

O ENSINO DE BIOLOGIA COMO JUSTIFICAÇÃO PARA NEGAÇÃO E DESQUALIFICAÇÃO DA MATERIALIDADE DE CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

THE TEACHING OF BIOLOGY AS A JUSTIFICATION FOR DENIAL AND DISQUALIFICATION OF MATERIALITY OF BODIES, GENDERS AND SEXUALITIES IN THE SCHOOL CONTEXT

LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA COMO JUSTIFICACIÓN DE LA NEGACIÓN Y DESCALIFICACIÓN DE LA MATERIALIDAD DE CUERPOS, GÉNERO Y SEXUALIDADES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Simone Gomes Firmino¹, Agustina Rosa Echeverría²

Resumo

A diversidade é uma realidade e a racionalidade que a nega e a desqualifica gera os aforismos que nos impedem de romper com uma prática social segregatória e desumana. Os conhecimentos científicos produzidos no campo das Ciências Biológicas foram constituídos por diferentes racionalidades, baseadas na Ciência, mas também em preceitos teleológicos, moralistas e essencialistas. Nesse sentido, o objetivo principal deste artigo é analisar dois relatos de experiência em um contexto escolar, problematizando as relações entre ensino e aprendizagem de conteúdos configurados como binários, deterministas e tipológicos, além das consequências para a formação social e escolar. Consequentemente, nós enquanto pesquisadores e professores temos o dever de questionar e problematizar, dentro de sala de aula ou em qualquer espaço, os porquês da negação e desqualificação da materialidade de diversidades, pois, a criação de novas racionalidades, sobre essa diversidade, enquanto possibilidade e caminho para uma prática social de produção de vida e de existências, requer de nós um agir revolucionário sobre a realidade social.

Palavras-chave: Ensino de Biologia; Materialidade da diversidade; Corpos; Gêneros; Sexualidades.

Abstract

Diversity is a reality and the rationality which denies it and disqualifies it results in aphorisms that prevent us from breaking a segregationist and inhuman social practice. The scientific knowledge produced in the area of Biological Sciences was composed of different rationalities, based on Science, but also on teleological, moralist and essentialist precepts. Hence, the principal aim of this paper is to analyze two experience reports in a school context by discussing the relations between teaching and learning of binary, determinist and typological contents as well as the consequences for the social and school formation. Consequently, we as researchers and teachers have a duty to question and discuss, in a classroom or any other place, the reasons for denials and disqualification of the materiality of diversities since the creation of new rationalities, about that diversity as a possibility and way for a social practice of life and experiences production, require us a revolutionary acting on the social reality.

Keywords: Biology teaching; Materiality of diversity; Bodies; Genders; Sexualities.

¹ Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática - Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, GO - Brasil. Docente - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano). Ceres, GO - Brasil.

E-mail: simone.firmino@ifgoiano.edu.br

² Doutora em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP - Brasil. Docente Titular - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO - Brasil. **E-mail:** echeverria.ufg@gmail.com



Resumen

La diversidad es una realidad y la racionalidad que la niega y la descalifica origina los aforismos que nos impiden disolver con una práctica social segregacionista y deshumana. Los conocimientos científicos producidos en el campo de las Ciencias Biológicas fueron constituidos por diferentes racionalidades, fundamentadas en la Ciencia, pero también en preceptos teleológicos, moralizadores y esencialistas. En ese sentido, el objetivo principal de este artículo es analizar dos relatos de experiencia en un contexto escolar, problematizando la relación entre contenidos de enseñanza y aprendizaje configurados como binarios, deterministas y tipológicos, además de las consecuencias para la formación social y escolar. En consecuencia, nosotros, como investigadores y profesores, tenemos el deber de preguntar y problematizar, en nuestras clases o en cualquier espacio, las razones de la negación y descalificación de la materialidad de las diversidades, pues la creación de nuevas racionalidades sobre esta diversidad, como una posibilidad y camino para una práctica social de producción de vida y de existencias, requiere de nosotros un actuar revolucionario sobre la realidad social.

Palabras clave: Enseñanza de la Biología; Materialidad de la diversidad; Cuerpos; Géneros; Sexualidades.

*Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição
a qualquer forma de discriminação.
Paulo Freire*

1 Introdução

A diversidade é uma realidade. Seria mais fácil coexistir se a humanidade unanimemente compreendesse tal asserção. No entanto, não é nessa direção que o mundo se move. Para tanto é preciso levar em consideração a existência de diferentes racionalidades, existência essa em sua enunciação mais significativa do real e do fato. Pois, a negação da diversidade é real, e a racionalidade que move essa negação é geradora dos aforismos que nos impedem de romper com uma prática social segregatória e desumana.

Os conhecimentos científicos produzidos pelas Ciências Biológicas ao longo da história foram constituídos por diferentes racionalidades. Racionalidades baseadas nas Ciências, mas em certa medida, também em preceitos religiosos, moralistas e essencialistas. Dessa forma, compreender o porquê de resquícios teleológicos e mecanicistas, com tendências acentuadas ao determinismo, ao pensamento tipológico e reducionista ainda influenciarem a Biologia enquanto área de conhecimento científico, poderia abrir caminhos para alcançarmos novas racionalidades e estimular cada vez mais a autonomia da Biologia. Consequentemente, estaríamos na busca por novas formas de pensar e enxergar o mundo e suas materialidades, consciências e práticas sociais (MAYR, 2005).

O conceito de diversidade³ se revela diante de nós como complexo e delicado, pela tenuidade e suas muitas definições. Assim como para as Ciências Biológicas, Sociais, entre outras áreas do conhecimento, a conceituação de diversidade deve estar em acordo com a ideia básica e diretriz que a investigação deve desenvolver e elucidar: a diversidade como uma definição real⁴. Em si mesmo, esse fato nos permite e nos convence da necessidade de problematizar a diversidade de corpos, sexualidades e gêneros, dentro do espectro social e biológico. Com efeito, para entendermos a diversidade em sua materialidade é preciso antes compreender brevemente, o porquê de sua existência, e porque é ela tão substancial para a manutenção de tudo o que conhecemos como natureza.

Segundo Picq (2016), quando falamos sobre diversidade e biodiversidade temos o costume de dicotomizar os seres vivos, e muitas vezes não pensamos e tampouco problematizamos a diversidade das populações e culturas humanas. Essa dicotomização entre os seres vivos, teve sua origem na filosofia ocidental, e, sobretudo na racionalidade guiada pelos pensamentos de Aristóteles. Quando Aristóteles sugere uma hierarquia dos seres vivos baseada na capacidade de conhecimento em resposta à problemática da inteligência, ele traça uma escala natural (*Scala Naturae*, literalmente “escala da natureza”; e com o sentido de “cadeia do ser”). Podemos dizer que a forma de pensar essa hierarquização, feita há cerca de 384 – 324 a.C. ainda reverbera no atual conhecimento científico da Biologia. De forma intuitiva Aristóteles propôs que os seres vivos deveriam ser classificados segundo o grau de experiência e de complexidade, sendo para ele a experiência como base de todas as operações de racionalidade (NICOLA, 2005).

