos. O capítulo é encerrado com uma caixa de texto que sugere ser o professor o caminho adequado para tirar qualquer dúvida, ótima sugestão que enfatiza ser também na escola lugar de se falar de gênero e sexualidade, sem isentar o papel do material didático.

Fazendo um levantamento de todas as imagens que compõem o L7, vemos 35 fotos e 36 desenhos, sendo que as representações masculinas aparecem em 54 % dessas imagens: 56% são brancos, 35% negros e 9% de outras etnias. Às representações femininas restaram 46% do total das imagens. Mais uma vez, a maioria delas representadas pelas mulheres brancas (68%), negras e afrodescendentes (24%) e um pequeno grupo por outras etnias (8 %). Mantendo também, conforme o L6, um número maior de homens, que se caracterizam todos com cabelos curtos, vestimentas como: camisetas, camisas de manga longa, calças, bermudões, e acessórios como bonés e relógio. As cores que mais aparecem seguindo a ordem são: amarelo, azul, verde, vermelho/preto/cinza, branco, marrom e rosa. O tom rosa é o que aparece, em menor quantidade nas representações masculinas, e, em contrapartida, é o mais presente nas vestimentas femininas desse volume destinado a turmas do 7º ano.

As imagens femininas aparecem caracterizadas com muitos adornos (brincos, pulseiras, colares, prendedores de cabelo, tiaras). Além disso, uma imagem apresenta uma mochila rosa, há imagens de duas mulheres idosas, ambas de cabelos curtos, estando todas as demais de cabelos médios ou longos. Usam vestimentas variadas, calças, saias e blusas, sendo que as peças se apresentam em tons, nessa ordem de frequência: rosa, florais, verde/branco/azul, vermelho, amarelo, cinza e preto.

Atividades relacionadas a trabalho laboral são representadas pela figura masculina, em maior número que a feminina, em ocupações como: cientista, pedreiro, vendedor e cineasta. O masculino também se destaca em número maior que as mulheres em atividades com estudos inclusive estudos práticos. Sua imagem é usada para ilustrar várias atividades que exijam força física, como mover objetos muito pesados.

Observamos que tanto as atividades de lazer quanto as brincadeiras infantis são apresentadas em maior número por homens, sendo a última por meninos em brincadeiras de rua. Mais uma vez a presença feminina é predominante em ilustrações envolvendo atividades físicas e estéticas. Além disso, há uma representação feminina numa ilustração de adoecimento e outra como cadeirante. Uma única imagem associa a mulher à atividade laboral remunerada – uma cientista –, e outra a representa em atividades domésticas, mas o contexto da imagem não permite saber se trata-se ou não de trabalho remunerados.

Foram identificadas duas imagens de grávidas, uma com e outra sem uma presença masculina que pudesse ser subentendida como paterna, e uma de uma mãe amamentando o filho da mesma forma, sem uma presença masculina.

As imagens das capas apresentadas por fotografias demonstram também uma predominância masculina, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 – Descrição das capas ilustrativas do L7.

Capítulo 13	“Meninos e meninas, homens e mulheres”	Dois adolescentes negros; e Duas adolescentes brancas de olhos claros
Capítulo 14	“A reprodução humana”	Três pessoas do sexo masculino representando gerações (avó, pai, filho)
Capítulo 15	“Sexo, saúde, sociedade”	Silhueta de uma mulher em momento de lazer, com uma criança nos braços.
Capítulo 18	“Além do que nossos olhos podem ver”	Um homem manipulando uma máquina fotográfica profissional.
Capítulo 19	“Máquinas e ferramentas”	Um casal em cadeiras de rodas
Suplemento de Projetos		Um adolescente manipulando um microscópio

Fonte: elaborado pela autora a partir de Canto (2012b).

O L7, assim como o L6, apresenta uma predominância masculina em gêneros, imagens e espaço social, no qual se percebe o masculino e os atributos de masculinidade hegemônicos como padrão dominante. Apresenta também uma preocupação em padronizar os corpos em desenvolvimento, se aceitar diante de qualquer inconformidade do corpo para viver melhor. Reconhece-se aqui tanto a corporalidade quanto a sexualidade reguladas a partir do discurso que, segundo Foucault (2015) e Altmann (2013), deve ser questionado o tempo todo. Percebemos a predominância de um corpo e de um sujeito masculino, branco, jovem e heterossexual.

O conteúdo textual do L8 apresenta, dentre outros, a descrição anatômica e fisiológica dos sistemas que compõem o corpo humano e que são distribuídos em seus capítulos, porém os sistemas genitais masculino e feminino já foram apresentados no volume anterior e posteriormente serão novamente abordados no L9.

