



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-UFRJ  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE  
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO E LINGUAGEM

Luísa de Lemos Alves

DISCURSOS SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES INSCRITOS  
EM CORPOS DE LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS (1970 - 1999)

Rio de Janeiro, Março de 2016

Lúisa de Lemos Alves

Discursos sobre gêneros e sexualidades inscritos em corpos de livros didáticos de Ciências  
(1970 - 1999)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Margarida Pereira de Lima Gomes

Rio de Janeiro  
2016

A474d      Alves, Luísa de Lemos  
              Discursos sobre gêneros e sexualidades  
              inscritos em corpos de livros didáticos de  
              Ciências (1970 - 1999) / Luísa de Lemos Alves. --  
              Rio de Janeiro, 2015.  
              187 f.

              Orientadora: Maria Margarida Pereira de Lima  
              Gomes.

              Dissertação (mestrado) - Universidade Federal  
              do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa  
              de Pós-Graduação em Educação, 2015.

              1. História do Currículo. 2. Disciplina Escolar  
              Ciências. 3. Discurso. 4. Livros Didáticos. 5.  
              Gêneros, Sexualidades e Corpos Humanos. I. Gomes,  
              Maria Margarida Pereira de Lima, orient. II.  
              Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “ **Discursos sobre gêneros e sexualidades inscritos em corpos de livros didáticos de Ciências (1970 – 1999)**”

Mestrando(a): **Luísa de Lemos Alves**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Maria Margarida Pereira de Lima Gomes**

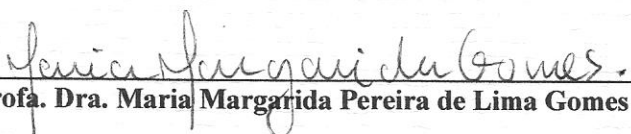
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 31 de março de 2016.

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Margarida Pereira de Lima Gomes

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Márcia Serra Ferreira

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo

## Agradecimentos

Somos atravessadas e atravessados, em nossas trajetórias, por múltiplas e infinitas influências, todas as quais nos constituem como sujeitos. Leituras, conversas, debates, silêncios, caminhadas, obstáculos – são vivências que nos tornam quem somos e também fazem parte, por isso, de nossos trabalhos acadêmicos. Agradeço, por isso, a tudo, todos e todas que cruzaram meus caminhos e possibilitaram que esta dissertação saísse exatamente como está aqui apresentada. Algumas pessoas e instituições, porém, merecem agradecimentos especiais devido à amplitude e à profundidade com as quais me auxiliaram nessa trajetória. Agradeço, com especial atenção:

À minha família, que sempre me apoiou em meus estudos e escolhas profissionais, tendo mais paciência em meus momentos de angústia e estresse do que eu jamais poderia pedir;

A amigas e amigos, que buscaram compreender meus sumiços e faltas ao longo do árduo processo de produção desta dissertação. Especialmente à Luiza e ao Felipe, colegas de profissão que, além de tudo, me proporcionaram excelentes conversas sobre meu objeto de pesquisa;

Ao Daniel, pela companhia caseira e tranquila nos momentos em que eu não tive tempo ou energia para nada além disso;

À Fernanda, que, além de amiga e colega de profissão, foi minha companheira de estudos, trabalhos, reflexões, risadas e angústias. O mestrado não teria sido tão enriquecedor ou divertido sem a sua presença;

Ao Coletivo de Mulheres da UFRJ e ao grupo Diversidade da Universidade do Brasil, que representaram para mim os primeiros contatos com a militância feminista e LGBTTIA+, e portanto com discussões e olhares que influenciaram diretamente meu sujeito-pesquisadora;

Ao grupo de pesquisa *Currículos escolares, ensino de Ciências e materiais didáticos* e ao *Grupo de Estudos em História do Currículo*, pelas discussões, trocas e por todo o aprendizado que me proporcionaram;