Nesse sentido, o pensamento aristotélico colocou o ser humano, na verdade o homem em sua conceituação de gênero, no topo dessa escala natural, como sendo o ser vivo mais complexo e estando acima de todas as outras formas de vida. Há que se considerar que esse pensamento baseado em uma hierarquização entre os seres vivos, trouxe uma ideia de gradação na natureza viva, a qual contribuiria mais tarde com ideias sobre transformações e processos evolutivos nos seres vivos. No entanto, hoje sabemos que a evolução não é sinônimo de complexidade e tampouco se trata de um processo linear, de uma cadeia estática de arranjos naturais ou de uma ordem seguida pela criação das espécies (MAYR, 2005).

³ A conceituação de diversidade aqui entendida é como atributo do mundo natural e social, isto é, a diversidade biológica e social, sobretudo de identidades culturais em sua concepção total e não apenas em suas unidades. Pois, partimos de que, se a diversidade é real ela é produtora e produto de materialidades (ESPINOSA, 1979). Cabe assim, nesse entendimento, as igualdades e as diferenças produzidas pelos aspectos biológicos e sociais dessa diversidade. Com isso descartamos a concepção puramente política da diversidade que produz um novo sujeito da mesmidade e multiplica suas identidades a partir de unidades já conhecidas, levando em consideração apenas fragmentos ordenados do outro, que acaba sendo silenciado em suas palavras, ideias, opções e formas próprias de organização (FERRARI; MARQUES, 2011).

⁴Que se refere à coisa. Por exemplo, “definição real” é a definição da coisa e não do seu nome (ABBAGNANO, 2012).



Se tomamos esse pensamento de superioridade e inferioridade como gerador de variadas racionalidades, que ao longo da história, sobretudo, no ocidente, influenciaram as relações entre humanidade e natureza e entre a própria humanidade, conseguimos entender como tal pensamento ainda repercute nos conteúdos de Biologia. Dessa forma, mesmo Mayr (2005, p.18), afirmando que “a obra de Aristóteles foi um princípio muito respeitável da ciência da biologia”, essa ideia de superioridade dos seres humanos sobre outras formas de vida abre espaço, identicamente, para racionalidades baseadas em preceitos teleológicos e religiosos. Nestes por sua vez, o homem foi e é colocado como imagem e semelhança de um deus, estando acima de qualquer outra forma “secundária” de vida.

Portanto, essa imagem de superioridade adquire a forma genérica masculina, ou seja, todas as menções figurativas de deus recaem sobre o masculino, sendo este considerado como superior aos demais gêneros. Podemos concluir com isso que a criação de um deus masculino foi inserida por homens para aprovação de homens, excluindo assim qualquer outro gênero como semelhante a esse deus. Outro detalhe que explica tal menção é que, dentro dos preceitos religiosos ocidentais o contato direto com o deus, sempre foi masculino. Nos textos “sagrados” cristãos, por exemplo, quem tem acesso à “voz” de deus, quem recebe profecias e as repassa ao restante dos seres humanos, são homens. A esse entendimento, se acrescentou ao longo de nossa história social, a ideia de superioridade também dos corpos e das sexualidades, que é masculina; basta refletirmos sobre as apreensões feitas por Da Vinci em seu *O homem Vitruviano*⁵, e a opressão milenar sobre a sexualidade das mulheres (entre outros grupos sociais).

Neste caso, para compreendermos o quanto a hierarquização dos seres vivos (classificação, tipificação, superior e inferior, evoluído e primitivo etc.) influenciou as relações entre humanidade e natureza, além das relações sociais e culturais, é imprescindível arrolarmos questões que problematizem a diversidade, a diferença e a igualdade dentro do espectro social e biológico. Assim, analisaremos mais de perto as circunstâncias capazes de suscitar o fato de que a diversidade, seja biológica ou social, não admite negacionismos. Logo, procuramos mostrar que a diversidade biológica que foi a base para o pensamento evolucionista organizar os mecanismos dos processos evolutivos da seleção natural, entre outros mecanismos da evolução biológica, da mesma forma, a diversidade de corpos, sexualidades e gêneros, são materialidades constituídas no espectro social, portanto, não podem ser negadas, silenciadas ou marginalizadas (MAYR, 2005).

⁵ Quando pensamos na construção sobre o entendimento do conceito corpo, seja relacionado aos fundamentos da filosofia, ou não, não há como escapar à mente, o desenho renascentista de Leonardo Da Vinci, *O homem Vitruviano*. Da Vinci o desenhou usando um trecho da obra do arquiteto romano Marcos Vitruvius Pollio, que descrevia o ideal clássico da beleza, do equilíbrio, da perfeição das formas e das proporções humanas. Assim, Da Vinci apreendeu em seu desenho as proporções humanas descritas por Vitruvius. Esta imagem renascentista do corpo humano nu em sua perfeição, com formas e proporções ideais, carrega consigo os significados filosóficos humanistas do antropocentrismo, além da relação com a matemática e a arquitetura renascentistas, que denotaram a perfeição e a beleza do corpo da época representado por atributos de perfeição, de inteligência e de equilíbrio em um corpo masculino (BBC NEWS-Brasil, 2020).

No contexto de questionamentos da estruturação da Ciência moderna e de seus modelos hegemônicos, que têm bases pautadas nesse androcentrismo, se configuram sentidos para se encontrar novas racionalidades, na tentativa de romper com a negação que se abateu ao longo do tempo sobre a materialidade de corpos, sexualidades e gêneros, dentro e fora das escolas. Com efeito, é importante termos a sensibilidade de observar que a sala de aula pode se configurar para alguns como um lugar de silenciamento, sofrimento e disciplinamento sobre algumas temáticas que, ao serem classificadas, hierarquizadas e desvalorizadas ou ainda de difícil abordagem, podem contribuir para a manutenção de silêncios e negações sobre problemáticas que precisam ser externadas e colocadas em pauta. Por outro lado, se faz necessário o entendimento de que a escola é também um espaço de encontros, diálogos, confrontos, socializações, experiências e relações democráticas. Não se tratando assim de um espaço apenas de sofrimento e silêncios. No entanto, há que se levar em consideração que devemos observar a realidade na tentativa de não a tomar sempre como um espaço idealizado e romantizado (FERRARI; MARQUES, 2011).

Nesse sentido, o artigo analisa dois relatos de experiências pedagógicas em contextos educacionais, na intenção de problematizar as relações entre os sujeitos e a relação destes com os conteúdos de Biologia, que de alguma forma se configurem como binários, deterministas, tipológicos e essencialistas sobre a diversidade de corpos, sexualidades e gêneros. Existe também a necessidade de se abordar os conceitos de diferença, identidade e diversidade dentro dos preceitos sociais e da Biologia. O artigo está organizado, então, da seguinte forma: breves considerações introdutórias; seguidas de uma seção teórica que trata dos procedimentos metodológicos; os dois relatos de experiências pedagógicas na sequência; a análise e interpretação dos relatos, incluindo duas seções teórico-argumentativas; e por último, as considerações finais.

