

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Tifani Isabele de Fraga Medeiros

**ESTAR NA TANGENTE:**

Gênero e sexualidade no ensino de biologia a partir de práticas de cuidado na ótica de docentes

PORTO ALEGRE

**2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Tifani Isabele de Fraga Medeiros

**ESTAR NA TANGENTE:**

Gênero e sexualidade no ensino de biologia a partir de práticas de cuidado na ótica de docentes

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Profa. Dra. Fabíola Rohden.

PORTO ALEGRE

**2023**

### CIP - Catalogação na Publicação

de Fraga Medeiros , Tifani Isabele  
ESTAR NA TANGENTE: Gênero e sexualidade no ensino  
de biologia a partir de práticas de cuidado na ótica  
de docentes / Tifani Isabele de Fraga Medeiros . --  
2023.  
98 f.  
Orientadora: Fabíola Rohden.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em  
Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Gênero . 2. Sexualidade . 3. Cuidado . 4. Ensino  
de biologia . 5. UFRGS . I. Rohden, Fabíola, orient.  
II. Título.

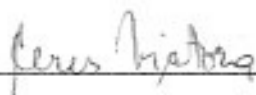


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

ATA DE AVALIAÇÃO – TCL

Em 31 de março de 2023, às 09 horas, reuniu-se em ambiente virtual Google Meet: <https://meet.google.com/ipa-ymcq-hja>, a banca examinadora composta pelos professores Ceres Victora (presidente da banca- Departamento de Antropologia/UFRGS), Fabiene Gama (Departamento de Antropologia/ UFRGS) e Marcos Castro Carvalho (PPGAS/UFRGS) para proceder à defesa do Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais da aluna **Tifani Isabele de Fraga Medeiros** (matrícula 301793), intitulado: *Estar na tangente: gênero e sexualidade no ensino de biologia a partir de práticas de cuidado na ótica dos docentes*, orientado por Fabíola Rohden (orientadora- Departamento de Antropologia/UFRGS). Após arguição, a aluna foi considerada aprovada, pelos membros da banca examinadora, conferindo-lhe o seguinte conceito final: A. Nada mais a tratar, eu Ceres Victora, presidente da banca examinadora dou por encerrada esta sessão pública.

Porto Alegre, 31 de março de 2023.

  
\_\_\_\_\_

Profa. Ceres Victora – presidente da banca

## **Agradecimentos**

Essas foram as palavras mais difíceis de serem escritas: os agradecimentos. A língua já é excludente por si só e sei que, inevitavelmente, estou cometendo uma injustiça com várias outras pessoas que já passaram na minha vida e formação. As pessoas citadas aqui, em um ou outro caso, podem até não saber da existência uma da outra, mas elas são como pontos de uma costura em bordado. Estão relacionadas para mim e fazem parte de uma rede de práticas de cuidado.

Primeiramente, quero agradecer à mãe véia, Inês Maribel, como ela gostava de ser chamada quando era solteira e pedia músicas na rádio. Por haver sempre cuidado de mim, por ter me apoiado mesmo nas vezes quando ela não entendia o que eu estava fazendo. Por haver me ensinado a tomar chimarrão, ensinado um vocabulário diferenciado, por ser minha companheira de vida apesar de nossas diferenças.

Agradeço à minha mãe, uma artista em vários âmbitos, por sempre haver sido o melhor dos melhores possíveis. Por haver me ensinado a ouvir, a lidar com gente, a gostar de gente. Agradeço ao meu pai que, assim como minha mãe e mãe véia, sempre acreditou na leitura, na educação e planejou as melhores oportunidades para mim. Assim como agradeço também aos meus irmãos e irmãs: Biel, Júlia, Kauã e Valentina. Além de minhas tias e tios.

Eu não poderia deixar de mencionar o amor da minha vida, Arthur, uma das pessoas mais lindas que já conheci. Obrigada por fazer dos meus projetos os seus também, desde a aprovação no vestibular até a do mestrado. Obrigada por me ensinar cotidianamente a ver beleza em tudo, me ensinar o amor como prática de liberdade, a escutar humanos e não-humanos, a tentar tudo de verdade. Agradeço por ser o meu maior crítico, o meu companheiro de tudo para tudo. Assim como eu gostaria de agradecer também à Jane, Nanda, Gilmar, Scott e crianças por terem aberto suas casas para mim, por serem minha família amada também.

Agradeço às tantas amigas e também colegas que tanto me ensinaram e fortaleceram. Um especial agradecimento às minhas sócias na Sociais: Cris, Lauren, Cláudia, Giovana, Camila, Rita, Alexia, Vitória, Isadora, Roberta e Alane. Dessas, não tenho palavras para agradecer cinco delas, por haverem lido meus trabalhos, terem confiado em mim para ler os seus, por me incentivarem, me aconselharem e me apoiarem na Universidade e fora dela. Obrigada à Cris, pela leitura que fez deste trabalho e pelas longas mensagens por áudio. Agradeço à minha amiga Jade, de longa data e valiosa para mim. Agradeço também ao Bruno,

que foi meu professor no Ensino Médio e hoje é meu parceiro para ministrar aulas de sociologia, assim como para fazer política organizada.

Agradeço à minha orientadora, Fabíola Rohden, que praticou o cuidado comigo do início ao fim deste trabalho. Obrigada por haver me acolhido, pelas reuniões, por haver revisado tantas linhas, pela sinceridade tão generosa, por me ensinar a ter comprometimento e a amadurecer teoricamente. Agradeço à professora Cláudia Fonseca, pela atenção comigo em suas aulas e por haver me apresentado as teorias sobre cuidado. Agradeço ao professor Jean Segata pelos trabalhos conjuntos anteriores, na Rede Covid-19 Humanidades MCTI, e toda a sua atenção durante a graduação.

Agradeço ao grupo PET Ciências Sociais da UFRGS, à tutora do grupo, Luciana Garcia de Mello, e aos e às minhas colegas, por todo o aprendizado e formação em ensino, pesquisa e extensão durante esses anos. Um agradecimento especial ao grupo pela revista discente *Todavia*, um projeto maravilhoso no qual adorei trabalhar e espero poder continuar contribuindo.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como um todo por ter mudado minha vida. Agradeço aos professores e professoras, além de todos os funcionários e funcionárias bolsistas, concursadas, contratadas e terceirizadas, que fazem o cotidiano acontecer. Agradeço aos órgãos de financiamento por terem feito minha estadia possível. É uma alegria saber que continuarei por mais dois anos, como aluna de pós-graduação.

Agradeço imensamente meus interlocutores e interlocutoras desta pesquisa, por terem cedido a mim seu tempo e um pedacinho de suas vidas. Essas folhas só existem por causa de vocês. Por fim, gostaria de agradecer à professora Ceres Gomes Victora pela gentileza de presidir a banca, e, à banca examinadora composta pela professora Fabiene Gama e pelo professor Marcos Castro Carvalho. Muito obrigada pela leitura, pelas sugestões e pela atenção generosa na avaliação deste trabalho.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a aptidão e a disponibilidade de docentes da área de biologia para tratar de temas relativos a gênero e sexualidade em sala de aula, bem como compreender quais seriam suas possíveis redes e fontes de formação e informação para tanto. Para isso, o método de entrevistas semi estruturadas foi utilizado para colher os depoimentos de quatro docentes de biologia que passaram pelo curso de Ciências Biológicas da UFRGS. Considera-se que o eixo gênero e sexualidade é relevante pois está diretamente associado ao sexo, ao corpo, à orientação sexual e à dicotomia natureza-cultura. O principal resultado é o fato de os e as docentes se sentirem em uma “tangente”, palavra ouvida em campo empírico. Ou seja, em conflito com a perspectiva de sexo e gênero materializados pela biologia, a qual se vê na situação de ensinar no currículo da Educação Básica; ao mesmo tempo em que buscam alternativas para uma abordagem mais ampla e aberta ao domínio social. Dadas estas tentativas, utilizo a teoria do cuidado para pensar como essas pessoas refletem sobre a relação docente-discente, através de práticas de cuidado como elementares na organização social. Sendo as práticas de cuidado sinônimo de autorreflexão e responsabilização no ensino envolvendo sexo e gênero na biologia. Por fim, as referências sobre gênero e sexualidade desses e dessas docentes são movidas pela curiosidade subjetiva e teórica. Além da construção de uma sólida rede de amizades e contatos confiáveis como imprescindíveis em suas práticas de cuidado.

**Palavras-chave:** Gênero. Sexualidade. Cuidado. Ensino de biologia. UFRGS.

## ABSTRACT

The objective of this work is to reflect on the aptitude and availability of biology teachers to deal with themes related to gender and sexuality in the classroom, as well as to understand what their possible networks and sources of training and information would be for this purpose. For this, the method of semi-structured interviews was used to collect the testimonies of four biology teachers who attended the Biological Sciences course at UFRGS. It is considered that the gender and sexuality axis is relevant because it is directly associated with sex, the body, sexual orientation and the nature-culture dichotomy. The main result is the fact that the teachers feel they are on a “tangent”, a word heard in the empirical field. That is, in conflict with the perspective of sex and gender materialized by biology, which is seen in the situation of teaching in the Basic Education curriculum; while seeking alternatives to a broader and more open approach to the social domain. Given these attempts, I use the care theory to think about how these people reflect on the teacher-student relationship, through care practices as elementary in social organization. As care practices are synonymous with self-reflection and responsibility in teaching involving sex and gender in biology. Finally, the references on gender and sexuality of these teachers are driven by subjective and theoretical curiosity, in addition to the construction of a solid network of friendships and reliable contacts as essential in their care practices.

**Keywords:** Gender. Sexuality. Care. Biology teaching. UFRGS.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERE – Ensino Remoto Emergencial

IC – Iniciação Científica

IST's – Infecções Sexualmente Transmissíveis

LDs – Livros Didáticos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ – Lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, queer, interssexuais, assexuais e mais

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPG – Programa de Pós-graduação

RP – Residência Pedagógica

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCL – Trabalho de Conclusão de Licenciatura

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	13
Perspectivas teórico-metodológicas: gênero, sexualidade e ciência.....	13
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	20
Letícia.....	20
2.1. Trajetória: a infância, a imunologia e a botânica.....	21
2.2. Ser afetada por caracóis: relações de cuidado no laboratório.....	23
2.3. Um corpo e suas redes de amizade, na Universidade e fora dela.....	26
2.4. Gênero e sexualidade a partir da professora bióloga.....	28
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	35
Edu.....	35
3.1. Ser professor <i>marica</i> de biologia: sobre definições de sexo e gênero.....	36
3.2. Influências pedagógicas e formação docente.....	39
3.3. Planta tem sexo?.....	41
3.4. Rede de referências.....	43
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	47
Amanda.....	47
4.1. Trajetória: a dança, o laboratório e a docência.....	47
4.2. O gosto por servir: ser professora de biologia como devir coletivo.....	49
4.3. O cuidado no ensino dos gametas e o ensino do <i>corpo inteiro</i> .....	51
4.4. Gênero, sexualidade e identidade.....	54
4.5. Rede de amigas como uma <i>bolha quentinha</i> e referências na Universidade.....	55
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	59
Shim.....	59

5.1. Trajetória: ser professor antes de ser biólogo.....	59
5.2. Cuidado relacionado às ciências e à identidade.....	61
5.3. Caminhos <i>complexos</i> : evolução humana, DNA e genética.....	63
5.4. Gênero e sexualidade como porta-casacos e fundacionalismo biológico.....	65
5.5. Rede de referências.....	68
<b>CAPÍTULO 6.....</b>	<b>70</b>
Gênero e sexualidade pela ótica do cuidado.....	70
6.1. <i>Care</i> como método de pesquisa.....	72
6.2. Passado e futuro imperfeito.....	73
6.3. Shim: cuidado como cautela.....	74
6.4. Amanda: cuidado pela emancipação.....	75
6.5. Letícia: o cuidado como enunciação.....	77
6.6. Edu: o cuidado como desnaturalização.....	79
6.7. Amizades, socialização informal ou simplesmente ajudas.....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>95</b>
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	95
Roteiro de entrevistas semi estruturadas.....	97

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a aptidão e a disponibilidade de docentes da área de biologia para tratar de temas relativos a gênero e sexualidade em sala de aula, bem como compreender quais seriam suas possíveis redes e fontes de formação e informação para tanto. Decidi fazer esta pesquisa a partir de um antigo (e possivelmente equivocado) pressuposto de que docentes de biologia da Educação Básica adotavam acriticamente respostas biologizantes sobre gênero e sexualidade. Eu mesma pensava isso, pela minha experiência como ex-aluna em escola pública. Ao final da graduação, me aproximei dos estudos de gênero e antropologia das ciências e da saúde, e esse pressuposto acentuou-se.

Quando passei a ser professora de sociologia em um curso de pré-vestibular popular tive mais contato com colegas biólogas e biólogos, que estavam ou não na graduação. Percebi que eles e elas eram docentes engajadas em tornar aulas de biologia interessantes e questionadoras. Então, passei a “espiar” meus e minhas colegas do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a me perguntar: o que pensam sobre sexo e gênero? E sobre natureza e cultura? Como fazem para ministrar uma aula, na escola, sobre sexo masculino e feminino em seres humanos? Não me pareciam acríicas quanto a estas questões.

A proposta deste trabalho foi, então, saber se e por meio de quais recursos os e as docentes estão aptas para falar sobre gênero e sexualidade em sala de aula. Por isso, tentei rastrear suas redes de referências, visto que, com o ciberativismo digital, os novíssimos movimentos sociais suscitam cada vez mais discussões de caráter instantâneo e pedagógico (ALEGRIA; BULGARELLI; PINHEIRO-MACHADO, 2020).

É comum encontrar discussões *online* cujo assunto gira em torno de questões sobre gênero, sexualidade e identidade. E é esperado que discentes tragam questões disparadoras em aula, caso sintam abertura para isso. Falar sobre esses temas, ainda vistos como polêmicos, em aulas de biologia, automaticamente coloca em jogo o corpo e, logo, o corpo docente e o corpo discente. Ambos construindo sua subjetividade nesse acontecimento que é uma aula (BARTHES, 2004).

Nos últimos anos, em contexto brasileiro, temos visto exemplos de trabalhos críticos aos discursos normativos biomédicos, feitos por pessoas de dentro das ciências biológicas. Como os publicados no periódico *Revista de Ensino de Biologia*, entre outros (COSTA RIBEIRO; MAGALHÃES; SILVA; VILAÇA, 2016; SILVA; SILVA, 2021; HEERDT;

BATISTA, 2016; SANTOS; SILVA, 2019). Mas um trabalho em particular me levou a esta pesquisa. O Trabalho de Conclusão da licenciada em química Ketlyn Correia Garcia (2016), que em seu estágio obrigatório em uma escola pública, trabalhou gênero e sexualidade para abordar as cadeias elementares da testosterona e da progesterona.

Garcia trabalhou com um referencial clássico sobre os temas, foi bem sucedida em aplicar os conceitos usados pela lente da química e pensou planos de aulas para o entendimento tanto das cadeias elementares quanto papéis de gênero. O trabalho de Garcia localiza-se em uma gama de abordagens feministas como sugestão para práticas pedagógicas. Outro exemplo é a dissertação de Natania Borges da Costa (2022), que sugeriu o ativismo da cantora Linn da Quebrada para problematizar o caráter heteronormativo classificatório no ensino de biologia. E, assim, como diz, permitir o ensino de novas bio-logias.

Esses e essas docentes, quando chegam em salas de aula com crianças e adolescentes, são vistos como autoridade máxima em relação à verdade sobre o corpo e sobre a natureza (ALTMANN, 2007). Dado o contexto histórico-político de maior ocupação da extrema-direita em espaços de poder e a reforma do Novo Ensino Médio, eu busquei saber o que pensavam alguns e algumas docentes sobre abordar gênero e sexualidade em uma aula que tem de ensinar sobre biologia. Gênero e sexualidade são polos centrais de disputas apropriados por grupos de extrema-direita<sup>1</sup>.

Fui motivada a entender quais eram as concepções sobre esses temas. Se esses e essas docentes achavam relevante falar sobre isso durante uma aula, se o movimento que trazia esses assuntos à tona era motivado por eles e elas em seu planejamento didático. Ou por seus e suas estudantes. E, de onde vinha o repertório teórico (formação acadêmica, referências multimídia, relações pessoais, organização político-social, etc.). Tive a chance de conversar com quatro pessoas da área das ciências biológicas e que tiveram em comum a graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Um dos resultados, resumidamente, foi a referência feita à impressão de se sentir em uma tangente. Esta tangente se refere a um lugar complexo, já que eles e elas, pela biologia normativa, são levadas a explicar diferenças com categorias binárias. No entanto, há um conflito quando se problematiza os modelos biomédicos que pressupõem uma heteronormatividade compulsória.

---

<sup>1</sup> Crianças, adolescentes e escolas são personagens-chave quando esses temas são mobilizados. Visualizamos essas disputas nas declarações e políticas de governo do ex-presidente Jair Bolsonaro e na atuação de sua ministra, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, com suas declarações binárias e violentas.

Assuntos relacionados a gênero, sexualidade e cultura, na escola, são vistos como referentes às aulas de sociologia e outras disciplinas das Ciências ditas Humanas. Já o corpo, a anatomia e a natureza são vistos como assuntos cuja responsabilidade é da disciplina de biologia que, supostamente, os trataria com evidências indiscutíveis.

No entanto, criar fronteiras quanto aos temas sobre gênero e sexualidade acaba por barrar uma construção interdisciplinar do conhecimento desde a Educação Básica. Além de, sem querer, acabar criando silenciamento e confusão quanto às experiências incorporadas, vividas por indivíduos e construídas culturalmente (PINK, 2006) e, de entendimento sobre a materialidade das normas de gênero no corpo (BUTLER, 1999).

Ademais, acaba por ser infrutífera essa separação radical entre as disciplinas e áreas de conhecimento, pois dificulta a comunicação interdisciplinar e uma produção científica mais dinâmica (INGOLD, 2014) – além de perpetuar a separação radical entre natureza e cultura. O perfil de profissionais que ministram sociologia no Ensino Médio é composto por muitos e muitas docentes com formações em outras áreas, alguns e algumas até sem Ensino Superior (BRASIL, 2020, p. 57). Assim, é comum proporem às e aos alunos atividades chamadas “debates”. Os debates, apesar de serem populares por permitirem a voz discente, acabam por empobrecer e descientificizar a sociologia na escola.

O outro lado é dos e das estudantes da Educação Básica, que podem estar na adolescência (idade escolar) ou início da vida adulta. Por questões relacionadas a essa fase da vida, buscam respostas para a construção de suas identidades enquanto veem o currículo institucional ministrado no dia a dia.

Escolhi conversar com docentes de ciências e biologia porque sua formação tem o estudo em educação como diferencial em relação à formação de seus e suas colegas do bacharelado. Até certo ponto, estudantes da licenciatura e do bacharelado em Ciências Biológicas geralmente têm a mesma formação. Também escolhi conversar com homens e mulheres (cis) que estavam ao alcance das minhas redes, motivada pela observação de que muitos trabalhos que li centravam-se nas visões apenas de mulheres<sup>2</sup>. Apesar de a carreira docente ser feminizada (VIANNA, 2013), homens também são professores na Educação Básica.

---

<sup>2</sup> Crianças, adolescentes e escolas são personagens-chave quando esses temas são mobilizados. Visualizamos essas disputas nas declarações e políticas de governo do ex-presidente Jair Bolsonaro e na atuação de sua ministra, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, com suas declarações binárias e violentas.

Ignorá-los seria ignorar sua influência enquanto adultos de referência (SEFFNER, 2016). Assim como ignorar o que homens têm a dizer para nossas pesquisas é ignorar suas motivações políticas e presenças em feitos feministas (SCHIEBINGER, 2001). E, também, na recitação das normas de gênero (BUTLER, 2017).

Todas as pessoas com quem eu conversei, apesar de colocarem uma identidade de docente na frente de uma de bióloga ou biólogo, trabalham ou já trabalharam com pesquisas em laboratório. Lidam ou lidaram com métodos rigorosos, equipamentos e substâncias caras e têm uma familiaridade com os discursos bio (biomédicos, biológicos, botânicos). Eles e elas ressaltaram o quanto o contato com a educação pela Faculdade de Educação (FACED-UFRGS) foi enriquecedor para o questionamento do próprio currículo, mesmo reconhecendo problemas nesta formação.

Ao mesmo tempo em que formulava meu problema de pesquisa, tive a oportunidade de estudar teorias de cuidado com a professora Claudia Lee Williams Fonseca. Meu ensaio final para a disciplina Antropologia do Cuidado, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS no semestre 2022/2, no qual fui aluna especial, tornou-se um dos focos deste trabalho. Tratarei sobre as práticas de cuidado, a partir das teorias de Tatjana Thelen e Annemarie Mol, como referência para entender o modo como meus e minhas interlocutoras lidam com os eixos gênero e sexualidade. Algo que os liga no contexto observado é a importância de uma rede de amigas e contatos na carreira de docentes e pesquisadores(as).

Após esta introdução, o segundo capítulo será sobre as referências teóricas que utilizei para tratar de gênero, sexualidade e ciências. Do terceiro ao sexto capítulo eu descrevo longamente o depoimento de cada interlocutor(a), em ordem decrescente no quesito experiência docente. O terceiro capítulo é sobre Letícia, mulher cis negra, heterossexual, no início da faixa dos 40 anos. A entrevista com ela foi a mais longa. Já trabalhou como bióloga em cargos técnicos, mas é professora de ciências no Ensino Fundamental e Educação para Jovens e Adultos há quase 15 anos, graduada em 2006 e doutoranda em Educação para as Relações Étnico-Raciais.

O quarto capítulo é sobre Edu, homem cis negro, homossexual, na faixa dos 20 anos. Edu estava se formando na graduação e tentava a aprovação em uma seleção de mestrado na área da Educação. Sua área de interesse é a botânica e ele já participou de vários eventos de iniciação à docência. Edu era recém contratado como professor de ciências em uma escola pública, mas estava suprindo aulas de matemática.

O quinto capítulo é sobre Amanda, mulher cis branca, se descobrindo bissexual, 25 anos. Ela estava se encaminhando para o final do curso e estava como professora de biologia em um curso pré-vestibular popular. Atuava como bolsista de Iniciação Científica em um projeto de biologia celular, com interesse na área da saúde. Carregava uma experiência com o teatro e a dança.

O sexto capítulo é sobre Shim, homem cis branco, bissexual, no início da faixa dos 20 anos. Estava em seu quarto semestre no curso e ministrava aulas de química e biologia em um curso pré-vestibular popular. Estava sendo bolsista de IC em um projeto de microbiologia celular, com interesse na biologia celular.

No sétimo capítulo eu trabalho as teorias do *care* e algumas práticas de cuidado observadas no depoimento de cada interlocutor(a). Esse capítulo é baseado no ensaio final da disciplina Antropologia do Cuidado, e contou com sugestões feitas pela professora Cláudia Fonseca e a revisão final de minha orientadora. O oitavo e último capítulo são as considerações finais. Por fim, há os apêndices, onde anexei o roteiro semi-estruturado das entrevistas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido feito por mim.

Quanto à metodologia utilizada para a obtenção dos meus dados, realizei entrevistas semiestruturadas a sós com essas pessoas, que se dispuseram a conversar comigo em um determinado horário. Gravei essas entrevistas e utilizei para análise, com a transcrição integral delas feita manualmente por mim. O tempo de cada entrevista com cada pessoa variou de 55 minutos até 3 horas e 17 minutos<sup>3</sup>. Todas as normas de ética em pesquisa foram respeitadas a fim de preservar o anonimato dos e das interlocutoras.

Todos os nomes são fictícios, escolhidos aleatoriamente e sem nenhum significado oculto. Os e as interlocutoras foram convidadas por mim a conceder a entrevista, cientes que eram livres caso quisessem sair da conversa, encerrar a gravação ou não responder a alguma pergunta. Todos e todas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para cada documento assinado, um original ficou comigo e outro com cada participante. Todas as declarações escritas neste trabalho são de autoria minha e de minha total responsabilidade.

---

<sup>3</sup> A entrevista com Letícia durou 3 horas e 14 minutos. A com Edu 1 hora e 18 minutos. Com Amanda, 1 hora e 20 minutos. E, com Shim, 55 minutos.



## CAPÍTULO 1

### Perspectivas teórico-metodológicas: gênero, sexualidade e ciência

Talvez na leitura desse trabalho poderia me chegar à pergunta do porquê eu falo o tempo todo sobre gênero e sexualidade e não sobre educação sexual. O primeiro motivo foram as críticas envolvendo noções de gênero, sexo e sexualidade, que provocaram mudanças nas ciências quando estas tiveram uma ocupação maior por mulheres. O segundo é que falar sobre educação sexual seria uma proposta que necessitaria de respostas historiográficas envolvendo políticas públicas, e esse não é o foco deste trabalho.

O terceiro motivo se refere ao fato de as normas de gênero e sexualidade estarem presentes até mesmo nos lugares e assuntos onde não são vistos tão facilmente. Já a educação sexual indica uma conotação de instrução e preparação quando relacionada ao trabalho docente em sala de aula, sugerindo um planejamento prescritivo sobre prevenção e contracepção sexual.

O quarto, e acredito que o principal ponto, é relacionado à negação de uma hipótese repressiva sobre o sexo e a sexualidade enquanto dispositivo de regulação da vida inscrito no corpo (FOUCAULT, 2010). O sexo como objeto para Foucault é central, pois ele defendeu que a nova biopolítica sempre tem a sexualidade implícita, contrariando a noção de que este é um aspecto de foro íntimo individual. O corpo é central em tudo isso, ele é a matéria que está sólida e, se não está, se faz em discussão com a subjetividade do poder.

Neste trabalho eu optei por usar como ferramenta central as ideias propostas por Judith Butler. Partindo da teoria foucaultiana, ela ganhou notoriedade nos anos de 1990 em movimentos ocidentais *queer* e feministas por propor sexo e gênero como categorias construídas de forma conjunta. Assim, nem o sexo, nem o gênero seriam meras práticas instintivas, mas sim construídas em cada ato, gesto, decisão, uso de artefatos, tecnologias, etc. Não seria o corpo, então, um espaço para a construção do gênero. Mas sim o gênero que constitui o corpo e vice-versa (2017).

Butler lançou luz ao problematizar a noção de sexo como relacionado à natureza, inerte e anterior a cultura (1999). Não somente o sexo, mas o que consideramos natureza e natural em si é contextual e historicamente apreendido. O modo de construir o sexo e o gênero de maneira dual a partir da anatomia e tecnologias varia. E é produzido individualmente e coletivamente, mesmo isso não sendo perceptível. Quando a subversão acontece, ela tende a ser logo realocada ao sistema. Como, por exemplo, o uso popular dos hormônios para atribuir

diferenciações binárias (ROHDEN, 2017). Nas dualidades recitadas, subvertidas e ressignificadas, o masculino e o feminino estão presentes. Mesmo que misturados. Por isso a autora defende o gênero como aparato, pois muitas vezes ele não é coerente e está suscetível a falhas na matriz heteronormativa.

Voltarei constantemente às teorias desenvolvidas por Butler, e, a partir dela, nos capítulos que tratarei sobre os depoimentos de Leticia, Edu, Shim e Amanda. Algo central que me leva ao uso da autora é a observação de que os quatro interlocutores se veem em uma tangente. Entre a materialidade do sexo como ficção constantemente produzida e do gênero como aparato regulador dos corpos. No outro lado da tangente está, exatamente, uma problematização, por parte deles e delas, das normas de gênero.

Como em um labirinto, tentam encontrar uma saída que concilie a biologia que têm de ensinar<sup>4</sup> com a tentativa de abertura (ou fluidez) para as definições sobre sexo, gênero e orientação sexual. Essa tal tentativa de abertura é mobilizada em práticas de cuidado pensadas a partir de uma autorreflexão e uma noção de responsabilidade sobre o próprio corpo e o alheio (discente). Mas isso será o foco do sétimo capítulo, sobre *care*. Assim, gênero se torna mais do que uma definição, pois se torna um artifício flutuante. As normas de gênero acabam se reenquadrando no sistema, a partir de artifícios biológicos:

Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino. (BUTLER, 2017, p. 26).

Enquanto Butler nos atentou para a necessidade da crítica acerca da correlação entre corpo, sexo, gênero e desejo, a teórica nigeriana Oyèronké Oyěwùmí (2017) nos atentou para os efeitos do biologicismo como projeto colonizador. Ou seja, da biologia como autoridade para um destino de desigualdades baseada nas diferenciações visíveis, tanto em seu feitiço quanto em sua divulgação<sup>5</sup>. Seu trabalho se localiza entre outros cujo destaque se refere ao gênero e à racialidade como concomitantemente construídos.

---

<sup>4</sup> Gostaria apenas de deixar ciente que já há um tempo as Ciências Biológicas (e mais especificamente a genética, e embriologia) não trabalham mais fixamente com definições de masculino e feminino, apesar de toda produção científica ocidental refletir uma cultura generificada. No entanto, o currículo da Educação Básica trabalha com a biologia que Edu e Amanda chamaram de normativa. Ou seja; definições de sexo e como elas se dão, o que influenciam, diferenças biológicas entre homens e mulheres, reprodução sexuada, etc.