No discorrer do conteúdo é possível observar flexões de gênero, como habitual na língua portuguesa, predominantemente masculinas, sendo que os únicos enunciados femininos encontrados foram: “Maria e Joana” e “Maria” (CANTO, 2012c, p. 45 e p. 152). Muitas ginastas femininas e jogadores de futebol aparecem, frisando uma dicotomia de esportes por gêneros.

No capítulo 7, “Sistema Endócrino”, ao abordar hormônios sexuais e mudanças na puberdade, o volume apresenta discursos relevantes. Cita o aumento de massa muscular masculina, principalmente se houver prática de exercícios físicos, enquanto fala da redistribuição de gordura nos corpos femininos explicando que é o que lhes confere formas

curvilíneas. Tal como foi enfatizado também no L7, enfatiza-se a questão da produção de um corpo masculino caracteristicamente forte e robusto, e a produção de um corpo feminino que se caracteriza por ser belo e sensual.

Chama a nossa atenção o fato de que o L8 é o volume que traz o maior número de imagens, distribuídas igualmente entre representações masculinas e femininas. São ao todo 140 imagens, sendo 71 fotografias e 69 ilustrações. Das imagens com representações masculinas, a maioria, 66%, é constituída por homens brancos, e 33% são negros e afrodescendentes. Quanto às femininas, 60% são brancas, 28% são negras e afrodescendentes e 13% de outras etnias. Os homens se apresentam caracterizados com blusas com e sem gola, calças e bermudas, bigode, boné e relógio, cabelos curtos e alguns calvos. As cores que os adornam aparecem na seguinte frequência: branco, verde, azul, preto, amarelo, vermelho, roxo/laranja/rosa.

À figura masculina são atribuídas várias ocupações, como de médico, cientista, cozinheiro, pedreiro, cantor, jogador de futebol, bailarino, usando instrumentos musicais e estudos práticos (estudantes realizando experimentos). Atividades carregando peso também lhes são atribuídas, existe também um cadeirante em um momento de descontração. Já as mulheres são marcadas com muitos adornos, como bolsa, chapéu e um número considerável de mulheres representadas com cabelos curtos, o que até então não tinha aparecido dessa forma nos outros volumes. Vestem-se com calças, bermudas e blusas, e aparece apenas uma de saia. Predominam assim as cores de suas peças: branco, azul, rosa/amarelo, florais/preto, laranja/roxo. Interessante que o tom azul, cor que atribuída ao masculino na nossa sociedade, sobressaía ao rosa, por ser essa a cor considerada caracterizante do feminino. Visto que o inverso não acontece, ou seja, o uso do tom rosa para os homens, nessa proporção. As mulheres se apresentam como ginasta, médica, enfermeira, estudante realizando experimentos, nadando e cantando.

Tanto homens quanto mulheres aparecem em mesma proporção como alunos realizando experimentos científicos, e em cenas envolvendo tecnologia, situações de estética, lazer e doença. Existe uma predominância da imagem feminina em atividades físicas e hábitos saudáveis, assim também como em imagem que indica amor/paixão, enquanto a imagem masculina aparece em uma situação de sedução, em uma posição de galanteador.

A imagem de grávida, mais uma vez, aparece sem a presença masculina, o que pode tanto ajudar a compreender o imaginário social que, em última instância, ainda atribui à mulher toda a responsabilidade pela concepção e geração de uma nova vida, quanto pode ser

explorado em análises que incluam a monoparentalidade como modelo familiar, ou que reflitam sobre o lugar do homem na formação da criança. Tudo a dependem, mais uma vez, da condução dada pelo professor. Também contabilizamos três famílias em modelo nuclear, uma delas é negra apresenta uma interação maternal e paternal de cuidados, a outra é branca e a terceira é inter-étnica. Aparecem mais dois casais caracterizados como heterossexuais. As silhuetas que são usadas como esquema para demonstração dos sistemas e órgãos do corpo humano, são predominantemente masculinas.

As capas desse volume apresentam uma predominância feminina em situações de lazer, conforme Quadro 7. A imagem feminina, através de fotos, é inserida na posição de delicadeza da ginasta, cuidadora da criança e do cão e ao representar o sistema nervoso, em repouso com uma caneca de bebida.

Quadro 7 – Descrição das capas ilustrativas do L8.