2 Procedimentos teórico-metodológicos - análises e interpretações

Ao tentarmos compreender nossa formação social e cultural temos a oportunidade de encontrar algumas respostas sobre a falta de coesão da vida social brasileira, que não se trata de um fenômeno moderno. Sobretudo, há, igualmente, a necessidade de se formular novos questionamentos e entendimentos que nos levem a refletir mais sobre nossa formação social, cultural e escolar. Por isso, o presente artigo traz argumentações sobre a realidade de contextos de sala de aula e da organização escolar, provenientes de relatos de experiências pedagógicas, assim como de análises teóricas, sendo dois relatos aqui apresentados, os quais fazem parte de uma perspectiva de pesquisa de doutorado⁶.

⁶ A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás; Goiânia, Goiás, Brasil.

A pesquisa de doutorado encontra-se em andamento e tem como objetivo central analisar as bases filosóficas, sociológicas, históricas e científicas dos processos de evolução social da reprodução humana, além do desenvolvimento de concepções e práticas sociais segregatórias dentro das estruturas sociais que levam à desqualificação e à negação da diversidade. É também objetivo dessa pesquisa, especificamente, desconstruir a natureza determinista de conteúdos e conceitos relacionados à reprodução humana nas Ciências Biológicas. Por se tratar de uma pesquisa teórica, lançamos mão de estudos exploratórios e descritivos, o que nos permite aumentar a experiência em torno da problemática que, por sua vez, versa sobre a negação da reprodução humana enquanto fenômeno social (TRIVIÑOS, 2019).

Assim, para essa perspectiva de pesquisa partimos da hipótese de que tais processos evolutivos da reprodução humana são desqualificados e negados, enquanto fenômenos sociais, pois expõem as fragilidades das estruturas sociais que são fundamentadas em concepções e práticas sociais segregatórias, especialmente, as de cunho religioso, moral, político e econômico. Suprimindo-se a desqualificação e a negação, enuncia-se uma real, significativa e exequível forma para se romper com tais concepções e práticas sociais, no que implica à questão do ser diferente, do ser igual e da diversidade.

Por conseguinte, os dois relatos de experiências presentes neste texto foram sistematizados, juntamente, com outros três para comporem um outro artigo, e que, no entanto, não foram utilizados na ocasião. Por isso, vimos a oportunidade de utilizá-los no escopo da chamada para publicação do dossiê em questão. Da mesma maneira, há a viabilidade para usá-los, total ou parcialmente, na referida pesquisa de doutorado.

A realidade desse contexto, seja no curso significativo das experiências pedagógicas vividas ou no processo investigativo para a construção da pesquisa mencionada, trouxe a percepção da dinamicidade da diversidade em seu aspecto, biológico e social; por isso a necessidade de trazer para esta discussão esse recorte da realidade sobre corpos, sexualidades e gêneros que materializam a diversidade, para analisarmos e interpretarmos dentro de um panorama de relatos de experiências.

Os relatos foram organizados da seguinte forma: em se tratando de um contexto escolar, especificamente, um espaço interacional e dialógico, no qual os sujeitos envolvidos são atores e construtores sociais, procuramos desenvolver uma análise interpretativa sobre os relatos sem destacá-los da construção do texto como um todo, ou seja, há uma constituição espaço-temporal, mas não demarcações de formatação. Portanto, a linguagem escrita dos relatos se somará ao fluxo discursivo das análises e interpretações (VIGOTSKI, 2009).

Nosso objetivo é, especialmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre a temática em questão, que pretendemos aqui investigar baseando-nos no estudo dos relatos de experiência que, mesmo não abrangendo a totalidade das falas e expressões dos

interlocutores, pode-nos oferecer material suficiente para abordarmos neste trabalho a dimensão sociocultural das opiniões e representações de determinado recorte (MINAYO, 2016).

Assim, lançaremos mão do método materialista dialético em nossas análises e interpretações sobre o ser social presente nas relações educativas abordadas, para buscarmos compreender melhor o discurso do outro nos relatos. Para tal empreendimento, sabemos ser necessário entender mais do que algumas palavras, mas entender o pensamento por trás das palavras. E por isso mesmo é que se faz necessária a compreensão do pensamento do interlocutor através da compreensão do motivo que o levou a emitir tal pensamento. Dessa maneira, nossas análises e interpretações dos relatos enunciados procuram mostrar nas falas (pensamentos verbais) sua real motivação (VIGOTSKI, 2009).

Dessa forma, as posições qualitativas do presente estudo estão baseadas no materialismo dialético que correspondem às concepções ontológicas e gnosiológicas para compreensão e análise da realidade, com enfoque crítico-participativo e visão histórico-estrutural embasadas na dialética da realidade social. Partimos então, da necessidade de se conhecer através de percepções, reflexões e intuição a realidade para buscar transformá-la em processos contextuais e dinâmicos. Para tanto, é imprescindível nos atermos ao que expressa o materialismo dialético, isto é, a ciência como argumento indispensável para a configuração da concepção do mundo. Efetivamente, o materialismo dialético procura reconhecer como essência do mundo a matéria em si, e se apropriando das leis do movimento, se transforma e é concebida anteriormente à consciência; logo, a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis (TRIVIÑOS, 2019).

Portanto, objetivamos também refletir sobre alguns fatores históricos e sociais que estabeleceram a exclusão de determinados grupos, problematizando assim, o uso de alguns conteúdos de Biologia descaracterizados, e configurados como binários, deterministas, tipológicos e essencialistas para justificações de negação e desqualificação da existência e materialidade das diversidades de corpos, sexualidades e gêneros. Enxergamos também a necessidade de se discutir conceitos como diferença, identidade e diversidade dentro do espectro biológico e social, além de buscar entender melhor sobre como se dá o processo de negação da diversidade de corpos, sexualidades e gêneros.

Diante disto, nossa hipótese inicial é que a pungente negação e desqualificação da diversidade de corpos, sexualidades e gêneros nos contextos escolares, amparadas por um conjunto de conteúdos biológicos, práticas sociais e metodologias de ensino podem reforçar esse discurso negacionista e de desqualificação. E que ao problematizarmos isto temos a possibilidade de construir novas racionalidades e práticas sociais para superarmos os essencialismos, as desqualificações e, principalmente, a negação da diversidade social e biológica. Alguns questionamentos preestabelecidos nos orientaram para essas subseqüentes problematizações: de que forma os conteúdos de Biologia e os métodos de ensino se constituem adequados para os chamados grupos das “minorias”? E que relações esses grupos estabelecem entre a formação escolar e o contexto social a que pertencem?

2.1 (Relato 01): Organização escolar – Conselho de classe ou “Show de horrores”?