<sup>5</sup> Quanto ao feitiço e divulgação das Ciências Biológicas, ver a tese de doutorado de Yonier Alexander Orozco Marín, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina em 2022, cujo título é *Antirracismo e Dissidência Sexual e de Gênero na Educação em Biologia: Caminhos para uma Didática Decolonial e Interseccional*. Neste trabalho o autor faz uma correlação muito interessante com propostas para o ensino das Ciências Biológicas ancoradas em teorias interseccionais e decoloniais, a partir de sua experiência escolar na Colômbia.

Durante siglos la idea de que la biología es destino – o mejor aún, que el destino es biológico – ha sido esencial en el pensamiento occidental. En Occidente, las explicaciones biológicas parecen tener prioridad sobre otras alternativas de explicación de las diferencias de género, raza o clase. Por lo tanto, para quienes ocupaban posiciones de poder resultó imprescindible imponer la superioridad biológica como un medio para ratificar su privilegio y dominio sobre “Otros” u “Otras”. La diferencia se entendió como inferioridad genética y esta inferioridad, a su vez, como la razón efectiva de las situaciones de desventaja social. (Oyèronké, OYĚWÙMÍ; 2017, p. 37).

Thomas Laqueur (2001), también influenciado pela teoria foucaultiana, recorre ao discurso médico da antiguidade clássica para demonstrar como as diferenças entre os sexos eram vistas como uma diferença de grau, e não radical. As comparações feitas pela medicina clássica dos sexos aproximavam os corpos humanos às frutas. Sendo a maior das diferenças os órgãos reprodutivos/sexuais masculinos exteriorizados (para fora). Enquanto os órgãos femininos seriam os mesmos, só que interiorizados (para dentro).

Laqueur apontou ainda que não se tinham maiores diferenciações dos sexos quanto aos órgãos internos, exterioridade do corpo e esqueleto. O que mudou um tempo depois, já com a presença de uma medicina moderna e especializada (p. 27). Corpos vistos como femininos eram, além dessas diferenças dos órgãos sexuais, classificados como inferiores por serem menos desenvolvidos (influência evolucionista de Darwin). Por motivos de terem recebido menos calor e nutrientes e, assim, não terem exteriorizado tais órgãos.

Segundo Laqueur, essa diferenciação médica da antiguidade clássica poderia ser denominada modelo de sexo (e carne) único. O modelo de dois sexos é demonstrado por ele como inaugurado pela medicina moderna, na qual a diferença entre os sexos era pautada com o esforço de ser radical por meio da observação de fatos. Fatos estes da natureza, ou seja, não discutíveis, em consonância com o período histórico do século XVII e XVIII.

Este período foi marcado por mudanças políticas e epistemológicas na Europa, associadas a uma reapropriação do corpo como fundamento da sociedade civil e das diferenciações sociais (ROHDEN, 1998, p. 129-130). O modelo de dois sexos sugerido por Laqueur tem a diferença entre os sexos como binária e radical. E, o papel social dos sexos, visto como contrastante. Nesse modelo, o autor destaca documentações de diferenças em vários aspectos dos corpos, até quanto às partes menos visíveis, como o esqueleto.

Ao contrário do que se poderia supor por uma visão evolucionista da história, Laqueur aponta que, se antes as diferenças eram pautadas por gênero, com a medicina moderna elas são pautadas pelo sexo. Pela busca de uma verdade das diferenças entre homens e mulheres

(ROHDEN, 1998, p. 130). Voltarei a este autor esporadicamente nos capítulos sobre os depoimentos.

Partindo dessa noção da medicina moderna como insistente em uma diferença radical entre os sexos, Fabíola Rohden (2001) trabalhou com as teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro entre os séculos XIX e início do XX. Ressaltou que o corpo feminino era mobilizado, pela tradição construída pela medicina moderna, como potencialmente cheio de perigos. Com a necessidade de ser controlado e vigiado em prol da não ameaça à uma ordem pública de divisão sexual. Ou seja, nas nossas formas de entender o sexo, também estão ancoradas definições tradicionais de gênero.

Nos anos de 1930-1940, torna-se uma constatação que todos os corpos tinham hormônios tais como testosterona e estrogênio (ainda hoje chamados de masculinos e femininos), se diferenciando apenas na quantidade de produção. Essas secreções deixaram de ser vistas apenas como moléculas para ocuparem uma importante presença no meio médico clínico, laboratorial e industrial. Assim, se tornaram entidades biopolíticas dosadas nos corpos, capazes de determinar o gênero (FAUSTO-STERLING, 2000).

Essas definições tradicionais de gênero são mobilizadas em sintonia com as articulações políticas (ROHDEN, 2017). Com o descobrimento dos hormônios esteróides na década de 1920, o corpo anatômico cartesiano passa a cada vez mais ser substituídos pelo corpo bioquímico, e as diferenças de sexo e gênero, vistas como cada vez mais internas e definitivas (PRECIADO, 2018; ROHDEN, 2008). Com exceção de Edu, que desnaturalizou em seu depoimento uma noção definida de sexo e gênero, Letícia, Amanda e Shim retomarão o argumento dos hormônios para um possível argumento para diferenças.

Paul B. Preciado (2018), para além do que já dizia Michel Foucault, sugere que enquanto a biopolítica acabava por levar à docilização dos corpos, a nova era do farmacopornopoder é gerada por uma mudança no capitalismo, na qual se tem uma gestão biomediática da subjetividade através do controle molecular e de produções de conexões virtuais audiovisuais (p. 44). Esse processo se tornou mais explícito a partir da segunda metade do século XX. Já seguindo Fabíola Rohden, os hormônios são mobilizados como uma continuidade no processo de produção da diferença radical entre os sexos (2008). A popularização dos hormônios aparece como uma explicação rápida para diferenças de gênero a partir do sexo, mas que são retraduzões afinadas de valores heteronormativos tradicionais (2017).

Acredito que, para pensarmos os depoimentos de Shim e Letícia, principalmente, seria profícuo também o recurso da desconstrução de Linda Nicholson sobre sexo e gênero (2000). A autora discorreu que a partir dos anos 1960 estavam em voga dois sentidos para “gênero”: 1) algo oposto ao sexo, sendo sexo algo visto como natural e gênero como socialmente construído; 2) gênero como fundamentador de algo performático para diferenciar masculino e feminino. Posto isso, Nicholson argumentou que o sexo é produzido a partir das idealizações de gênero, e não o contrário.

A partir dessa contextualização, em torno da qual giravam os movimentos feministas ocidentais da época, a autora constrói o seu principal argumento ao rebater o que ela definiu como fundacionalismo biológico. A definição de fundacionalismo biológico é sugerida como a relação entre biologia, comportamento e personalidade apoiados em um determinismo biológico para as definições de gênero (e sexo). Outro argumento chave é de que a partir dos anos 60 os movimentos feministas cunharam o conceito de gênero para suplantarem o de sexo e não para substituir este segundo.

Por isso, a autora designa o que ela nomeia como “porta casacos” para entendermos essas problemáticas. Essa conceitualização seria uma sobreposição cada vez maior de identidades relacionadas ao corpo, o que a autora critica ao demonstrar esse conceito como advindo do fundacionalismo biológico, pois ao acabar por propagar um feminismo das diferenças, o resultado seria um feminismo da uniformidade.

No norte global, a partir dos anos de 1970, com o nascimento dos estudos da mulher (hoje, sobre gênero), temos exemplos de contribuições de mulheres que, ao ocuparem as Ciências ditas *hard*, criticaram a generificada heteronormatividade “de dentro” (ROHDEN, 1998). Esse grupo também costuma ser chamado de “feministas biólogas” ou, em um caso mais específico, “neurofeministas” (NUCCI, 2018) e conta com importantes nomes para os estudos sobre ciências, como Donna Haraway, Anne Fausto-Sterling e Evelyn Fox Keller. Amanda citará esta corrente intelectual em seu depoimento. Neste trabalho, não será o meu foco abordar sobre as feministas biólogas e neurofeministas. Porém, é importante reconhecer sua importância. Como forma de tratar indiretamente sobre essa corrente, lançarei frequentemente mão do livro de Londa Schiebinger (2001), *O feminismo mudou a ciência?*.

Jeffrey Weeks (1999) tem um notável trabalho sobre corpo, gênero, sexualidade e a relação com orientação sexual. Essa mesma continuidade entre esses termos também é trabalhada, principalmente, por Butler. Recorrentemente aparecerá nos depoimentos de Letícia, Edu, Amanda e Shim. No texto de Weeks *O corpo e a sexualidade*, o argumento é de

que eles estão diretamente ligados com a identidade, pois a sexualidade tem a ver com as nossas crenças, ideologia e imaginações sobre o corpo.

Weeks estava discutindo sobre a epidemia de HIV e AIDS e sobre como esse fenômeno representou a AIDS como estritamente ligada ao sexo, tornada mais do que uma doença, mas uma metáfora da natureza com caráter de ser um castigo para o desvio do corpo não-heterossexual. Com isso, ele também argumenta que, apesar de na contemporaneidade haver um entendimento hormonal e interno sobre o corpo e a sexualidade, a visão influenciada pela teoria darwiniana, biológica, ainda permanece, sendo um exemplo o sexo como algo instintivo, revelado no corpo. Como o estereótipo que se teve com pessoas soropositivas (magreza excessiva, olhos afundados, etc.). Acredito que a teoria de Weeks será profícua para pensarmos nos depoimentos de Edu e Shim, quando estes citam um desvio da heteronormatividade compulsória pelo corpo.

Aulas de biologia ainda levam uma fama de não serem adequadas para perguntas e respostas sobre assuntos referentes a subjetividades e questões político-sociais, como gênero e sexualidade. Desde o final da primeira metade do século XX o discurso científico é posto em questão como perspectivas historicamente construídas - discussão conhecida por ser feita por Fleck (1986) e continuada por Thomas Kuhn (2011).

Quanto à legitimidade do discurso médico, esta passou a ser estudada com mais atenção depois das contribuições arqueológicas e genealógicas propostas por Michel Foucault (1988). Também levanto aqui as contribuições de Anne-Fausto Sterling, que sugere que a ciência é moldada por discursos sociais, principalmente pela noção dualística de sexo e gênero (2000).

hooks, quando escreveu o texto *Eros, erotismo e o processo pedagógico* (2013, p. 253-265), apesar de estar falando sobre um contexto de ensino superior, descreve que, por influência de um dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que há uma cisão entre corpo e mente. Isso acaba influenciando diretamente a docência, como se apenas a nossa mente estivesse presente em uma aula, e não o corpo. hooks até pergunta: "o que fazer com o corpo na sala de aula?" (p. 253). Ao apagar os corpos em sala de aula, acabamos por silenciar o assunto da identidade. E quando não falamos sobre identidade, deixamos de falar sobre desigualdade e diferença. Por último e, conseqüentemente, sobre poder. Assim, por exemplo, por conta de uma divisão entre o que seria natural e o que seria social, abordar o corpo parece não ser adequado em um primeiro momento nas aulas de sociologia.

Nos quatro próximos capítulos discorro longamente sobre as análises das entrevistas com cada interlocutor e interlocutora que participou desta pesquisa, a partir dos eixos gênero e sexualidade, costurando com teorias do cuidado. A ordem dos interlocutores apresentados se dará de forma decrescente no quesito experiência docente. Portanto, a primeira interlocutora apresentada será Letícia, apresentada no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### Letícia

Conheci Letícia por um grupo de docentes em comum e consegui o seu contato por um grupo em que estávamos no Whatsapp. Estabeleci contato com ela, convidando-a para participar de uma entrevista para o meu Trabalho de Conclusão e ela logo aceitou. Letícia abriu as portas de sua casa para mim em uma sexta-feira de manhã. Ela disse que, quanto ao tempo, estava “tranquila”, mas isso é relativo para uma pessoa que está doutoranda. E que assume várias turmas de Ciências no Ensino Fundamental e EJA.

Muito receptiva, Letícia estava tomando seu café da manhã, refeição que terminou lendo atentamente ao Termo de Consentimento da nossa entrevista. Logo ela começou a circular pela casa, e eu atrás dela, ouvindo que em breve ela teria que realizar entrevistas para sua tese também. Um chimarrão foi sugerido por ela (em cuias separadas, visto a ainda em curso pandemia de Covid-19). Mas a água só foi fervida, porque a conversa foi ficando boa e a ideia foi esquecida. A casa onde Letícia mora sozinha é sua propriedade desde seus 30 anos. Coisa não tão comum em um país como o Brasil, que já teve um *boom* de financiamentos residenciais, mas em que ter uma casa própria é um sonho de vida e uma garantia para toda a vida. Ela dava indícios de que se considerava, sim, bem sucedida.

Tudo que eu faço hoje não é pelo dinheiro e nem pela necessidade, eu me preparei para isso [ser professora]. No dia que eu não quiser mais: tchau. Eu posso ter outras possibilidades e sei disso.

O discurso de Letícia é marcado pela racialidade e pela intervenção do racismo na trajetória de uma mulher negra bem sucedida. Tal como Carla Akotirene (2018) argumentou, a interseccionalidade de raça, gênero e classe é uma encruzilhada que condiciona as vivências em um país marcado pelo histórico colonial e pelo intermédio da branquitude, como o Brasil. Pela sua trajetória pessoal, política e acadêmica enquanto mulher, negra e gorda nas áreas das Ciências Biológicas e Educação, ela foi se especializar em Educação das Relações Étnico-Raciais para entender de si e de seus e suas estudantes. O que a fez demarcar uma posição em nossa conversa, sendo eu uma mulher branca perguntando sobre gênero. Para ela, o marcador social raça se manifesta antes do de gênero. Isso talvez influencie quando ela diz que se identifica em parte com as performances do gênero feminino, embora se considere como enquadrada na categoria mulher.



## 2.1. Trajetória: a infância, a imunologia e a botânica

Letícia está no início da casa dos 40 anos e mora em um bairro periférico de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Ela diz ser professora de Ciências (e não de biologia) há quinze anos, trabalhando com o EJA e Ensino Fundamental em instituições públicas da capital e de sua cidade natal, em uma região periférica. Sua ótima memória lembrava de falas específicas que ouviu em aulas da graduação há mais de vinte anos atrás.

Graduou-se em Ciências Biológicas na UFRGS em 2006. Defendeu sua dissertação em 2013 sobre o ensino de Jovens e Adultos em uma instituição católica privada. E atualmente está no seu segundo ano de doutorado sobre Educação Etnico-racial nesta mesma. Também trabalhou com esse mesmo tema em sua dissertação de mestrado. Letícia testemunhou a pré e a efetiva implementação das ações afirmativas e do sistema de cotas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2012 a partir da Lei 12.711/12. Para ela, esse testemunho histórico só confirmou sua desconfiança: ela era a exceção.

Eu ousou até dizer que eu sempre fui a melhor aluna. Muitos dos meus colegas tiraram notas A por causa dos meus resumos, que eu compartilhava com eles antes das provas. Eu sei disso, aquelas notas foram minhas também, apesar de eu nem sempre ser aquela aluna que tirava A, porque eu não me importava com o conceito em si. Eu era sempre aquela colega querida chamada para estudar junto, mas nunca era convidada para as festas e aniversários. Enquanto eles estavam na curtidão eu estava estudando, e depois eles vinham me pedir ajuda.

A situação de solidão de Letícia como melhor aluna e colega negra (muitas vezes a única) entre seus e suas colegas brancos pode ser associada à referência que faz Londa Schiebinger ao contar o caso da personagem Delinea Johnson, no romance *The Great Tradition*. Escrito por Marjorie Hill Allee e analisado pela historiadora da ciência Evelyn Hammonds (SCHIEBINGER, 2001, p. 167-168). A história de Delinea era fortemente perpassada pelos marcadores de gênero, raça e classe, a personagem era uma das poucas mulheres pós-graduanda em Zoologia, sendo a única negra. De acordo com Schiebinger, “elas vêem a Srta. Johnson como digna, mas distante” (*idem*).

Mesmo sendo uma mulher com cerca de 40 anos, Letícia tem a criança que ela foi, e as motivações desta, como formadora de muitas escolhas acadêmicas e profissionais. Ela conta que ainda muito pequena via as crianças de sua vizinhança irem à escola, o que causou nela uma vontade enorme de frequentá-la.

Ela conta uma história para ela engraçada que, não sei se é uma memória sua ou contada, em que seu pai tinha decidido que ela poderia frequentar a escola quando fizesse 4 anos. Então, na noite de virada para o ano novo ela botou uma boneca em uma sacola e foi

para frente da casa esperar a kombi que a levaria para a escola, já que “já era ano que vem” e ela faria 4 anos. Quando soube que não era o dia de ir para a escola, “foi uma choradeira”.

Quanto à sua escolha pelas ciências biológicas, ela também foi motivada pela Letícia criança, que vez ou outra voltava na entrevista. Uma criança que lembrava do racismo escolar sentido desde a educação infantil, que não deixava ela entender porque não recebia o mesmo tratamento da professora que seus outros colegas recebiam.

Letícia - Eu sempre gostei muito da escola, embora a escola sempre tenha sido um lugar de muita frustração pra mim, porque apesar de todas as dificuldades eu sempre conseguia ver o que a escola poderia me proporcionar fora daquilo, né. **[começa a se emocionar]**. Então, claro que assim como pra toda criança negra a gente descobre o racismo na escola, né. E das piores formas possíveis. Dos colegas, dos professores, dos funcionários, né. E até a gente ficar grande o suficiente pra conseguir organizar essas informações e tirar da gente, né... Isso produz efeitos horríveis, né, na vida da gente. Então eu faço terapia desde os 7 anos de idade. E muito por causa disso também, tá

Tifani – Da escola?

Letícia - É, por causa da escola, né. E **[já não embargava mais a voz]** até foi muito engraçado, que eu voltei pra terapia na época que eu tava na dúvida na graduação do que que eu ia fazer. E foi meu terapeuta atual, o Renato, que me ajudou a ficar com a educação, né. E tipo, assim: não, é disso mesmo que tu gosta e fica aí.

Essa criança que Letícia foi a formou como professora e vez ou outra voltava em sua memória com situações-chave e personagens-chave. A época da Educação Infantil e Fundamental, por conta do racismo, foi a de maior dor psíquica e emocional para ela em sua vida escolar. “*E os meus professores nunca tiveram nem condições nem vontade de interferir para que isso fosse diferente*”. Ela ressaltava várias situações que a motivaram a se posicionar ou discordar de alguém superior na hierarquia escolar e a ganhar a antipatia nada velada de colegas, sendo a sua motivação maior uma possível outra Letícia-criança, para quem ela poderia ser uma professora que fizesse diferente quanto ao racismo sentido na escola.

Letícia era uma criança muito doente, com muita influência também, comentou, pela infraestrutura fria e úmida da casa de onde morava. Ela desde cedo se interessou pelas ciências naturais e ouvia da mãe que “*se tomasse vacina não ficaria doente*”. Ela conta que, em sua lógica infantil, imaginava que se ela estudasse e trabalhasse muito, mais ninguém ficaria doente.

Quando ela finalizou o Ensino Fundamental o ano era 1996, ano em que a LDBEN<sup>6</sup> foi reformulada para superar o caráter tecnicista da anterior. Incentivada pela família para

---

<sup>6</sup> Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

cursar um ensino técnico e já sair apta a trabalhar em uma profissão, Letícia entrou na penúltima turma de Ensino Médio e Técnico de Biotecnologia, em uma escola que o oferecia em sua cidade.

A escolha pelo técnico em Biotecnologia se deu porque no material de inscrição impresso estava escrito sobre atuação na área de Imunotecnologia. Coincidentemente, inaugurou sua experiência profissional estagiando em um laboratório de Imunologia. Ela lembra do objeto de estudos desse laboratório, que na época era o combate ao carrapato bovino.

Foi nesse estágio que ela teve contato tanto com a veterinária quanto com a biologia. Estimulada por um dos chefes do laboratório, decidiu que iria preferir trabalhar com a biologia e não com a veterinária porque “*gostava de descobrir os bichos inteiros e não aos pedaços*”. Assim, decidiu entrar em Ciências Biológicas na UFRGS, curso no qual ela fez as disciplinas das modalidades Licenciatura e Bacharelado, mas não colou grau como bacharela.

Apesar de Shim, Amanda e Edu falarem sobre a entrada na Universidade pública como “um sonho”, esse é um contexto bem diferente da época de Letícia. As políticas de ações afirmativas eram articuladas por movimentos sociais, porém sem ainda serem implantadas. Ela enfim passou no vestibular na terceira tentativa e desde o início do curso conciliou o trabalho laboratorial e as disciplinas.

## **2.2. Ser afetada por caracóis: relações de cuidado no laboratório**

No segundo ano de graduação, Letícia foi trabalhar com uma bolsa de Iniciação Científica em um laboratório de Histologia da UFRGS. Apesar de ter durado apenas dois semestres, esta experiência foi muito significativa por algumas razões.

Histologia a gente faz estudo de tecidos, né. Eu trabalhava com um grupo que trabalhava com neurônios, com o sistema nervoso de caracóis. Então eu cuidava dos terrários com os caracóis, pra depois matar os caracol. Eu me sentia muito mal com aquilo. E aí até o ponto que eu me dei conta que a única pessoa que dava comida pros caracol era eu. Por que tinha **[uma tabela de]** uma escala de cuidado e as outras pessoas não liam. E como eu ia quase todo dia no laboratório, quando eu via que os caracol tava sem água e sem comida eu ia lá e dava, sabe **[risos]**. Aí eu lembro que uma vez teve uma reunião do grupo de pesquisa e que a chefe, que nem era minha orientadora, era uma pessoa que tava acima dela disse: a única pessoa que eu vejo dar água e comida pros caracóis é a Letícia! Sabe, porque daí eles reclamavam, a minha orientadora reclamava que eu produzia pouco material de Histologia mas eu tava sempre envolvida com os terrários porque nos dias que era pra eu estar trabalhando nas minhas coisas eu não podia porque eu tava cuidando dos terrários.

Algo a se destacar na fala de Letícia é o que ela demonstra sobre escolhas, interesses e organizações nada neutras na Ciência. Segundo Fausto-Sterling (2000), cientistas não são como amebas no mundo, são pessoas que fazem ciência de forma construída pelo meio social. Assim, no trabalho coletivo de um laboratório é evidente que espelhará diferenças e desigualdades sociais, assim como hierarquias de classe, raça, gênero e por cargos.

Um laboratório que lida com seres vivos precisa estar em constante observação e manutenção. Ou até um cuidado, esse, invisível, como *savoir-faire* discreto (MOLINIER, 2012, p. 33-34), como era o que Letícia desempenhava. Alguém precisa fazer esse trabalho de cuidado, que não se restringe a horários comerciais, mas também feriados e finais de semana. Esse cuidado com a manutenção do espaço do laboratório pode tomar um bom tempo e, naturalmente, afetar a carga produtiva de pesquisa, como aconteceu com Letícia.

Como ela sugeriu, ela estava muito envolvida na época com esse cuidado com os terrários dos caracóis. O que a fazia se sentir mal porque, com o passar do tempo, ela passou a ser afetada por aqueles seres de outra espécie que não a dela, que eram dependentes de seu cuidado. E, com a sua participação, eram mortos para servirem de amostra. O dilema de fazer viver e fazer morrer é algo constantemente tido como perturbador para estudantes, pesquisadores e profissionais das ciências biológicas<sup>7</sup>.

Conforme nossa conversa foi avançando, Letícia foi ressignificando esse afetamento multiespécie com os caracóis. De certa forma a experiência com a Histologia deu a ela um empurrãozinho para uma aproximação maior com a docência. Em meio a discussões sobre antropocentrismo e ecocídio, Rohden e Monteiro (2019, p. 17) citam o quanto o afeto entre humanos e não-humanos como agente nos laboratórios de pesquisa está em voga nos estudos da antropologia da ciência e da tecnologia no Brasil após 2010.

Foram os caracóis em um laboratório no início dos anos 2000 que fizeram Letícia se perguntar se as biociências, “*um campo que prega a neutralidade, por mais que me parecesse um campo que ia ser limpo, que ia tar fora disso*”. Ou seja, não eram neutras. Isso fez com que ela transpusesse para reflexões sobre racismo e etnocentrismo nas ciências.

---

<sup>7</sup> Alguns bons exemplos de etnografias que tratam indiretamente sobre essa questão estão em MOL, Annemarie; MOSER, Ingunn; POLS, Jeannette (Orgs.). **Care in Practice: on Tinkering in Clinics, Homes and Farms**. Transcript: Verlag, 2010. Destaco os capítulos *Care and killing*; *Tensions in Veterinary Practice*, de John Law e *Animal farm love stories: About care and economy*, de Hans Harbers. Outro bom exemplo de etnografia de laboratório é o clássico texto de John Law: **O laboratório e suas redes**. (Tradução de Ana Lúcia do Amaral Villasboas, revista por Ivan da Costa Marques). Reprodução livre, em português brasileiro, do texto original para fins de estudo, sem vantagens pecuniárias envolvidas. Todos os direitos preservados. Referência Original: John Law. *Le Laboratoire et ses Réseaux*. In: Michel Callon (ed.). *La Science et ses Réseaux*. Paris: Editions de la Découverte and Council of Europe, p. 117-148, 1989.

Que isso também é uma coisa que eu digo pros meus estudantes, assim, não somos só nós que temos direito de morar, não somos só nós que temos direito de viver, de comer, né. E é claro que a gente precisa de casa mas no momento que a gente constrói a nossa casa no lugar onde um outro ser vivo vivia e ele aparecer no pátio da nossa casa, que direito que eu tenho de pegar um pedaço de pau e ir lá e matar ele, né. Se fui eu que entrei na casa dele [risos]. E aí eles param e eles fazem reflexões bacanas, então acho que nesse ponto assim.

Lembro de certa vez ouvir de um colega que quando ele trabalhava em um laboratório de Helminologia, ele e seus outros colegas ficaram tão envolvidos com a rotina de cuidado de seus objetos de estudo que passaram a dar nomes para aqueles seres ditos não-humanos. Letícia conta que passou a humanizar<sup>8</sup> os caracóis do laboratório, se questionando também sobre o desperdício de tecidos de seres vivos para estudos.

Tipo, eu vou cuidar deles, vou alimentar, vou tratar bem pra no final vou enfiar ele num vidro com mentol, chapar ele de mentol [risos], abrir ele e tirar os pedaços, sabe. Tipo, eu sei que é importante a gente estudar os caracóis e entender como eles funcionam. Mas eu preciso matar tantos assim? Não dava pra matar só um e aproveitar bem [risos]? Tipo, já divide: ah, o fulano precisa desse pedaço... porque o resto ia tudo fora. **Ah, mas é caracol, ne? As pessoas até nojo do bicho tem.** No final eu já tava achando até bonitinho, eu já tava até com vontade de dar nome para eles, e aí ia ser pior né [risos]. [Grifo meu].

Letícia não era a primeira e nem seria a última a se afetar com seus objetos de estudo. Nas Ciências Sociais, esse afetamento cultural, emocional, etc se tornou um grande assunto a ser discutido e levado em conta nas pesquisas com seres humanos após o texto de Jeanne Favret-Saada, “*Ser afetado*” (SIQUEIRA; FAVRET-SAADA, 2005). Nesse texto a autora discorreu sobre sua participação antropológica ativa em enfeitiçamentos e desenfeitiçamentos em uma comunidade no interior da França.

Nas ciências biológicas eu não encontrei muitos trabalhos sobre o afetamento entre pesquisadora e objeto/sujeito pesquisado. Porém cito aqui dois trabalhos, indicados pelo meu colega Nikolas Rublescki Thomaz. Um, apresentado por Paula Simone Bolzan Jardim (2015) sobre o afetamento de humanos com ratos de laboratório. E outro, que eu acredito se aproximar mais do exemplo de Letícia, por ser um contato com invertebrados, a dissertação publicada por Luana Noelia Ferroni (2017) sobre o afetamento com caranguejos em um laboratório de neurobiólogos argentinos.

A individualidade, por uma tradição filosófica, geralmente é posta como inerente a humanos, mamíferos e vertebrados. Porém, Letícia, com o exemplo dos caracóis, sugere uma ultrapassagem dessa fronteira multiespécie através do contato:

---

<sup>8</sup> Adendo que ela não usou essa palavra.

Mas tinha um que não se encolhia na concha quando tirava ele do terrário. Aí esse um dia, que que eu fiz, esse um dia eu fiz uma coisa que não se deve. Eu tirei a luva e deixei ele encostar no meu dedo com o tentáculo... Pra ver que sensação tinha.

### 2.3. Um corpo e suas redes de amizade, na Universidade e fora dela

Letícia é uma pessoa que claramente preza pela excelência em tudo o que faz. Ela conta que desde a época em que fazia seu Ensino Médio Técnico era séria, comprometida e produtiva. O que a fez ser reconhecida muitas vezes tanto na docência e na pesquisa, quanto também nos cargos que já ocupou como técnica. Ela conta com carinho de um antigo orientador seu, Antônio, que no período de IC se tornaram amigos.

Quando Letícia estava no final da graduação, foi convidada por Antônio, um professor recém-concursado no Instituto de Biociências da UFRGS para ser sua bolsista de IC na área da botânica. Sua maior área de interesse para estudos até hoje, depois da Educação. Ela conta que essa foi a primeira experiência que ela teve do trabalho como algo leve, que era divertido estar no laboratório com ele.

De alguma forma, a parceria vivida com Antônio a influenciou como uma professora que também sugere atividades divertidas. Como, fazer *pizzas* com suas turmas para ensinar transformações químicas e correr pela sala de aula para ensinar o conceito de aceleração. Ela ressalta nesse conjunto de informações relacionadas a Antônio que ele foi a primeira pessoa assumidamente homossexual com quem ela conviveu.