À Margarida, pela excelente orientação que me dedicou desde os tempos de Iniciação Científica e Prática de Ensino. Eu não poderia desejar professora mais cuidadosa e compromissada com a educação de suas e seus estudantes;

Ao corpo docente, discente e todos os funcionários e funcionárias do PPGE-UFRJ, por viabilizarem e enriquecerem esses dois anos de mestrado;

À CAPES, pelo apoio financeiro sem o qual eu não poderia ter me dedicado da mesma maneira a esta pesquisa;

A todos os professores e professoras que tive o privilégio de ter no decorrer da minha vida escolar e universitária, especialmente ao Erick, que com sua paixão e entusiasmo despertou em mim o interesse pela Biologia, e continua a me inspirar até hoje;

A todos os meus alunos e alunas, por fazerem de mim professora e por me darem motivos para seguir nessa caminhada, nem sempre fácil;

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todas e todos que vieram antes de mim e que me possibilitaram ocupar o espaço da Universidade, das ruas, do mercado de trabalho, das urnas eleitorais. É graças a todas essas pessoas que posso estar aqui e dizer tudo o que digo. E é meu compromisso continuar lutando para que cada vez mais pessoas possam dizer ainda mais – e ser ouvidas.

Obrigada.

## *Canção de primavera*

Um azul do céu mais alto,  
Do vento a canção mais pura  
Me acordou, num sobressalto,  
Como a outra criatura...

Só conheci meus sapatos  
Me esperando, amigos fiéis,  
Tão afastado me achava  
Dos meus antigos papéis!

Dormi cheio de cuidados  
Como um barco soçobrando,  
Por entre uns sonhos pesados  
Que nem morcegos voejando...

Quem foi que ao rezar por mim  
Mudou o rumo da vela  
Para que desperte, assim,  
Como dentro de uma tela?

Um azul do céu mais alto,  
Do vento a canção mais pura  
E agora... este sobressalto...  
Esta nova criatura!

(Mário Quintana, em O Nariz de Vidro)

## Resumo

ALVES, Luísa de Lemos. **Discursos sobre gêneros e sexualidades inscritos em corpos de livros didáticos de Ciências (1970 – 1999)**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

A dissertação tem como objetivo compreender como vêm se configurando, historicamente, os discursos sobre sexualidades e gêneros nos currículos de Ciências, a partir de sua inscrição em corpos humanos. Para isso, são analisados livros didáticos da referida disciplina publicados nas décadas de 1970, 1980 e 1990. São realizados diálogos com as teorizações do discurso de Michel Foucault, produções do campo da História do Currículo e das Disciplinas Escolares, principalmente de Ivor Goodson, bem como estudos feministas e LGBTTTIA+. Buscando compreender a disciplina escolar Ciências a partir das disputas por significação que ocorrem no seu interior, são identificados padrões de estabilidade e mudança curriculares nos diversos discursos sobre gêneros e sexualidades que atravessam os livros didáticos de Ciências. A análise aponta para a presença de rupturas e continuidades nos enunciados envolvendo organizações familiares, papéis de gênero, saúde sexual e reprodutiva, modelos de masculinidade e feminilidade, genitálias externas, puberdade, sexualidades e raças. As principais rupturas identificadas foram: a emergência da sexualidade como conteúdo de ensino a partir do discurso da saúde, que permite também a entrada de outros discursos sobre a sexualidade; a emergência de enunciados sobre puberdade e adolescência; o aumento das enunciações sobre genitais externas, principalmente o pênis; a emergência de enunciações sobre orientações homossexuais e bissexuais, especialmente de homens, sem o aparecimento de assexualidades, transexualidades ou intersexualidades; o aumento da presença de enunciados que subvertem os padrões de masculinidade e feminilidade nas descrições da reprodução; a emergência de enunciações sobre o aborto, atravessadas por discursos biológicos, religiosos, médicos e feministas; o enfraquecimento da divisão em raças a partir de caracteres biológicos; e o aumento da presença de pessoas negras, inclusive mulheres negras, nos materiais analisados, bem como mudanças em seus modos de representação. As principais regularidades discursivas identificadas, por sua vez, foram: o binarismo de gêneros; a cisnormatividade; a vinculação entre puberdade e adolescência;