“O ano era 2016 e uma turma de primeiro ano do Curso Técnico em Meio Ambiente começava o ano letivo. Iniciava-se para mim mais um ano com a disciplina de Biologia Geral. Nessa turma havia um estudante chamado José (nome fictício), que desde o primeiro dia de aula se posicionou em defesa de sua sexualidade. Recordo-me bem de sua autodeclaração, pois ainda no primeiro dia de aula ele a fez de forma inesquecível. Sempre no primeiro dia com turmas novas, faço uma apresentação e quero saber deles, o nome, de que cidade são (pergunta importante se tratando de uma escola que recebe estudantes de vários municípios circunvizinhos), qual esporte/jogo/time de futebol praticam ou torcem, e ainda o que gostam de fazer. Ao chegar a vez de José, ele respondeu às perguntas acrescentando de forma vivaz: ‘Além disso tudo professora sou gay assumido e não tenho medo de dizer!’ Reagimos rindo, gritando e aplaudindo. Pude perceber naquele momento que, aparentemente, a turma reagiu bem e de forma unânime. E, ao menos em minhas aulas com a turma, não houve desconfortos por parte dos colegas em relação a José e sua sexualidade.

No entanto, começava ali uma trajetória que aos poucos suprimiria a vivacidade e a confiança de José. Sua identidade comunicativa e positiva sobre sua sexualidade lhe traria ‘problemas’. E não demorou muito para isso acontecer. Já ao fim do primeiro bimestre letivo, em um conselho de classe, que intitulei de ‘show de horrores’, iniciar-se-ia uma eclosão de moralismos, preconceitos e homofobia por parte significativa dos professores da turma de José. Como de costume, a coordenação pedagógica da escola, oportuniza nos conselhos de classe o ‘diálogo’ entre professores e gestão pedagógica, para se analisar a situação das turmas e dos estudantes, em acordo com as demandas educacionais de cada um, trazendo também o histórico, as ocorrências etc. Porém, quem participa de conselhos de classe, sabe que muitas vezes o diálogo é inexistente, sobrando apenas acusações, julgamentos, ofensas etc.

Nesse primeiro conselho do ano, houve uma pauta levantada, a meu ver, intencional por parte de determinados professores, para desqualificar e julgar a sexualidade de José. Começou com questionamentos sobre seus ‘trejeitos’ (termo utilizado por uma professora), seguidos de espalhafatoso, debochado, cínico, afeminado, entre vários outros adjetivos pejorativos, que serviram para justificar a indisciplina na sala de aula, o baixo desempenho escolar e seu mau comportamento. Revoltada e consternada, percebi que apenas uma pessoa, além de mim, rebateu tal questão levantada na tentativa de elucidar, primeiro, que o foco não deveria ser a sexualidade dos estudantes e sim, o ensino, a aprendizagem e, claro, o papel de estudante dentro de sala de aula; e segundo, que como educadores não dava para nos calar diante de uma situação como aquela, onde um estudante tinha sua sexualidade exposta servindo de palco para justificações totalmente equivocadas.

Como havia cerca de quinze pessoas na sala de conselho, entre professores e gestores, e ninguém questionaria mais nada, e como a pauta não acabava nunca, vi a necessidade de explicitar alguns aspectos biológicos e sociais da sexualidade humana. Eis então que surge o contrassenso do ‘diálogo’ entre os presentes: a ignorância, o preconceito e a negação da



diversidade, sobretudo de sexualidades, por parte de quem deveria educar e não julgar. Nesse entremeio, um professor ‘armado’ com um discurso moralista/religioso, ao ouvir, porém, não se dispôs a escutar o que eu estava explicando sobre a problemática de se impor uma lógica determinista sobre o sexo biológico, sobre a fetichização das determinações sexuais cromossômicas etc., interrompeu-me bruscamente com o bordão ‘Só me faltava essa!’. E antes de se retirar da sala de conselho, disparou uma sequência de falas (balas) hostis: ‘Não tem esse negócio de meio termo não, ou se nasce homem ou mulher ... Esse menino – se referindo a José – faz de propósito, ele fala igual mulher, anda como mulher, se veste, penteia o cabelo para se parecer mulher, porque ele quer... Ele é insuportável em sala de aula... E outra coisa, não quero saber desse aluno mais, ou vocês tiram ou não dou mais aulas pra essa turma!’. Bateu porta e saiu”.

2.1.1 (Des)enlaces e argumentações sobre o “Agir revolucionário”.

Para analisarmos e interpretarmos esses relatos de experiência, foi necessário detalhar mais do que imaginávamos a princípio⁷. Isto porque, as falas descritas no relato inicial repercutiram uma violência tamanha, que não poderiam deixar de ser questionadas e analisadas. Já não é mais possível se calar diante dessa violência, mesmo que esse professor tenha se disposto a escutar ou a buscar entender melhor sobre a diversidade de corpos, de gêneros e sexualidades, em momentos posteriores; as palavras dele foram lançadas e ecoaram, violentando um ser humano, ferindo a subjetividade e a identidade de um estudante de dezesseis anos.

O choque e a indignação estão, igualmente, no silêncio que acometeu professores e professoras, no consentimento de alguns e na total neutralidade de outros. Pois, entre tantas experiências que estamos acompanhando em um ambiente de transformações aceleradas e plurais nas últimas cinco décadas, que possibilitaram observar que grupos sociais tradicionalmente submetidos e silenciados estão conseguindo entonar suas vozes e se fazerem escutar a partir de posicionamentos, de lutas e demarcação de seus lugares de fala, há que se prevalecer o entendimento de que situações vividas em contextos escolares, como as do relato, precisam causar revolta. Isto é, num contexto em que se deveria prezar pela educação e diversidade, a negação da realidade, a desqualificação da pluralidade de ideias e os silêncios, ainda são uma constante (LOURO, 2013).

O posicionamento do estudante José em defender sua sexualidade e marcar seu lugar de fala é a forma que ele encontrou para expressar sua existência, sua materialidade e sua concretude na realidade social. O impulso espontâneo da sua fala, portanto, do seu agir e do seu pensamento corresponde ao seu contexto histórico e social, isto é, para ele era necessário

⁷ Como já dissemos, os relatos aqui apresentados fazem parte de uma perspectiva de pesquisa de doutorado, portanto, buscamos sintetizá-los trazendo os recortes mais específicos para a discussão proposta. No entanto, para o primeiro relato foi necessário detalhar melhor a situação inicial que se estabeleceu no referido conselho de classe. Assim, a sequência dos dois relatos não perde seu sentido e significado para nossa análise e interpretação.

demarcar sua subjetividade dentro de um recorte da realidade social em que passaria a interagir como sujeito: a sala de aula. Essa necessidade se construiu ao longo de sua formação social em sua individualidade e subjetividade, pois teve que lidar com a invisibilidade que sua identidade social sofreu e sofre no espectro social, além de ter que encarar os estigmas imputados a ele e ao grupo social do qual faz parte (KOSIK, 1976).