E me ajudou a conhecer e a enfrentar muitos dos meus preconceitos antes que eles virassem problemas na minha vida, né. Então, assim, eu lembro de quando eu vi, a primeira vez que ele entrou no IMSN<sup>9</sup>, que ele tava numa foto **[de perfil]** abraçado no namorado, e que quando ele viu que eu tinha entrado ele trocou de foto, sabe. E aí eu perguntei porque ele tinha trocado e foi ali que a gente começou a conversar. E ele perguntou pra mim se isso fazia alguma diferença e eu disse que objetivamente nenhuma, né. E aí a gente começou a conversar, assim. E ele foi o primeiro chefe que me tratou com leveza assim, sabe, que eu já tinha trabalhado com outras pessoas antes e sempre era uma coisa muito chata. E era a primeira vez que eu trabalhei com alguém que era muito legal, a parceria de trabalhar. Tanto que assim, ó, eu fui **[bolsista de]** Iniciação Científica dele há quase 20 anos atrás e sempre que eu vou no Campus do Vale eu vou ir ver ele, sabe. É aquela coisa, assim, eu falo com ele no aniversário dele todo ano, sabe, a gente mantém uma proximidade por isso, assim.

Assim como Amanda, Shim e Edu, Letícia também fala sobre a importância que dá de ter contato com pessoas amigas e que considera confiáveis para aprender certos assuntos ou

---

<sup>9</sup> Referência ao *MSN Messenger*, um programa de mensagens instantâneas criado pela *Microsoft Corporation* no final dos anos 1990, foi vastamente usado até os primeiros anos após 2010.

temas que ela não sabe. Já que ela se considera “*uma generalista de tudo e uma especialista de nada*”. Conta que seu irmão um pouco mais novo é cientista social e estatístico, um parceiro para conversas. Ela relata também as amizades que conquistou com outras professoras negras que atuam na educação básica de sua cidade e, também, colegas que se tornaram amigas e confiáveis para conversar sobre educação e outros temas.

Contudo, algo na trajetória de Letícia difere da de Amanda, Shim e Edu. Os três estão na casa dos vinte anos e entraram no curso de Ciências Biológicas na UFRGS há poucos anos. Também ressaltaram a importância que colegas e amigos têm para “trocar ideias” e atualizá-los em variados temas, como gênero, sexualidade e identidade. Fazem parte de uma geração que sentiu os primeiros anos de implementação de ações afirmativas na UFRGS, são nativos digitais e presenciam já há alguns anos os novíssimos movimentos sociais (ALEGRIA; BULGARELLI; PINHEIRO-MACHADO, 2020).

Já Letícia na época de sua graduação, evidentemente, não teve uma socialização universitária com esse mesmo contexto. Ela se formou ainda no início dos anos 2000 e já presenciava a efervescência dos debates sobre ações afirmativas nas Universidades. Quando a UFRGS implantou as Ações Afirmativas para ingresso pelo vestibular para pretos, pardos e indígenas pela Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário (CONSUN da UFRGS), ela já tinha se afastado da graduação. E com a Lei Federal 12.711/2012<sup>10</sup>, ela estava cursando especializações e, mais tarde, a pós-graduação.

Um dos efeitos disso é que, como ela relata, foram muitas as vezes em que Letícia era a única pessoa negra em um grupo, em uma sala, em um trabalho, em uma bolsa, em um laboratório. Isso fez com que ela não construísse consistentes laços de amizades e parcerias com seus e suas colegas brancas, ao contrário dos outros três. Isso a afetou tanto no decorrer do curso, ao não ter pessoas próximas em quem confiar para estudar ou simplesmente socializar, como também após o término do curso, em que ela continuou enfrentando uma solidão para a adaptação como recém-formada.

Que **[sobe a voz]** foi quando começaram as discussões das ações afirmativas, que os meus colegas me usavam como bode expiatório pra dizer que elas não precisavam acontecer. [...] E aí é um tipo de coisa assim, tipo, o racismo... Tá, eu sabia que o racismo podia se manifestar de várias formas. E aí foi lá que eu já me dava conta que, ali, na faculdade, eu era uma BAITA colega pra estudar e fazer trabalho. Mas na hora que tinha as festa, que tinha as coisa, eu nunca era convidada. E aí eu me dei conta: cara, esse aí é o racismo. Então desde aquela época já era o racismo.

---

<sup>10</sup> Determinou reserva de vagas em instituições federais de ensino superior. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Último acesso em 04/02/2023.

Não acredito que deveríamos ignorar os espaços de socialização que Letícia cita. Como as festas e reuniões cuja única pauta é a descontração, como menos importantes para sua trajetória enquanto universitária, professora e pesquisadora. As festas universitárias são espaços importantes para ligações em estudos e trabalho. Por dizer que conheceu o racismo na escola, Letícia percebia que, não importava o quanto ela se esforçasse para ser uma colega legal e para que as pessoas gostassem dela. Ela continuava sendo *maltratada*, termo que ela utilizou para descrever como se sentia em seu ensino Fundamental, Médio e Superior.

Essa é uma das razões pela qual sua ligação com Antônio é valiosa pois, apesar de ser uma pessoa branca e não conversar com Letícia sobre seu isolamento na graduação, ele a acolheu. Mas talvez por ser uma pessoa LGBTQIA+ e ocupar a posição de seu orientador na época, pontos de aproximação foram sensivelmente tocados em sua rede (LAW, 1992). E era comovente para ela ressignificar essa relação que tem mais de vinte anos como uma das maneiras que sentiu acolhimento no Ensino Superior.

Ele, assim, ele ia almoçar ou tomar café, ele trazia um bombom pra mim, sabe, aquela coisa assim, ah, deixava uns bilhete, assim, fazia piada, ele era muito divertido. [...] E o Antônio foi a pessoa que trouxe leveza pra uma parte da minha graduação. Porque era muito assim, ó, era muito bréti<sup>11</sup>, sabe. Eu tenho que ir, eu tenho que fazer isso, eu tenho que fazer o melhor que eu posso, pra terminar isso e fazer aquilo, sabe. Não tinha uma coisa assim de carinho, de cuidado, e ele foi a primeira pessoa que fez isso [**se emociona**]. acho que de repente por isso que... E é, como eu disse, até hoje é uma relação positiva. Quando eu ligo pra contar uma coisa pra ele ou quando ele curte alguma coisa, comenta alguma coisa no meu *Instagram*, a gente se diverte junto ainda, né. E foi ele que trouxe pra mim que o trabalho não precisava ser ruim, que podia ser divertido.

Quando fala sobre suas amizades, como com Antônio e com a sua comadre, que também é negra e foi sua colega no ensino médio, Letícia contou que há alguns anos percebeu que essas relações se construíram de tal maneira pela necessidade de proteção. Ou seja, refletem evidentes relações de cuidado, de tentativas de estabilidade como também de mudanças (THELEN, 2015).

#### **2.4. Gênero e sexualidade a partir da professora bióloga**

Acredito piamente que o entendimento de todas as coisas relatadas até aqui diz respeito a gênero e sexualidade e, também, ao papel da Letícia bióloga e professora. De como ela vivencia e relaciona tudo isso. Mas, afinal, porquê pensar sobre a sexualidade da professora? De acordo com as contribuições de Foucault (FOUCAULT, 2005, p. 285-315), a

---

<sup>11</sup> Expressão informal sinônimo de problema, estresse.



sexualidade está entre o corpo e a população, por isso ela é vigiada, disciplinada e regulada. Sendo a escola apenas mais uma de tantas outras instituições em que o discurso se cristaliza (1988).

Sendo o ou a docente de escola pública, como Letícia, um representante da expertise científica e um potencial adulto de referência no espaço escolar (SEFFNER, 2016). A sua sexualidade é tensionada a se manifestar e as fronteiras de sua identidade como profissional e como não-profissional são borradas. A vida sexual da professora é alvo de curiosidade quando esta está lecionando sobre sexualidade. Ao que ela deixa claro aos e as discentes que a ela concerne a informação prescritiva e preventiva.

Apesar de Letícia se considerar “*boba, tapada, atrasada*” quando relembra de sua eu mais nova, hoje ela se considera uma mulher resolvida sobre seus desejos, vontades e responsabilidades. E adiciona que isso a ajuda muito a tratar sobre educação sexual na escola, habilidade que ela tem como obrigatória desenvolver no currículo.

Sexualidade são todas as coisas que o fato de ter um par cromossômico XX me proporciona na minha vida. Então, por exemplo, viver o ciclo menstrual, sofrer de cólica, ter mama, né, ter toda essa organização. E da forma como eu sinto o mundo e vivencio todas essas situações por conta disso. E exercer a minha sexualidade é usar dessa estrutura, desse aparato físico pra minha satisfação e interação, tá. E da sensualidade vem a parte do etéreo, assim, do imaginativo, da reação da atração, das pessoas que eu sinto vontade de estar de perto, de quem eu sinto tesão, de quem eu não sinto, de quem eu quero pegar, de quem eu não quero, né. E outras coisas. E que é uma coisa que se construiu em mim mais tardiamente por causa também das limitações do racismo né, porque o meu ideal, o que eu pensava que era a escolha não era o que foi pra mim de fato a escolha. E hoje é tranquilo, né. Porque eu tenho trânsito né. E por isso talvez que eu percebo que eu separe tanto a questão da sensação física da questão do carinho, da afetividade e de poder cruzar as duas coisas, né.

Letícia, quando falava sobre suas aulas sobre reprodução, desenvolvimento, genética e educação sexual, ressalta que sempre usa o “*pretexto*”. O pretexto, termo do qual ela se referiu em outros momentos, se refere a um tema gerador na perspectiva freireana (FREIRE, 2005). É um assunto que suscite os e as estudantes ao interesse para abordar, então, o conteúdo programado de Ciências. Embora ela muitas vezes interrompa o conteúdo da aula para abordar questões trazidas não por ela porque, de acordo com uma perspectiva freudiana sua, “*a hora de solucionar a dívida é quando ela se apresenta, mesmo que eu não consiga dar uma resposta completa, tenho que satisfazer essa dívida*”.

Voltando ao ponto das amizades e contatos como fontes intelectuais ela cita um amigo seu, que é mestre em estudos de gênero, a quem ela sempre contata quando precisa de alguma

direção para o que for abordar em aula. Mas uma de suas estratégias para lidar com gênero e sexualidade em sala de aula é a naturalidade da oratória e do discurso.

Mas é, eu sempre e desde o início, assim, desde o primeiro ano, eu lembro que a primeira turma que eu trabalhei ainda foi um pouco mais... Mas a primeira turma que eu trabalhei educação sexual foi com uma sétima série, na época, né, aqui na Santa Rita. Daí era uma turma bem de boa assim, ajudou bastante. E eu vi como falar com naturalidade ajudava muito, né. Então tipo, ó: o que vocês chamam de pau eu vou chamar de penis porque esse é o nome. O apelido que vocês dão aí pode ser qualquer um, né. Mas aqui na aula de Ciências esse cara é o pênis. Aqui na aula de Ciências não tem buceta, aqui na aula de Ciências é a vagina, entende. [...] E aí faz toda... Já começa daí assim, de naturalidade, a questão das pessoas não se verem. É como eu digo pra eles assim, eu falei na aula agora há três semanas atrás e eu vi na cara: as duas adultas, elas nunca olharam a própria vagina.

Quanto ao assunto referente à educação sexual em si, ela ressalta a importância do “*argumento e documento*”. Ou seja, de ser uma professora consciente de seus direitos e deveres assegurados legislativamente “*pra ninguém vir bater na minha porta dizer que eu tô fazendo apologia de gênero*”. Lembrando aqui do fator de Leticia se considerar uma professora progressista e definir sua escola como conservadora. Ela fala como se tivesse de se antecipar a uma possível reação para um hipotético problema futuro, que, se acontecer, ela tem de estar preparada.

Conta que uma ou outra vez uma mãe de aluna e a supervisão a questionaram sobre o ensino ministrado por ela sobre reprodução sexuada e métodos contraceptivos. Sobre esses poucos episódios, ela relata que como resposta lançou mão do argumento de que era sua obrigação ensinar tais conteúdos como habilidades a serem desenvolvidas. E, como parênteses dito para mim, que o *como* ela ensinaria dependeria dela. Ou seja, independente das orientações institucionais, a aula quem faz é a professora e seus estudantes.

Mas não é apenas pela orientação do ensino de educação sexual (BRASIL, 1999; 2017; 1998a; 1998b) que Leticia aborda assuntos referentes a sexo, gravidez, sexualidade, gênero e afins. Ela define dois viés: o espontâneo e o programado<sup>12</sup>. O espontâneo se refere a quando a dúvida de alguém se apresenta em sala de aula. Quando os e as alunas esboçam alguma fala, piada ou conversa interna sobre gênero e sexualidade, o que faz Leticia estar sempre atenta às rodinhas de conversa, como ela chama.

Já o programado é quando a temporalidade do plano pedagógico escolar se impõe no sétimo, oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, período em que o ensino sobre educação sexual está programado. Ou em datas simbólicas - como o dia 8 de março e o dia Nacional de

---

<sup>12</sup> Definições minhas.

Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes em 18 de maio. Letícia conta que, como muitas vezes acontece, as dúvidas dos e das discentes vêm e voltam e que, dependendo, ela interrompe o conteúdo que está ministrando para solucionar as questões postas a ela.

Os tópicos principais que Letícia se planeja para abordar são, não exatamente nessa ordem: IST's e a responsabilidade de parceiros sexuais de preveni-las, métodos contraceptivos, sistema reprodutor, fases da vida e diferenças entre infância, puberdade e vida adulta, reprodução de seres unicelulares e pluricelulares de forma assexuada e sexuada, gestação, planejamento familiar, sexo como determinação biológica e gênero como determinação social. Ela conta que algo que frisa bastante é a diferença entre sexo, gênero e orientação sexual, algo muitas vezes cercado de dúvidas pelos alunos e alunas, em que ela diferencia principalmente gênero como performance em papéis sociais.

Ou seja, Letícia constitui fronteiras entre natureza e cultura, sexo e gênero, o mutável e o imutável, apesar de em suas aulas buscar não essencializar identidades e abordar criticamente questões ligadas a desigualdades. Ela lida com a materialidade da divisão binária de sexo e gênero imposta pela biologia, tensionada com a sua necessidade em problematizá-la (BUTLER, 2017).

Dependendo do momento e do perfil estudantil de suas turmas ela conta que consegue avançar em abordagens mais culturais e políticas, como falar sobre cultura do estupro, direitos reprodutivos para mulheres cis e de gênero como performance social. Mas Letícia não parece ser um exemplo tão comum, ela cita um colega que “*consegue passar por isso [educação sexual] sem nem abordar nada*”. Já ela sente uma responsabilização como forma de cuidado, pois sente que sem a desnaturalização dos corpos, o ensino fica descontextualizado para os e as estudantes.

Aí às vezes eu vou pesquisar alguma coisa para trazer pra discussão, pra discutir. Se o assunto morrer, aí a minha habilidade já tá trabalhada, a semente está plantada. Então, pelo menos, quando essa criança se deparar com alguma outra situação, ela vai se lembrar da questão pelo menos do respeito **[pela próxima pessoa]**.

Para delimitar o assunto com seriedade e quase frieza científica para não “virar gandaia”, Letícia recorre aos nomes *verdadeiros*, como pênis e vagina. Embora quando ela dizia vagina estava se referindo à vulva como um todo, evidentemente. Helena Altmann (2007) explora isso em sua etnografia feita em aulas sobre educação sexual feita no ano 2000, em que a escola demarcava uma autoridade do discurso sobre o que era verdadeiro e o que

não era, além de uma atenção maior para certos órgãos (os ditos reprodutores femininos) do que para outros como um canal de controle no sentido foucaultiano.

Além da naturalidade na oratória, Letícia aposta na firmeza da descrição, além da sua tentativa em falar sobre todas as coisas da forma mais direta possível. O que diferencia mais o seu discurso do de Shim e Amanda, docentes mais iniciantes, e a aproxima de Edu, professor recém formado. Como ela trabalha com o ensino de Ciências no Ensino Fundamental e no EJA, ressalta duas distinções nas recepções da educação sexual nesses dois grupos.

Segundo Letícia, trabalhar com a EJA é o espaço que mais a afeta, pois nela é mais comum as pessoas já estarem em uma vida sexual ativa e com concepções já estabelecidas sobre temas relativos a gênero e sexualidade. Na EJA é recorrente Letícia ter alunas mais velhas que são mães e que trazem questões sobre sexo, gravidez e contracepção. Já os homens, segundo ela, têm uma participação em aula com comportamentos e falas sobre desempenho sexual e dúvidas sobre parentalidade biológica.

Letícia recordou alguns casos que para ela foram memoráveis, como o da aluna que introduzia a pílula anticoncepcional por não saber que esta é oralmente ingerida<sup>13</sup>. E outra mulher que não entendia por quê ela tinha engravidado, já que apenas tinha transado menstruada, ao que Letícia desmistificou essa informação. Assim como Amanda e Edu relatarão nos seguintes capítulos, algo que também aparece nas aulas de Letícia é o mito do espermatozóide superman (MARTIN, 1996) que corre e penetra o óvulo.

Quando os alunos e alunas de Letícia são adolescentes, ela conta que muitas se dão conta o quanto estão “*se arriscando*” e isso acaba por fazer ela perceber um incômodo, “*ai tem gente que até para de vir na aula, porque é mais fácil não saber do que enfrentar a professora do que admitir que eles precisam mudar de postura, né*”. Assim, ela diz que no EJA “*muita gente já acha que sabe, já acha que domina*”. Como quando exemplifica sobre alunos homens que, quando o assunto é sexo, em sala de aula tecem comentários falocêntricos e heterocentros sobre sexo como algo centrado na penetração pênis-vagina.

Já sobre as mulheres adultas e que são mães, e especialmente mães de meninas, ela fala sobre o quanto muitas vezes essas mulheres se dão conta de violências de gênero que praticam com as filhas. E que isso acaba se expressando nas reações em sala de aula. Ainda sobre as alunas do EJA, ela conta que chama sua atenção sobre o desconhecimento quanto ao próprio corpo.

---

<sup>13</sup> Caso relatado no capítulo 6, sobre cuidado.

Letícia - Já começa daí assim, de naturalidade, a questão das pessoas não se verem. É como eu digo pra eles assim, eu falei na aula agora há três semanas atrás, e eu vi na cara: as duas adulta, elas nunca olharam a própria vagina.

Tifani - Como tu soube disso?

Letícia - Porque eu disse: gente, sabe, vocês acreditam, bem assim: vocês acreditam que eu já fui confrontada por mãe porque eu indiquei que a fulaninha chegasse em casa, pegasse um espelhinho e olhasse a virilha! Pra ver nela onde é que tava o ânus, onde é que tava a vagina, onde é que tava não sei o quê. **Aí a cara, tipo, ela nunca viu a vagina dela, entende. Eu sei que ela chegou em casa e foi olhar!** Entende. Mas eu não preciso dizer: bah, vocês que nunca olharam, bah, mas imagina, claro, vocês eu tenho certeza que já olharam, ah, vocês são mulher velha, já tem filho, né, vocês já viram. Não. Então, assim, tipo, que nem eu digo: gente, as pessoas não tem dimensão que a gente tem três saídas na virilha. Os homens têm a uretra só, a ejaculação e a urina sai pelo mesmo canal, mas a gente tem um canal pra urina, um canal vaginal e o ânus. Aí porque quando eu desenho no quadro os homens dizem: ah, a professora desenhou bem igualzinho como é de verdade. Como é que as mulher não sabem como é que elas são na virilha? [...] Eu sei que ela chegou em casa e foi olhar! **[Grifo meu]**.

Já sobre suas turmas de Ensino Fundamental do turno diurno ela conta que o ensino sobre educação sexual é mais tranquilo com os e as estudantes. Porém com o risco de ser mais delicado quando os e as responsáveis destes ficam sabendo sobre o conteúdo ministrado, encarando o ensino como um hipotético risco a uma possível vida sexual inativa. Letícia não explicita sobre diferenças significativas na recepção entre alunas e alunos, a não ser quando ela relata que os alunos frequentemente tentam fazer mais piadas com os temas, conforme referenciei mais acima.

Mas além disso, ela percebe apenas uma curiosidade maior para saberem sobre os assuntos envolvendo sexo, gravidez e métodos contraceptivos. Dos quais ela ensina com mais atenção por saber sobre algumas famílias, principalmente religiosas ou mais conservadoras, que evitam esses assuntos com as crianças. Um exemplo sobre isso é o caso que Letícia relembrou de uma mãe de uma aluna que, ao saber que Letícia tinha desembalado um preservativo vaginal em aula, a questionou se ela não estava exagerando. Ao que Letícia lançou mão do *argumento e documento* para sua defesa, se referindo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a).

Algo que também aparece recorrentemente em suas aulas, segundo ela, é sobre o mito da virgindade centrada no rompimento ou não do hímen (DUQUE-PARRA et al, 2022). Ao que a professora aproveita para problematizar o pressuposto de ato sexual envolto unicamente pela penetração e da virgindade como conceito mobilizado politicamente. Outra preocupação de Letícia é quanto à violência sexual infantil, o que difere quanto ao ensino sobre educação

sexual na EJA. Ela diz que para ela a educação sexual deveria estar em questão mais cedo pelo motivo de ser quando as crianças estão mais vulneráveis e que, segundo ela, fase em que são mais abusadas por estarem adentrando na puberdade e, apenas terão conhecimento da violência sofrida após ela ocorrer. No próximo capítulo apresentarei Edu, formando no curso de Ciências Biológicas da UFRGS.

## CAPÍTULO 3

### Edu

Edu foi o único interlocutor o qual eu já conhecia previamente. Ele é um homem cis homossexual, negro, de classe média, que está no início da faixa dos vinte anos e é residente de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Eu e Edu nos conhecemos há alguns anos atrás em um curso de teatro. Ficamos próximos o suficiente para dividir algumas viagens de ônibus a caminho e à volta da Universidade, alguns almoços no Restaurante Universitário e a coincidência de também sermos docentes em um Cursinho Pré-vestibular Popular.

Desde a época do curso de teatro eu já sabia que Edu era licenciando em Ciências Biológicas na UFRGS. Assim como seu comprometimento com pautas LGBTQIA+, a favor das ciências e da luta antirracista. Mas eu não sabia sobre seu trabalho enquanto um jovem cientista e professor. Foi essa curiosidade que me fez convidar Edu para uma entrevista.

Lembro de uma conversa que tivemos há um bom tempo já em que Edu me contava sobre sua professora da disciplina de Embriologia e alguns mitos científicos já superados sobre sexo, gênero e ciência que ele teve conhecimento em aulas dela. Como, por exemplo, o mito do espermatozóide *superman*.

Ou seja, forte, autônomo e poderoso, enquanto o óvulo seria um órgão interdependente que, à espera do esperma, como no conto da bela adormecida, é penetrado. Assim como, continuando com as representações estereotipadas de gênero, em estudos dos anos 1980 o óvulo também foi retratado como uma *femme fatale* que prende o esperma agressivamente com suas “garras” (microviles) (MARTIN, 1996; MONTANARI, 2013; SCHIEBINGER, 2001).

Até o nosso encontro de fato acontecer, tivemos alguns desencontros pois o Edu estava participando de uma seleção de mestrado, finalizando o seu TCL. Além disso, iniciava um trabalho como professor recém concursado em uma escola estadual de Ensino Fundamental localizada na zona sul de Porto Alegre. Quando enfim nos encontramos, era uma tarde de primavera ensolarada. Edu aceitou conversar em um espaço ao ar livre, perto de seu laboratório, no Campus do Vale. Foi aí que eu soube por ele que sua área de pesquisa era a botânica e que, por ela, em seu TCL ele havia desenvolvido um jogo pedagógico e o aplicado com estudantes da Educação Básica.

### 3.1. Ser professor *marica* de biologia: sobre definições de sexo e gênero

Enquanto Shim, mais adiante, dirá que “tem cara de hetero” e as implicações disso em sua identidade e docência, Edu materializa o contrário. No filme *Examined Life - Judith Butler & Sunaura Taylor*<sup>14</sup>, Judith Butler em uma caminhada pelas ruas de San Francisco com Sunaura Taylor relembra uma história de sua tenra juventude que ocorreu em sua cidade natal, quando um rapaz foi brutalmente assassinado por outros. O motivo apontado foi de que o rapaz era homossexual e o que motivou o crime então foi a homofobia. Pois seus assassinos ficaram muito incomodados com o balanço de seus quadris ao andar.

Butler então perguntou: “*how the way you walk can be dangerous?*”. Ou seja, como o andar pode determinar seu gênero, sua orientação sexual, e, conseqüentemente, ser potencialmente perigoso? Em outros trabalhos seus, Butler discorreu sobre a continuidade entre sexo, gênero e sexualidade materializadas na recitação constante da heteronormatividade (BUTLER, 1999). Edu, por exemplo, não precisava verbalizar sua orientação sexual, pois a sua sexualidade através da performance já ia contra a norma heteronormativa. Seu gingado, a entonação de sua voz, o uso de sua vestimenta e suas referências.

Orozco Marín (2022, p. 63-77) em seu capítulo de tese intitulado *Ser professor Marica: Un manifiesto Pantágoras de renuncia paisa para transformar la escuela*, ensaiou sobre o porquê se intitular *maricas* - ao invés de *gay*, palavra inglesa. E a força em ressignificar essa palavra quando vivida por pessoas trans e homossexuais em um país colonizado, em seu caso, na cidade colombiana onde nasceu e cresceu<sup>15</sup>. Refletindo sobre sua experiência enquanto professor *marica* e racializado ministrando a disciplina de biologia em uma escola, Marín escreve:

Pero hoy con un buen tiempo en la ciudad y como profesor de biología, volviendo a la escuela ¿Qué hago con esa narrativa con la que me criaron? Como ya mencioné, mi ser marica es un actuar político anticolonial y anticapitalista. Ejercicio de activismo día a día en la escuela con mis estudiantes enseñando biología. Pero no se reduce a la escuela. La manera en que una se coloca como profesor también es importante. Cuestionarme mi historia de vida para construir otras narrativas además de las narrativas paisas rendidas a la blanquitud, al proyecto capitalista y la heterosexualidad cisgeneridad. (p. 71).

Já no período recente, em que Edu estava como professor de Ciências recém contratado, alguns desafios estavam sendo lançados a ele, enquanto professor homossexual. Apesar de sua área de estudos ser a botânica, ele considera o ensino sobre o corpo humano a

<sup>14</sup> (@NominalistWay). Examined Life - Judith Butler & Sunaura Taylor 720p.avi. Youtube, 6/10/2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k0HZaPkF6qE>.

<sup>15</sup> Denominação geosocioantropológica colombiana. O autor, no caso, declarou ser da etnia *paisa*.



partir das ciências biológicas algo necessário de atenção, exatamente por estar atravessado com marcadores sociais,<sup>16</sup> tanto o corpo do professor quanto o de discentes. Duas situações são citadas por ele.

Edu conta que logo no seu primeiro dia de aula como professor saiu rindo, porém pensativo, porque um aluno seu perguntou se ele era a favor dos direitos LGBT+. Outros, em momento de desconcentração em aula, lhe perguntaram diretamente se ele era gay. Felizmente, Edu sente a escola acolhedora com sua identidade, e recomendaram para que ele assumisse uma posição. Ou seja, que respondesse aos e às estudantes quando fosse perguntado sobre sua orientação sexual, *“porque eles estão te testando, é sexto ano, eles testam o tempo todo e eu tenho que direcionar a aula, sabe”*.

Quando eu lhe perguntei porque ele achava que os e as estudantes tinham curiosidade sobre ele, se o assunto estava relacionado a algo próximo ou afim, ele não titubeou em responder: *meu corpo*. Nesse primeiro encontro de Edu com sua turma de sexto ano, ele entregou uma *“folha de sondagem”<sup>17</sup>* que possibilitasse a ele conhecer melhor os e as estudantes e que enquanto explicava e gesticulava, espontaneamente essa curiosidade foi gerada.

Ainda com as teorias de Butler, observamos algumas situações que nos levam a reafirmar o tempo inteiro nosso gênero e nossa sexualidade, construídos de forma citacional pela matéria (BUTLER, 1999). Assim, o corpo é um instrumento fundamental no sistema sexo e gênero.

Uma segunda situação vivenciada por Edu é relativa ao período de seu estágio obrigatório. Em uma das turmas na qual estava trabalhando na época, ainda quando estava observando em sala de aula, inesperadamente uma menina da turma sentou à sua frente e perguntou se ele tinha namorado. Edu respondeu que não, ao que a aluna contou que era lésbica e, a partir disso, passou a procurá-lo sempre para conversar enquanto ele estava na escola. Ela apresentou sua namorada, que estudava em outra turma, e estava sempre sentada em um lugar na frente dele nas aulas.

Quando Edu assumiu o posto de professor estagiário, essa aluna se afastou e passou a evitá-lo. Ele contou que ficou triste porque a aluna era muito atenciosa com ele antes. Assim, ele estava pensando que suas aulas estavam sendo *“péssimas, muito chatas, devem estar sendo horríveis”*. Não há como saber ao certo as motivações para a mudança comportamental

---

<sup>16</sup> Termos meus.