Capítulo 2	“Ossos e músculos”	Um esqueleto envolto por uma silhueta feminina de uma ginasta
Capítulo 3	“Nós somos o que comemos”	Uma família nuclear negra com dois filhos em interação
Capítulo 5	“Respiração Pulmonar”	Mãe e filha mergulhando
Capítulo 6	“Sistema nervoso”	Uma mulher negra em repouso das as pernas, manuseando o notebook e uma xícara.
Capítulo 9	“Sons e Instrumentos visuais”	Um homem negro com um violão
Capítulo 10	“Sons que ouvimos e sons que não ouvimos”	Uma mulher oriental com celular e fones de ouvido
Capítulo 11	“O tato, o quente, o frio e a nossa pele”	Uma mulher adestrando um cão
Capítulo 12	“Luz, olho humano e óculos”	Um jovem negro de óculos
Capítulo 14	“Ameaças à água, ao ar e ao solo”	Um homem carregando galões com água

Fonte: elaborado pela autora a partir de Canto (2012c).

Na análise do L9 existe também uma prevalência da flexão de gênero masculina em seu discurso, com a exceção de um enunciado: “A *jovem* do esquema ao lado está diante de um espelho plano preso à parede” (CANTO, 2012d, p.224, grifos nossos). Evidenciamos aqui alguns pontos no discurso que consideramos relevantes, que assim seguem.

Sintetizando o que foi visto nos quatro volumes, as flexões de gênero encontradas nos discursos são predominantemente masculinas. Embora a Língua Portuguesa adote o gênero masculino como universal e neutro, em várias situações o gênero feminino poderia ser empregado sem violar a língua materna e evitando assim o ocultamento do feminino. O uso do masculino é utilizado como padrão para toda a espécie humana o que não ajuda na

igualdade de gêneros visto que reafirma uma superioridade do masculino. Conforme Louro (2014), essas são regras gramaticais, sexistas, internalizadas na linguagem que ao camuflarem o feminino demarcam lugares e adjetivos, são instituídas em um processo muito natural e tendem a fixar diferenças, determinar escolhas. Uma performatividade que hierarquiza os gêneros e que são consideradas verdades inquestionáveis (BENTO, 2011).

Retomando o L9, ao introduzir o capítulo 18, “*Reprodução humana e responsabilidade*”, o texto esclarece que as relações sexuais na espécie humana não têm fins apenas procriativos, ter filhos é uma opção, o que não dialoga com os modelos familiares expostos no volume. Já ao relatar sobre a esterilização, evidencia a mesma não ser recomendada a jovens devido ao processo praticamente irreversível, comprometendo assim a reprodução humana, discurso que deixa clara a preocupação em o jovem não reproduzir.

Nesse mesmo capítulo são apresentados os esquemas descritivos sobre o sistema genital masculino e feminino, os mesmos do L7, apenas aprofundados. Na descrição anatômica do pênis foi acrescentada a questão da ereção, mencionando-se a excitação masculina, enquanto que, com relação ao clitóris, mantém-se uma descrição basicamente anatômica, sem espaço para relacionar também ao corpo da mulher qualquer condição de desejo, excitação e prazer. Seu corpo é descrito por uma perspectiva predominantemente anatômica, não alcançando, sequer, a devida abrangência para aspectos fisiológicos. Assim como no volume anterior, o L8 enfatizada a poluição noturna como algo natural, que não deve ser motivo de constrangimento por parte do jovem que acorda molhado de sêmen, pois se trata de algo comum aos homens. É também orientado sobre o exame *Papanicolau* para as mulheres, como preventivo inclusive do câncer do colo uterino, porém não é citada sobre a prevenção do câncer de próstata nos homens, reforçando, mais uma vez, a ideia de que o corpo feminino tem uma natureza frágil, sendo o masculino, naturalmente mais resistente, forte.

O último livro didático em análise, o L9, apresenta 75% das crianças e bebês que são caracterizados com as cores azul e rosa subentendendo serem caracterizadas para definir o masculino e o feminino. São 38 fotos e 36 desenhos que se constituem em 63% de imagens masculinas, sendo 84% homens brancos e 16% negros. São 38% de imagens femininas, sendo 87% mulheres brancas, 10% negras e 2% de outra etnia. A presença masculina se faz presente em trabalhos como cientista realizando experimentos, trabalhador braçal, desenvolvendo estudos práticos, também dirigindo automóveis; de um modo geral fica demonstrado vigor, força, autonomia, e, por outro, elevadas habilidades intelectuais. A presença feminina ganha destaque com relação ao campo doméstico, sendo associada também

ao lazer, à estética, à enfermagem. Cuidar (da casa, da família, do outro) e cuidar-se parece ser o que as mulheres fazem de melhor ou o que melhor as representa.

São apresentadas três famílias nucleares com filhos, sendo uma negra e uma inter-racial. Observamos duas situações maternas e duas paternas, sendo uma sem presença feminina, e ainda uma gestante sem uma presença masculina. São apresentados casais heterossexuais inseridos em núcleo familiar com filhos.