Nesse sentido, a realidade condicionante imposta por ideais e princípios religiosos, morais e políticos dentro de diferentes contextos sociais, notadamente, da escola, motivam e justificam problematizações como estas. Porque são estes mesmos ideais e princípios que excluem, sacrificam, desprezam, desqualificam e negam a existência material de indivíduos pertencentes aos chamados grupos das “minorias”⁸. “Minoria” esta que construída socialmente, enquanto senso comum, estigmatizou indivíduos silenciando suas vozes e expressões, contribuindo historicamente para um linchamento físico e particular, assim como grupal e social.

Neste ponto, podemos concluir que a fala agressiva do professor aqui relatada, constitui o mais extremo da negação da diversidade de sexualidades, de corpos e de gêneros, pois ao usar como justificativa, para compor seu ponto de vista, um entendimento do campo biológico – o qual é considerado determinista e tipológico pela própria área de conhecimento da Biologia – ele esgota o debate, se encerra em sua própria ignorância e verbaliza seus pensamentos preconceituosos. A fala: “Não tem esse negócio de meio termo não, ou se nasce homem ou mulher ...” é utilizada para se negar qualquer outro gênero social, identidade cultural ou aquilo que estiver fora da normatização e centralidade de determinada realidade social⁹. As novas identidades culturais forçam o reconhecimento de que a cultura não é homogênea, monolítica ou estática, mas sim, complexa, múltipla, dinâmica e, sobretudo dialética. No entanto, o desconforto causado por essas novas identidades “ex-cêntricas” não é um fenômeno recente (LOURO, 2013).

A pungente negação e desqualificação das novas identidades culturais e sociais, se constituiu ao longo da história humana como representações fixadas para determinar uma realidade desejada e baseada em relações de poder. Isto é, esta negação de novas identidades culturais se insere na própria negação da realidade concreta, o que promoveu a construção de

⁸ Quando dizemos “minorias” usando aspas, evidenciamos o equívoco da rotulação instituída a determinados grupos de pessoas que foram excluídos da sociedade. Numericamente sabemos que não é bem uma ou mais minorias que esses grupos representam. Consideramos que mensurar indivíduos de forma excludente é a forma que grupos sociais que se consideram superiores, por uma série de características e questões históricas, utilizam para estabelecer poderes sobre outros grupos estigmatizados como inferiores, fora dos padrões, marginalizados ou indignos.

⁹ Para entendermos o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras. Precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação (VIGOTSKI, 2009, p. 481).

uma pseudoconcreticidade e de materialidades subvertidas. Quando se invisibiliza, nega e desqualifica sujeitos e objetos, gêneses e estruturas se oculta a materialidade que é inerente ao mundo real. Se assim for, é necessário que busquemos a destruição dessa pseudoconcreticidade, e sobretudo, da materialidade subvertida, pois em essência, a realidade humano-social deve complementar e ser complementada pela realidade natural¹⁰ (KOSIK, 1976).

Ao mesmo tempo, encontramos nas concepções de identidade de Hall algumas similitudes com o entendimento apresentado acima sobre a negação e desqualificação das novas identidades. As argumentações e enunciações sobre a questão da identidade, especialmente de novas identidades, fazem com que as velhas identidades, que eram consideradas “estáveis” para o mundo social, estejam iminentemente em declínio. Dessa forma, é possível observar um processo mais amplo de mudanças, que acaba deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas, o que abala os chamados quadros de referência que davam aos indivíduos a segurança de um mundo social centrado e estável. Tais transformações se inserem nas três concepções de identidade, e por consequência de sujeitos, apresentadas por Hall, por mais diferentes que sejam. Isto porque, seja no sujeito do iluminismo, no sujeito sociológico ou no sujeito pós-moderno, nós enquanto sujeitos sociais produzimos a realidade e temos conhecimento de que a realidade é produzida por nós, o que nos permite modificá-la e transformá-la (HALL, 2015).

Portanto, na iminência de uma articulação que possibilite a compreensão de que para a espécie humana a diversidade não se restringe apenas a fatores biológicos deterministas, mas que a diversidade de corpos, sexualidades e gêneros também são fatores construídos socialmente, há a motivação de ordem prática que se configura na relevância da questão social inerente à problematizações como esta, pois na abordagem do ser diferente e do ser igual se constituiu ao longo da nossa história problemas de cunho segregatório, social, religioso, moral, político e econômico.

Desse modo, todo contexto histórico precisa ser levado em consideração. Toda e qualquer problemática que como resultado almeje estabelecer subjetividades e identidades deve ser enunciada para que haja a possibilidade de transformação e ressignificação pelas novas gerações. Por isso é tão importante construirmos uma escola e uma sociedade que enxergue, escute e acolha todo e qualquer sujeito social. Esse entendimento é endossado pelo argumento a seguir sobre silêncios nos contextos educacionais:

¹⁰ A destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, graças à qual o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, para alcançar a sua realidade, é apenas o outro lado da dialética, como método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da “praxis” revolucionária. A realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós. A diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor desta última realidade (KOSIK, 1976, p. 22- 23, grifos do autor).

Cada época traz os seus silêncios, de forma que sempre trabalharemos com essa categoria em relação a uma necessidade de falar, de ouvir, de escrever, de querer saber sobre algo e alguém ancorada numa construção histórica e cultural. Romper o silêncio sobre algumas questões é falar do nosso tempo em relação a uma reflexão histórica de compromisso entre presente e passado. O silêncio é uma questão para nós, porque somos herdeiros de um tempo – da Modernidade – em que fomos aprendendo a buscar a “verdade” sobre as coisas e os sujeitos, numa “vontade de saber”, que nos constitui e que nos move na direção de produzir conhecimento sobre as coisas e pessoas (FERRARI; MARQUES, 2011, p. 10, grifos do autor).

Nessa perspectiva, podemos conceber a sala de aula e a escola como um espaço real para estabelecermos subjetividades e identidades buscando superar e ressignificar questões sociais que atravessam nossa história. A escola, assim como a sociedade, é constituída de materialidades históricas, ou seja, os sujeitos presentes precisam ser vistos, ouvidos, reconhecidos e colocados em pé de igualdade estrutural para a busca de sua emancipação. Assim sendo, a sala de aula e a Educação de maneira geral, possuem grande potencial para ser uma possibilidade para que essa emancipação social alcance seu objetivo e se torne uma realidade concreta (LOURO, 2013).

Alinhando esse raciocínio até aqui, seria praticamente um lapso não situarmos algumas palavras de Paulo Freire (1967, p. 35), quando defende a Educação como prática da liberdade, e filosoficamente infere, “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Essa conclusão nos diz muito sobre os esforços educativos de Freire em problematizar as condições especiais das contradições da sociedade brasileira. Mesmo questionando fundamentalmente o *status quo* de uma elite alienada, que impõe a construção e manutenção de uma sociedade sem povo, minimizando e objetificando o homem simples¹¹, Freire abre espaços, no ontem e no amanhã, para problematizações sobre questões relacionadas aos aspectos sociais da diversidade.