<sup>17</sup> Formulário físico para os e as estudantes responderem sobre si e, assim, ajudar o ou a docente a conhecê-los nos primeiros contatos.

daquela aluna, apesar de Edu contar que ela posteriormente compartilhou com ele que estava passando por conflitos familiares. O fato é que isso afetou Edu como professor, já que ele na época compreendeu que o problema estava em suas aulas e sua abordagem didática.

Essas duas situações vivenciadas por Edu, e outras tantas que ele cotidianamente deve passar, chamam atenção para quando o corpo de um professor ou professora LGBTQIA+ pode interessar mais seus e suas estudantes do que o conteúdo ministrado. Evidentemente, todo profissional quer ser reconhecido positivamente por seu trabalho, apesar e/ou conjuntamente com suas identidades.

Me recordo de uma vez que um professor jovem de física conhecido meu em conversa informal compartilhou comigo que era muito difícil em seu trabalho, então como homem cis gay branco. Pois “*era só eu chegar na sala e todos eram carinhosos comigo, as meninas me faziam perguntas e contavam de suas vidas, mas era só eu falar qualquer coisa sobre física ou ir pro quadro que ninguém ligava para mim*”. Edu conta que quando esses assuntos envolvendo ele surgem, acaba sendo um desafio direcionar a aula de ciências e não perder o foco.

Entretanto, ele define um acontecimento como o ocorrido no estágio, da aproximação voluntária de uma aluna LGBTQIA+, como “*incrível, sabe, e eu sinto que foi isso, assim, uma escolha dela de se abrir e falar de coisas pessoais da vida dela. [...] A minha presença criou isso*”. Essa presença a que Edu se refere, seu corpo e sua sexualidade em sala de aula como professor, nos remete ao texto de bell hooks sobre o *eros* em sala de aula, a presença docente corporificada (HOOKS, 2013).

Mas quando essas questões surgem em aula, apesar de ainda não ter acontecido com Edu ter de seguir um planejamento para ministrar sobre tópicos como sexo, reprodução e etc, ele conta que pela experiência da licenciatura na graduação tende a estimular o questionamento para o sentido das categorias e “*valorizar os saberes prévios*”, além de inevitavelmente relacionar isso com a botânica. Quando perguntado sobre o que seria sexualidade para ele enquanto professor de biologia, o posicionamento de Edu se difere do de Letícia, Amanda e Shim.

Assim, tipo, pensar em sexualidade... De quem, sabe, de qual organismo que eu to falando? Eu tô falando da sexualidade de, sei lá, uma bactéria, que, sei lá, se reproduz sozinha? Tô falando da sexualidade de, sei lá, de uma alga? Tô falando de... Sei lá, eu fico pensando tipo... Se eu for pensar o que é sexualidade pra mim enquanto corpo, cultural, enquanto, sei lá, um animal, então, tipo, ok, sabe. Acho que sexo é algo cultural. Então, tipo, eu vou determinar algo mais como cultural do que biológico, tipo, nunca vou dizer que meu sexo tá atrelado a alguns

caracteres e fatores genéticos e biológicos assim. Porque sinto que isso não me limita porque não limitaria outras pessoas, então, tipo, não me colocaria nisso, sabe, porque eu sinto que o meu corpo, por mais que seja o meu corpo... Talvez não represente outros assim. Mas boto fé que eu posso definir meu corpo como algo mais social e cultural.

Individualmente, para Edu a sexualidade é “*uma busca constante*” que não se termina pelas suas expressões de afetos e corporalidades, assim como para ele gênero tende a ter um sentido mais fluido do que o expressado por Amanda, Letícia e Shim.

Que eu sinto que são expressões, né. Sinto que é algo cultural, minha resposta sempre vai ser algo cultural. Eu sinto que é cultural e de que forma eu tô me expressando, de que forma eu quero me identificar, sabe. Então, pode ser fluido, sabe. Tipo, sinto que é fluido e que... Não limito-a a sabe, tipo, sinto que por mais que a minha linguagem poderia limitar, me sinto aberto, assim, mas, enfim, não sei limitar gênero porque pra mim ele é fluido, sabe, posso me entender e estar em busca disso.

Algo citado por Edu é que nos primeiros dias de aula em sua escola nova ele perguntava aos alunos e alunas como gostariam de ser chamados e qual pronome gostariam de serem referidos<sup>18</sup>. Ele também citou que estudou um manual de linguagem não sexista para a escrita de seu TCL que foi proveitoso para as aulas. Essa prática docente exige, para Edu, que a desnaturalização e o estranhamento devem ser mais evocados em suas aulas do que a busca por uma resposta definitiva e determinada para seus e suas discentes.

Como veremos em outros atos relatados por Edu, esse exemplo sobre pronomes exemplifica uma prática de cuidado que reflete uma mudança social e, ao mesmo tempo, a busca de uma ordem construída tanto por ele como por discentes (THELEN, 2015). Foi uma maneira de demonstrar respeito por seus e suas discentes. Ao mesmo tempo, foi um *tinkering* aplicado em um processo educacional (MOL, 2008; 2010; COSTA JÚNIOR, 2020).

### **3.2. Influências pedagógicas e formação docente**

Edu conta que desde criança expressava sua inclinação para a docência como futuro. “*Ai, vou dar aula, vou ensinar a fazer uma continha de 2 + 2*”. Essas brincadeiras, em conjunto com o ensino que teve em ciências no Ensino Fundamental e o apoio familiar, não dificultaram a sua escolha ao se inscrever no vestibular. Foi nos anos finais do Ensino Fundamental, quando Edu tinha por volta de onze anos, que ciências (naturais) como

---

<sup>18</sup> Exemplo de pronomes: ele, dele, ela, dela, ou os chamados de neutros, como elu e delu. Podemos encontrar vários manuais de explicação da linguagem neutra, que vem ganhando uma notoriedade cada vez maior na mídia. Edu citou que leu alguns deles. Dentre um campo cada vez mais vasto de trabalhos acadêmicos e iniciativas independentes, acredito poder destacar o *Comunicação para todes, todas e todos*, organizado pela Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, lançado em abril de 2022, disponível em <https://azmina.com.br/reportagens/manual-para-comunicacao-neutra/>.

disciplina foi apresentada a ele por uma professora memorável. A quem ele se refere como “*uma diva, uma lenda*”.

E daí quando eu entrei no Ensino Fundamental nas séries finais comecei a ter aulas de Ciências com uma professora muito querida, muito jovem, muito... Tinha uma visão diferente de educação assim, muito, muito fofa. E ela com ciência trouxe muito experimentos e as aulas dela eram muito lúdicas pra uma criança de 11 anos, e foi muito incrível, assim, muito libertador mesmo, bem Paulo Freire. Numa perspectiva bem diferente de ciência e era isso que me encantava sabe. Não somente o conteúdo, que eu achava fascinante, mas ela ser jovem e ela ter uma didática muito boa. Enfim, foi algo que juntou e foi incrível. E desde então eu comecei a adorar ciências e tudo o que era relacionado à ciência e biologia e tudo.

O contato de Edu com sua professora de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental se estendeu no tempo. Ele contou que no início do curso de graduação voltou a estabelecer contato com ela para realizar uma observação em sala de aula para um trabalho avaliativo final em disciplina da Faculdade de Educação, o que foi aceito. Semestres depois essa mesma professora o recebeu como estagiário para ele cumprir seu exercício obrigatório e avaliativo no Ensino Fundamental.

Além disso, ele conta que recentemente foi convidado por ela para que a substituísse enquanto ela estivesse fora, para poder participar de um congresso. Edu conta que logo aceitou e que para ele a experiência foi ótima, foi um período em que ele passou uma semana com as turmas de sua antiga professora, sendo professor em um território no qual um dia ele já esteve como aluno.

Edu, assim como Letícia, realiza sessões de terapia psicológica há anos. A partir disso, ele conta que essa admiração com a professora esteve muito relacionada à sua sexualidade. Assim como qualquer outra “criança viada” que está em um corpo abjeto (BALTHAZAR, 2020), Edu em suas socializações sofreu alguns processos de poda em suas formas de sentir e se expressar que poderiam vir a traduzir sua orientação sexual. A professora, segundo ele, era uma estimuladora constante de sua curiosidade, ela é, acredito, um elo na formação de Edu, as ciências, a docência e sua sexualidade.

[...] ter projetado nela e ter visto o quanto ela era acolhedora e, enfim, coisas que... Vão te tirando e alguém vai te dando, sabe. E sinto que socialmente ela era esse amparo, que também ocorre no ensino, assim, né, de forma afetiva e eu sinto que ela foi muito afetiva e ela foi assertiva enquanto professora, assim.

De certa forma, essa professora materializou no imaginário de Edu um docente que ele gostaria de ser, fazendo ele se sentir acolhido e cuidado. Segundo Nóvoa (2008) algo central para o aprendizado de ser docente é, simplesmente, conviver e ter contato direto tanto social

quanto pedagógico com outros docentes mais experientes. Daí se justifica sua defesa pela Residência Pedagógica como uma etapa necessária, assim como é a Residência Médica. Mas eu proponho pensar que já que convivemos com docentes desde que somos alunas, desde muito cedo temos referências de como queremos ou não ser nessa profissão.

Segundo Edu, a escolha pela área da botânica se deu com uma identificação, mas ele não relata exatamente por qual motivo. Atualmente ele é bolsista de Iniciação Científica em um projeto cuja pesquisa é sobre vegetação campestre. Assim como já estagiou no herbário de uma fundação estadual. Mas há alguns anos atrás isso não seria imaginável para ele. Ele conta que a partir de sua família sempre soube o que era um biólogo e de sua importância, assim como os estudos sempre foram incentivados pelo lado materno e paterno.

Mas quando ele iniciou a graduação em Ciências Biológicas, imaginou ser mais legítimo se inclinar para trabalhar com a zoologia por acreditar na época que *“era isso que biólogo deveria fazer, ‘porque biólogos só entendem de bichos’*. Foram as disciplinas relacionadas à botânica as que Edu mais gostou de cursar, pois lhe possibilitaram sentir prazer no dever, como ao estudar para uma prova e também nas atividades práticas. A aproximação com a botânica logo o interessou em vincular a área com a Educação. *“Daí eu descobri que o meu amor era por plantas e o quanto isso era importante e, enfim, eu me identificava com isso”*.

### **3.3. Planta tem sexo?**

Foi quando eu tive a oportunidade de conversar com Edu sobre gênero, sexualidade e ensino de biologia que passei a questionar mais sobre as relações multiespécies nesse contexto de análise. Até então elas não estavam tão evidentes para mim, já que tendemos a classificar binariamente os seres animais e vegetais por uma influência da ciência moderna (LAQUEUR, 2001). Quando lhe perguntei sobre a abordagem desses temas em sala de aula, Edu trouxe a botânica para a questão.

Edu conta que em uma das aulas das quais planejou e ministrou conjuntamente com colegas na RP, ele aproveitou ao ensinar sobre genética e sexualidade para propor a seguinte questão em aula: planta tem sexo? A partir disso, ele conta que nessa aula foi problematizada a continuação da binaridade de “sexo” para plantas que se reproduzem “sexualmente”.

De certa forma, nessa aula Edu acabou por abordar sobre a construção do conhecimento científico e da ciência como fato social (FLECK, 1986). No espaço da entrevista Edu aproveitou para problematizar a maior atenção que as ciências dão para os

estudos de seres animais do que vegetais. Segundo ele, ligado a isso, estão as deslegitimações epistemológicas de saberes indígenas e quilombolas.

Porque a gente sempre fala, tipo: ah, essa estrutura feminina da flor e essa é a estrutura masculina. Sendo que é só um gameta, sendo que é só um pólen, que esse pólen vai virar a estrutura que a gente vai chamar de masculina e essa é a estrutura aqui é o que vai dar... Sabe, mas porquê que a gente simplificou e já disse que essa é a parte masculina e essa é a parte feminina, porque que a gente binarizou isso, sabe, sendo que não. Então foi mais uma problematização, assim, de mostrar que culturalmente, como isso chegou no universo das plantas também, assim, tem significado mesmo, tipo, o quê de fato isso significa... E o que os estudantes entendem nisso, sabe. Por que entender que isso é uma estrutura masculina, será que eles vão entender que isso aqui é porque tem um pênis? Mas e os animais que não têm pênis? Então tipo, o que a gente, assim, enquanto sociedade, enquanto estudantes, o quanto a gente assim tá nesse desenvolvimento. Que que pra mim é masculino e que que pra mim é feminino e, se não for nem um e nem outro, sabe. Tipo, vamo construindo essas ideias também. Se eu pergunto o que é uma estrutura feminina pra flor, eu vou entender que ela tem um óvulo? Porque ela tem um óvulo. Mas, enfim, coisas assim que a gente pode construir o entendimento assim que é... Porque se a gente parte muito dessa ideia...

Como uma das respostas para os questionamentos de Edu, poderíamos relembrar as contribuições de Londa Schiebinger (2001), que produziu estudos de análises das taxonomias e nomenclaturas feitas por Carlos Lineu A autora aborda como Lineu fez do “casamento das plantas” a base para o “sistema sexual” “delas” (p. 276-279). Ou seja, com sua autoridade científica Lineu designou as estruturas de macho e as de fêmeas, configurando parceiros conjugais em que os estames são os maridos e os pistilos são as esposas.

Isso influenciou para que óvulos e espermatozoides fossem chamados de gametas desde 1860, cujo radical da palavra vem do termo grego *gamein* (casar). Além disso, também alimentou pressupostos binários nos estudos botânicos e genéticos seguintes, em que cientistas atribuíam a plantas atributos dados como femininos<sup>19</sup>, como pouca excitação sexual e recato (277). Tais pressupostos científicos se mantiveram firmes e fortes pela noção de sexo baseada na de gênero (LAQUEUR, 2001). Com o advento da medicina moderna, a diferença sexual radical foi um pressuposto que passou a conduzir as ciências (ROHDEN, 2001).

Ao relacionar o ensino da botânica com classificações binárias entre sexo e gênero, Edu já tinha criticado anteriormente a abordagem teórica que é geralmente utilizada nos Livros Didáticos de biologia. Segundo ele, são excludentes por darem mais atenção aos seres vivos enquadrados como animais do que aos seres vegetais.

---

<sup>19</sup> Tendo como parâmetro o padrão de mulheres brancas européias de seu tempo.

Além do silêncio sobre conhecimentos de povos originários sobre a botânica e o discurso normativo que muitas vezes é reproduzido nos LDs de teorias e pressupostos já considerados ultrapassados na área das ciências biológicas. E que pode carregar reproduções sexistas, binárias, antropocêntricas ou apenas excludentes a partir das teorias que utilizamos em uma aula. Para não cair em noções como essas, Edu aposta também em se informar por uma rede de amizades.

Acho que é maravilhoso na biologia, mas acho que tu pode ter outros suportes, outras metodologias pra trabalhar com isso. Também, se eu sinto que eu tenho isso e, se eu sinto que eu tenho recursos, eu sinto que não. Mas sinto que... Tem alguns dispositivos que dá pra usar em aulas e sinto que eu tenho algumas coisas específicas também, assim, que eu poderia... Enfim, amigos (**sorriso**), amigas que eu poderia, enfim, pedir auxílio e ajudas pra construir uma aula que fosse ampla, assim.

Edu lembrou de uma situação ocorrida em seu estágio obrigatório, em que o professor ao ensinar sobre sistemas do corpo humano estava utilizando o termo “*sistema reprodutor*”, “*eu teria outra abordagem, e se eu não quiser me reproduzir com esses órgãos que eu tenho?*”. O termo já há um tempo é criticado tanto por movimentos feministas dentro e fora das ciências pelo motivo de pressupor uma compulsoriedade e naturalização da parentalidade. Com uma maior responsabilização das mulheres cis pelo cuidado (MARTIN, 1992).

Apesar de o professor titular estar ensinando sobre “sistema reprodutor” no Ensino Fundamental com uma narrativa problemática, Edu contou que ele não foi poupado em receber críticas da orientadora educacional da escola. Ele lembrou que ao passar pela sala a orientadora viu que o professor estava utilizando em aula a ilustração de uma vulva, de um pênis e de um testículo. Edu conta que ela ficou “*muito indignada, indignada mesmo, tipo, meu, como é que pode, algo tão pessoal*”<sup>20</sup>.

### 3.4. Rede de referências

Tal como Shim destacará em suas falas mais adiante, Edu evidencia que para ele a leitura é muito importante quando ele pesquisa para planejar uma aula. Ele já havia comentado comigo anteriormente, em outra ocasião, que para suas aulas geralmente não se baseava nos conteúdos que os livros didáticos escolares distribuídos pelo PNLD contém. Em

---

<sup>20</sup> Grifo meu, e do entrevistado também. A crítica sobre a sexualidade e o sexo como algo pregado como íntimo e pessoal, mas que é o tempo inteiro suscitado para ser reforçado publicamente se vê desde Foucault (1988). No contexto brasileiro quanto aos Estudos de Gênero e Educação poderíamos também pensar no capítulo *Pedagogias da Sexualidade*, de Guacira Lopes Louro, organizadora do livro *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (2000).

vez disso, ele tinha citado que costumava ler revistas de jornalismo científico<sup>21</sup>, pela linguagem acessível destas e pela publicação de estudos ainda não finalizados, abertos a inconclusões:

Se eu não leio, se eu não buscar informações de fora [da **biologia normativa**], eu fico muito inseguro [...] não vou em uma aula abrir um livro didático e falar: ai, gente, sistema reprodutor é isso, isso e isso, sendo que eu não concordo, sabe. A etnobotânica é um exemplo, sabe, que tu não vai abrir um livro didático e ela vai estar lá.

Mas quando ocorre algum imprevisto em seus planejamentos e Edu se vê sem tempo suficiente para pesquisar para uma aula ou se sente perdido no assunto, ele conta que também, assim como os demais interlocutores, recorre a uma rede de amigos em quem confia intelectualmente sobre o assunto em questão. Vale lembrar que ele, desde a experiência no PIBID e na RP, já praticou o ensino conjunto interdisciplinar e, também, tem familiaridade com uma abordagem intercultural para tratar sobre ciências e biologia.

Ah, é isso, tem que ligar: Tifani, amiga, que que tu tem de referência? Porque é isso, sabe, sinto que é algo mais cultural e social e, tipo... Porque eu sinto que no currículo da bio, assim, e no PPG que eu escolhi pra trabalhar com currículo é justamente pra questionar isso, sabe, quanto a gente fica preso em currículos que são pertencentes a um capital cultural dominante e a gente só vai falar de homem, de Darwin, de Lamark, de Mendell... Tipo, tu só vai ficar preso nisso, sabe, não vai ter um outro acesso. Daí tu vai chegar na escola e vai reproduzir isso e daí tu vai usar essa linguagem, uma linguagem totalmente sexista e, é isso, sabe.

Quando eu perguntei a ele se achava que seu curso provia ferramentas para os estudos sobre sexo, gênero e conhecimento científico, Edu tendeu a responder avidamente que não. Mas havia alternativas que tratavam sobre isso diretamente. Como exemplo disso ele citou a disciplina eletiva para seu curso intitulada *Biologia, Sexo e Gênero*, que também foi referida por Amanda e Shim, mas que Edu foi o único que chegou a cursá-la.

Em seu caso, ele cursou a disciplina durante o ERE, e definiu como “*muito emblemática, assim, é uma das melhores disciplinas assim, e é... incrível...*”. Ele também citou que nas disciplinas de seu curso é comum os e as docentes indicarem leituras que não estão nos programas e que muitas vezes ele vai atrás.

Porém o interesse de Edu por leituras se intensificou durante o ano de 2018, em que a disputa de narrativas em meio a desinformação, pós verdade e ultra-direita passaram a se acirrar nas eleições de 2018 (FERNANDES, 2019, p. 214-286; PINHEIRO-MACHADO, 2019). Esse processo de mudança subjetiva e intelectual influenciado pelo cenário político institucional brasileiro também é citado por Amanda. Como uma reação a isso, Edu contou

---

<sup>21</sup> Foram citadas as revistas *Ciência Hoje*, *Ciência Hoje das Crianças*, *Revista Galileu* e *Superinteressante*.



que foi procurar livros escritos por autoras mulheres e se informar mais sobre disparidade de gênero, apesar de não ser sua área de estudos de interesse:

Tipo, surgiu primeiro porque, enfim, comecei a problematizar algumas coisas em mim mesmo. Daí teve um ano, acho que 2018, acho que foi em 2018 o ano das eleições, tipo, era: aí, leia mais mulheres. Daí, tipo, eu fui ver o que que eu tinha de livros femininos, escrito por autoras e eu não tinha nada. Aí eu comecei: vou comprar autoras.

Quando eu perguntei a Edu se falar sobre assuntos relacionados a gênero e sexualidade o afetava, rapidamente ele me respondeu que não falar é que o afetaria.

Tem um impacto... O meu corpo tem um impacto, os estudantes têm um impacto, então, tipo, saber que a biologia pode ser utilizada como instrumento de... Livrar um corpo, um pensamento, uma linguagem, ou então alertar, conscientizar sobre infecções, enfim. Tipo, então, realmente, não falar sobre assuntos assim me afetaria [mais] do que falar...

Porém, Edu considera a importância disso não somente por seus conhecimentos, subjetividade e convenções, mas também porque ele sente uma certa demanda de seus alunos e alunas. Perguntei se ele estava se referindo ao Ensino Médio, pela idade escolar estabelecida se referir a um período interpretado como a adolescência. Ele logo argumentou que pessoas do Ensino Fundamental de certa forma buscam conversar sobre gênero e sexualidade. Ao se recordar de suas experiências no estágio e com seus e suas estudantes atuais:

É, e do fundamental também, porque, assim, eu sinto que alguém me perguntar se eu sou a favor dos direitos LGBTs é tipo... Do porquê que surge essa pergunta, né, porque que uma criança de onze anos quer saber isso, sabe. Tipo, boto fé que poderia me perguntar, sei lá: prof, tu é gay, sabe. Poderia ser reproduzindo algo mais homofóbico, sabe, poderia ser, tipo... Mas não sei se eu tô sendo bonzinho demais nisso, mas, enfim. Sinto que tem algumas coisas boas surgindo por aí, sabe, sinto que tem interesse mesmo de... De quererem falar sobre isso. E é isso, sinto que a ciência e a biologia, ela, né, pode ser esse instrumento agora de propor umas narrativas bem legais assim...

Talvez seja de se ressaltar que Edu utiliza a temporalidade do “*agora*” como agente em conversas em sala de aula que são mais tomadas, em sua visão, por uma curiosidade e afetividade. Do que por um medo em sua atuação como professor de biologia e ciências. Edu falou que não sabia se estava sendo “bonzinho” ao enxergar parcimoniosidade em seus alunos. Mas que no momento em que foi perguntado se era gay, sentiu apenas que era alvo da curiosidade alheia.

Por isso, quem sabe, ele tem esperança, em um sentido freireano (FREIRE, 2013; HOOKS, 2013), a partir de seu contato em sala de aula, e a relacionada diretamente com as emancipações políticas que ele acredita que as ciências biológicas podem contribuir. Assim como por outra via, Edu verbalizou que sabe que, como professor, pode se tornar tanto uma

representação negativa como positiva de um adulto de referência (SEFFNER, 2016). Isso ele diz ser “*um perigo*” mas que, quem sabe, vale a pena ser, enquanto se disponha, enquanto veja sentido nessa profissão. No próximo capítulo apresentarei Amanda, que estava se encaminhando para o final de seu curso.

## CAPÍTULO 4

### Amanda

O meu caminho e o de Amanda dificilmente iriam se cruzar além da fila do Restaurante Universitário. Certa vez eu estava trabalhando em um evento e, ao conversar com um colega meu, ele me contou que estava fazendo seu doutorado em microbiologia celular na UFRGS. Conteí sobre o meu projeto de pesquisa e perguntei se ele conhecia alguma pessoa da Universidade que estivesse se graduando em Ciências Biológicas e fosse envolvida com a docência. Logo ele lembrou de Amanda e indicou ela para eu entrevistar.

Ele me deu poucas informações sobre ela, contou que estavam trabalhando juntos no mesmo laboratório, que ela era uma pessoa do tipo ativa, envolvida com várias coisas e que ministrava aulas de biologia em um cursinho pré-vestibular popular. Já que eu não conhecia Amanda previamente, entrei em contato com ela pelo *Whatsapp* e me apresentei. Falei sobre a indicação de seu colega e expliquei que gostaria de entrevistá-la para o meu Trabalho de Conclusão de Curso. Propus um encontro entre nós duas. Ela prontamente aceitou e se demonstrou disponível a conversar.

Eu e Amanda nos encontramos pela primeira vez em uma segunda-feira de chuva pela tarde, um dia escuro em que o clima úmido fazia transição do inverno para a primavera, logo depois de eu ter encontrado Shim. Depois disso encontrei Amanda por uma segunda vez por uma coincidência engraçada<sup>22</sup>, acontecida por uma falha metodológica na pesquisa. Ela leu o Termo de Consentimento da entrevista, assinou, e comentou comigo que tinha gostado do título do trabalho. Com um sorriso ela disse, “*é isso aí, vamos fazer as pazes*”, referindo-se ao fato de sermos estudantes de áreas diferentes.

#### 4.1. Trajetória: a dança, o laboratório e a docência

Para entender a relação de Amanda com a dança, o laboratório e a sala de aula relacionados à biologia e seus afetos com suas noções de gênero e sexualidade, relatarei aqui primeiramente o que ela me deixou saber sobre si. Amanda é uma mulher cis branca que está no início da faixa dos vinte anos, aparentemente de classe média, vinda de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Ela veio morar na capital exclusivamente por causa da Universidade.

---

<sup>22</sup> Acontecimento descrito no capítulo *Gênero e sexualidade pela ótica do cuidado*.

Conta que teve a sua trajetória escolar no ensino público e, que, por isso, segundo ela, não foi incentivada a entrar no Ensino Superior. Disse que, decidida a entrar em um curso de graduação, escolheu o curso de Ciências Biológicas. Por conta da escola, onde ela se interessou pela disciplina de biologia no Ensino Médio. Também porque o curso permitiria uma mobilidade futura para outras áreas. E a modalidade da licenciatura permitiria um leque de opções de trabalho ainda maior.

Amanda começou a cursar a licenciatura em Ciências Biológicas no ano de 2016 em uma universidade privada localizada na região gaúcha do Vale do Rio dos Sinos. Até que em 2018 ela ingressou no mesmo curso, na UFRGS, o qual ela conta ter sido um sonho seu. A partir de então:

Que eu descobri a parte da bioquímica, da biologia celular, que eu não sabia, não conhecia, e também na graduação eu descobri e eu me apaixonei muito por essa área, a área da saúde, também. E isso me fez trabalhar lá na Ação Covid,<sup>23</sup> que eu fazia os testes PCR, que eu trabalhei junto com o João **[doutorando que é conhecido em comum]** até lá. Os testes pro pessoal foi um trabalho muito **gratificante**, eu gostei muito e daí agora eu tô no laboratório de bioquímica trabalhando com biologia molecular, na verdade, com... [...] Então é um negócio que, eu também, quando eu penso em, assim, ah, ser útil para a sociedade, eu penso que isso é útil para a sociedade, tanto quanto a Educação **[enquanto área de atuação]**. Mas eu vivo num dilema, assim, porque às vezes parece que é muito oposto, né. Educação, bioquímica, saúde, não são áreas que parece que conversam muito... Então eu fico meio perdida, assim, porque eu gosto dessas áreas mas também não sei se... Pra onde que eu vou muito daqui pra frente, né, como é que eu posso juntar elas, não sei se eu não vou ter que abandonar uma delas. **[Grifo meu]**.

Amanda, no meio da nossa conversa, me deixou saber que ela é bailarina. Contou que no Ensino Médio tinha um “*namoradinho e vivia pendurada nele*”. Por influência do antigo namorado da adolescência ela começou a fazer um curso de teatro e conta que isso foi um giro na sua “*forma de ver o mundo*”. Comentou que encantou pelo teatro e atribuiu a essa experiência sua sensibilidade crítica. O contraste com isso é o fato de sua família de origem ser muito conservadora.

É, a motivação que eu tive, essa que eu falei no início, que é mais tipo, sei lá, ah, eu tenho um dever social... que deveria contribuir com a sociedade de alguma forma, isso veio da minha formação no teatro. Que eu fazia o teatro por fora, né, da escola, não tinha nada a ver com a escola, mas eu tinha amigos que faziam e daí eu entrei nesse grupo também. E era um Teatro muito político, assim [de sua cidade natal] [...] E aí o teatro que me fez pensar... Finalmente

---

<sup>23</sup> O projeto Pesquisa Detecção do Vírus SARS-COV-2 foi uma mobilização feita pelo Instituto de Ciências Básicas da Saúde (ICBS) da UFRGS para testagem em massa da população, feita por docentes e discentes para o público. Para mais informações sobre o projeto, ver: <https://www.ufrgs.br/icbscovid/sobre/>.

entender meu lugar, assim, um pouquinho mais porque a formação na escola, em casa... Era só, tipo assim: estude, um pouquinho, só o necessário, consiga um emprego, consiga um par romântico, case, tenha filhos e... pode morrer já **[risos]**. Ah, tri. Bah, e eu não me contento com isso **[risos nossos]**. Mas é, basicamente é aquela coisa, tu ficar trabalhando e, tá, não se questionar nunca sobre nada, minha família nunca, nada, eu sou a esquisita da minha família, assim, nesse sentido.