As capas introdutórias dos capítulos apresentam fotos diversificadas. O Capítulo 11, “*Substâncias químicas e propriedades*”, apresenta dois homens que receberam o prêmio Nobel em Física; o Capítulo 15, *Ondas eletromagnéticas*, apresenta uma mulher de costas tomando sol; e o Capítulo 19, *Pais, mães e filhos: um pouco sobre a genética*, é representado por um casal com um menino; já a abertura do Suplemento de Projetos traz uma foto de uma cientista.

Já no desenvolver dos capítulos, aparecem silhuetas em grande número. Nota-se, contudo, que, 80% delas são masculinas, indicando, assim, uma percepção do masculino como predominante.

Mais significativo que isso, entretanto, é a representação da ausência, conduzida a partir de uma leitura hegemônica do dado histórico. Em algumas páginas deste último volume da coleção são apresentadas fotografias de cientistas renomados, que deixaram importantes contribuições para a humanidade. Todos os cientistas apresentados, sem exceção, são do sexo masculino. Considerando que entre 1901 e 2010 um total de 15 mulheres foram laureadas com o prêmio Nobel nas áreas de Física, Química e Medicina, a ausência deixa clara a invisibilidade da mulher mesmo quando esta obtém destaque profissional, no caso, no campo da ciência.

3.3 O (NÃO) LUGAR DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NO LIVRO DE CIÊNCIAS

O livro didático é um instrumento que norteia e organiza o trabalho pedagógico, instrumento mediador de grande auxílio ao professor e por vezes o único apoio. O que só vem a somar ao professor que tem sua autonomia para ampliar, aprofundar e discutir os conteúdos pedagógicos. Ao referirmos a sexo, gênero e sexualidade, temos claro que estes não são temas fáceis de serem abordados em sala de aula, e que família, religião, valores e culturas devem ser levados em consideração pelo professor. Contudo, sendo a sexualidade algo inerente aos seres humanos, é essencial a abordagem sobre toda sua amplitude.

Ao analisarmos o conteúdo inscrito no material didático aqui em questão, relacionando as questões de gênero e sexualidade, não é difícil detectar que os mesmos não apresentam uma representação das possibilidades de comportamentos existentes. Levando em conta, segundo Nosella (1981 p. 72), que o que deve ser apresentado no material didático deve ser relacionado a alunos “obedientes, respeitosos, quietos, educados e pontuais” nas instituições escolares, tudo aquilo que não é lícito no material soa como algo malvisto socialmente.

Louro (2014, p. 71) salienta sobre a importância de “perceber o não dito”, o que os impede de serem reconhecidos, nomeados; o que está por trás dessa negação e do silêncio que os vela. Foucault em seus estudos nos esclarece:

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio, Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer - sejam atos ou palavras (FOUCAULT, 2015, p. 8).

A tendência notória é de uma representação estereotipada de gênero, determinantes biológicos determinam papéis socialmente recomendáveis e culturalmente estipulados para si. Percebe-se que o material é nutrido e nutre para determinar comportamentos que estabeleçam o dito como normal, viável, correto e até mesmo inteligível. Como consta em Bento (2011) a lógica inteligível idealizada contempla a relação entre genitália, gênero e atração pelo sexo oposto, vagina determina feminilidade, pênis masculinidade e ambas as heterossexualidades. Justamente o conteúdo encontrado no material.

As seções “Ser Humano e Saúde” dos livros didáticos são onde são abordadas as temáticas que relacionam sexo, gênero e sexualidade. Embora tenham sido considerados todos os conteúdos dos livros, nessas seções que encontramos um material de muito interesse à pesquisa. Nela, são abordados temas como: problemas sociais, mudanças no corpo do nascimento ao envelhecimento, menstruação, fecundação, gravidez, parto, amamentação, Corpo Humano, anatomia e fisiologia de todos os sistemas do corpo humano; Reprodução Humana, anatomia e fisiologia dos órgãos genitais masculino e feminino, DST, Aids, contracepção; Genética, cromossomos sexuais, hereditariedade.

A linguagem se dá de maneira formal e mecânica, as formas anatômicas e os processos fisiológicos são descritos de maneira categórica. Não são mencionados quaisquer elementos de ordem emocional e ou afetiva, o que faz da sexualidade algo, ao mesmo tempo, reduzido àquilo que Vianna (2006) identificou como sendo o trinômio corpo/saúde/doença, mas, partindo-se de um conceito biológico de saúde (como ausência de doença).

A palavra excitação é utilizada apenas em referência a algo relacionado ao corpo e à sexualidade do menino, quando o material menciona ereção e poluição noturna. Não há um equivalente, no livro, para falar de sensações corporais que também se dão com as meninas. Em contrapartida, gravidez, parto e amamentação são associados restritamente a imagens femininas, tornando-se, assim, um “assunto de mulheres”.