¹¹“O esforço educativo que desenvolvi e que pretendo expor neste ensaio, ainda que tenha validade em outros espaços e em outro tempo, foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira. Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em ‘partejamento’, que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que “pretendia” preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se. Este esforço não nasceu, por isso mesmo, do acaso. Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma ‘elite’ superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais ‘coisa’ que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por urna sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos” (FREIRE, 1967, p. 35, grifos do autor).

Isto nos leva à outras significações do que estamos nomeando de “minorias” pois, quando Freire afirma que a Educação é uma característica estritamente humana, ecoa em nossas mentes um dos mais longevos significados da palavra humanidade, a natureza racional do homem¹². E é, justamente, pelo fato de sermos considerados por nós mesmos como seres racionais, que temos a responsabilidade de prezar pelo equilíbrio da natureza, enquanto sistema único da realidade existente. Portanto, cabe a nós como seres racionais compreendermos que não há superioridade e inferioridade na natureza, tampouco nas suas produções, tudo é complementar, ou seja, a natureza é mãe e filha de si mesma. Com isso, elucida-se parte da questão das “minorias”, pois não existe razão de ser para o estigma atribuído a grupos de indivíduos que tem suas identidades e subjetividades negadas pelas relações de poder instituídas socialmente (ESPINOSA, 1979).

Se assim se elucida a questão das “minorias”, a concepção de natureza racional do homem reivindica também a manifestação de uma prática social voltada à conscientização e à transformação acerca de uma ordem social dominante, que sempre levantou bandeiras segregatórias na tentativa de manipular a consciência coletiva em prol de seus interesses. É por isso que a Educação como prática social e de liberdade deve acender a luz do agir revolucionário e da possibilidade de transformar realidades através da Educação (a sala de aula, a escola) como forma de construção de consciências do real fundamentadas em ações educativas.

2.2 (Relato 02): Sala de aula – “É aula de Biologia que vocês querem? Então é aula de Biologia que vocês vão ter!”

“É importante situar que algum tempo antes do conselho de classe, havia uma série de reclamações sobre o comportamento de José, no entanto, as reclamações por parte de alguns professores sobre indisciplina, agressividade, desinteresse e descaso com as aulas, escondiam na verdade discursos de preconceito, homofobia, ódio e ignorância que foram revelados no conselho. Pelo fato de ter sido avisada cerca de duas semanas antes, pela coordenação do curso, de que havia um ‘problema sério’ relacionado ao estudante José, comecei a entender melhor do que realmente se tratava toda aquela situação. A coordenação do curso chegou a mim e questionou se eu havia tido ao longo do bimestre problemas com José – acredito que por ter sido a única professora da turma a não reclamar do estudante – o que não me surpreendeu, pois já estava sabendo de alguns eventos relacionados ao que chamavam ‘problema de José’. Confirmei que nunca havia tido qualquer problema com José, inclusive o estudante participava bem das minhas aulas e havia fechado o bimestre com nota considerável, média 8,5, o que validei no dia do conselho.

¹² Para Kant esta natureza racional é dotada de dignidade e, assim sendo, fim para si mesma; e por um lado, significa o sentimento universal da simpatia e, por outro, a faculdade de poder comunicar pessoal e universalmente, características que unidas constituem a sociabilidade própria da humanidade (ABBAGNANO, 2012).

Nesse contexto, a coordenação me pediu ajuda para conversar com o estudante, uma vez que ele se recusou a falar com a coordenadora, setor pedagógico e psicológico da escola. A situação era delicada, pois a coordenação deixou evidente que, caso o estudante não mudasse sua postura, seria expulso da escola. Concordei em conversar com o estudante sobre essa questão específica, uma vez que, já conversávamos sobre vários assuntos como conteúdos, dúvidas particulares dele, dentre outros assuntos. Talvez por ter uma abertura com José, ele aceitou falar comigo sobre o então ‘problema de José’. Conversamos bastante e ele relatou alguns eventos que culminaram em seu comportamento agressivo para com alguns professores. Entendi as questões colocadas pelo estudante, mas uma situação em especial me chamou a atenção, se tratava do primeiro evento, com uma professora de Biologia também, mas que na ocasião (semestre) estava ministrando outra disciplina para a turma de José.

Em uma determinada aula, tal professora pediu para que José retirasse o lenço que usava em seu cabelo, coisa que ele não fez. A professora insistiu e José se chateou, dizendo a ela: ‘Por que você quer que eu tire? Porque é colorido né! Te incomoda né!?’ A docente percebendo que alguns colegas de José também não entendiam sua implicância com o lenço, logo se exaltou dizendo à turma: ‘É aula de Biologia que vocês querem? Então é aula de Biologia que vocês vão ter!’ Nesse momento, de acordo com José e com a própria coordenação do curso que me confirmou a situação posteriormente, a professora começou a falar sobre alguns conteúdos de Biologia, começando pela Reprodução humana. Disse ser a reprodução humana a prova cabal para as relações sexuais, que devem ser exclusivamente entre homens e mulheres para manter a descendência da espécie humana, destacando ainda que relações entre pessoas do mesmo sexo era antinatural, e além do mais, desagradava a deus. Segundo José, a professora ainda falou um pouco sobre as determinações e alterações cromossômicas, aquela velha ideia de meninos serem XY e meninas XX, e qualquer combinação fora disso se trata apenas de anomalias.

Após as explicações da professora José disse ter se sentido atingido de forma particular, pois naquele momento, disse não ter tido nenhuma resposta para contrargumentar com a professora. E em uma atitude de autodefesa se levantou de sua carteira e gritando cravou: ‘Eu sou assim e pronto!’ em seguida bateu a porta da sala de aula e foi embora. Como constou nas informações que obtive, a professora em questão fez uma reclamação formal à coordenação do curso e exigiu uma suspensão ao estudante. José ficou suspenso por três dias. Na sequência do bimestre se viu diante de vários eventos que se tornaram verdadeiros gatilhos e, para se defender, agia com rebeldia, palavra esta usada pelo próprio José. Entendida toda a situação, após o ‘show de horrores’ que foi o conselho de classe, solicitei minha participação em uma reunião que aconteceria entre a Coordenação Pedagógica do curso e a Comissão disciplinar (da qual a escola dispõe), para tentar intervir na iminente expulsão do estudante. Detalhe importante, não havia recebido nem convite nem informação sobre a reunião, fiquei sabendo informalmente pelos próprios estudantes, sobretudo José.