e a afirmação da sexualidade humana, principalmente a masculina, como abrangendo dimensões de desejo, prazer e afeto. Concluo afirmando que os vários discursos sobre gêneros e sexualidades produzem atravessamentos que não são homogêneos ou lineares, mas que podem ser considerados indícios das disputas que marcam os livros didáticos no período aqui analisado.

Palavras-chave: História do Currículo. Discurso. Disciplina Escolar Ciências. Livros Didáticos. Gêneros. Sexualidades. Corpos humanos.

## **Abstract**

ALVES, Luísa de Lemos. Discourses on genders and sexualities inscribed on Science textbook bodies (1970 – 1999). Rio de Janeiro, 2016. Dissertation (Master's Degree in Education) – Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The dissertation aims understanding how the discourses on sexualities and genders, inscribed on human bodies, have been historically developing in the curriculum of Science school subject. For this, there are analyzed Science textbooks published in the 1970s, 1980s and 1990s. Dialogues are held with Foucault's discourses theories, productions from Curriculum and School Subjects History, mainly those written by Ivor Goodson, as well as feminist and LGBTTIA+ studies. Trying to understand school subjects from the disputes over meaning that take place on their interior, there are identified patterns of curricular stability and change in the various discourses on genders and sexualities that permeate Science textbooks. The analysis points towards the presence of both ruptures and continuities on the statements regarding family systems, gender roles, sexual and reproductive health, models of masculinity and femininity, external genitalia, puberty, sexualities and races. The main ruptures identified were: the emergency of sexuality as a teaching subject, coming from health discourse, which also allows the entrance of other discourses on sexualities; the emergency of statements on puberty and adolescence; the increase on enunciations on external genitals, specially the penis; the emergency of enunciations on homosexual and bisexual orientations, specially male, without the appearing of asexualities, transexualities or intersexualities; the increase on the number of statements which subvert masculinity and femininity roles on the descriptions on reproduction; the emergency of enunciations on abortion, permeated by biological, religious, medical and feminist discourses; the weakening of biologically based race classifications; and the increase on the presence of black people, including black women, as well as changes in their representation means, on the analyzed books. The identified discursive regularities, in turn, were: the gender binary; cisnormativity; the linking between puberty and adolescence; the assertion of human sexuality, specially the male one, as comprehensive of desire, pleasure and affection. I conclude affirming that the various discourses on genders and sexualities produce effects that are neither uniform nor linear, which however can be considered indications of the disputes that mark the time of production of the

textbooks here analyzed.

Keywords: Curriculum History. Discourse. Science School Subject. Textbooks. Genders. Sexualities. Human bodies.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
- CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA.....	13
- QUESTÕES DE PESQUISA.....	17
<b>CAPÍTULO 1 LEVANTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS.....</b>	<b>19</b>
1.1 “SEXUALIDADE” NOS ENCONTROS NACIONAIS DE ENSINO DE BIOLOGIA.....	21
1.2 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFRJ.....	25
1.2.1 Gêneros e/ou Sexualidades.....	26
1.2.2 Livros didáticos.....	34
1.2.3 Ciências.....	40
<b>CAPÍTULO 2 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>44</b>
2.1 DE GOODSON A FOUCAULT.....	45
2.2 HISTÓRIA DO CURRÍCULO E DA DISCIPLINA CIÊNCIAS.....	50
2.3 GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLA: A EDUCAÇÃO SEXUAL.....	55
2.4 ENTRE EDUCAÇÃO SEXUAL E CIÊNCIAS.....	65
2.5 USO DAS FONTES.....	68
<b>CAPÍTULO 3 EMPIRIA.....</b>	<b>75</b>
3.1 FAMÍLIA.....	79
3.2 ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NOS PROCESSOS REPRODUTIVOS.....	83
3.3 SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA.....	89
3.4 MODELOS DE MASCULINO E FEMININO.....	99
3.5 REPRODUÇÃO E GENITÁLIA EXTERNA.....	123
3.6 PUBERDADE E SEXUALIDADE.....	136
3.6.1 Puberdade e Adolescência.....	137
3.6.2 Sexualidade.....	143
3.6.3 Orientações sexuais.....	147
3.6.4 Avanços declarados: problemas superados?.....	151
3.7 DISCURSO BIOLÓGICO E A CRIAÇÃO DE PADRÕES.....	154
3.8 ALGUMAS INTERSEÇÕES COM RAÇA.....	156
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>166</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO A – TRABALHOS ENCONTRADOS NO LEVANTAMENTO DOS ENEBIO....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE B – TRABALHOS ENCONTRADOS NO LEVANTAMENTO DO PPGE/UFRJ.....</b>	<b>185</b>