O processo de como meninas e meninos se desenvolvem e reproduzem é instituído “naturalmente”, não existindo espaço para outras possibilidades de comportamentos. A heterossexualidade, a monogamia, a procriação se fazem presentes como discursos únicos. A sexualidade é direcionada a relações heterossexuais, reprodutivas ou não, embora informe sobre contracepção o único modelo familiar exposto são pais com filhos. A sexualidade traz consigo também um destaque sobre as DST, e patologias ligadas ao sistema genital feminino sem mencionar o masculino; higiene dos órgãos sexuais tanto masculino como feminino também são mencionados.

As imagens feminina e masculina são minuciosamente caracterizadas com relação a seu gênero. Os homens usam vestimentas e acessórios típicos da cultura, assim como as mulheres. Não há exceções, não aparece nenhum menino usando brincos ou algo floral, mantém-se um padrão de masculinidade. Nas mulheres, principalmente em desenhos, são bem caracterizadas com florais e adornos, deixando fora de dúvidas quanto à identificação da personagem retratado com os traços e comportamentos atribuídos à feminilidade. Em nenhum momento sua caracterização é não-binária ou sugere uma transposição para o que é associado ao masculino. Não existe nenhuma imagem que não seja condicionada diretamente ao masculino ou feminino ficando assim determinado ser esse binarismo biológico lógico e natural.

Quando abordadas as mudanças durante a puberdade, é enfatizada essa caracterização do masculino e feminino. Os homens podem acentuar seus músculos, ficando mais fortes, e nas meninas suas curvas se acentuam principalmente nos quadris, evidenciando sua estética, todos os padrões naturalizados como o “normal”. Isso não são regras, porém afirma-se aqui a cisnormatividade, e não há lugar para os demais, intersexuais, transexuais e transgêneras. Verdades impostas e inabaláveis mesmo com a realidade da sociedade ao redor. As mulheres se apresentam menos visíveis em relação aos homens na composição dos conteúdos, o que não dialoga com os progressos conquistados pelas mulheres. Em nenhum momento é citado qualquer coisa a respeito de desigualdades de gêneros. O sexismo aqui sutilmente apresentado, se mantém nas entrelinhas, quando observamos as profissões, atividades cotidianas, os lugares padronizados ao masculino e ao feminino. O ambiente doméstico

destinado ao feminino e o público ao masculino se fazem presentes e ilustram bem o binarismo do gênero.

A mensagem visual é um instrumento complementar dos textos, que por vezes diz bem mais que o próprio texto. São de grande importância devido sua capacidade de imersão de um discurso camuflado de forma automática e harmoniosa (NOSELLA, 1981).

A imagem feminina aparece em menor número nos livros que abordam sexualidade, embora os tópicos textuais relacionados ao feminino sejam em maior número abordando menstruação, gravidez e parto. Suas imagens estereotipadas se fazem presentes ocupando uma posição maternal, de cuidados e do lar, assim como a suavidade em atividades delicadas e sua relação com a estética e manutenção da beleza. Ao enunciar o “Sistema Nervoso” sua representação é de uma mulher negra, em repouso, bebendo algo em uma caneca. Imagem e título que remetem à figura histórica da mulher no século XIX, a mulher nervosa, sendo um dos “objetos privilegiados de saber, alvos e pontos de fixação dos empreendimentos do saber” (FOUCAUT, 2015, p. 114). Já a imagem do manuseio do notebook vem inserir essa mesma mulher na contemporaneidade.

Casais heterossexuais de negros, brancos e inter-raciais se fazem presentes. A família nuclear, constituída por homem, mulher e prole também encontra seu lugar. Lugar este, ainda negado tanto a uma abordagem abrangente da sexualidade, quanto à diversidade de modos de vivenciar sua sexualidade, de ser e de estar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos a pesquisa, nossa intenção era desvelar o corpo e a sexualidade humana apresentados no livro didático de Ciências em uso em escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberaba (MG). Interessava-nos saber se o material em questão reconheceria e trabalhava com as dimensões política e sociocultural da sexualidade e que concepções de identidade de gênero estariam nele presentes.

Percorrido o longo caminho da investigação, que envolveu a análise de quatro volumes de uma coleção destinada ao Ensino Fundamental II, concluímos que, não obstante a atenção às prescrições dos PCN, o que fala mais alto no livro ainda é o silêncio sobre questões urgentes em nossa sociedade.