No dia da reunião nenhum dos professores que reclamaram, mesmo a que protagonizou o evento que culminou na primeira suspensão de José, compareceram. Naquela ocasião, estava presente a psicóloga, a coordenadora do curso, a coordenação pedagógica, sendo duas



pedagogas e o gerente de ensino, os membros da Comissão disciplinar e eu como única professora da turma. A reunião trouxe outras vertentes que até então desconhecia, como por exemplo, a questão levantada por uma das coordenadoras pedagógicas, que mencionou a triste perda da avó de José, recentemente, o que o deixou muito abalado; por isso, segunda ela, ele faltou uma grande quantidade de aulas (detalhe importante, José não tinha faltas nas minhas aulas), mesmo estando nas dependências da escola. José havia dito que estava se sentindo muito mal na escola, a perda da avó o deixava ainda mais revoltado, potencializando tudo que acontecia com ele. Eram muitas as reclamações sobre seu comportamento, suas atitudes e ações, mas dentre quinze professores e professoras, apenas uma buscar entender o que realmente estava acontecendo com o estudante, foi assustador. A gestão tentava ouvir, entender, mas, no fundo eu percebia que acabavam dando razão para o que a maioria dos professores da turma reclamavam, e com isso, legitimavam o ‘problema de José’.

No desenrolar da reunião expus a conversa que tive com José, relatando ainda que na mesma semana em que conversamos retomei em sua turma parte do conteúdo que a professora expôs naquela ocasião. Tive que buscar desconstruir os entendimentos construídos por ela sobre conteúdos da Reprodução humana, divisão celular, núcleo, mutações, binarismo dos sexos biológicos e alterações e determinações cromossômicas. Além disso, muitos desses conceitos e seus desdobramentos a turma só teria de forma mais aprofundada no segundo e terceiro anos. Como as aulas são conjugadas, essa aula durou mais de duas horas, pois usei, a pedido da turma, o intervalo. Fiz uma introdução à cada um dos conceitos/conteúdos citados pela professora e busquei construir um entendimento oposto ao que ela havia oferecido a essa turma.

Após a exposição de vários fatos e argumentos, de todos os presentes na reunião, a comissão disciplinar, juntamente com a coordenação pedagógica, resolveram dar uma nova oportunidade a José, não consolidando a sua expulsão da escola. Ao sair daquela reunião me senti aliviada e feliz por ter contribuído com a permanência do estudante na escola. Mas, ao mesmo tempo, a consternação e a tristeza foram maiores, pois após toda a situação, compreendi que poderia ter se confirmado ali a expulsão de um estudante por motivos disfarçados de indisciplina e baixo rendimento escolar, mais que na verdade escondiam uma realidade cruel de perseguição, desqualificação e negação, não apenas da sexualidade de José, mas das curvas de seu corpo, do timbre de sua voz e da cor de sua pele”.

2.2.1 O ensino de Biologia como pretexto para negação e desqualificação de existências.

Sabemos que muitas vezes o silêncio é uma forma de resistência e o recuo surge como uma alternativa para a luta. Então, é preciso compreendermos, enquanto educadores, que o medo de se expor de indivíduos e/ou grupos sociais considerados “minorias” é explicável por uma historicidade marcada por processos de colonialidade e subalternidade; portanto, nosso dever é respeitar, ressignificar, racionalizar e não julgar esse medo (FERRARI; MARQUES, 2011). Por isso, analisar e interpretar relatos como os que trouxemos não é fácil, mesmo para quem os experienciou, pois uma vez colocados no papel se torna perceptível nas linhas escritas a dimensão da violência de discursos de ódio e preconceito, sobretudo, em contextos escolares.



Por tudo isso, procuramos mostrar que a atitude de marcar um lugar de fala, de expor de forma revolucionária a sexualidade, que quase levou um estudante de dezesseis anos a ser expulso de uma escola, é sim um agir revolucionário que pode transformar práticas sociais e, mais do que o medo, merece ser respeitado, compreendido, divulgado e não julgado.

A atitude da professora em exigir a suspensão de um estudante que tentou se defender de uma violência gratuita, está resguardada por uma consciência particular inserida em uma lógica moralista e segregatória coletivas. Para a professora um lenço, considerado um acessório feminino, na cabeça de um homem é incômodo e expõe aforismos provenientes de uma racionalidade androcêntrica histórica, porque reflete um discurso classificatório do mundo social, isto é, o “nós” e o “eles”. Portanto, ao negar a identidade homossexual do estudante a professora nega também a existência naturante e naturada da objetividade e subjetividade desse sujeito. Portanto, não seria injusto acrescentar a essa atitude a falta de empatia, pois há aí o fator humano que deveria ser o de reconhecimento do outro como semelhante, ou seja, o efeito natural da concepção das diferenças. Todavia, não é assim que a realidade das classificações funciona. Estas por sua vez, são feitas sempre a partir do ponto de vista da identidade dos sujeitos, quer dizer que, as divisões feitas no mundo social em grupos, em classes significam a hierarquização dessa realidade social. Assim sendo, o poder de classificar exprime também o privilégio de desqualificar e negar a existência dos grupos assim classificados (SILVA, 2014).

Desconstruir a natureza determinista de conteúdos da Biologia não é tarefa fácil. Isso porque é necessário criar outras racionalidades dentro dos currículos de Ciências e Biologia. Mais do que isso, é preciso repensar abordagens biomédicas, isto é, o discurso médico sobre os conhecimentos das Ciências Biológicas. Ao usar os termos “antinatural” e “anomalia” na aula de Biologia, tal professora trouxe um mote de entendimentos sobre essencialismos e tipificações como justificativa para amparar preconceitos, determinando o que é normal e o que não é normal, portanto, anormal. E é com entendimentos assim, que se construíram ao longo do tempo os aforismos deterministas, tipológicos, binários e essencialistas nesses discursos biomédicos. A esse respeito, trazemos uma argumentação que é fundamental e potente para entendermos o quão necessário é essa desconstrução determinista, e compreendermos que novas racionalidades sobre os conteúdos/conceitos da Biologia são urgentes:

A Biologia escolar em aliança com tais noções de saúde – saúde como ausência de doença e um fenômeno puramente biológico e individual – compõe mais uma instância cultural que fala, produz, explica e afirma os corpos sitiados num regime de conjugações convencionadas que produzem um efeito estável de coerência entre *o corpo, o gênero e a sexualidade*. A diferença sexual passa a ser produzida e endereçada a determinadas partes, precisas, da totalidade do corpo e faz delas significantes sexuais e investidos como naturais e saudáveis, fazendo coincidir desejos e identidades com determinados órgãos anatômicos precisos como “verdades” biológicas. As noções de saúde e os espaços do ensino de Biologia fazem um jogo, supostamente neutro, que nos inscreve em uma ordem de razões e julgamentos de nossas variações, aprisionando-os, mutilando-nos, mortificando a vida e trancando-nos e higienizando-nos em uma gaiola *pato-lógica* da vontade do saber e do poder (SANTOS, 2020, p. 244, grifos do autor).