O teatro foi praticado por um significativo período de tempo, de 2014 até o ano de 2019. Mas além de tê-la afetado em sua subjetividade - e, logo depois, terminar o relacionamento com o antigo namorado - foi pelo teatro que Amanda conheceu a dança. Uma arte que ela define como silenciosa e que lhe atenta para o corpo como instrumento.

Hoje eu não faço mais, hoje eu tô só com a dança que, essa sim, a dança sempre foi minha paixão. Mas a dança não tem discussão, né, não tem tanta política apesar de... Dá pra fazer, hoje eu sei, mas não é a que eu faço **[eu falei aham]** [...] E aí eu sinto que a dança sempre foi parte de mim, assim. E daí hoje em dia eu faço dança aqui na cidade baixa com uma amiga minha também, que eu consigo um preço acessível, daí eu consigo fazer porque se eu fico sem eu fico triste **[risos]**. Aí é bem bom.

Sem dúvidas, o momento histórico que Amanda vivenciou enquanto aluna de escola pública e no início de sua graduação influenciaram, conjuntamente com o teatro, na professora que ela está se tornando<sup>24</sup>. E em seu entendimento sobre educação.

Mas o teatro foi muito legal pra, justamente, eu sinto que ele me formou muito mais como ser pensante do que como uma atriz. Eu sinto que eu sou uma péssima atriz ainda hoje. Mas, assim, o que eu aprendi em política, isso, sim, foi bem legal. [...] Daí sim que as discussões da licenciatura me puxaram, assim, porque aí fez sentido: nossa, então tá, educação é uma política, enfim, tá tudo meio que ligado, né. Participar de discussões eu achava sempre bem legal [...].

#### **4.2. O gosto por servir: ser professora de biologia como devir coletivo**

Os estudos do *care* demonstraram exemplos de como a figura da mulher é centralizada como agente pública. Bila Sorj demonstrou essa questão em seu estudo sobre o projeto Mulheres da Paz em favelas do Rio de Janeiro no início dos anos 2000, e como o mesmo foi criticado por evocar uma maternagem social (2016). Assim como Fonseca e Fietz (2018), ao relatarem as situações de responsabilizações assimétricas que eram postas as mães de pessoas “com problemas de cabeça”.

---

<sup>24</sup> Destaco aqui, novamente, os novíssimos movimentos sociais (ALEGRIA; BULGARELLI; PINHEIRO-MACHADO, 2020). E a disputa de narrativas em meio a desinformação, pós verdade e ultra-direita, que se acirraram nas eleições de 2018 (FERNANDES, 2019).

Amanda traz na sua fala a escolha da docência como uma forma de “servir” para a sociedade, fazer uma coisa útil, segundo ela. Isso pode nos remeter à historicidade da docência como fortemente marcada pela feminização e pela ideia de a profissão ser um “dom natural” (VIANNA, 2013; ANDRETO, 2019). Em seu discurso, ao contrário de Shim e Edu, Amanda não falou muito sobre a intenção de ser professora como um desejo. Mas sim como uma forma de *servir* socialmente, de *ser útil*, e, assim, sentir gratidão.

Provavelmente, isso tem alguma influência de classe social, já que Amanda conta ter tido uma escolarização - ela ressaltou o seu Ensino Médio - que ela considera muito precária. Como também a influência pelos papéis de gênero. Assim, ela traz a vontade de ser professora para poder também compartilhar o que ela queria que tivessem compartilhado com ela mais cedo. Como quando conta sobre sua adolescência. Um exemplo citado por ela é o conhecimento do próprio corpo, que ela diz ser precário. Tanto por sua existência como mulher cis, como pelo contato com suas alunas.

A escola é citada por Amanda para quando ela era uma aluna, ou quando foi monitora, ou atualmente enquanto dá aulas para muitas pessoas que estão na escola. Ou em um futuro, quando efetivamente pretende ser professora no ensino regular. A escola evocada por ela é precária. É necessitada de docentes com motivações mais voluntárias do que desejantes. E ocupada por estudantes desinteressados.

Amanda contou que, apesar de ser licencianda, ela tinha “*muito medo de sala de aula*”, como costumamos chamar. Em nenhum momento da conversa ela cita algum pensamento que já teve sobre não ir para a educação. Mas ainda assim tinha medo e ficava nervosa só de pensar. Foi no início do ano de 2022 que Amanda conta que pensou que nesse ano ela iria perder o medo de ser professora.

Já que já estava perto do final de seu curso e logo ela teria de estagiar em escolas. Por influência de sua rede de amizades, ela viu a oportunidade de ser professora em um curso pré-vestibular como proficua para *treinar e*, ainda, *ajudar*.

[...] E daí em 2022, início do ano, eu pensei: tá, esse ano eu vou dar um jeito de me enfiar num cursinho popular, que eu tinha várias colegas que já trabalharam e eu acho uma ideia muito legal, assim, poder ajudar a galera a entrar na faculdade. E aí, também não é um lugar que tem muita cobrança, assim, rigorosa, afinal eu trabalho de graça [riso] ali, né, é voluntário. Então eu pensei que era uma boa ideia pra começar, assim. E, realmente, tipo, é muito bom porque ali tu tem todo um suporte do outro pessoal que já dá aula. Não é tão rigoroso. Por exemplo, se eu, semana que vem eu não vou poder porque eu tenho uma outra reunião, eu posso só não ir. Né, alguém me substitui. Então é um lugar bem tranquilo e é um lugar que os alunos tão bem interessados em aprender, afinal eles querem passar no vestibular, então eles se

esforçam. Não é que nem uma escola, que tu vai chegar e os alunos não tão nem aí pra ti, né [risos]. É difícil às vezes, né. Então o cursinho eu achei que seria uma boa porta de entrada, daí eu fui atrás mesmo. Eu vi que tinha um... Eles tavam dando um curso de preparação de professores nesse cursinho, daí eu fui, daí eles me convidaram: ah quer vim ser prof de biologia? Daí eu: tá bom, então vamo. Mas assim, muito suor, no sentido de ansiedade mesmo, no sentido de me tremer antes da aula [risos]. Hoje em dia eu já conheço mais a turma, tô mais tranquila, então é legal, mas ainda dá nervoso, preparar aula é um negócio que dá muito nervoso (risos).

### 4.3. O cuidado no ensino dos gametas e o ensino do *corpo inteiro*

Quando começamos a conversar mais diretamente sobre assuntos relativos a gênero e sexualidade, Amanda recordou-se de uma aula que tinha ministrado, havia poucas semanas, sobre gametas, em seu cursinho. Ela contou que no time de docentes ela é responsável mais pelos conteúdos sobre biologia celular, o que a impede de chegar “*no corpo inteiro*”. Mas que essa aula sobre gametas,

Foi uma aula que deu certo, que às vezes tu planeja a aula e daí dá tudo errado e tu fica triste. Mas essa foi uma das aulas que eu planejei e eu fiquei contente até com o resultado [risos]. [...] Sim. É, mas foi uma aula bem normal assim, né. Foi uma das que eu decidi escrever no quadro e não levar slides. Então, comecei escrevendo ali como é que funcionavam os gametas, de quem tem que ser haplóides, isso é uma coisa que a gente já tava falando há um tempo. Aí, primeiro eu falei como é que é formado o espermatozóide, que é bem mais simples [entre aspas na entonação], digamos, né, o ciclo, não tem ciclo, né, no caso, pros homens. Aí claro, sempre tem as piadinhas de alguns alunos mais adolescentes: ai, porque produção de espermatozóide nunca para. Daí a gente percebe que alguns ficam rindo e tipo ah porque não sei o que [imitando os alunos], sei lá, machão [risos]. Mas bem bem tranquilo também. Aí depois eu me demorei mais na parte da formação dos gametas femininos, que essa é bem mais complexo e eu não falei dos detalhes, eu falei bem por cima. O que que acontece no ovário, depois o óvulo vai lá pra tuba e aí depois... Tem umas colegas, umas alunas, né, que já são mães, então elas ficam: ah porque na gestação acontece isso...

Mesmo a aula não sendo sobre um tema relativo à embriologia humana, Amanda, como disse, achou importante trazer o assunto e conduziu a aula, a partir de intervenções de alunos, tocando em assuntos sobre concepção. Pois acreditou que seus e suas alunas precisavam ver isso no cursinho, algo não abordado até o presente momento.

Poderíamos pensar sobre quando Amanda fala sobre as diferenças dos corpos ditos masculinos e femininos. Pois, segundo ela, o corpo “*do homem*”, ao se referir a um corpo com determinados atributos tanto internos quanto externos seria mais simples. Assim como o “*da mulher*” é mais complexo ou “*tem mais coisas*”. Apesar do discurso binário aqui apontado, é

comum ouvirmos de docentes que eles e elas preferem recorrer a uma simplificação de alguns termos para abordar certos assuntos. Com receio da não-compreensão por parte de discentes.

Rohden (2001) ressaltou que o corpo feminino, pela tradição construída pela medicina moderna, é visto como potencialmente cheio de perigos. Com a necessidade de ser controlado e vigiado em prol da não ameaça à uma ordem pública de divisão sexual. Já Altmann (2007) em sua etnografia escolar, quando participava de aulas sobre educação sexual para o Ensino Fundamental, ouviu de um aluno que o corpo da mulher parecia ter uma quantidade maior de órgãos e perigos do que o masculino. O que o fez se questionar se o corpo masculino (o dele, no caso) seria menos importante de alguma forma. E que as aulas sobre educação sexual seriam mais direcionadas para as meninas (p. 152).

Algo que pude perceber com a etnografia sobre educação sexual escolar feita por Altmann e pelos relatos de Letícia e Amanda é que os meninos são os que têm as reações mais risonhas e as meninas as mais envergonhadas. Letícia havia relatado que muitas vezes já aconteceu de em suas aulas sobre educação sexual ela reparar olhares de desconhecimento, principalmente em suas alunas.

Vários trabalhos já foram produzidos sobre a abordagem de gametas e hormônios esteróides em sala de aula para coadunar com a binarização de gênero (SCHIEBINGER, 2001; FAUSTO-STERLING, 2000; ROHDEN, 2001, 2008; MARTIN, 1996; ROBERTS, 2007; OUDSHOORN, 1995). Vale lembrar que esse foi um relato rápido que Amanda me deu dessa aula. Isso não quer dizer, podemos imaginar, que ela não aproveitou algum momento da aula para problematizar algum comentário ou questão. Trazida por si ou por um ou uma estudante. Como também lembrou que o tempo de suas aulas é curto, com períodos de 40-45 minutos.

Ela comentou que nessa mesma aula sobre gametas aproveitou para desmistificar a teoria de que o espermatozóide penetra o óvulo. Teoria que ela definiu como ultrapassada para a biologia ao dizer que “*hoje se sabe que é o óvulo que escolhe o espermatozóide*” (MARTIN, 1996). Essa desmistificação do super espermatozóide também é relatada por Letícia em suas aulas no Ensino Fundamental e EJA.

Relacionando ainda com essa chamada “*abertura*” nas aulas, Amanda conta que em suas aulas muitas vezes os e as estudantes demandam por discussões sobre capacitismo. Por conta do entendimento da biologia quanto a uma suposta normalidade e padronização de órgãos, comportamentos e matérias. E também por uma das alunas ser cega.



Amanda tem em sua turma uma aluna que não é vidente e também outra pessoa não-binária. Por uma consequência disso, evocar discussões sobre capacitismo, é uma situação entre outras que coloca em questão os discursos sobre normalidade e anormalidade como construções biomédicas (DINIZ, 2003).

Aí ela às vezes chama atenção na aula, tipo, “ah, prof, cuidado, tu falou uma palavra”... Teve uma vez que ela me corrigiu... Que eu acho que eu usei a expressão ou “normal”, ou sei lá. E aí eu fiquei: bah, sim, é verdade, não usar normal, né, porque isso implica que existe uma normalidade, e aí é legal porque ela super vai ajudando a gente, ela é muito de boa e aí vai ajudando mesmo, tipo “ah, não, pessoal, vocês não podem conversar enquanto a prof tá explicando porque eu não enxergo, então eu preciso da concentração de ouvir”. Daí os alunos, assim, as colegas ficam: “ai, meu deus, tomamos xingão da colega” (**risos**). E ela é muito legal porque ela vai e fala mesmo, assim, ela vai te ajudando a dar uma aula mais inclusiva, que eu entendo que é uma dificuldade, a gente não é ensinado até, né. Na licenciatura em si falta, falta bastante disso ainda...

Assim como a presença de corpos intersexuais em salas de aula da Educação Básica faz os e as docentes se questionarem sobre os conteúdos ministrados. Conforme podemos ver no artigo de Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Luciana Aparecida Siqueira Silva sobre intersexualidade e ensino de biologia (2021). Poderíamos pensar também que a presença de pessoas que não se enquadram na heteronormatividade (LOURO, 2004).

Isso pode fazer professores e professoras repensarem tanto o planejamento quanto o encaminhamento de suas aulas, por uma necessidade maior de inclusão. Assim, os e as discentes operam com uma forte agência tanto no planejamento quanto no decorrer das aulas, como uma prática de cuidado de si e com outros, construindo a aula conjuntamente com o ou a docência pelo *tinkering* (MOL, 2008).

Em outro momento da entrevista Amanda cita com interesse uma de suas recentes aulas que teve na graduação em que foi discutida a presença de pessoas intersexuais na biologia. Que ela também já tinha ouvido falar em uma outra disciplina em uma aula sobre embriologia.

Então é bem isso, na verdade, nessa aula eu fui meio rebelde porque isso não cai tanto no vestibular, coisa de menstruação e tan-tan-ran. Mas como é um cursinho popular e a gente também não é tão restrito eu resolvi dar [**o conteúdo**] mesmo porque eu achei que era importante. [...] Eu fico sempre indignada que muitas mulheres não conhecem o próprio corpo, não sabem o que tá acontecendo dentro do corpo delas, né. Então... Eu acho isso bem importante assim na escola, se eu estiver um dia em sala de aula eu pretendo abordar, assim, falar sobre, tanto a parte biológica, né, tipo, tá, nascemos: macho e fêmea. Mas o que isso tem a ver com gênero? Que é uma construção social, daí, né, aquela coisa do “a mulher tem que

fazer tais coisas, o homem tem que fazer outras coisas”, isso aí não tá no nosso DNA, isso aí não tá dizendo que porque tu é fêmea tu tem que usar rosa, tá dizendo que porque tu é fêmea tu vai ter uma vagina, e é isso aí. Tu vai ter hormônios dessa forma e é isso que vai acontecer. Agora, o gênero, né, aí fica... É construído. Eu penso assim, eu acho que quebrar esse tabu é importante nas escolas, principalmente nas escolas públicas, mas eu também entendo que é um assunto muito difícil. Que provavelmente eu ia suar muito antes de uma aula dessa pra chegar e falar (**risos**).

#### 4.4. Gênero, sexualidade e identidade

Conforme em nossa conversa fomos falando mais sobre sexualidade, especificamente, as definições que Amanda tinha dessa palavra se misturaram com sua subjetividade e o momento pelo qual ela estava vivenciando. Assim como aconteceu com Shim. Amanda compartilhou comigo que recentemente estava se relacionando com uma outra mulher cis. O que para ela estava mexendo sistematicamente com suas noções de identidade de gênero e orientação sexual. Pois até pouco tempo ela *tinha certeza* que era uma pessoa heterossexual, como uma verdade muito interna.

Ai, eu vejo que a gente, muito da minha vida, a gente é colocado... A gente nasce colocado dentro dessa caixa aí. Que, bom, eu nasci menina, então eu tenho que gostar de meninos, e eu tenho que fazer várias coisas. Tá. E isso pra mim era dado, e eu aceitava isso, tanto que eu tinha um namoradinho no Ensino Médio [...] Primeiro tu tem que descobrir que tu é uma pessoa que pode sentir coisas, tipo, sentir prazer, vamos começar por aí porque... Eu também por muito tempo transei sem ter orgasmos, então... Realmente, eu não sabia da minha sexualidade, do meu corpo, não sabia de nada... Daí, então, ok, eu posso sentir prazer, aí isso aí é outra parte. Aí depois, tá, será que eu quero estar em relacionamentos sérios com pessoas, talvez eu não queira mais. Aí aquilo começou a me incomodar, eu tava com meu namorado daí eu não conseguia mais. Daí larguei fora. Tá, então agora eu tenho que ser solteira, pera, então eu tenho que cobrir os padrões de ser solteira, eu tenho que ficar com um monte de gente, não sei o quê [**risos nossos**]. Então... Hoje em dia eu tô num negócio que eu, sei lá, eu tô meio que indo no que dá na telha de fazer [**riso**]. E acho que em tudo isso faz parte de tu descobrir a tua sexualidade. Talvez, de tu... Entender do que tu gosta, em muitos sentidos. Né, tanto no físico, assim, atração, que até hoje eu não sei o que me dá atração física nas pessoas. Às vezes eu penso que eu tô me iludindo, tipo... Sei lá, eu criei na minha cabeça que eu sinto atração por aquilo, daqui a pouco eu já não sinto mais, então... Estranho [**risos**].

Podemos lembrar aqui das contribuições de Judith Butler (2017) quanto a uma continuidade entre sexo, gênero, desejo e a recitação constante da norma heteronormativa na trajetória de Amanda. Como quando ela diz que “*tava pronta pra casar com ele e ter filhos*”.

Indiretamente, isso implicaria um sonhar, no sentido freireano, em um planejamento de futuro diferente do que ela vive atualmente para uma vida voltada ao âmbito doméstico.

Isso poderia nos lembrar da ideia de destino para uma mulher cis branca, desenvolvido filosoficamente por Simone de Beauvoir (2009) com sua clássica frase “não se nasce mulher, torna-se”. Significou um abalamento da noção pré estabelecida de que o sexo formava o gênero. Mais tarde, Thomas Laqueur (2001) lançou uma nova luz sobre esse debate com seus estudos inspirados na genealogia foucaultiana, e o fizeram argumentar que não é o sexo que faz o gênero, mas o gênero que faz o sexo.

Porque justamente, eu fui criada num bagulho muito, assim, ó, maior padrão de conservador que tu puder imaginar, que é, assim, aquela família cis, hetero, do interior, onde nunca se fala nada de coisa diferente, onde falar de política é proibido, onde ser gay é visto com olhos estranhos, trans nem se fala, drag nem se fala, deus o livre, não binário, ah, que frescura, sabe? Então eu venho dessa realidade. E aí, no entanto, hoje eu me entendo como uma pessoa que se identifica muito com essas coisas que não são tão fechadas. Descobrir qual roupa que eu quero usar, e estar ok com ela, não preciso seguir uma moda [...] isso aí foi um processo pra eu entender... Ah, e aí atualmente eu tô, bom, me descobrindo bissexual porque, bom, eu estou real sentindo atração por mulheres, e isso é uma coisa que no início eu achava que eu tava, eu mesma colocava que eu tava de frescura, tipo: ah, tu quer só pertencer a um grupo, né. Só que, bom, talvez fosse, mas aí eu fui explorando, e aí fui explorando outras possibilidades... E daí, tá, daí eu tô nessa coisa agora.

#### **4.5. Rede de amigos como uma *bolha quentinha* e referências na Universidade**

Eu não consideraria que Amanda falasse de sua trajetória e desse processo atual que está vivendo no âmbito de sua sexualidade à toa. Pois as linhas de sua vida se cruzam com a biologia em si como campo de estudos. Esse campo de estudos, e ela define como especificamente das ciências biológicas e da saúde, foram um marco em sua vida que, segundo ela, possibilitou construir sua “*bolha quentinha*”.

Quanto aos seus colegas e amigos, importantes para Amanda, ela fala sobre a aceitabilidade de diferentes identidades pelo seu curso. E como isso construiu um acolhimento dela para ela, disciplinarmente, se definindo como uma pessoa *exploratória* em uma consonância que ela atrela diretamente com a própria biologia.

Eu sempre fico pensando: que bom que eu fui pra biologia porque eu sou muito curiosa [**risos**]. Bem exploratória, essa coisa de cientista maluco, eu me identifico hoje em dia. Eu sinto que antes de eu entrar pra UFRGS eu fazia o que as pessoas esperassem que eu fizesse, né. Então, bom, eu achava que era isso que eu tinha que fazer mesmo, que eu estava destinada a fazer as coisas que as pessoas me mandavam. E, ok, nem sabia que tinha outra possibilidade. E aqui eu

descobri que tem outra possibilidade. Tu pode de repente fazer o que tu quer fazer. Aí, bah, isso daí foi uma quebra de paradigma que eu tô até hoje me descobrindo, assim. Com certeza estar na UFRGS e acho que estar na biologia em si ajudou muito. Mais pelas pessoas da biologia, que são pessoas que num geral, assim, eu sinto que... Elas são mais livres para ser o que elas quiserem. Meio que... sei lá, se tu for bem estranhão, tu não vai ser tão julgado como tu poderia ser em outras coisas mais... Mas isso também é um... Um conto de fadas que eu crio na minha cabeça, que eu não quero sair porque [risos] eu, pessoalmente, me senti muito à vontade sempre com as pessoas da bio.

A influência de uma boa rede social de amigos e amigas no próprio círculo do curso influencia Amanda em suas vivências e percepções sobre sexualidade. Como também sobre gênero, os impactos que ela sente na idealização da professora que algum dia irá ser, e na quem ela já é. Amanda conta, por exemplo, que atualmente está convivendo com uma pessoa amiga que está se descobrindo não-binária. A rede de amigos e colegas é uma fonte confiável para Amanda trocar informações sobre “*questões atuais*” que envolvem gênero e sexualidade. Ela também cita as redes sociais, um meio pelo qual se atualiza sobre essas pautas.

Porém, o próprio curso e o currículo citado por ela são elogiados, mas com certa ambiguidade. Amanda conta que sente falta de mais “*carga teórica*” para lidar sobre esses temas no currículo da licenciatura, pelo risco de estar em uma *tangente*. Ela lembra algumas disciplinas, como uma que ela estava cursando no momento e que ela chamou de “*Introdução aos Estágios*”<sup>25</sup>.

Ela é uma disciplina que eu tô fazendo ainda, ela é de Introdução aos Estágios, justamente. Então é uma introdução de o que provavelmente vai te esperar quando tu fizer teus estágios e é muito boa porque a gente aborda tudo que é tipo de tema. Por exemplo, semana que vem a gente vai falar de educação étnico-racial, que é também uma coisa que... Hã... **A biologia passa na tangente, assim, desses assuntos, né, porque tem a parte biológica e aí tem a parte do social.** E isso é as discussões também nessa cadeira. A gente discute tudo que é coisa, né, que a ecologia é vista, meio ambiente, que que é poluição, tararan. Assuntos que tu vai, são polêmicos às vezes, né, de tu tratar na escola, como é que tu pode aprofundar pra que a biologia não fique aquela chatisse de decoreba, de sempre. [...] Então é basicamente a cadeira é (sobre) como tornar a biologia parte das pessoas [risos]. Porque ela é, mas é difícil, então...  
**[Grifo meu].**

A partir do relato dessa disciplina, Amanda conta das discussões que sua turma tem em aula, que nitidamente a empolgam. Ela conta que a pouco tempo estava lendo um texto

---

<sup>25</sup> No currículo institucional se chama *Introdução aos Estágios Docentes em Ciências e Biologia*, disciplina obrigatória da sétima etapa do curso, conforme consta no site da UFRGS, Ciências Biológicas - Licenciatura, Currículo. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=1680](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=1680). Último acesso em 11/11/2022.

que criticava a abordagem funcionalista da biologia, baseada na observação dos fatos, que caracterizaria a medicina moderna (Rohden, 2008).

Eu tô bem fresquinha ainda nesse assunto de gênero porque eu tava essa semana lendo um texto, eu comecei a ler e não terminei ainda, que fala sobre isso, sobre o problema que a biologia criou quando ela ensinou biologia dessa forma. Que é... Hã... Muito focada no funcionamento sem, tipo, totalmente desconexo do social e não trazia justamente na hora que ia explicar sobre o que seja hormônios, pênis e vaginas sobre a parte social da coisa, que é... A gente não é só um animal, né, porque é muito fácil na biologia de tu escorregar e falar de raça superior, por exemplo. Às vezes tu pode tá falando numa aula de evolução e falar: ah, o mais adaptado é o que sobrevive. Então pode vir alguém e dizer: tá, mas então a pessoa branca é mais adaptada e não sei o quê. E daí, bom, tu já escorrega num assunto que, meu deus, não é assim, vamos com calma. Tu precisa de uma bagagem assim mesmo, eu acho, pra poder falar dessas coisas. Inclusive de gênero, né, e dizer que tipo... A gente tava nessa última aula falando sobre as pessoas que são interssex. Tipo, tá, então é uma alteração que acontece, biológica, que a pessoa acaba tendo as duas, os dois órgãos reprodutivos, mas isso, tipo, fazer as pessoas entenderem que isso não é um problema, não é errado, né. Ou as pessoas que nascem com deficiência. Tá, mas elas vão ser parte da sociedade igual porque se for olhar a parte biológica só, crua, vai dizer: ah, tá, bom, ele não tá adaptado a essa realidade, então pode ser excluído. Só que daí a gente tem que ir pro lado social junto, né, não é assim, são pessoas igual [risos]. Enfim, é tudo bem complexo, nossa!

O texto que Amanda contou estar lendo é sobre uma crítica feita por uma corrente chamada de feministas biólogas<sup>26</sup>. Essa *tangente* que Amanda diz ser *delicada* e *complexa* também aparece no discurso de Shim, Edu e Letícia sobre o ensino de biologia e o receio de interpretações errôneas e até raciologistas por parte de discentes.

Esse medo que Amanda e seus colegas têm de suscitar ideias racistas com base nas ciência não é sem fundamento. Segundo Kabengele Munanga, o conceito de raça foi pensado como categoria científica inicialmente pela zoologia para classificar espécies animais e vegetais, mais tarde influenciando os campos de estudos da biologia e da antropologia física.

O conceito de raças para seres humanos como categoria biológica e genética teve as evidências falseadas. Mas influenciou fortemente uma corrente pseudocientífica no início do século XX chamada de raciologia, que buscava justificar as desigualdades pelas diferenças físicas e na hierarquização das chamadas raças branca, amarela e negra.

Segundo essas palavras de Munanga, essa ideologia implicava no poder e na hierarquização, que mais tarde acabou influenciando ideias supremacistas legitimadas por líderes públicos, como o nazismo. Tal história influenciou para que biólogos anti-racistas

---

<sup>26</sup> Marina Nucci (2018) realizou uma etnografia referencial sobre a constituição e os dilemas das feministas biólogas e neurofeministas.

sugerissem o banimento da palavra raça dos manuais científicos. Porém o conceito prevaleceu nas Ciências Sociais, onde foi ressignificado pelos movimentos negros.

Porém, Amanda ressalta que é preciso *uma bagagem* para falar sobre essas coisas, talvez se referindo a um tempo maior de curso. Ou de aprofundamento na carga teórica dos assuntos referentes à genética, evolução e outros, ou, até, de uma busca maior do ou da professora fora do currículo obrigatório das disciplinas oferecidas no curso. Por ter mais tempo de curso do que Shim, talvez essa seja uma razão de Amanda ver esses temas como um grande risco, porém necessários de tratar. No próximo capítulo apresentarei Shim, que tinha ingressado a relativamente pouco tempo no curso de Ciências Biológicas da UFRGS, mas que já estava como professor em um curso pré-vestibular popular.

## CAPÍTULO 5

### Shim

Meu contato com Shim poderia ter acontecido antes, mas não foi. Eu já o conhecia através de uma janelinha do *Google Meet*, “de vista”. Nós dois entramos como professores no início do ano de 2022 no mesmo curso pré vestibular popular. Ele, como professor de biologia e química, eu, como professora de sociologia. No entanto, por ser um trabalho voluntário, que não exige dedicação exclusiva, e por ser remoto, não tínhamos nos falado desde então.

Conforme fui delimitando o objeto da pesquisa, eu pensei em entrevistar Shim por saber que ele estava cursando Ciências Biológicas na UFRGS. Por eu não conhecê-lo, e por saber que ele estava ministrando aulas em duas disciplinas enquadradas nas Ciências da Natureza: biologia e química. Consegui estabelecer contato com ele através do grupo de *Whatsapp* de docentes e logo marcamos um dia e horário para a nossa conversa, que aconteceu dentro da Universidade em um espaço reservado. A entrevista aconteceu em uma tarde de setembro, em um espaço reservado de uma biblioteca da UFRGS, em meio a um dia chuvoso.

Shim é um homem cis, de origem classe média baixa e branco. Suas unhas das mãos estavam com resquícios de esmalte escuro. Me contou que gostava de filosofia, mais tarde eu soube que ele escreve poesias. Ao longo da entrevista Shim compartilhou comigo que estava se descobrindo como uma pessoa bissexual. O que estava mexendo com suas percepções já estabelecidas sobre sua identidade, pois ele disse que *apesar disso* tem “*cara de hétero*”.

Ele demonstrou o seu orgulho em conseguir entrar em uma Universidade pública, no início do ano de 2021. Por conta da pandemia de Covid-19 e o ERE, contou que só estava conhecendo a Universidade e “*o método científico*” desde a retomada ao ensino presencial na Universidade. Quando conversamos Shim estava sendo bolsista de IC em um projeto de microbiologia celular, e estava conhecendo o cotidiano do laboratório.