Embora os livros tragam uma linguagem clara e um encadeamento satisfatório, a abordagem em torno de gênero e sexualidade se mostra de maneira simplista, resumida e incompleta. Os números de publicações que atenderam aos critérios de busca se demonstram pequenos, quando considerada a importância do instrumento norteador e a amplitude das temáticas abordadas, e considerados equivalentes quando relacionados à expansão e visibilidade da abordagem de tais temáticas, dialogando com a realidade que permeia a questão.

A existência de políticas públicas e programas que contemplam as questões de gênero não é o bastante para evitar lacunas. Assim, percebemos um poder normatizador enraizado na sociedade que impede a ampliação discursiva em torno das questões de gênero e sexualidade no material didático, no qual localizamos a pesquisa.

A não amplitude alcançada pelas políticas públicas educacionais pode acarretar em uma falta de estímulo aos professores e pesquisadores. A não aceitação da ampliação de conceitos pelo senso comum devido aos valores, crenças, cultura, mas também devido às manipulações e falta de informações acertadas, cria um distanciamento dos trabalhos.

A revisão bibliográfica identifica as distorções ao longo da história e revela que as políticas públicas educacionais não se executam sozinhas. Mesmo as questões referentes ao gênero – e principalmente o fato das mulheres terem avançado e ganhado mais visibilidade –, os grandes documentos de educação, compromissos internacionais, parâmetros curriculares, dentre outros assumidos que trazem em si a luta por tais questões, não conseguiram garantir a real contemplação esperada das questões de gênero e sexualidade na educação. Sua

abordagem, circunscrita ao biológico, higienista e medicalizada, dialoga com a sexualidade usada como disposto de poder séculos atrás, analisada por Foucault.

A predominância do masculino na linguagem, os cuidados em caracterizar a figura masculina e feminina nos desenhos, a prevalência de profissões de nível intelectual, e força física aos homens, a inserção da figura feminina ao ambiente doméstico, as brincadeiras dos meninos ao ar livre, os arranjos familiares, a representação unicamente heterossexual dos pares e casais, a menção apenas do erotismo masculino, a abordagem da preocupação em “ser normal” na adolescência, a preocupação em descrever detalhadamente as características físicas do homem e da mulher, os cuidados preventivos, a gravidez e cuidados maternos ligados à imagem feminina, a posição ocupada pela paternidade, todos os não ditos, e os silêncios aqui revelados, muito nos falam.

Ficou visível a preocupação em manter, seguir um modelo de corpos, relações e reprodução. O corpo feminino e o masculino são detalhadamente representados em ilustrações, através de vestimentas e adornos, não deixando qualquer lacuna a outra opção. Atividades diárias e profissionais determinam também espaços aos gêneros. A anatomia e a fisiologia são descritas de maneira categórica sem a menção de qualquer outra forma de existência. Os corpos são circunscritos à saúde, higiene, prevenção e DST. As famílias aparecem sempre com filhos, embora seja citado que é uma questão de escolha ter ou não tê-los. A mãe está sempre relacionada aos cuidados e o pai ao lazer.

Amor, desejo e afeto não são mencionados nos textos, apenas duas figuras demonstrando paixão são representadas pela figura feminina. O erotismo é relacionado à figura masculina em meio à descrição fisiológica. As questões de gênero e as diversas maneiras de se viver a sexualidade não são mencionadas, como também não o são a violência de gênero e a homofobia. Os assuntos abordados não contemplam a sexualidade em sua amplitude, não ampliam para aprendizagem de novos conceitos. Essa abordagem unilateral apresenta pontos negativos, visto que nutre a desigualdade e o desequilíbrio nas relações de gênero e, simultaneamente, o preconceito e discriminações.

Essa postura reguladora, normatizante do conteúdo que não cede, reproduz discursos hegemônicos, forma e reproduz também desigualdades sociais. O que não dialoga com o PNLD e os PCN, bases para os livros didáticos, que determinam contemplar tais temas para educar para a valorização da diversidade e para o combate à discriminação. Fica claro que apenas os temas estarem inseridos nas políticas públicas educacionais não basta, é preciso ser

passado essa formação de novos conceitos, respeito e valores aos considerados diferentes dos modelos padrão.

Embora o livro seja “apenas” um instrumento norteador e que se espera a dinâmica e amplitude pedagógica do professor e da escola em geral, o fato de o livro apropriar-se de tais temas em questão é a grande alavanca que tanto apoia o professor como o aluno. A ausência de tal assunto pode ser mantido pelo professor e silenciar ainda mais os alunos que, por vezes, não possuem a iniciativa de abordar tais assuntos relacionados à identidade de gênero e de sexualidade. O livro didático, ao apontar a importância de tais temáticas, além de incentivar e apoiar o trabalho docente, recebe e acolhe os adolescentes e suas necessidades, ele está sendo coerente com as políticas públicas educacionais.