## INTRODUÇÃO

### - CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

Neste trabalho, tenho como objetivo compreender como vêm se configurando, historicamente, os discursos sobre sexualidades e gêneros<sup>1</sup> nos currículos de Ciências durante o período das décadas de 1970 a 1990, a partir da análise de livros didáticos<sup>2</sup> da referida disciplina.

Trata-se de uma análise histórica de discursos, ancorada no método arqueológico elaborado por Michel Foucault e em algumas teorizações de Ivor Goodson acerca da História do Currículo e das disciplinas escolares. Interesse-me, particularmente, pelos discursos sobre gêneros e sexualidades e os atravessamentos que produzem no interior da disciplina escolar Ciências, entendendo que tais discursos participam das disputas por *status*, recursos e territórios que constituem a referida disciplina, formando padrões de estabilidade e mudança curriculares (GOODSON, 1997). Busco, ao longo da dissertação, dialogar tanto com estudos dos campos feminista e LGBTTIA+<sup>3</sup>, quanto com aqueles próprios do campo educacional, acreditando na potência de tais interlocuções como produtoras de novos sentidos e olhares. Em busca dos atravessamentos produzidos pelos discursos sobre gêneros e sexualidades nos currículos de Ciências, elejo como fontes de pesquisa os livros didáticos dessa disciplina, particularmente aqueles voltados para o estudo do corpo humano, temática privilegiada para a abordagem de questões de gêneros e sexualidades.

Comecei a utilizar os livros didáticos como fonte para estudos de currículo durante minha graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, quando participei como bolsista de Iniciação Científica do Projeto “Conhecimentos ecológicos nas disciplinas escolares Ciências e Biologia: um estudo curricular sócio-histórico”, desenvolvendo minhas atividades no NEC-Núcleo de Estudos de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ e no Projeto Fundação Biologia-UFRJ,

<sup>1</sup> Me refiro a gêneros e sexualidades, sempre no plural, por reconhecer a pluralidade de possibilidades trazidas por esses termos. Longe de universais e únicos, entendo gêneros e sexualidade como múltiplos e plurais.

<sup>2</sup> A partir de livros pertencentes ao Acervo Histórico de Livros Didáticos do Projeto Fundação Biologia, que também utilizei como fontes para análises durante minha graduação.

<sup>3</sup> Movimento de minorias sexuais, recebeu variadas denominações ao longo de sua história, como movimento gay, GLS (gays, lésbicas e simpatizantes) e LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais). Opto aqui por utilizar a sigla LGBTTIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, intersexuais, assexuais e demais) pois esta confere visibilidade a uma maior diversidade de grupos.

durante o ano de 2012. Participei, durante o estágio, do desenvolvimento do trabalho “Currículos da disciplina escolar ciências: analisando conhecimentos ecológicos e/ou ambientais em livros didáticos”, apresentado na XXXIV Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural em outubro de 2012. Para a elaboração desse trabalho, foram analisados livros didáticos das décadas de 1950 a 1990, como fontes para tentar compreender a constituição curricular relativa à ecologia no período. Na análise, foram criadas categorias para a compreensão da evolução temporal dos conhecimentos ecológicos e ambientais presentes nos currículos de Ciências, a partir dos estudos de Ivor Goodson.