#### **5.1. Trajetória: ser professor antes de ser biólogo**

Ele começa contando que sua família de origem é “muito simples”. Seu pai e sua mãe vieram para a região metropolitana de Porto Alegre por volta dos anos 1990, vindos da região de Bom Retiro do Sul, envolvidos com a agricultura. A mãe, já falecida, foi uma das primeiras influências que o motivou a ir para a docência.

Conforme Shim conta, ela foi professora “*lá fora*”<sup>27</sup> desde os dezesseis anos, como alfabetizadora por meio de uma inscrição voluntária na prefeitura. Shim traz ao longo da entrevista a influência de sua família nuclear na formação de sua subjetividade, “*me criei nesse meio muito simples, com relações humildes*”. Mas a decisão de ser professor veio quando palestrou em uma escola pelo time de *rugby* no qual jogava.

Creio que eu comecei a gostar de dar aula por conta da minha mãe, ela gostava muito desse meio, sempre me incentivou bastante com a questão da educação, e acho que foi por isso. E meu pai me incentivou muito pra música, então não tem nada a ver com área de dar aula, né, enfim. Eu sempre quis ser professor, acredito que desde os meus 14 anos, mas eu não sabia do quê. Eu sempre gostava de dar aula, eu acho que começou tudo quando deu uma questão que não tem muito, quase nada a ver, que eu jogava *rugby* na escola, eu tinha um timezinho de *rugby*. E a gente foi convidado pra dar uma palestra num evento que ia ter lá no Colégio Anchieta. E aí, resumindo em palavras grandes, o que aconteceu foi que eu dei uma palestra pra 600 pessoas e eu me apaixonei por falar com todo mundo, ver todo mundo me olhando e ensinar pras pessoas, enfim.

A escolha pelas Ciências Biológicas se deu no terceiro ano do Ensino Médio, depois de ele se encantar pelas disciplinas de história, filosofia e sociologia - “*Eu queria ser sociólogo, era o meu sonho [risos]*”. Shim conta até que na escola já chegou a substituir o professor de sociologia, quando foi “*colocado*” para ministrar uma aula sobre os autores clássicos da disciplina, Marx, Weber e Durkheim.

Ele inclui essa experiência não como aluno, mas sim como docente. Apesar do gosto pelas disciplinas de humanidades, Shim conta que no terceiro ano começou a gostar muito das ciências experimentais. Pois teve mais acesso ao conhecimento sobre *método científico*.

Querendo ser professor, mas não sabendo de quê, escolheu a licenciatura em Ciências Biológicas por acreditar que ela englobasse também a física e a química, além de fornecer uma inclinação humanística. O laboratório, a docência, a música e a filosofia são complementares (ou, porque separá-los?) para Shim. Ressalta também que as aulas na Faculdade de Educação são muito importantes para ele.

O orgulho que Shim demonstra pelo acesso à Universidade pública é expresso também na sua motivação para aceitar o convite de ser professor em um curso pré-vestibular popular em sua cidade<sup>28</sup>. O qual se baseia nas contribuições de Paulo Freire, patrono da educação brasileira e símbolo da pedagogia libertadora<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> Indicativo para a educação rural.

<sup>28</sup> No capítulo sobre Amanda descrevo sobre os cursos pré-vestibular populares.

<sup>29</sup> Lei nº 12.612/2012.



## 5.2. Cuidado relacionado às ciências e à identidade

Quando perguntado se já abordou assuntos referentes a gênero e sexualidade em sala de aula, Shim respondeu que, apesar de achar importante, nunca abordou, por falta de oportunidade. Porém, quando começamos a conversar sobre isso, mais especificamente, ele demonstrou a relação disso com sua subjetividade. Pois nesse momento, Shim conta que se considera uma pessoa bissexual que compõe as lutas da causa LGBTQIA+.

Acredito que eu não tenho como dizer até onde meu método influenciou, seja pelo receio ou não de Shim dos julgamentos, por acreditar ou não que os temas são importantes na atualidade, ou pela mais pura sinceridade<sup>30</sup>. Fato é que ele disse que abordar esses assuntos é muito importante. Porém, nesse momento veio algo presente como uma preocupação para a linguagem em sala de aula: o cuidado e o planejamento.

Caso escutássemos o discurso de Shim de uma forma rasa, poderíamos achar de forma simplista que ele evitaria falar sobre os temas. Mas olhemos bem para isso. Shim conta que nunca teve a oportunidade de ministrar aulas diretamente sobre gênero, sexualidade e a abordagem desses temas na biologia. Porém, ele define a abordagem biológica sobre isso como *complexa*. Ele fala sobre as diferenças das abordagens entre as disciplinas, como as diferentes formas de abordar da biologia e da sociologia, porém tendo ligação.

Quando a gente vai abordar isso de uma forma biológica, estritamente científica, cai seleção natural, evolução genética, sem dúvida nenhuma, o efeito do ambiente, né? E eu diria por si que é um tema complicado de abordar para crianças, né? Ou para ensino médio, enfim, sem ter uma base forte do que seria, por exemplo, falando estritamente biologia: seleção natural, genética, como isso funciona, as influências disso no ser humano. E o que eu estou querendo dizer, em suma, é, sem confundir a cabeça e não fazer eles pensarem errado. Porque é muito perigoso. Porque a história nos mostra, quando as pessoas acham que as coisas são só científicas, genéticas, não dá muito certo.

Shim encara a abordagem dos assuntos sobre gênero e sexualidade com uma grande responsabilidade sob os ombros. Estão presentes uma grande preocupação e cuidado em como falar. Porém, esses sentimentos não são sem fundamento. Quando Shim fala que a história nos mostra que levar as considerações científicas ao pé da letra é perigoso, lembremos das teorias racistas e misóginas da ciência sobre raça e gênero.

---

<sup>30</sup> Quando as palavras gênero e sexualidade são trazidas para a conversa, a oratória ficou menos solta. Minhas perguntas sobre isso para Shim eram diretas, seguindo um roteiro semi estruturado para direcionar a conversa. Eu media a entonação na voz para evitar deixar meu colega desconfortável, para ele não achar que eu estava lá para julgá-lo. “Você costuma abordar sobre Gênero e Sexualidade em sala de aula? O que pensa sobre abordar questões relativas à Gênero e Sexualidade em aulas de biologia na escola?” estavam presentes no roteiro de perguntas.

A medicina moderna teve seu nascimento marcado pela raciologia e pela divisão radical entre os sexos. Evidentemente, hoje temos uma maior consciência da presença de interesses pessoais e políticos nas escolhas e interpretações científicas. O uso de teorias raciológicas possibilitaram o eugenismo científico. Sendo um exemplo de seu expoente no Brasil o médico Nina Rodrigues.

Tais teorias racialistas estavam determinadas à hierarquização entre pessoas brancas e não brancas. Sendo essas últimas consideradas como naturalmente mais responsáveis por cometerem delitos, além de estarem mais próximas da animalidade do que na humanidade (MUNANGA, 2004).

Quanto às teorias de sexo (e gênero) nas ciências, os cientistas também tinham interesses mobilizados por contextos políticos. Um bom exemplo é o abordado no primeiro capítulo do livro de Thomas Laqueur (2001), que a partir de uma investigação histórica argumenta que o sexo é relacional e multicausal na história da medicina antiga e a moderna. Porém, enquanto o gênero é indubitavelmente visto como uma construção social, o sexo é visto como uma verdade inscrita no corpo.

Essa busca pela verdade da diferença é presente quando Shim se preocupa com o que é perigoso, afirmando que falar sobre gênero e sexualidade em aulas de biologia “*é complexo*”. Durante a nossa conversa, perguntei sobre esses dois temas sem defini-los, e logo Shim relacionou com sua subjetividade, relacionando com a importância de falar sobre isso na escola.

Eu vejo isso como uma maneira de entender e respeitar a gente, né? Mas com cautela, quanto a explicar os termos científicos, quanto a isso. Porque é perigoso, ainda mais para crianças. Porque eu vejo uma diferença de explicar a parte científica, o porquê que acontece, como acontece esse fenômeno no ser humano. E a parte do respeito. Pra mim são coisas ligadas, porque tu entende e tu aprende que é uma coisa completamente natural. Pelo menos do ponto de vista biológico.

A ciência, de acordo com a concepção que Shim apresentou, é referente ao que a natureza trata a partir de leis universais. Questões culturais e sociais ele define como “*influências do ambiente; a parte do respeito*”. No final da nossa conversa, depois de eu já ter encerrado a gravação, Shim me confessou que antes acreditava que as Ciências Sociais não eram Ciência “de verdade”. Evidentemente, Shim está no início de sua graduação, e seus anseios por definições refletem isso. Mas a sua cautela pode se demonstrar como uma prática de cuidado, na autorreflexão para o planejamento. Uma grande influência sobre isso é o passado das ciências.

### 5.3. Caminhos *complexos*: evolução humana, DNA e genética

A área de estudos sobre evolução humana, parece ser um assunto delicado para as ciências biológicas. Há grandes marcos desconstrutores pela primatologia e tensões feministas e anti-feministas na área dos estudos sobre evolução humana. Esse tema é tratado também em Schiebinger (2001, p. 241-271), que salientou a primatologia como um campo científico recente e feminizado, ocupado por uma maioria de doutoras.

A presença maior de primatólogas<sup>31</sup>, possibilitou observações questionadoras quanto às classificações antes bem estabelecidas, após a Segunda Guerra Mundial. Como o estereótipo do macho competidor/dominante e da fêmea dependente/interessada apenas em proteção e alimentação. Paralelamente, esses estudos influenciaram as investigações sobre evolução humana, inspirados pela teoria darwiniana, que argumentavam que os genes das fêmeas não agiriam tão fortemente quanto os dos machos (p. 251).

Nos anos de 1970 e 1980 o campo da paleoantropologia protagonizou discussões sobre os já desmistificados estereótipos do macho caçador e da fêmea coletora (p. 258). Classificações que espelhavam uma clara divisão de trabalho sexual vista a partir da sociedade ocidental e capitalista.

Os estudos sobre evolução humana, influenciados pela paleoantropologia, possibilitaram um estranhamento maior quanto a populações mais antigas do que a espécie *homo sapiens sapiens* e de um imaginário não tão limitado quanto a divisão de trabalho. Podendo ser o gênero antigamente algo bem mais fluido ou o sexo como não influenciado pelo gênero. Mas sim com fases reprodutivas da vida e idade.

Conforme argumentou a antropóloga Margaret Conkey (*apud*, p. 261) buscar a origem de comportamentos binários de gênero, como a família nuclear e a divisão sexual de trabalho, seria naturalizar e legitimar essas instituições a partir de determinadas sociedades humanas, para um entendimento já pressuposto sobre sociedades de símios e homínidos primitivos. Ao pensar sobre a necessidade de um “*preparo*” de discentes para ouvir o que a biologia sugere sobre sexo e gênero, Shim lembra de uma aula ministrada sobre estrutura do DNA. Na qual ele usou como exemplo o *pool* genético<sup>32</sup>.

Tem muitos artigos que refutam isso. Mas esse gene teria influências, não que seria um gene, mas teria influências no comportamento de atração sexual. E esse gene é passado de geração pra geração. E ele obviamente está presente em pessoas heterossexuais. Então, o que acontece

---

<sup>31</sup> Um exemplo é a conhecida Donna Haraway.

<sup>32</sup> Segundo Shim, piscina de genes.

é que quando passa ele de geração para geração, pode que a prole tenha aquele determinado gene, com uma determinada influência, ela venha no ser homossexual. Puramente, porque a gente não precisa de tudo mais. Eu acho que eu dei esse exemplo quando eu fui falar sobre preservação de genes, no cursinho.

Shim conta que falou sobre as refutações da teoria em aula, e que essa foi a maior situação que ele recorda de uma abordagem feita por ele sobre esses temas. Ele comenta que pensou no exemplo para ensinar sobre o método científico em si também, dizendo novamente que é um assunto complexo, que exigiria conhecimentos anteriores sobre genética de seus discentes e pensamento crítico. Ele define o senso crítico como “*talvez não só ir pelo o que eu tô dizendo, ler, ir atrás, busquem outras explicações*” ao argumentar que “*tem muita coisa por trás da homossexualidade, como cultura, ambiente*”.

Entre risos, Shim comenta que essa aula sobre DNA foi marcante porque além de ter a chance de comentar sobre o que uma das teorias em biologia dizem sobre homossexualidade, todos os e as estudantes presentes na videochamada ligaram a câmera. Lembrando que o cursinho onde ele ministra aulas é totalmente *online*.

Shim passou a refletir sobre seus alunos e alunas até o momento não terem perguntado nenhuma questão referente à sexualidade. Algumas de suas suposições é o medo de um ou uma discente perguntar e ser alvo de discriminação por colegas. Ou por estarem passando por um processo de autodescoberta da própria orientação sexual. Ou também por pensarem que a biologia não teria nada a dizer sobre isto.

Porque talvez também seja porque as pessoas também têm medo, sabe? De preconceitos, de conversar sobre esses assuntos, embora eu perceba que as coisas estão melhorando aos pouquinhos, a passos de formiga, mas nesse sentido de abordar esses assuntos, e tudo mais. Então, às vezes, pode ser um pouco de medo. Tá aí, pode fazer sentido o pessoal não perguntar tanto isso. Ou, às vezes, esquecem o quanto a biologia também poderia participar desse assunto. Então talvez acabe abordando isso numa aula de sociologia, em outras aulas de filosofia talvez. Mas acredito que seja isso também, as pessoas esquecem que a biologia pode ter algum critério por isso.

A fala de Shim nos faz pensar sobre a participação de professores não só em assuntos dados como próprios de determinadas disciplinas. Mas também na participação em diferentes projetos com colegas e estudantes. Outra coisa é que isso ilustra a dual separação entre natureza, cultura e a autoridade reservadas às disciplinas biologia e sociologia na escola.

Na fala de Shim a homo e heterossexualidade seriam uma questão cultural, mas que também caberia à biologia discutir. Isso se coaduna com as separações escolares e de currículo nas quais falar sobre a natureza, o corpo e o inevitável e imutável seria papel da

biologia na escola. Já falar sobre costumes, cultura, o mutável e evitável seria papel da sociologia.

Na maior parte do tempo de nossa entrevista, eu e Shim falamos sobre gênero e sexualidade sem uma definição para essas palavras. Ele, por fim e por um pedido meu, acabou por definir sexualidade como relacionada à orientação sexual, “*a por quem se sente atração*”. Shim encontrou mais dificuldade para a definição de gênero, que ele buscou definir como relacionada à auto imagem e auto representação.

Porém evitando cair em evidências simplistas para ele. Mas essas considerações tenderam a evidenciar uma correlação entre sexo e gênero com diferenciações binárias radicais inscritas na natureza, e que são popularmente suscitadas com os hormônios como instrumentos de um domínio superior (ROHDEN, 2017).

Então, se tu se enxerga como um indivíduo, e aí também caem algumas coisas, né, enfim, outros gêneros, digamos assim, mas gênero se enxerga também em palavras miúdas se tu te enxerga como um homem ou como uma mulher, e isso tem muito a ver com aspectos psicológicos também. Mas também tem aspectos hormonais que também obviamente influenciam na psicologia da pessoa, então eu diria que sexualidade é como quem te sente atraído e o gênero tem a ver com como tu te enxerga.

#### **5.4. Gênero e sexualidade como porta-casacos e fundacionalismo biológico**

Shim não será o único que tentará definir o gênero com uma explicação biológica baseada nos hormônios. Letícia e Amanda também recorreram a essa explicação. Porém, isso se distancia muito de enquadramentos essencialistas. É evidente que Shim não acredita que os hormônios moldem o gênero de uma pessoa<sup>33</sup>.

Mas ele, no decorrer da conversa, dá ênfase em “*fatores psicológicos, emocionais, do ambiente, que são variantes*”. Ou seja, conforme já foi explorado anteriormente na seção de Letícia, falar sobre hormônios como influentes sobre o gênero é falar sobre uma verdade muito profunda. Sobre isso, poderíamos pensar com o conceito de fundacionalismo biológico e a noção de “porta casacos” da identidade, propostos por Linda Nicholson (2000).

Segundo a autora, já seria inadequado falar sobre essencialismo, já que ele não é mais aceito. Ao invés disso, ela argumenta que há um fundacionalismo biológico, que seria essa relação entre biologia, comportamento e personalidade apoiados no determinismo biológico, porém suavizado com uma abordagem do construcionismo social (p. 22). A partir disso, surge cada vez mais o entendimento da identidade e do corpo como porta casacos (p. 12). Ou seja,

---

<sup>33</sup> Masculino, feminino ou não-binário, como se encontra o atual estado da arte em nossa sociedade.

com coisas adicionadas, sobrepostas sobre o corpo como artefatos culturais, principalmente os referentes a personalidade e comportamento.

Me pareceu que o fato de Shim recorrer aos hormônios para explicar gênero também seria uma forma de defesa da incontabilidade de identidade de gênero das pessoas. Ou seja, uma explicação para o fato de que pessoas não escolhem seu gênero, apenas sentem. Como já demonstrou Anne-Fausto Sterling em *Sexing the Body* (2000), os hormônios se tornaram uma explicação binária para a diferenciação entre os gêneros alternativa para o enquadramento por genitálias.

Quanto aos hormônios como uma verdade interna, Rohden (2008) observou em teses da antiga Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro entre outros textos que trataram sobre uma medicina da mulher. Nas quais diferenças foram buscadas em órgãos como o cérebro, ovários e também hormônios, que explicassem distinções radicais entre os sexos. Por uma consequência, essas diferenças “muito internas” justificariam que meninas não deveriam frequentar escolas, como o exemplo que Rohden cita da tese de João Chagas e Andrade, de 1839.

A grande questão é que essa diferença interna entre os sexos vez ou outra volta com um grande apelo midiático<sup>34</sup>. Ou seja, vez ou outra é reforçada uma busca pela diferença radical entre os sexos baseada na observação de fatos. Apesar das tentativas de enquadramento, Shim vê uma potencialidade em abordar, como ele apresentou, explicações para questões de gênero e de sexualidade em aulas de biologia.

Ele conta que se sentiria seguro em abordar assuntos relacionados a esses temas em aula por acreditar que “é necessário”. Porém, demonstra tensão por se ver nessa tangente entre a materialização do sexo pela biologia através do gênero (BUTLER, 1999) e a tentativa de não se ater a determinações binárias.

Como eu disse, eu acho necessário, no meu aspecto moral, no meu aspecto das pessoas terem respeito quanto a isso, mas, como eu disse, eu acho muito complicado, sabe? Talvez se eu desse uma aula boa sobre genética, talvez se eu desse, se as pessoas tivessem uma... Isso é essencial, se as pessoas tivessem uma aula, várias, várias aulas sobre como funciona a ciência, como funciona o método, eu teria mais tranquilidade de abordar, isso sem levar em conta, isso levando em conta um mundo utópico onde todo aluno estudaria, todo aluno entenderia o que eu estivesse falando, todo aluno que chegaria em casa iria pesquisar o que eu falei em aula, sabe?... Sem achar que as coisas são puramente genéticas, que o DNA é a vida da coisa, sabe? Ou achar que é tudo influenciado pelo ambiente, então saber criticamente esses assuntos e

---

<sup>34</sup> Como o caso do *corpus callosum* na mídia estadunidense, discutido por Fausto-Sterling (2000).

entender o que eu quero dizer de uma maneira boa, pelo menos, aí eu me sentiria seguro, sim, com certeza.

Nesse ponto Shim expressa novamente o seu medo em cair em explicações essencialistas ao abordar conteúdos da biologia. Ele volta a dizer que, por isso, o assunto “*é complexo*”. Como já citei acima, os riscos de utilizar somente explicações biológicas já é reconhecido e também por acontecimentos históricos envolvendo a ética científica. Como os experimentos científicos ocorridos nas grandes guerras e períodos de escravidão, por exemplo.

Porém, talvez exatamente por ter reconhecimento disso, Shim ainda sente tenso em abordar questões que envolvem identidade e corpo. Talvez esse seja um novo desafio para licenciaturas nas áreas das ciências naturais. Mas também não exclusivamente só para essas áreas. Ministrando um assunto imaginando o estado da subjetividade do outro é um desafio para todas as áreas na docência.

Então, ter um cuidado sobre isso. Eu tenho medo de reduzir as coisas, falar: olha só, olha só, eu estou falando aqui numa aula sobre o DNA, eu estou falando porque tendo em vista a seleção natural o ambiente vai selecionar aquele mais apto que se reproduz mais. O homossexual, por exemplo, não se reproduz, portanto, como que esse DNA vai ser selecionado no ambiente, por que a gente ainda tem tantos homossexuais. Como é que eu vou falar isso? No sentido científico, se eu estou falando com uma pessoa que está sofrendo preconceito em casa, ela não vai entender aquilo, porque não vai fazer sentido para ela.

Apesar de ter consciência da existência de diferentes explicações para o exemplo do fenômeno da homossexualidade junto com uma formação pedagógica, como ele mais usou, Shim diz não achar ter embasamento para falar sobre gênero e sexualidade. Além disso, apesar de ser sensível a essas questões, a isso afetar a sua subjetividade, ele sente que seus alunos e alunas deveriam ter um embasamento de conteúdos mais avançados para entenderem o que ele poderia apresentar para fenômenos como os citados.

Quando fala também que “*tudo pode gerar uma bola de neve*” ele também expressa a apropriação radical de explicações biológicas que ele poderia fornecer em aula. Ele conta que, talvez, isso poderia ser um preconceito de sua parte com seus alunos e alunas mas, mesmo assim, tem medo. Consideremos que Shim está se situando no início da graduação, apesar de considerar sua docência mais longa que o tempo de curso - ele está no segundo ano da graduação, mas se considera professor já há quatro anos - então, nada impede de ele mudar suas percepções e encontrar tranquilidade no próprio currículo de seu curso.

Porém, Shim lembra de uma aula, do primeiro semestre em que uma professora abordou gênero e sexualidade em uma disciplina que ele nomeou como “Ensino de Ciências

para o Ensino Fundamental”, em que tiveram em uma aula discussões sobre como abordar esses temas em sala de aula. Ele conta dessa aula como muito importante para sua formação. Ou seja, ele traz contribuições do próprio curso para lidar com os temas. Tanto é que ele conta que mais se informa por pesquisas em bases de dados e revistas científicas, por sites, *newsletters* e matérias com divulgações de pesquisas.

É uma busca individual minha... Para entender exatamente o que acontece em mim... Me afeta no sentido de explicar para outras pessoas quem sou eu... Porque tem dois Shims, existe o Shim educador e professor, que vai falar isso durante a sala de aula. Mas também existe o Shim cientista que pode falar isso pra todo mundo.

## 5.5. Rede de referências

Shim conta que no primeiro semestre teve uma disciplina muito importante, na qual ele aprendeu a pesquisar em bases de dados acadêmicos, como uma alfabetização científica que recebeu em sua graduação. No final da nossa conversa ele recorda surpreso que em seu curso há uma disciplina eletiva oferecida com o nome de *Biologia, Sexo e Gênero*<sup>35</sup>. Ele conta que ouviu falar bem da disciplina por seus e suas colegas e que ela é muito disputada, “*sempre lota*”. Tal observação demonstra que as necessidades de saber quais são as explicações que a biologia, uma disciplina da natureza, do corpo e do destino, poderia dar para questões identitárias e políticas quanto a sexo e gênero.

Outra questão que Shim salientou em seu depoimento é como comunicar as evidências científicas para um público que não seja da academia. Também, pode nos fazer perceber que o interesse nesse conflito que envolve o poder entre seres humanos para outras espécies não é um interesse somente de Shim. É de muitos de seus outros e outras colegas de curso também, sejam da licenciatura ou do bacharelado.

Para ele, há dois papéis sociais distintos entre o professor e o cientista. Sendo o professor como um profissional desprovido de dons e reprodutor de conteúdos científicos. E o cientista como um alguém responsável pela comunicação inter-acadêmica por uma razão de prestação de contas com a sociedade.

Shim é um graduando e professor jovem, produto de seu tempo e de seu contexto. Depois de revelar seus conflitos em como explicar fenômenos como a homossexualidade, ele pensa que seria mais fácil falar para alunos de Ensino Médio, com idade aproximada à sua, do

---

<sup>35</sup> Disciplina eletiva oferecida conforme consta no site da UFRGS, Ciências Biológicas - Licenciatura, Currículo. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=1680](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=1680). Último acesso em 11/11/2022. Em sua súmula, que consta no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS, p. 119: “Sexo e gênero: animais não humanos e humanos, biologia e cultura. Gênero nas Ciências Biológicas: ensino, formação, academia, gestão, políticas públicas, história, dia-a-dia.”



que para o seu pai, como ele exemplifica. A mãe, no final de nossa entrevista, apareceu novamente como uma influência para *“mente aberta, foi uma das primeiras pessoas da minha família que eu pude conversar sobre a minha sexualidade”*.

É interessante a forma como Shim relaciona o seu compromisso enquanto cientista biólogo e professor com a figura da mãe, uma mulher que, segundo ele, foi humilde, professora desde a adolescência e sem formação acadêmica. Mas que o instigou ao prazer pelo ensino, os estudos e a leitura. A mãe, mesmo já falecida, aparece como um exemplo de colega inspiradora, companheira de conversas, que são essenciais em espaços científicos informais.

Mas também, assim como Edu, Letícia e Amanda, Shim também ressalta sua rede de amigas e colegas enquanto professor, graduando recém iniciado, jovem cientista: “Graças a Darwin eu tenho um círculo de amigas muito bom”. No próximo capítulo tratarei mais detidamente nas teorias sobre práticas de cuidado como elementares na organização social.

## CAPÍTULO 6

### Gênero e sexualidade pela ótica do cuidado

As linhas seguintes representam uma tentativa que faço para refletir sobre a lógica do cuidado (*logic of care*) e gênero e sexualidade no ensino das disciplinas de ciências e biologia da Educação Básica<sup>36</sup>. Trago aqui reflexões quanto às quatro entrevistas que realizei com meus e minhas interlocutoras. Em todas as minhas constatações eu busquei levar a sério os dizeres e enunciados de meus interlocutores e interlocutoras.

Mas isso não significa, evidentemente, que tudo que ouvi são verdades irretocáveis, apenas que eu me comprometo com tais falas como legítimas e situacionais (MOLINIER, 2014). Estou ciente que os dados empíricos poderiam ser totalmente diferentes caso eu tivesse realizado uma etnografia, por se deparar com o falado e com a prática. Aqui, busco analisar a linguagem da prática por meio do relato de docentes, mas não a linguagem na prática, nos termos da praxiografia sugerida por Annemarie Mol (MARTIN; SPINK; PEREIRA, 2018).

Quanto ao embasamento para lidar com assuntos envolvendo gênero e sexualidade em sala de aula, as quatro pessoas ressaltaram a importância de sua rede de amigos e colegas para aprender sobre os temas, mais do que a preparação teórica recebida no curso de graduação, embora citem disciplinas e leituras que os abordam mais criticamente. De certo modo, aqui eu acabo por cair na equação professora = cuidadora, autônoma e, aluno = cuidado, dependente. Atribuições essas que foram alvo de críticas de pensadoras do *care* dos anos 1980, como Carol Gilligan e Joan Tronto, por naturalizarem o cuidado conforme dinâmicas de poder (ARAÚJO, 2018, p. 45-48).

Tendo caído nessas atribuições pois por muito tempo, a docência esteve ligada a um trabalho relacionado ao cuidado<sup>37</sup>. E o cuidado, por sua vez, está diretamente relacionado com atitudes compulsoriamente tidas como femininas, o que o fez ser pauta nos estudos sobre *care* nos anos de 1980 (GUIMARÃES; HIRATA, 2020).

---

<sup>36</sup> Referente aos níveis de escolarização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

<sup>37</sup> Aqui acredito ser pertinente citar o livro de Paulo Freire cujo título, já enunciativo, é *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Outra referência, mais recente e que fala sobre o cuidado como influente na identidade docente e de gênero no trabalho em escolas públicas, sendo a carreira docente na Educação Básica historicamente feminizada, é a tese de Vanessa Ribeiro Andreto (2019), intitulada *Narrativas que se cruzam: o cuidado e o ser professor na escola pública*, da qual destaco a página 14. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215855>. Para uma referência também freireana, mas que fala sobre o cuidado no ensino superior sob uma teoria interseccional multicultural, embora sem citar o cuidado, é o livro *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, de bell hooks (2017, editora Elefante).

Uma questão histórica a se considerar é que, quanto menor é a etapa educacional - Ensino Infantil, Fundamental, Médio, Superior - mais feminizada a figura docente tende a ser por ter um número maior de mulheres<sup>38</sup>. Outra questão, porém política, talvez por esse histórico, é quanto à figura de professor e professora. Apesar do esforço recente da categoria e por meio dos estudos da Psicologia da Educação de se afirmar enquanto uma profissão assentada em formação acadêmica, ela tem raízes de sua motivação ser um “dom” para professorar.

Dessa profissão ser “um ato de amor” constante para o trabalho, visto as dificuldades de carreira ligadas aos Sistemas Educacionais Municipal, Estadual e Federal brasileiros. Assim, a profissão docente seria uma entre outras que pressupõe uma aproximação pessoal, que gera envolvimento emocional. Pressuposto criticado pelos estudos do *care* por associar uma forma de cuidado ligada ao parentesco como melhor/quente, e o cuidado presente em uma situação profissional como pior/frio, conforme critica Thelen (2015).