Visto que não existe verdade absoluta, essas são apenas considerações, uma interpretação por uma perspectiva. A pesquisa não cessa, pelo contrário, aguça ainda mais, a sempre duvidar do que nos é imposto, dito ou silenciado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ALTMANN, H. Diversidade Sexual e Educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, nº13 – abr, 2013, p. 69-92. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sex/n13/n13a04.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

BENTHAM, J. **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BENTO, B. Na Escola se Aprende que a Diferença faz a Diferença. Dossiê gênero e sexualidade no Espaço Escola. **Estudos Feministas**. vol. 19, nº.2 Florianópolis, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016. Acesso em: 24 jun. 2012.

BRASIL. FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Histórico: Programa Nacional do Livro Didático. 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: Alfabetização** / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf. Acesso em: 21 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5º a 8º séries)** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999b.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985**: Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, DF, 1985.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BUTLER, J. Criticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, R. M. M. **Sexualidades transgresoras: una antología de estudios Queer**. Barcelona: Icària editorial, 2002.

CAMPOS, V.F.A. Sexualidade Humana – Aspectos Psicológicos. **Boletim do SBEM**, jul./set. 1999, p.55-62. Disponível em: <http://www.verafelicidade.com.br/page7j.html>. Acesso em: 30 de mar. 2016.

CANTO, E. L. **Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano**. 6º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2012a.

_____. **Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano**. 7º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2012b

_____. **Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano**. 8º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2012c.

_____. **Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano**. 9º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2012d.

CASAGRANDE, L.S.; CARVALHO, M.G. Um olhar crítico para os livros didáticos: uma análise sob a perspectiva de gênero. In: **Construindo a Igualdade na Diversidade: Gênero e Sexualidade na Escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONAE 2014: **Conferência Nacional de Educação**: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em 25 maio 2016.

DE TÍLIO, R. Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. **Revista Gênero**, v. 14, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/626>. Acesso em 10 de nov 2016.

FERREIRA, B. M. M. L.; LUZ, N. S. Sexualidade e Gênero na Escola. In: **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2. ed. São Caetano do Sul, São Paulo: Yendis Editora, 2007.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: como ensinar no espaço da escola**. Revista Linhas.vol.7, n.1, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>. Acesso em: 12 set. 2016.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**, tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem dos discursos**. Aula Inaugural do Collège de France, ministrada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **História da sexualidade 1. A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza das Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Vigiar e punir**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FURLANI, J. Existe Ideologia de Gênero? **Pública - Direitos Humanos**, 2015. Disponível em: <http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 21 nov. 2016.

GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F.; TRINDADE, Z. A.; SANTOS, M. de F. Mulheres brasileiras e militância política durante a ditadura militar: a complexa dinâmica dos processos identitários. **Interam. j. psychol.**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 359-370, dez. 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 maio 2016.

GIFFIN, K. M. Nosso corpo nos pertence: a dialética do biológico e do social. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 7, n.2, Rio de Janeiro, abr./jun. 1991. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1991000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 nov. 2016.

GONÇALVES, E., PINTO J. P.; BORGES L. S. Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n.1, p. 35-61, 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/goncalves-pinto-borges.pdf>. Acesso em: 21 nov.2016.

HASHIGUTI, S. T. O discurso médico e a patologização da educação. **Trabalhos em Linguística aplicada**. Vol. 48, no.1 Campinas, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000100004. Acesso em 10 de jun 2016.

JAGOSE, A. **Queer Theory: an introduction**. New York: New York University Press, 1996.

JESUS, B. de et. al. **Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. Ed. Especial, revista e ampliada. São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2008.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de: Bernardo Leitão, et al. 4. ed. Campinas, SP Editora Unicamp, 1996.

LIMA, E. G. Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.2, n.4, jan/abr. 2012. Disponível em:

http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1563/pdf_116. Acesso em: 15 maio 2016.

LOURO, G. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>. Acesso em 10 de fev 2016.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOWI, T. **Distribuição, regulação, redistribuição**. São Paulo, 1966. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/distribuicao-regulacao-redistribuicao-lowi.html>. Acesso em: 21 nov. 2016.

LUZ, N; CARVALHO, M. G.; CASAGRANDE, L. S. (Orgs.). Apresentação. In: **Construindo a Igualdade na Diversidade: Gênero e Sexualidade na Escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.

MARINHO, M. S.; REIS, L. A. O panoptismo como dispositivo de controle social: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. **Pergaminho**, n. 5, pp. 69-76, dez. 2014. Disponível em: <http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/599489/>. Acesso em 20 de nov 2016.

MARTINS E. de F.; HOFFMANN Z, Z. Os papéis de gênero nos livros didáticos de Ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 9, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/124>. Acesso em: 21 nov. 2016

MÁRQUES, F. T. **No cais do corpo: um estudo etnográfico da prostituição viril na região portuária santista**. Tese (doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. 2002.