Concomitantemente à Iniciação Científica, comecei a participar de um grupo de discussões de estudantes<sup>4</sup> do Instituto de Biologia da UFRJ sobre questões de diversidade sexual e de gênero. Nos encontros, trazíamos para debate questões históricas e atuais ligadas a preconceitos, estereótipos, construção de identidades, biologia, antropologia, medidas políticas e legislativas brasileiras e internacionais, e tudo mais que encontrássemos disponível sobre o tema. Promovemos ainda, em parceria com a Casa da Mulher Trabalhadora (CAMTRA), a realização do curso “Por uma educação não sexista” para alunos da licenciatura e demais interessados, do qual também participei como aluna. Nesse contexto, fui me interessando cada vez mais pela temática de sexualidades e gêneros, especialmente quando ligada aos currículos escolares.

Nesse mesmo período, eu estava realizando o meu estágio supervisionado, no contexto da Prática de Ensino em Ciências Biológicas, no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp – UFRJ) e optei por incluir gêneros e sexualidades em uma de minhas regências, na tentativa de colocar em prática o acúmulo teórico que as recentes experiências haviam me proporcionado. Planejei e executei, então, uma aula baseada em uma visão cultural de gêneros e sexualidades, evitando a imposição de normatizações ou excessivas simplificações da realidade (ALVES; SILVA-PORTO; GOMES, 2014). Para isso, incluí na aula exemplos da diversidade de comportamentos ligados a gênero e sexo em animais, contrariando o essencialismo biológico da sociedade patriarcal

---

<sup>4</sup> Reconhecendo que a língua portuguesa, assim como a sociedade na qual está inserida, apresenta fundamentos patriarcais e binaristas, busco ao longo de meu texto desconstruir, sempre que possível, tais estruturas. Assim, procuro evitar o uso do masculino como forma neutra, adotando com frequência formas menos genericadas de linguagem, como por exemplo escrevendo “estudantes” no lugar de “alunos”. No entanto, reconhecendo também que formas neutras não devolvem a visibilidade das quais as formas femininas foram historicamente privadas, utilizo também a flexão de gênero feminina (como ao dizer “alunos e alunas” ou “alunos(as)”), embora reconheça o binarismo presente em tais construções. Na tentativa de atender ambas as demandas, mesclo linguagem neutra e gêneros flexionados ao longo desta dissertação.

heteronormativa, e também exemplos da diversidade desses comportamentos entre os seres humanos, tanto em diversas culturas, quanto em diversos indivíduos dentro de uma mesma cultura, contrariando também o essencialismo cultural, que concebe as identidades, ainda que culturais, como fixas e absolutas (SILVA, 2004).