Ao mesmo tempo, tento trazer aqui como essas atribuições dessa equação pode ser "bagunçada" com a agência de discentes. Por exemplo, em trazer para o currículo não institucional, mas sim cotidiano, demandas sobre gênero e sexualidade. Os exemplos de Leticia e Edu podem ser uma brecha observacional para essa agência discente sobre o trabalho docente, e não o contrário.

Deixo em aberto a questão de o ensino na Educação Básica ser visto diretamente como uma relação de cuidado de docentes para discentes. Sugiro que, ao invés disso, tais atitudes que narrei anteriormente poderiam ser vistas como práticas de cuidado mútuas, seguindo o giro conceitual nos trabalhos de Tatjana Thelen e Annemarie Mol.

Falar sobre gênero e sexualidade em aulas de biologia, dentro de conteúdos previstos em diretrizes institucionais para educadores é orientada por essas mesmas diretrizes em prol do cuidado (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b). Como é o caso dos conteúdos sobre reprodução sexuada, por exemplo. Seja esse cuidado como uma contribuição do ou da docente para levar informação às e aos discentes para se protegerem de ISTs, usarem prescritivamente métodos contraceptivos, visarem o planejamento familiar depois da idade escolar, na fase adulta, etc.

---

<sup>38</sup> Para uma síntese de como a profissão docente é historicamente feminizada e, conseqüentemente, precarizada no Brasil, ver: VIANNA, Cláudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

Mas nesse mesmo currículo também há espaço para discussões sobre orientação sexual e identidade de gênero, trazidas tanto por discentes como também por docentes. Ultimamente, com os novíssimos movimento sociais (ALEGRIA; BULGARELLI; PINHEIRO-MACHADO, 2020), existentes por conta do engajamento em redes sociais em forma de militâncias mais instantâneas e com caráter pedagogizante, as discussões sobre os eixos gênero e sexualidade são constantemente pautadas. Por isso, minha hipótese é que docentes de biologia e ciências buscam se informar para em suas aulas não reproduzirem uma biologia heteronormativa e acrítica.

Suposição confirmada por meus interlocutores e interlocutoras, aparecendo de forma ainda mais evidente nas falas de Edu. Com isso, ao invés do ou da discente ser objeto do cuidado, é uma figura ativa e com agência para esses temas em sala de aula. Tanto por não esperar que a resposta absoluta venha de docentes de biologia – afinal, até hoje, nunca conheci ninguém que obteve suas respostas finais na escola sobre tais assuntos, visto a socialização com outros atores sociais e na informação multimídia – quanto por visarem o cuidado de si e de outros à sua volta.

### **6.1. *Care* como método de pesquisa**

Pascale Molinier (2014) ao relatar sobre uma situação de pesquisa com cuidadoras, envolvendo interseccionalidade e feminismo, ressaltou o cuidado como método de pesquisa. O cuidado como método científico seria levar em conta os dizeres e os enunciados. Mesmo que isso vá contra o que é aceito socialmente ou pela pesquisadora que ouve.

Já o *uncaring* como método, seria eu, em minha posição de pesquisadora, não me importar ou deixar passar dizeres e enunciados que eu consideraria não tão aceitáveis. Seria o método que exclui as variáveis e prioriza as verdades estabelecidas de quem está pesquisando. Poderíamos também lembrar as contribuições de Haraway (1995) sobre a necessidade de situar nossas perspectivas de pesquisa e como elas poderiam contribuir com ciências mais objetivas e confiáveis.

O cuidado como método, acredito, poderia nos auxiliar a pensar de onde partem nossos pensamentos. Assim como Molinier prestou atenção quando as cuidadoras árabes e africanas, trabalhadoras em território parisiense, falavam sobre racismo sem dizer, pois já o vivenciavam cruamente. Expressões como “caça aos árabes” (MOLINIER, 2014, p. 23) eram usadas como sinônimo para a perseguição racista e a hostilidade no ambiente de trabalho.

Assim, eu não pude torcer o nariz quando meus e minhas interlocutoras falavam que, por exemplo, os hormônios determinavam o gênero. Julgar isso rapidamente seria uma arrogância de minha parte, um descuido. Apesar de saber que os hormônios não determinam o gênero e que essa é uma forma binária de se pensar, ao ignorar esses dizeres eu perderia seus enunciados sobre como um ou uma docente de biologia não deve essencializar a identidade de gênero de seus e suas estudantes a partir de evidências biológicas. O enunciado em jogo nos dizeres sobre os hormônios influenciarem o gênero seria validado pelo pensamento de que são verdades muito internas e incontroláveis (ROHDEN, 2017). E que, por isso e nesse sentido, pela identidade, valeria uma luta com a matriz hegemônica heteronormativa (BUTLER, 1999).

## **6.2. Passado e futuro imperfeito**

Tanto Amanda como Shim estão se preparando para ser professores no ambiente escolar em paralelo com as aulas de biologia que ministram em cursos pré-vestibulares populares. Ambos admitem uma preocupação sobre como abordar assuntos sobre gênero e sexualidade em sala de aula. Talvez, quem exerça a docência há mais tempo, como Letícia e Edu, não tenha essa inquietação por saber na prática que a docência está suscetível a erros constantes e que há coisas que não estão no controle do ou da professora. Este é um pensamento hipotético meu que só poderia ser melhor desenvolvido após conversas com mais pessoas em ambiente escolar e que ministram aulas há mais tempo.

O conceito de cuidado trazido para análise não é mencionado pelas pessoas com quem conversei. A implicação disso é que eu tomo o cuidado como revelador do planejamento dos e das docentes e de suas performances em sala de aula. Nas entrevistas que realizei, busquei explorar mais a autorreflexão do que a prática e o planejamento.

Nisso, o cuidado apareceu na análise e não como algo trazido pelos e pelas entrevistadas. Também como algo relacional, a depender da experiência. Por exemplo, Amanda e Shim falavam mais sobre o que *poderia* acontecer e sobre o que consideravam importante e perigoso ao falar sobre gênero e sexualidade em aulas de biologia.

Suas narrativas estavam centradas no futuro imperfeito, já que eles vivenciaram poucas experiências em sala de aula, ainda não haviam atuado como docentes no ensino regular da Educação Básica e estavam cursando a graduação em Ciências Biológicas como uma primeira experiência na etapa do Ensino Superior. Em nossa conversa, eles falaram sobre poucas práticas, mas enfatizavam um planejamento baseado na autorreflexão.

Já com Letícia, mais experiente, se dá o contrário. Quando reflete sobre a abordagem de gênero e sexualidade em sala de aula, ela se refere mais à prática experienciada do que a um planejamento imaginado. Sua referência é o passado - o que já aconteceu, o que já ouviu, o que já leu, quem já conheceu. Edu, em minha visão, seria um intermédio entre esses três. Mesmo formando, ele conta muitas experiências na docência e no momento planejava o que poderia ser feito com o que já estava ocorrendo em sua escola.

### **6.3. Shim: cuidado como cautela**

Shim foi o primeiro com quem pude conversar. A constatação de Shim sobre sua bissexualidade só veio a ser enunciada no meio da entrevista, quando em determinado momento Shim diz que “*tem cara de hetero*” e que por isso passa mais “*despercebido*”. Sua entonação calma ao falar ficou ainda mais cautelosa quando comecei a perguntar sobre gênero e sexualidade em uma aula de biologia. Quando perguntei o que ele pensava sobre isso, me respondeu que era “*um assunto muito complexo. Muuito complexo...*”.

Ele justificou que, para abordá-lo diretamente em sala de aula, seria necessário um estudo antecipado e intenso de sua parte e que, além disso, os e as alunas estivessem “*preparados*” com aulas anteriores sobre genética e evolução. Conforme avançamos em nossa conversa, Shim passou a deixar mais explícito que a fonte de seu medo estava no risco de apropriações evolucionistas biologizantes por parte dos e das estudantes. Eu não perguntei para Shim sobre homossexualidade, mas é curioso como ele direcionou isso para uma possível abordagem de sua subjetividade:

Às vezes é delicado porque você pode estar falando sobre isso em uma aula e alguém estar passando por algum problema do tipo. Por exemplo, um aluno ser homossexual, ele pode se sentir afetado em uma aula sobre isso, pode estar passando por problemas em casa, com ele mesmo... [...]. Falar sobre sexualidade me afeta porque é tentar explicar eu mesmo.

Ou seja, essa complexidade, seguindo suas palavras, em abordar gênero e sexualidade em aulas vem de uma preocupação para não cair em explicações raciologistas e patologizantes. Mas Shim afirma a necessidade de falar sobre questões envolvendo esses temas e, inclusive, o suporte que a biologia pode fornecer para não cairmos em explicações rasas sobre desvios na conduta heteronormativa compulsória (LOURO, 2001). Isso com um ensino voltado para uma alfabetização científica que problematiza os impactos sociais e políticos advindos do método de “observações de fatos” da medicina moderna (ROHDEN, 2010).

#### 6.4. Amanda: cuidado pela emancipação

Amanda, ao falar sobre sua posição como professora, também suscita questões similares quanto ao cuidado em abordar gênero e sexualidade em uma sala de aula de biologia. Por uma influência de ser uma mulher cis branca, diferentemente de Shim, ela logo direcionou os assuntos envolvendo gênero e sexualidade para ideias sobre autoconhecimento corporal e menstruação durante uma aula planejada para ser sobre gametas:

Com certeza, que nem em uma das últimas aulas que eu dei, achei muito importante falar sobre menstruação; “olha, mulheres, por isso que em tal período do mês ficamos meio loucas” [risos]. [...] É um esforço meu. Quando me disseram o tema da aula eu pensei: não, eu preciso falar sobre isso.

Amanda explicou que estava se referindo a um processo histórico de subjugação e apagamento do conhecimento dos corpos cis femininos e, que pode ser libertador, segundo ela, em uma aula de biologia, “*aprender sobre o próprio corpo*”. Também como Shim ressaltou, ela confessou que gostaria de ter uma carga teórica maior para tratar sobre gênero e sexualidade em suas aulas. Mas, no seu caso, o esforço para uma abordagem crítica como professora parece estar mais ligado à sua trajetória no teatro - que ela exerceu por quatro anos em um grupo de sua cidade natal - do que ao curso e a sua experiência em laboratório.

Em certo ponto da nossa conversa, Amanda falou sobre uma “*tangente*” onde ela, como professora de biologia, se encontra e que penso se referir à relação entre o discurso biomédico normativo e as implicações sociais dele quando difundido entre alunos e alunas. Shim também se aproximou dessa noção.

Dependendo... A biologia pode reforçar as desigualdades. Pode fazer você pensar que homens devem ser assim e mulheres assado. Mas é só um cromossomo. [...] É uma tangente que é delicado estar. Tem que tomar cuidado.

Essa *tangente* que Amanda diz ser *delicado* e Shim diz ser *complexo* estar também aparece no discurso de Edu e Letícia pelo receio de interpretações errôneas e até raciologistas por parte de discentes. Esse medo que Amanda e seus colegas têm de suscitar ideias racistas com base nas ciências não é sem fundamento, conforme podemos ver em Munanga (2004) quanto ao uso e as atribuições do conceito de raça em seres humanos.

Porém, Amanda ressaltou que é preciso *uma bagagem* para falar sobre essas coisas, referindo a um tempo maior de curso ou de aprofundamento na carga teórica dos assuntos referentes à genética, evolução e outros, ou, mesmo, de uma busca maior do ou da professora fora do currículo obrigatório das disciplinas oferecidas. Por ter mais tempo de curso do que

Shim, talvez essa seja uma razão para Amanda ver esses temas como um grande risco, porém necessário de tratar.

O mesmo vale para os assuntos que tocam questões sobre gênero e sexualidade. Sobre isso, vale lembrar que Rohden já demonstrou em diversos trabalhos as formas como a medicina moderna e contemporânea radicaliza as diferenças sexuais e de gênero (1998; 2008; 2010; 2012; 2001). Inclusive, envolvendo o cuidado, como em seu artigo (ROHDEN, 2014) onde trata sobre o estereótipo da “mulher cuidadora” e do “homem arredo” investido em uma campanha em prol da saúde masculina - o principal “problema de saúde masculina” trabalhado na campanha em questão era a disfunção erétil, o que já nos diz sobre o caráter heteronormativo.

Acredito ser importante também relatar algo ocorrido pouco tempo antes de eu ter conversado com meus interlocutores e interlocutoras. Quando esse mesmo colega que citei no início, doutorando no mesmo laboratório de Amanda, me indicou o contato dela, ele me falou: “*nossa, tá um caos lá*”. Perguntei a ele por que, ao que ele se referia.

Ele me respondeu - algo que eu já tinha ouvido falar - que recentemente tinha sido encontrada uma suástica (símbolo nazista) desenhada no Diretório Acadêmico da Biologia<sup>39</sup>. O Diretório Acadêmico de um curso de graduação geralmente se propõe a ser um espaço de acolhimento para estudantes, um ponto de encontro. Assim, quando me contou, ele disse que soube que os e as estudantes acharam que tivesse sido algum colega dando um recado maléfico.

Em julho do ano de 2022, concomitantemente, um aluno do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UFRGS foi expulso, depois de muitos protestos, por apologia e associação a ideologias nazistas e ao racismo<sup>40</sup>. Ao mesmo tempo, com a maior ocupação da extrema-direita em espaços de poder institucionais no Brasil e em outros países do mundo, grupos supremacistas e extremistas passaram a se sentir mais à vontade para expressar ideais nocivos. Em dezembro de 2021, polícias civis realizaram uma operação em sete estados brasileiros contra células supremacistas nazistas e racistas<sup>41</sup>.

---

<sup>39</sup> Postagem denúncia do Programa de Educação Tutorial do curso de Biologia da UFRGS, que também orienta para denúncias para a Ouvidoria da Universidade (26/08/2022), disponível em: [https://www.instagram.com/p/ChufyUpuSOt/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/ChufyUpuSOt/?utm_source=ig_web_copy_link). Último acesso em 11/11/2022.

<sup>40</sup> Portaria número 4001 de 14/07/2022, assinada e divulgada pela reitoria da UFRGS.

<sup>41</sup> COELHO, Henrique; MONTEIRO, Jefferson; QUEIROZ, Mariana. *Polícia Civil e MPRJ prendem 4 em operação em 7 estados contra suspeitos de apologia ao nazismo*. g1 Rio, TV Globo e GloboNews, 16/12/2021. Último acesso em 10/01/2023. Disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/12/16/policia-civil-e-mprj-fazem-operacao-contrasuspeitos-de-apologia-ao-nazismo.ghtml>.



As ciências têm uma longa história de flertes com ideias desumanizadoras, e isso Amanda demonstra quando diz que “*nós não somos só animais*”. Acontecimentos que são divididos pelos dualismo corriqueiros criticados por Thelen (2015) e Mol (2008), do micro ao macro, do sentimento no interior do laboratório, das paredes de uma pequena sala de aula, até a impunidade moral em declarações de ideias supremacistas, têm reflexos em como abordar temas tão centrais para a organização do poder em sociedades: gênero e sexualidade.

### 6.5. Letícia: o cuidado como enunciação

Enquanto Amanda e Shim entendiam o cuidado para tratarem os temas de gênero e sexualidade como complexo e para o qual é necessário muito embasamento teórico, Letícia entende o “reto e o direto” como a melhor forma de falar sobre questões referentes a sexo com seus e suas alunas do Ensino Fundamental Regular e do EJA, modalidades de ensino onde ela ministra a disciplina de ciências.

Mas, claro, ressalta ela, “*com o argumento e o documento. [...] Pra ninguém vir bater na minha porta dizendo que eu tô fazendo apologia de gênero [risos]*”, se referindo ao ensino sobre educação sexual assegurado nas orientações institucionais para o Ensino Fundamental e EJA (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; BRASIL, 2017). A perspectiva de cuidado para tratar gênero e sexualidade em aulas que envolvem o corpo apresentada por Letícia pode ter influência de sua experiência em escolas ou localizadas em regiões periféricas ou com um alunado que pertence a classes populares. Seu planejamento é trazido como muito influenciado pela prática.

Letícia conta que aproveitava os momentos de aula para ter uma aproximação com seus e suas discentes como se aquela tal fosse a primeira e última aula na qual iriam ouvir falar pela primeira vez sobre um assunto como métodos contraceptivos, por exemplo. Isso se intensificou com a reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que norteia as suas aulas por saber que muitos alunos não verão conteúdos relacionados ao corpo e à saúde na etapa seguinte.

Letícia - Olha, eu já fui dessas de pensar “ah, engravidou porque quis, é assim mesmo”, até eu ter uma aluna da EJA, uma mulher de uns 40 anos e seis filhos, que enfiava a pílula.

Tifani - Enfiava...

Letícia - Sim. Ela enfiava a pílula **[anticoncepcional]** na vagina.

Letícia se refere ao ensino de educação sexual, gênero, sexualidade como radicalmente diferentes para o Ensino Fundamental e EJA. Segundo ela, com o EJA é muito mais difícil “*porque eles acham que já sabem muito, se sentem incomodados...*”, enquanto que no ensino

fundamental “*rola mais piadas, eles são mais bobos, mas tem uns mais adiantados [...] mas eles aceitam melhor porque muitos não foram iniciados sexualmente ainda*”. Algo recorrente, e talvez emblemático, em suas falas são as aulas sobre métodos contraceptivos e gravidez.

Se dar conta que você contou uma novidade é perceptível no olhar de um ou uma aluna. Letícia compartilhou diversas outras histórias que marcaram sua abordagem docente para cumprir as diretrizes institucionais que concernem à educação sexual. Tais situações a fizeram se dar conta de que, talvez, seria a única ou a primeira a falar algo relativo a sexo ou contracepção para alguém.

O ensino de biologia tem a tradição de promover o cuidado como interligado à reprodução sexuada, contracepção e à prevenção de ISTs. No entanto, nos últimos anos - isso é perceptível nas disciplinas da graduação em Ciências Biológicas da UFRGS e também em documentos institucionais que orientam o ensino de ciências e de biologia nas escolas desde o final dos anos 1990 - há uma preocupação sobre o ensino sobre orientações sexuais, autopercepção do corpo e desigualdades sociais.

Uma aula de biologia na Educação Básica pode ser um bom lugar para a troca de conhecimentos, vide as teorias foucaultianas do saber, poder e prazer. Claro, quando algo é considerado natural, como a definição prévia do gênero pelos hormônios, como Letícia, Amanda e Shim definiram, não há o que discutir com a “natureza”.

Annemarie Mol questiona se “*is ‘care’ a soft form of ‘force’ or might something entirely different be going on?*”, referindo-se à lógica própria do cuidado e à lógica da escolha, no sentido de responsabilizar o paciente e suas opções de escolha por uma ótica individual (MOL, 2008, p. 12). Como sugerido pela autora, os contrastes entre cuidado e controle podem se borrar, não sendo então o cuidado uma face negativa do controle nem vice-versa.

Olhando o exemplo de Pedro Fragoso Costa Júnior (2020, p. 162) sobre o serviço de *hotline* Centro de Valorização da Vida (CVV), pude perceber que o ensino é um *tinkering*, de adaptar, refazer e estar fadado a erros e acertos. No caso de Costa Júnior, esse *tinkering* é referente ao treinamento que voluntários e voluntárias recebem para lidar com pessoas que ligam pedindo ajuda, baseado na noção de que não há um roteiro ou alguma norma do atendimento perfeito.

Claro, essa prerrogativa de estar fadada a erros e a acertos foi uma das primeiras coisas que ouvi antes ainda de entrar na primeira aula em que assumi o posto de autoridade docente. Porém, escutando o exemplo de Letícia, não tendo a acreditar que ela estaria, com os

relatos de suas práticas em sala de aula, reproduzindo um controle sobre as práticas sexuais de seus e suas alunas, mas sim, uma mescla entre cuidado e controle. Tal como demonstram as contribuições de Mol (2008, *Prologue*), o controle não é como uma face negativa do cuidado, pois o cuidado é interacional e as tensões e negociações coexistem.

## **6.6. Edu: o cuidado como desnaturalização**

Edu parece incorporar uma docência mais relativizadora e humanística. Ele conta ter “*sede de dar aula*”, atribuindo esse gosto pelo engajamento em eventos de iniciação à docência. Assim como também “*incorporou*” em sua graduação uma postura de desnaturalização e estranhamento - esse ponto também é bem ressaltado por Letícia em sua prática docente - que o norteia quando vai abordar gênero e sexualidade em sala de aula.

Mas há algo nas vivências de Edu que o diferenciam das de Letícia, Amanda e Shim: o fato de ele ser um homem gay negro que não precisa evidenciar sua orientação sexual verbalmente, já que ela se materializa e se manifesta em seu corpo e performance (BUTLER, 1999). Isso muitas vezes acaba por interferir nas aulas, onde por vezes os alunos manifestam curiosidade e também identificação com a sua identidade, conforme ele já ouviu (e foi orientado pela escola para se posicionar): “*prof, tu é gay?*”.

Na escola em que Edu estava como novo professor contratado de matemática, logo nos primeiros dias foi indagado por uma estudante se “*era a favor dos direitos LGBT*”. Outra estudante perguntou se ele era gay. Edu me disse que naquele dia foi embora para casa rindo, mas que sabia que alguma coisa particular nele tinha suscitado aquela curiosidade. Quando eu perguntei o que seria ele não titubeou em responder: “*meu corpo*”.

Tais situações não ocorreram apenas na escola onde estava trabalhando atualmente, mas também em outros espaços em que estava como professor. Quanto a isso, Edu crê no ensino das ciências biológicas como um potencial libertador para questões de gênero. Ele chega até mesmo a citar indiretamente o cuidado como um visualizador de narrativas. Ou seja, cuidar como problematizar o normativo, incluir o que é excluído.

De certa forma, tal como Letícia e também Amanda e Shim, Edu vê o tempo com um “esperançar”, no sentido freireano (FREIRE, 2000; 2005; HOOKS, 2013), como um agente modulador nas relações de cuidado (FIETZ, 2020, cap. 3). Assim como quando trazem que atualmente eles sentem que alunos e alunas lhes demandam sobre respostas para questões de gênero e sexualidade a partir de seus contatos em sala de aula e potenciais emancipações políticas que eles e elas acreditam que as ciências biológicas podem contribuir.

## 6.7. Amizades, socialização informal ou simplesmente ajudas

Quando pensamos nos estudos sobre cuidado de uma forma ampla, Thelen e Mol direcionam nossa atenção para as práticas de cuidado. Ao pensarmos nas práticas de cuidado, referidas no início deste texto e exploradas na tese de Cíntia Engel (2020), que tratou sobre as práticas de cuidado e a convivência com a demência, há um giro conceitual em nossa forma de olhar o cuidado em nossa volta.

Um exemplo é olhar para as chamadas “estruturas” como não tão determinantes e uma atenção maior para qualquer ação e intenção de cuidado à nossa volta. A partir disso, o cuidado não fica tão restrito ao entendimento estatal, profissional ou de parentesco. Tatjana Thelen (2015) propôs vermos as práticas de cuidado como centrais para superar dicotomias como “público-privado, bom-mau, moderno-tradicional e micro-macro”.<sup>42</sup>

Assim, argumenta em prol de práticas de cuidado como elemento central da organização social, ao invés de estrutura social (p. 498). Para além do cuidado como presente em cada evento, mesmo que mínimo - como um cumprimento de “bom dia” entre conhecidos. Thelen o defendeu como importante para a teorização na antropologia, já que as práticas de cuidado constituem e dissolvem relações. Nisso, as formas de interação que acabam por configurar amizade e parentesco são vitais na organização social. Consequentemente, geram tanto mudanças em direção a uma ordem - em um sentido que interpreto como durkheimiano – quanto a uma estabilidade.

É interessante tentar traçar uma rede de referências para Letícia, Edu, Amanda e Shim como docentes e pesquisadores. Algo que eu tenho a destacar que os une é a relevância que têm para eles e elas as amizades como elemento vital, seja para a mudança ou para a busca de uma ordem (THELEN, p. 498-500). Consequentemente, considero que essas aproximações afetivas estão diretamente ligadas com a sexualidade deles e delas como docentes.

Letícia é a professora mais experiente do quarteto. Ela realmente ministra um planejamento de educação sexual, baseado de modo formal, no Ensino Fundamental e EJA. Mas nesta página isso não é necessariamente meu foco em Letícia. Meu foco é que, ao falar sobre seu planejamento, Letícia lembra de sua juventude e conta que, ao lembrar-se da Letícia do passado, ela se considera “*boba, meio atrasada pra essas coisas*”.

Tudo mudou para ela quando, por volta dos 17 anos conheceu uma colega no laboratório onde estagiava, também mulher negra, que a ensinou que “*amor é amor, sexo é*

---

<sup>42</sup> Tradução minha.

sexo<sup>43</sup>[...] *Eu prefiro separar, me sinto melhor assim*". Os dualismos, geralmente tão mal vistos por várias razões em vários campos, parecem tranquilizar Letícia. E assim ela também separou categoricamente sensualidade de sexualidade, sexo de gênero.

Por isso ela parece se esforçar para sempre transgredir suas fronteiras entre o que seria um natural/biológico/imutável e um social/adquirido/mutável. Um exemplo disso é o objetivo que ela incorporou desde uma aula específica de sua graduação, em que a professora falou que nas Ciências Biológicas os e as graduandas teriam duas opções dali para frente: "*serem generalistas de tudo ou especialistas de nada*".

Esse foi um marco para Letícia, que a partir daquele dia entendeu que ela seria o "*cartão de visitas*" da disciplina de ciências onde se apresentasse como professora. Então ela escolheu ser uma generalista de tudo, ou seja, em suas palavras, "*saber um pouquinho de cada coisa, saber onde buscar o que não sabe e ter contatos*".

Quanto aos seus contatos, Letícia os valoriza, mas com uma relação diferente com o que é com Edu, Amanda e Shim. Letícia me contou que muitas e muitas vezes foi a única aluna negra de sua sala na universidade - e ela não hesita em relatar que sempre foi a melhor aluna. A virada de chave para ela foi quando os e as colegas (brancas) a apontavam como exemplo de superação, ela entendeu que ela era a exceção.

Ser muitas vezes a única mulher negra em um curso de Ciências Biológicas na UFRGS no início dos anos 2000 teve como consequências que Letícia ficasse mais isolada afetivamente e profissionalmente quando recém formada e jovem professora. No entanto, um episódio de sua graduação fez toda a diferença: quando foi convidada por Antônio, um recém contratado professor do Instituto de Biociências, para ser sua bolsista de Iniciação Científica na área da botânica.

O exemplo de Letícia acaba sendo demonstrativo das práticas de cuidado entre ela e Antônio, assim como o de sua antiga colega no laboratório onde estagiou, provocam mudanças e produzem um ordem na organização social (THELEN, 2015). Letícia trouxe exemplos de pessoas muito pontuais em sua vida. Veremos agora o exemplo de Edu, o segundo mais experiente.

Conheço Edu desde que fizemos um curso de teatro juntos, em 2019. Eu sabia que ele era uma pessoa que, em uma roda de amigos, se torna uma ligação elementar. Porém, isso se reforçou quando eu fui entrevistá-lo e pude entrar no laboratório onde ele estava finalizando sua estadia como bolsista de Iniciação Científica.

---

<sup>43</sup> Letícia faz referência à música de Rita Lee, *Amor e Sexo*.

Entrei no laboratório, que aparentava ser antigo, com nuances de bege e marrom, um ou outro microscópio e utensílios de vidro, uma grande mesa no centro e bancadas ao redor da sala. Uma cafeteira elétrica fumegante, quase finalizando sua contribuição de passar uma jarra de café para os e as jovens cientistas que, além de Edu, eram uns três: uma mulher e dois homens. Quase ao mesmo tempo que Edu entra na sala comigo, adentra Amanda, e eu descubro que os dois já se conheciam.

Falhas metodológicas à parte e as risadas que demos depois de estarmos os três cara-a-cara, desde que eu entrevistei Amanda e que só a vi uma única vez, não tinha a imaginado tão feliz e empolgada em ver alguém. Ela e Edu se abraçavam, se soltavam, e se abraçavam de novo, dando pulinhos. Ela o parabenizava pela defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, enquanto as outras pessoas prestavam atenção em cada coisa que Edu compartilhava, como uma informação de sua vida, um olhar, um gesto direcionado, uma brincadeira.

Na entrevista, Edu compartilhou comigo que o fato de ser um jovem professor homossexual o faz perceber uma aproximação de estudantes com ele diferente com o que é com outros ou outras professoras que recitam mais visualmente a heteronormatividade (BUTLER, 1999). Em certo momento, enquanto Edu citava algumas interações que já aconteceram com ele, disse que “às vezes parece que os nossos amigos escolhem a gente”.

Os exemplos contados por Edu e, principalmente, o episódio em seu estágio obrigatório no qual uma aluna se aproximou inesperadamente dele perguntando se ele tinha namorado, podem nos demonstrar a aproximação de determinados atores por identificação e com o intuito de praticar o cuidado. Assim como discentes LGBTs se aproximaram de Edu por identificarem ele como um professor LGBTQIA+. No entanto, invertendo uma suposta ordem de professor/cuidador e estudante/cuidado, muitas vezes provavelmente foi Edu quem se sentiu cuidado e acolhido por seus e suas estudantes.