_____. **A produção social da identidade e da diferença no livro didático: uma contribuição aos estudos da Educação na diversidade para a cidadania**. Pesquisa em desenvolvimento. UNIUBE/FAPEMIG. 2016a.

_____. **Gênero e diversidade sexual na Educação Básica: das políticas públicas à arena política**. 2016b (no prelo)

_____. ; SOUSA, A.R. Poder e violência nas relações escolares: uma abordagem foucaultiana. **Revista Querubim**, ano 12, nº 28, vol. 1, Niterói, RJ. 2016. Disponível em: http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zquerubim_28_v_1.pdf. Acesso em 10 de jun 2016.

MÉLLO, R. P. Corpos, heteronormatividade e performances híbridadas. **Psicologia & Sociedade**. Vol. 24, n.1, Belo Horizonte, jan.-abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000100022. Acesso em 12 de set. 2016.

MENEZES, E.T.; SANTOS, T. H. dos. **Verbete temas transversais**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/temas-transversais/>. Acesso em: 01 de ago. 2016.

MENEZES, M. de O. **Sexualidade, prazer em conviver**: oficinas para alunos do ensino fundamental. Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2014. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_MenezesMO_1.pdf. Acesso em: 21 nov. 2016.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 (Coleção temas sociais).

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17, p. 621-626, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>. Acesso em: 8 de nov. 2016.

MISKOLCI, R. (Org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2010.

MONZANI, L.R.; BOCCA, F.V. Novo aporte ético em face da concepção freudiana da sexualidade. **Ipseitas**, São Carlos, vol. 1, n. 1, jan-jun, 2015. Disponível em: <http://www.revistaipseitas.ufscar.br/index.php/ipseitas/article/view/35>. Acesso em: 13 set. 2016.

MORAES, M. C. M. de. Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 32, jan. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10522>. Acesso em: 16 set. 2016.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORENO, J. C. **Quem Somos Nós?** Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011). Tese (doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, 2013.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NUNES, C. A. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. Tese (doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 1996.

NOSELLA, M. de L. C. D. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. . Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, C. A. C. de. O conceito de diversidade cultural e suas implicações para a formação do professor de Matemática no interior do Mato Grosso. Anais do VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/159_896.pdf. Acesso em 10 de set. 2016.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade:** uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PNLD 2014. **Guia de livros didáticos.** Ciências, Ensino Fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>. Acesso em: 19 out. 2016.

RIBEIRO, M. O. A sexualidade segundo Michael Foucault: uma contribuição para a enfermagem. **Rev. Esc. Enf. USP**; v. 33, n. 4, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v33n4/v33n4a06>.. Acesso em: 25 jan. 2015.

RIZZATO, L. K. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia:** pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente. Dissertação. Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23102013-112910/en.php>. Acesso em: 21 nov.2016.

RUBIN, G. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000137&pid=S0104-026X201200020001000028&lng=es. Acesso em: 1 ago.2015.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SARDENBERG, C. M. B. Conceituando “Empoderamento” na perspectiva feminista. Conferência proferida no I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO junho de 2006. Transcrição disponível em: Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>. Acesso em 10 de out 2016.

SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christiane Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. 1989. Disponível em: https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em 15 set. 2016.

SILVA, E. O. Histórias possíveis: Identidades e relações de Gênero na Escola. **Veredas da História.** Ano V, 2 ed. 2012. Disponível em: http://veredasdahistoria.kea.kinghost.net/edicao8/11_ARTIGO_VARIADO_146-166.pdf. Acesso em 20 jan. 2015.

SILVA, L. R. C. da, et al. Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. PUCPR, **Anais...**, vol. 9, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf. Acesso em: 20 out. 2016.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. et. al. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SODRÉ, M. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, R.; BARBALHO, A. (Org.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

SOUZA, C. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. (2003). Disponível em: <https://www.repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2789/1/RCRH-2006-273%5B1%5D%20ADM.pdf%3E>. Acesso em: 21 nov. 2016.

SPITZNER, R. H. L. **A sexualidade e adolescência: reflexões acerca da educação sexual na escola**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá. 2005. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Regina_Spitzner.pdf. Acesso em: 21 dez. 2014.

TAUFER, I. C. B. **Representações de gênero no livro didático de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21847>. Acesso em 25 de nov 2016.

VARGAS, L. A. **Sexualidade nos livros didáticos de ciências e percepção de professores sobre o tema**. Dissertação (Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Campos dos Goytacazes, RJ, 2014.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise dos documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a05v2795.pdf>. Acesso em 10 de nov 2016.