Durante o processo de elaboração de meu plano de aula, bem como de um seminário para a disciplina Educação Brasileira, com tema “Diversidade sexual na escola”, tentei conhecer, além da literatura acadêmica produzida na área, as diretrizes governamentais sobre o tratamento do tema nas escolas e sua evolução histórica. Me deparei, assim, com um cenário extremamente recente de mudanças, com discussões iniciando-se na década de 1970 e sendo lentamente incorporadas às políticas educacionais. A partir da década de 1970, os movimentos feministas começaram a voltar alguma atenção à escola, reconhecendo a criação e a reprodução de desigualdades nesse ambiente e levantando discussões acerca da necessidade de pedagogias não-sexistas. Na década de 1980 essas discussões ganharam alguma força, adentrando mais abertamente os espaços da escola e das universidades, com o surgimento de núcleos de estudo e grupos de pesquisa sobre o tema. Simultaneamente, ocorria também o fortalecimento dos movimentos atualmente chamados de LGBTQIA+, com diversos avanços institucionais no Brasil, como o surgimento de jornais ligados aos grupos organizados, reuniões de discussão e ativismo e a emergência do Movimento de Libertação Homossexual em 1975 (LOURO, 2013). Na década de 1980, também a homossexualidade passou a se constituir em uma questão acadêmica, sendo discutida em universidades e grupos de pesquisa. Foi somente na década de 1990, no entanto, que os temas ligados à sexualidade começaram a ser mais amplamente reincorporados ao currículo escolar. Assim como nos anos 1930, quando a discussão sobre educação sexual na escola ganhou espaço devido aos numerosos casos de sífilis, na década de 1990 a expansão do tema também esteve relacionada a demandas do campo da saúde, agora ligadas aos casos de contaminação por HIV e de gravidez na adolescência (ALTMANN, 2001).

Nesse contexto surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trazendo os “Temas Transversais” e, dentre eles, a “Orientação Sexual”, que de acordo com Altmann (2001) apresenta associação tanto com a questão de saúde pública em destaque, quanto com as mudanças mais recentes nos padrões de comportamento sexual. Apesar de todas as críticas que possam ser feitas à Orientação Sexual dos PCN, como seu caráter normatizador e controlador dos corpos dos



alunos, é inegável que ela representa um marco para a inserção das temáticas de sexualidades e gêneros no âmbito escolar. Atualmente, embora amparada por documentos como PCN, Estatuto da Criança e do Adolescente, Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, Programa Brasil sem Homofobia, Cadernos de Gênero e Diversidade Sexual da Escola da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Programa de Saúde na Escola (PSE) (GESSER *et al.*, 2012), a presença dessas temáticas nas escolas encontra-se ainda em disputa. Grande perda foi sentida, por exemplo, no Plano Nacional de Educação (PLC 103/2012), quando a proposta de inclusão como diretriz do Plano da “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” foi rejeitada, resultando na exclusão das especificações relativas às desigualdades, como “gênero” e “orientação sexual”.<sup>5</sup>

As discussões existentes no meio acadêmico e as diretrizes governamentais, ainda, não determinam se tais temáticas estão ou não sendo consideradas legítimas dentro do contexto escolar e, mais especificamente, no conjunto de conhecimentos que compõem a disciplina escolar Ciências. Faço tal afirmação apoiada na colocação de Goodson (1997, 1998, 2001) das disciplinas escolares como “amalgamas mutáveis de subgrupos e tradições”, passando por constantes conflitos “em relação a status, recursos e território” e sofrendo influências de diversos atores e setores sociais no que diz respeito à seleção de conteúdos, métodos e objetivos de ensino considerados legítimos. Desse modo, os conhecimentos expressos na disciplina escolar Ciências não são reflexos diretos de disciplinas científicas ou acadêmicas, tampouco de diretrizes governamentais, mas assim como defende Vilela (2013) para a disciplina escolar Geografia, possuem suas especificidades, constituem um discurso no sentido trazido por Foucault (2008) de um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (p. 122).

Como expus inicialmente e a partir das problemáticas aqui levantadas, realizo no presente trabalho um estudo histórico dos padrões de estabilidade e mudança dos discursos sobre gêneros e sexualidades nos currículos de Ciências, buscando dialogar tanto com os estudos feministas e LGBTTIA+ quanto com o campo do currículo. Rosenberg, Moura e Silva (2009) destacam a parca comunicação entre tais campos, com estudos isolados tanto teórico metodologicamente quanto em termos de espaços de circulação. Acredito que o diálogo entre tais campos, com suas