Talvez isso o motive a pensar que “*algo bom vem por aí*”, a esperar por um constrangimento cada vez menor quando não se performa a norma heteronormativa de gênero e sexualidade. Essa esperança, no exemplo de Edu, não vem das grandes instituições, nem da direção escolar, mas sim de suas amigas e colegas, de alunos e alunas novas, a partir de cada olhar ou contato, a partir de um olhar juvenil de estranhamento ou de identificação com ele.

Acredito que essa aproximação de alunos LGBTQIA+ com Edu se assemelha aos exemplos citados por Thelen (2015, p. 500) quando esta fala sobre suportes emocionais como práticas de cuidado na organização social. Ela cita o exemplo da pesquisa de Heike Drotbohm

que relatou duas mulheres cabo-verdianas que eram suportes emocionais uma para a outra sem terem de fato uma ligação de parentesco, e, a de Gundula Fischer, que denominou um conceito de “parentesco assistido” para trabalhadores em uma fábrica de cigarros da Tanzânia que se ajudavam mutuamente.

“Se ajudar” é algo que eu frequentemente ouvia quando estava me preparando para pisar em salas de aula nas disciplinas de estágio obrigatório da graduação, como também ouvia de colegas e professores titulares da segunda escola que estagiei. As ajudas poderiam consistir em muitas coisas, como tranquilizar um colega que estava nervoso porque ministraria sua primeira aula, sugerir materiais didáticos, sugerir formas de interação com discentes, apoio do professor titular de sociologia em sala de aula. Como, também, combinar tudo com ele previamente, para estar com mais segurança.

Essa rede de atenção para qualquer necessidade de assistência apareceu mais visivelmente para mim quando passei a ser professora em um curso pré-vestibular popular que, embora online, me permitiu ser ajudada por colegas quando precisei. Assim como ajudei quando estava ao meu alcance, como: trocar horários por conta de algum imprevisto, compartilhar sugestões ouvidas dos discentes e até mesmo divulgar vagas de emprego no grupo de docentes do *Whatsapp*.

Nóvoa (2008) ao defender programas de iniciação à docência<sup>44</sup> para universitários licenciandos em Portugal, comparou tais espaços com a residência médica. Segundo ele, a parte mais marcante da formação docente é quando uma professora em formação passa a conviver com outra professora, por exemplo. Esse seria o aprendizado da profissão pela experiência, “na prática”, pela convivência com outros professores e professoras que permite estar por dentro do cotidiano de trabalho.

Guimarães (2020) também observou as dinâmicas de ajuda quando se referiu aos circuitos de cuidado na organização do cotidiano de famílias e vizinhanças. Como quando paramos tudo o que estamos fazendo para ajudar um ou uma colega. Ajuda que não seria nossa obrigação, mas que fazemos porque sabemos que todas nós precisamos ou precisaremos.

Os programas de iniciação à docência são iniciativas de via institucionalizada. Diferentemente, há os cursinhos pré-vestibular populares, dos quais muitos não são

---

<sup>44</sup> Dois grandes exemplos de programas que tem como principal objetivo a iniciação docente e a convivência entre docentes titulares e em formação são: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), destinado a quem está no início de cursos de licenciatura, e a Residência Pedagógica, destinada a quem está no final. Edu foi o único interlocutor que experimentou as duas modalidades de bolsa e destacou a importância delas em sua trajetória.

institucionalizados e funcionam com o trabalho voluntário de docentes (muitas vezes em formação). E oferecem aulas gratuitas para quem quiser assistir com o objetivo de se preparar para concursos vestibulares. Letícia foi a única que não experienciou em ser professora de um cursinho, enquanto Edu e Shim eram professores no mesmo onde eu ministrava aulas de sociologia.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire é muito comumente mobilizada nessas instituições. Além disso, é frequente que em um cursinho pré-vestibular popular as disciplinas tenham times de docentes, e não uma única pessoa responsável por cada disciplina. Pelo menos é esse o contexto de Amanda, Shim e Edu, professores e professora de cursinhos pré-vestibular populares.

Shim já havia trabalhado em outro curso pré-vestibular popular anteriormente. Já Amanda também estava como professora em um curso pré-vestibular popular, esse vinculado à UFRGS, com aulas presenciais. Amanda e Shim são os mais jovens no quesito experiência docente e de pesquisa do quarteto de interlocutores. Ela conta que buscou esse tipo de trabalho exatamente porque tinha muito medo de ministrar aulas e que esse posto como professora de biologia em um curso pré-vestibular popular a ajudou a tornar sua iniciação à docência menos “*ansiosgênica*”.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas das minhas curiosidades iniciais que impulsionam este trabalho foram referentes ao entendimento que docentes de biologia tinham sobre gênero e sexualidade. Eu gostaria de saber suas definições sobre gênero e sexualidade, o que pensavam sobre esses eixos em aulas de biologia na educação básica, o quanto acreditavam ser relevante, e, por onde e como pesquisavam sobre isso.

Conforme defini meus e minhas interlocutoras, a rede foi ficando mais situada. Foram quatro pessoas, dois homens e duas mulheres, todas pessoas cis. Divergentes em suas trajetórias pessoais, racialidade, orientação sexual, período ou etapa acadêmica e experiências trabalhistas. Todas compartilhavam a experiência, ou passada ou presente, no curso de Ciências Biológicas na UFRGS e da importância de uma rede de contatos ou amizades para o desenvolvimento pessoal, profissional e docente nos eixos gênero e sexualidade.

No capítulo *Perspectivas teórico-metodológicas: gênero, sexualidade e ciência*, sintetizei as principais referências teórico-metodológicas utilizadas no decorrer do trabalho. Explico porque trato sobre gênero e sexualidade como eixo na interação docente-discente ao invés de educação sexual. Muitas de minhas referências se inspiraram nas teorias foucaultianas. O meu “carro-chefe” são as contribuições de Judith Butler (1999; 2017) sobre o sexo e o gênero como materializados constantemente por meio da recitação da matriz heteronormativa. A partir disso, explico porque me refiro à figura de uma tangente, no título deste trabalho.

Também me referencio no trabalho de Thomas Laqueur (2001) quanto à noção moderna de dois sexos e o modelo antigo de sexo único. Utilizo Jeffrey Weeks (1999) para pensar na relação sobre orientação sexual, corpo e identidade. Opto, também, pela teoria de Linda Nicholson (2000) sobre fundacionalismo biológico e a ideia de gênero como “porta-casacos”, na qual a autora critica o quanto essa noção contribui para continuar binarismos de gênero.

Considero a presença do *eros* em sala de aula a partir das contribuições de bell hooks (2013) sobre os dualismos ocidentais. Por fim, já que meus e minhas interlocutoras citaram frequentemente a influência de hormônios (esteróides) sobre o sexo e o gênero, me alinho às contribuições de Fabíola Rohden para pensar a popularização dessas moléculas como retraduições afinadas de valores heteronormativos tradicionais (2017; 2008; 2010).

No segundo capítulo, *Letícia*, tanto por sua influência acadêmica quanto sua trajetória, expressa a racialidade, em seu discurso, como anterior ao gênero. Ela foi a pessoa que mais falou sobre educação sexual como algo que tem o dever de oferecer com o “*argumento e o documento*”. Porém, quando Letícia expressa suas concepções sobre gênero e sexualidade, e a isso como impactante em sua atuação como professora, ela é tensionada pelos papéis de gênero no corpo como um aparato para experiências destinadas, e na sexualidade como uma organização de práticas de cuidado vividas a partir dele. Essas definições de Letícia se imprimem ao que para ela sempre foi oferecido como escolhas que ela teria de fazer. Como quando ela separa sensualidade de sexualidade, a docência do laboratório, a raça do gênero, o dever da leveza.

No terceiro capítulo analiso o depoimento de Edu. Influenciado pela etnobotânica aplicada na educação, ele incorpora a desnaturalização e o estranhamentos como motes principais para lecionar como professor. Seja na disciplina de ciências, ou biologia, ou matemática, que está encarregado atualmente. Sendo um professor homossexual, o corpo de Edu se presentifica com o *eros*, especialmente pela performatividade que escapa da recitação heteronormativa, desafio experienciado por outros e outras docentes LGBTQIA+.

O fato de seu corpo subverter a matriz heteronormativa chama atenção de discentes, seja pela curiosidade ou identificação. Ao dar-se conta disso, Edu exercita em seus planejamentos didáticos os questionamentos entre natureza-cultura, mutável-imutável, fluido-fixo, vegetal-animal. Ele incorpora essa desnaturalização dos dualismos corriqueiros como uma prática de cuidado entre ele e seus discentes como uma forma de demonstrar respeito pelas diferenças.

No quarto capítulo trato sobre Amanda, mulher cis branca, de classe média e que estava vivenciando um momento de mudança na sua identidade e sexualidade. Era bolsista de IC em microbiologia celular envolvida em um projeto sobre os possíveis efeitos hereditários da depressão e entusiasta da área da saúde, que vê na docência em biologia além de uma vontade, um desejo, mas principalmente um dever, uma contribuição social.

Ela parece esperar, tanto quanto Letícia e Edu, as possíveis contribuições emancipadoras que o ensino sobre corpo, sexo e sexualidade poderia ter sobre desigualdades político-sociais. Por isso, ela aproveita pequenos espaços-tempo como professora de biologia em um cursinho pré-vestibular para falar sobre gênero e sexualidade como uma prática de cuidado. É influenciada pela sua formação no teatro, a sua vivência no laboratório e as motivações de amizades.

O quinto capítulo é sobre o último interlocutor, Shim, entusiasta da biologia celular e bolsista de IC em microbiologia celular, é a mais jovem das pessoas com quem conversei. Ele se considera professor há mais tempo do que é graduando em Ciências Biológicas e no momento estava como professor de química e biologia em um curso pré-vestibular popular. Embora ainda tenha pouco tempo de experiência docente, ele incorpora questões envolvendo a sua subjetividade, identidade, corpo e bissexualidade quando se encontra com o ensino de biologia.

Shim aparenta ser o mais cauteloso dos professores quando o assunto é gênero e sexualidade e as teorias desenvolvidas pela biologia ou apropriadas dela para possíveis explicações de fenômenos como a homossexualidade e a transsexualidade, por exemplo. Isso demonstra uma prática de cuidado na responsabilização e autorreflexão das teorias biológicas. Recorrentemente ele remonta ao quanto acredita ser delicado tratar desses assuntos, pelo medo de apropriações essencialistas por parte de discentes.

No sexto capítulo, *Gênero e sexualidade pela ótica do cuidado*, eu tentei aproximar os conceitos de *tinkering* (MOL, 2008; MOL; MOSER; POLS, 2010) e práticas de cuidado como elementares na organização social (THELEN, 2015), no ensino ao discorrer sobre as particularidades e formas de cuidado de docentes de biologia em tratar sobre gênero e sexualidade em sala de aula. O próprio sentido de cuidado aqui foi tensionado com as diferentes perspectivas de o que seria ele, uma seguindo a interpretação de Letícia, outra de Edu, outra seguindo a de Shim e Amanda.

O ponto comum das quatro pessoas vai ao encontro de uma visão sobre cuidado ligada a experiências compartilhadas, uma rede de amizades e ajuda mútua, que visam ou uma estabilidade de atuação ou focam na esperança de mudanças progressistas mediante a convivência entre docentes e discentes. Assim como o cuidado no ensino de biologia como responsabilização e autorreflexão em assuntos referentes aos eixos gênero e sexualidade.

Reconheço que o método escolhido por mim de realizar uma única entrevista acaba sendo insuficiente para demonstrar a complexidade dos eixos gênero e sexualidade para cada pessoa entrevistada. Porém, assim como explicitiei no capítulo sobre cuidado, busquei analisar a linguagem da prática por meio do relato de docentes, mas não a linguagem na prática, nos termos da praxiografia sugerida por Annemarie Mol (MARTIN; SPINK; PEREIRA, 2018). Assim como, também, meu foco era entender a reflexão e referências daqueles e daquelas docentes, e não de fato uma prática em sala de aula.

Optei por este caminho por conta do tempo disponível para a pesquisa, como também pelo perfil das pessoas e as prioridades elencadas nos depoimentos. Me refiro ao perfil pois no momento da entrevista eu já sabia que eles e elas acreditavam ser relevante discutir gênero, sexualidade e aulas de biologia na Educação Básica. Prioridades pois o tempo disponível para conversas era relativamente curto, o que as influenciou a elencar suas prioridades nas respostas às perguntas. Porém, acredito que o resultado complexificaria caso mais entrevistas tivessem sido realizadas com cada interlocutor e interlocutora.

Destaco, por fim, que Edu, Amanda e Shim citaram a disciplina eletiva oferecida pela grade curricular *Biologia, sexo e gênero*. Amanda e Shim manifestaram interesse em cursá-la e relataram que é comum essa disciplina lotar por ser popular no curso. Edu já cursou a disciplina e manifestou que gostou muito dela. Por uma coincidência ou influência da disciplina, Edu foi o interlocutor que mais desnaturalizou normativas de sexo e gênero. Esta constatação pode ser um indício do quanto é importante que disciplinas como esta sejam oferecidas aos e às futuros(as) docentes no curso de Ciências Biológicas da UFRGS.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte, Letramento: Justificando, 2018.
- ALEGRIA, Paula; BULGARELLI, Lucas; PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Movimentos sociais contemporâneos: um balanço da produção de teses e dissertações em antropologia (2008–2018). **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 93, p. 1–27, 2020.
- ALTMANN, Helena. **Uma etnografia da Educação Sexual em uma escola**. In: DAUSTER, Tania (org.). Antropologia e Educação: Um Saber de Fronteira. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2007.
- ANDRETO, Vanessa Ribeiro. **Narrativas que se cruzam: o cuidado e o ser professor na escola pública**. Tese (doutorado) - Programa de Pós- graduação em Educação: Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade do Estado de São Paulo. 2019.
- AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista** [online], v. 34, 2018.
- ARAÚJO, Anna Bárbara. Da ética do cuidado à interseccionalidade: caminhos e desafios para a compreensão do trabalho de cuidado. **Mediações Revista de Ciências Sociais**, v. 23, n. 3, p. 43-69, 2018.
- BALTHAZAR, Gregory da Silva. Crianças viadas e o deslugar do gênero na escola: notas para um feminismo cor de ar. **Educar em Revista** [online], v. 36, 2020.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BEAUVOIR, Simone de. O Segundo sexo. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica**. 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: MEC-SEF, 1998a.
- BRASIL. **Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental: Orientação sexual**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BUTLER, Judith. **Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In LOURO, Guacira Lopes (org.). O Corpo Educado. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**. Feminismo e Subversão de identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2017.
- COSTA JÚNIOR, Pedro Fragoso. Aprendendo a cuidar: desenvolvimento de habilidades para a prevenção do suicídio em serviço de hotlines. **Áltera Revista de Antropologia**, v. 3, p. 144-164, 2020.
- COSTA RIBEIRO, Paula Regina; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; VILAÇA, Teresa. Ensino de biologia e suas articulações com as questões de corpos, gêneros e sexualidades. **Bio-grafia: Escritos sobre la Biología y su enseñanza**, v. 9, nr.16, enero/junio de 2016, p. 77-86.

- CORREIA, Mariza. O espartilho de minha avó: linhagens femininas na Antropologia. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 3, n. 7, p. 70-96, nov. 1997.
- COSTA, Natania Borges. **Artivismo, gênero e sexualidade - Linn da Quebrada para o ensino de Biologia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.
- DINIZ, Débora. **Modelo social de deficiência: uma crítica feminista**. Conferência, VII Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva, jul. de 2003. Série Anis, Brasília, v. 28, pág. 1-10, 2003.
- DUQUE-PARRA, Jorge Eduardo et al. Himen: un Epónimo y Mito de Larga Data en Terminología Anatómica. **Int. J. Morphol.**, Temuco, v. 40, n. 5, p. 1415-1419, 2022.
- ENGEL, Cíntia Liara. **Partilha e cuidado das demências: entre interações medicamentosas e rotinas**. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- FAUSTO-STERLING, Anne. **Sexing the body: Gender politics and the construction of sexuality**. New York, NY: Basic Books, 1 ed. 2000.
- FERNANDES, Sabrina. **Sintomas Mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.
- FERRONI, Luana Noelia. **Memórias de cangrejos: etnografia de un laboratorio de neurobiólogos argentinos**. Dissertação de Mestrado, Universidad Nacional de San Martín. Repositório Institucional UNSAM, 2017.
- FIETZ, Helena Moura. **Construindo Futuros, Provocando o Presente: Cuidado familiar, moradias assistidas e temporalidades na gestão da deficiência intelectual no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020, cap. 3.
- FLECK Ludwik. **La génesis y el desarrollo de un hecho científico**. Madrid: Alianza Editorial; 1986.
- FONSECA, Claudia; FIETZ, Helena. Collectives of care in the relations surrounding people with “head troubles”: family, community and gender in a working-class neighborhood of southern Brazil. **Sociologia & Antropologia**, 2018, v. 8, n. 1, p. 223-243.
- FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade. Curso no Collège de France, 1975-1976**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e introdução de Roberto Machado. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, Vol. I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988; 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARCIA, Ketlyn Correia. **A química das funções oxigenadas: quais seus efeitos nas narrativas de gênero e sexualidade**. Trabalho de Conclusão de Graduação (Licenciatura em Química) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- GATTI, Bernadete A. et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Fundação Carlos Chagas**, v. 41, set. 2014.
- GUIMARÃES, Nadya Araujo; HIRATA, Helena Sumiko. **O gênero do cuidado. Desigualdades, significações e identidades**. SP: Ateliê Editorial, 2020.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. O Cuidado e seus Circuitos: Significados, Relações, Retribuições. In: GUIMARÃES, Nadya Araujo; HIRATA, Helena Sumiko. O gênero do cuidado. Desigualdades, significações e identidades. SP: Ateliê Editorial, 2020, p. 91-128.

HARAWAY, Donna. 1995. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5, p. 7-41, 1995.

HEILBORN, Maria Luiza; AQUINO, Estela M. L.; BOZON Michel; KNAUTH, Daniela Riva. Orgs. **O Aprendizado da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora Garamond/Editora Fiocruz; 2006.

HEERDT, Bettina; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Questões de gênero e da natureza da ciência na formação docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, nr. 2, 2016, p. 30-51.

HOOKS, bell. **Eros, erotismo e o processo pedagógico**. In: Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2013.

INGOLD, Tim. A. **Antropologia em crise** (entrevista). Instituto Humanitas, Unisinos, 2014 (2013).

JARDIM, Paula Simone Bolzan. **Ratos e humanos no laboratório e suas interações complexas**. In: V Reunião Antropologia da Ciência, 2015, Porto Alegre. Anais da ReACT - Reunião da Antropologia da Ciência e Tecnologia. Campinas: Unicamp, v. 12, 2015.

JUNGBECK, Bárbara. **Uma escola moralizada: um encontro com a antropologia da educação no Brasil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Curso de Ciências Sociais, 2022.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LANZA, Fabio; LOPES BREVILHERI, Ursula Boreal; DE ALMEIDA SILVA, Carolina; PRADO PIOVANI, Luan; ASSIS NEVES JR., José Wilson; VIEIRA, Tamara; SOUSA DOMINGOS, Oscar. A práxis extensionista de cursinhos pré-vestibulares enquanto modelo de emancipação dos sujeitos. **Raízes e Rumos**, v. 10, n. 1, p. 9-29, 2022.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LAW, John. **Notas sobre a Teoria do Ator-Rede: ordenamento, estratégia, e heterogeneidade**. (Tradução de Fernando Manso). Reprodução livre, em Português Brasileiro, do texto original para fins de estudo, sem vantagens pecuniárias envolvidas. Todos os direitos preservados. Referência original: Notes on the Theory of the Actor Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity. *Systems Practices*, v. 5, n. 4, p. 379-393, 1992.

LIMA, Gislaíne Rocha de; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. A formação docente e o PIBID - subprojeto de Biologia do IFRN/Macau: Uma interlocução entre a formação inicial e continuada. **Holos**, v. 2, p. 318-332, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2a ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, p. 7-34, 2001.

MARTIN, Emily. **O óvulo e o espermatozoide: como a ciência construiu um romance baseado em papéis estereotípicos macho-fêmea**. (Tradução por Fernando Manso). Reprodução livre, em Português Brasileiro, do texto original para fins de estudo, sem vantagens pecuniárias envolvidas. Todos os direitos preservados. Referência original: The Egg and the Sperm: How Science Has Constructed a Romance Based on Stereotypical Male-Female Roles. In: KELLER, Evelyn Fox, e LONGINO, Helen E. (eds.). *Feminism and Science*. New York: Oxford University Press, 1996, p. 103-120.

- MARTIN, Denise; SPINK, Mary Jane; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Corpos múltiplos, ontologias políticas e a lógica do cuidado: uma entrevista com Annemarie Mol. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, n. 64, p. 295-305, 2018.
- MARTIN, Emily. **The woman in the body: a cultural analysis of reproduction**. Boston: Bacon Press, 1992.
- MOLINIER, Pascale. Cuidado, interseccionalidade e feminismo. **Tempo Social**, v. 26, n. 1, p. 17-33, 2014.
- MOLINIER, Pascale. **Ética e trabalho do care**. In: Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care Helena Hirata e Nadya Araujo Guimarães (Orgs.). São Paulo: Editora Atlas, 2012.
- MOL, Annemarie; MOSER, Ingunn; POLS, Jeannette (Orgs.). **Care in Practice: on Tinkering in Clinics, Homes and Farms**. Transcript: Verlag, 2010.
- MOL, Annemarie. **The logic of care: Health and the problem of patient choice**. New York: Routledge, 2008.
- MONTANARI, Tatiana. **Embriologia: texto, atlas e roteiro de aulas práticas**. Porto Alegre, Ed. da autora, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/livrodeembrio>.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. In: BRANDÃO, André Augusto P. Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Ed. EDUFF, Rio de Janeiro, 2004.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.
- NÓVOA, António Sampaio da. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidad de Lisboa. Lisboa. Portugal. 2008.
- NUCCI, Marina Fisher. Crítica feminista à ciência: das “feministas biólogas” ao caso das “neurofeministas”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 1, jan/abril 2018.
- OUDSHOORN, Nelly. **Beyond the Natural Body: An Archeology of Sex Hormones**. London: Routledge, 1995.
- OROZCO MARÍN, Yonier Alexander. **Antirracismo e dissidência sexual e de gênero na educação em biologia: caminhos para uma didática decolonial e interseccional**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2022.
- OYĒWUMÍ, Oyĕwùmí. **The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997. Tradução de Alejandro Montelongo González. **La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género**. Bogotá: En la frontera, 2017.
- PALFREY, John. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 182-201, 2000.
- PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Amanhã vai ser maior: o que aconteceu com o Brasil e possíveis rotas de fuga para a crise atual**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- PINK, Sarah. **New sensations? Visual anthropology and the senses**. In: *The Future of Visual Anthropology: Engaging the Senses*, 2006, p.41-58.
- PRECIADO, Paul B. **Testo Junkie: Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. N-1 Edições, 2018.
- ROBERTS, Celia. **Messengers of Sex: Hormones, Biomedicine and Feminism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- ROHDEN, Fabíola. A popularização dos hormônios: verdades científicas ou metáforas para falar de gênero?. **ComCiência: Revista eletrônica de jornalismo científico**, dossiê gênero 185, fev. 2017. Disponível em:



<https://www.comciencia.br/a-popularizacao-dos-hormonios-verdades-cientificas-ou-metaforas-para-falar-de-genero/>. Último acesso em 05/02/2023.

ROHDEN, Fabíola; MONTEIRO, Marko. **Para além da ciência e do antropos: deslocamentos da antropologia da ciência e da tecnologia no Brasil**. BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, [S. l.], n. 89, p. 1–33, 2019.

ROHDEN, Fabíola. Mulher cuidadora, homem arredio: diferenças de gênero na promoção da saúde masculina. **Anuário Antropológico**, v. 39, n. 1: 125-150, 2014.

ROHDEN, Fabíola. O corpo fazendo a diferença. **Mana**, v. 4, n. 2, p. 127-141, 1998.

ROHDEN, Fabíola. O império dos hormônios e a construção da diferença entre os sexos. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 15, p. 133-152, 2008.

ROHDEN, Fabíola. **O que se vê no cérebro: a pequena diferença entre os sexos ou a grande diferença entre os gêneros?**. In: MALUF, Sônia; TORNQUIST, Carmen (Orgs.). Gênero, saúde e aflição: abordagens antropológicas Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010. p. 402-439.

ROHDEN, Fabíola. **Prescrições de gênero via autoajuda científica: manual para usar a natureza?**. In: FONSECA, C.; ROHDEN, F.; MACHADO, P. (Org.). Ciências na vida: antropologia da ciência em perspectiva. São Paulo: Terceiro Nome, 2012, p. 229-251.

ROHDEN, Fabíola. **Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher**. 2nd ed. rev. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2001.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOS, Sandro Prado; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Ensino de Biologia e transsexualidade. **Ensino em Re-Vista**, v. 26, n. 1, 2019, p. 147–172.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru-SP, EDUSC, 2001.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 48-57, jan./abr. 2016.

SILVA, Luciana Aparecida Siqueira; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Diálogos entre intersexualidade e ensino de biologia. **Diversidade e Educação**, v. 9, n. especial, p. 576–599, 2021.

SIQUEIRA, Paula; FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005.

SORJ, Bila. Políticas sociais, participação comunitária e a desprofissionalização do care. **Cadernos Pagu**, n. 46, p. 107-128, abril de 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, jan/fev/mar/abr. 2000.

THELEN, Tatjana. Care as Social Organisation: Creating, Maintaining and dissolving significant relations. In: **Anthropological Theory**, v. 15 (4), 497-515, 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999, p. 36-82.

WINNER, Langdon. **Artefatos têm política?** Tradução de Fernando Manso. Reprodução livre, em Português Brasileiro, do texto original para fins de estudo, sem vantagens pecuniárias envolvidas. Todos os direitos preservados. Referência Original: “Do Artifacts

have Politics?” In: “The Whale and the Reactor – A Search for Limits in an Age of High Technology”. Chicago: The University of Chicago Press. p. 19-39, 1986.

## APÊNDICES

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **O corpo à prova: Gênero e Sexualidade no ensino de Biologia pela ótica de docentes** sob a responsabilidade da pesquisadora Tifani Isabele de Fraga Medeiros, graduanda no curso Licenciatura em Ciências Sociais (UFRGS).

Nesta pesquisa, o objetivo é explorar a relação entre professores de Biologia preparados para o Ensino Médio e a abordagem de assuntos relativos a Gênero e Sexualidade na sala de aula. Para isso, irei conversar um pouco com você sobre sua trajetória acadêmica e de vida, suas formas de estudo e trabalho, suas relações interpessoais e, sobre docência. A sua participação será através de uma ou mais entrevistas presenciais sobre os temas abordados na pesquisa, que terá uma duração aproximada de uma hora e meia. Todas as entrevistas do estudo serão gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

O risco envolvido em participar da pesquisa é mínimo. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais e/ou extrajudiciais, conforme a legislação brasileira (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras; e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Em nenhum momento você será identificado(a). As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e essa confidencialidade está garantida tanto nas etapas de produção dos relatórios, como nas divulgações dos resultados da pesquisa com finalidade acadêmica. O material da pesquisa será arquivado após suas análises e será armazenado por cinco anos pela pesquisadora.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar no estudo. Não há benefícios diretos com a participação.

Você é livre para não participar da pesquisa, assim como pode interromper sua participação ou retirar seu consentimento, sem qualquer tipo de ônus ou prejuízo, a qualquer momento.

Em caso de dúvidas ou preocupações quanto aos seus direitos como participante deste estudo, em qualquer etapa você pode entrar em contato com a pesquisadora Tifani Isabele de Fraga Medeiros pelo e-mail [isabeletifani@gmail.com](mailto:isabeletifani@gmail.com), ou pelo número (XX)XXXXXXXXXX.

### Consentimento Pós Informação

Eu li o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi totalmente as informações fornecidas sobre a pesquisa. Assim, após ter sido devidamente esclarecido/a aceito, voluntariamente, participar do estudo citado acima.

Local:

Data:

Nome Participante da Pesquisa:

Nome Entrevistador/a:

---

Assinatura Participante da Pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

### **Roteiro de entrevistas semi estruturadas**

1. Se apresentar e falar sobre sua formação.
2. Para você, o que é sexualidade?
3. Para você, o que é gênero?
4. Você costuma abordar sobre gênero e sexualidade na sala de aula?
5. O que você pensa sobre abordar questões relativas à gênero e sexualidade em aulas de biologia?
6. Se sim, esse é um movimento que parte de você ou de alunos e alunas? Se não, poderia falar mais sobre o porquê?
7. Se sim para a pergunta 4, poderia contar alguma situação que aconteceu envolvendo você?
8. Você se sente/sentiria seguro(a) para falar sobre gênero e sexualidade em aulas de biologia na escola?
9. Você acredita que tem embasamento para falar sobre isso?
10. Se sim, por onde você estuda (disciplinas do curso de graduação, contato com amigos(as), própria experiência pessoal, organização social e política, redes sociais, por conta própria por buscas acadêmicas e na internet)? Se não, por que você acha que não tem embasamento para falar sobre gênero e sexualidade em aulas de biologia?
11. Você acha que seu curso te capacitou para falar sobre esses assuntos? De que maneira?
12. Falar sobre gênero e sexualidade afeta você?
13. Recentemente tivemos uma reforma no Ensino Médio, isso mudou alguma coisa no seu trabalho?