Por esse ângulo, destaca-se o fato de que os contextos escolares, essencialmente, a sala de aula, estão repletos de discursos de ódio e preconceitos encobertos por justificações disciplinares e de comportamento. Partindo desse ponto de vista, compreender de que forma conteúdos e métodos de ensino se constituem adequados para os grupos sociais estigmatizados é uma tarefa obrigatória, não apenas de educadores que buscam transformações para o contexto educacional, mas é igualmente uma atribuição da prática social como um todo. Isto é, o problema não está necessariamente restrito às respostas biológicas dos conteúdos deterministas e tipológicos ou aos métodos de ensino ortodoxos e moralistas de alguns profissionais da educação, mas está identicamente nos hiatos constituídos ao longo da história na construção das identidades e das diferenças sociais. A negação das identidades culturais e a não aceitação das diferenças, sejam biológicas ou sociais, se configuram no mais doloroso processo de exclusão social: a invisibilização e a indiferença. Dois fenômenos sociais que levados à sua conceituação de sentido e significado, destruíram, e ainda o fazem, incontáveis vidas e histórias materiais.

Portanto, cabe a nós seres sociais transformarmos nossa prática social, construindo novas racionalidades sobre o que está posto e não atende a todos de forma equânime. A esse sentido, acrescentamos o entendimento sobre identidade e diferença de Silva (2014):

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (p. 76).

Se consideramos a diversidade uma realidade humana, as diferenças e as identidades são tão reais quanto, porque fazem parte do que somos. Dessa forma, a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade, isto é, na sua totalidade, quando descobrimos a natureza da realidade social, pois assim é possível se eliminar a pseudoconcreticidade e reconhecer a realidade social como unidade dialética de base e de supra-estrutura e o homem como sujeito objetivo, histórico-social. Porém, se a realidade social não é conhecida como totalidade concreta e se o homem no contexto da totalidade é considerado e estigmatizado apenas como objeto e na *praxis* histórico-objetiva da humanidade não se reconhecer a importância primeira do homem como sujeito, nos resta apenas uma realidade social pseudoconcreta e moderada por preceitos segregatórios, nos distanciando do agir revolucionário social e individual (KOSIK, 1976).

A conscientização e a mobilização libertadora dos movimentos sociais, devem ser utilizadas para ocupar espaços e revolucionar lugares comuns de falas. Assim, o diálogo se faz essencial no processo educativo, pois é preciso destacar sempre as contribuições teóricas sobre os saberes necessários à *praxis* educativa e à prática social em geral, e para também gerar reflexões críticas e transformadoras. Portanto, em um processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando se trata de trabalhos sobre a Educação para a sexualidade, questões étnico-raciais e de gênero, precisamos estar conscientes de que é preciso desconstruir, construir, ressignificar e racionalizar novos sentidos para fazer valer a realidade concreta em que somos seres em constante processo de transformação, naturantes e naturados de um mundo vivo, real e dialético.

3 Considerações finais

Da concepção de materialidade da diversidade dentro do espectro social e biológico, ponderamos que, quando professoras e professores buscam problematizar questões históricas, sociais e culturais que estão por trás dos conteúdos ministrados em sala de aula, seja de Biologia ou não, é preciso haver uma rede de apoio, da comunidade escolar e da sociedade em geral. Contudo, não é isso que encontramos. Esse apoio se restringe a grupos menores, tornando as ações, os embates e as problematizações pontuais e locais. Por isso, e uma série de outras questões, a escola deveria ser uma instituição social laica, efetivamente, onde pudéssemos priorizar o conhecimento científico tornando-o acessível aos estudantes de diferentes faixas etárias, regiões e estratos sociais. Assim, teríamos, mesmo de forma incipiente, a possibilidade de subtrair racionalidades moralistas e essencialistas da realidade social.

Consequentemente, temos assistido há tempos, grupos que priorizam esses discursos moralistas, religiosos e negacionistas, que acabam comprometendo o desenvolvimento educacional dentro das escolas. E não é apenas uma referência aos ataques que acometem nossa geração, mas, aos que gerações passadas também testemunharam, especialmente, sobre a influência do pensamento de superioridade e inferioridade dentro das populações humanas e dos conhecimentos produzidos. Se isso é assim, nós enquanto pesquisadoras/professoras e pesquisadores/professores temos o dever de questionar e problematizar, dentro de sala de aula



e ou qualquer espaço, os porquês da existência do androcentrismo dentro da ciência moderna e da negação da materialidade da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades.

Portanto, seria preciso que todos, empreendessem um esforço coletivo para a criação de novas racionalidades e práticas sociais que eliminem a degradação da diversidade natural e cultural, longe das margens das ideologias, das filosofias e das religiões que segregam e subvertem a realidade social. A diversidade cultural, tomada pela sua pluralidade de identidades e diferenças não está apartada da diversidade natural, pois nós humanos somos parte da natureza e não temos nenhum privilégio que nos confira um estatuto à parte na existência. Dessa forma, a racionalidade nos traz a responsabilidade de compreender que o real é totalmente inteligível, isto é, a discriminação e o segregacionismo de nossos comportamentos têm explicação tão lógica quanto o desabrochar de uma flor ou o processo físico-químico da fotossíntese. Concluímos assim, porém, não esgotando essa reflexão, com uma expressão do filósofo holandês Baruch de Espinosa, que de certa forma nos comove e nos tensiona racionalmente, além de representar significativamente nossas discussões: “Não zombar, não lamentar, não detestar, mas compreender”.¹³

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BBC NEWS, Brasil. **Homem Vitruviano, a resposta genial de Da Vinci a um enigma da Antiguidade para criar ‘edifícios perfeitos’**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54265749> . Acesso em: 22 de fev. 2021.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética**. In: ESPINOSA, Baruch de. **Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência**. Seleção de textos de Marilena de Souza Chauí; traduções de Marilena de Souza Chauí. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 71-301. (Os pensadores).

FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. **Silêncios e Educação**. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana P. (Org.). **Silêncios e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 9-26.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 149p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. 64p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230p. (Rumos da cultura moderna, v. 26).

¹³ Expressão retirada da obra *Ética* de Baruch de Espinosa (ESPINOSA, 1979, p. 83).



LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 43-66.

MAYR, Ernst. **Biologia, ciência única**: reflexões sobre a autonomia de uma disciplina científica. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 18.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos). p. 9-28.

NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada de filosofia**: das origens à idade moderna. São Paulo: Globo, 2005.

PICQ, Pascal. **A diversidade em perigo**: de Darwin a Lévi-Strauss. 1. Ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2016.

SANTOS, Sandro Prado. Experiências de pessoas trans: um problema de saúde para o Ensino de Biologia? In: FERREIRA, Márcia Serra; CHAVES, Sílvia Nogueira; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de; GASTAL, Maria Luíza de Araújo; BASTOS, Sandra Nazaré Dias. (Org.). **Vidas que ensinam o ensino da vida**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2020. - (Coleção ensino de biologia). p. 243-257.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. [25. Reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 496p.

Recebido em março de 2021.
Aprovado em maio de 2021.

Revisão gramatical realizada por: Simone Gomes Firmino

E-mail: simone.firmino@ifgoiano.edu.br

Agustina Rosa Echeverría

E-mail: echeverria.ufg@gmail.com