---

<sup>5</sup> <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/108259>

diversas histórias e olhares, pode contribuir para uma melhor compreensão das temáticas de gêneros e sexualidades nos currículos escolares, motivo pelo qual adoto essa abordagem. Por sua vez, analisar os livros sob uma perspectiva histórica – como feito por diversas autoras que trarei mais a frente, em meu levantamento (FRAZÃO, 2014; RALEJO, 2014; FONTES, 2013; SOUSA, 2013) – permite compreender como eles se relacionam com a pedagogia, a seleção de conteúdos e as diversas pressões que atuam sobre eles, inclusive as disputas dos diversos setores sociais sobre sua seleção de conteúdos e métodos (Gomes, 2008). De acordo com Goodson (1998), os estudos históricos permitem compreender como as circunstâncias contemporâneas foram negociadas e construídas ao longo do tempo, ou seja, como elas se desenvolveram no passado, o que de acordo com Macedo (2002) pode mudar o entendimento que temos tanto do passado quanto do presente.

Ainda, muitos trabalhos que utilizam livros didáticos como fontes tendem a perceber apenas estabilidades nos currículos. No entanto, de acordo com Valla (2011) e Ferreira (2005), “no interior de uma 'aparente' estabilidade é possível, por meio de uma análise minuciosa e 'microscópica', encontrar uma série de pequenas mudanças”, estas permitidas e tidas inclusive como necessárias à manutenção da estabilidade geral. Nesse sentido, busco refinar minhas lentes durante a análise dos livros, para que possa perceber não apenas as grandes estabilidades, mais evidentes, mas também as pequenas transformações e os discretos deslocamentos que possam ter ocorrido dentro dos currículos.

## - QUESTÕES DE PESQUISA

Para elaborar minhas questões de pesquisa, me pautei nas contribuições de Ivor Goodson (1997, 1998, 2001, 2007) e Michel Foucault (1979, 1988, 2000, 2008). A partir de Goodson, volto meu olhar para as estabilidades e mudanças curriculares, entendendo o currículo como espaço de disputas entre as tradições existentes na disciplina escolar ciências e as diversas influências internas e externas à comunidade disciplinar. A partir de Foucault, norteio meu tratamento para com minhas fontes de estudo, considerando suas sugestões sobre como interrogá-las, que Veiga-Neto (2006) resume:

Assim, ao invés de perguntar “isso é verdadeiro?”, é melhor perguntar “como isso

tornou-se verdadeiro?”, “que efeitos tal verdade produz?”, “quais nossas relações com essa verdade?”, “poderemos alterar essa ou aquela verdade?” (...) devemos investigar como tais verdades foram criadas, quais os efeitos que elas produzem e, se for preciso, como poderemos alterá-las para que se alterem seus efeitos. (p. 9)

Inspirada nesses autores, e nas demandas dos campos em que me situo, coloco-me as seguintes questões de pesquisa:

- ii. Que regularidades discursivas<sup>6</sup> relativas a gêneros e sexualidades estão presentes nos livros didáticos de Ciências no período em questão?
- iii. Que rupturas, deslocamentos e continuidades podem ser percebidas nos enunciados presentes nesses materiais?
- iv. Quais as possíveis relações entre os enunciados presentes nesses livros e os discursos ligados às tradições da disciplina Ciências, produções acadêmicas, movimentos sociais e diretrizes governamentais?

Buscando responder tais questões, organizo a dissertação em quatro capítulos. No *Capítulo 1 – Levantamentos Bibliográficos*, exponho alguns estudos que encontrei ao longo de minhas buscas para construir a presente pesquisa. No *Capítulo 2 – Referenciais teórico-metodológicos*, desenvolvo os referenciais teóricos que embasam meu estudo do ponto de vista histórico e do tratamento das fontes, percorro a história das disciplinas escolares Ciências e Educação Sexual, bem como alguns marcos dos movimentos sociais feministas e LGBTTTIA+ no Brasil. No *Capítulo 3 - Empíria*, trago as análises que realizei a partir dos livros didáticos de Ciências. Por fim, nas Conclusões, faço o balanço dos resultados da dissertação, retomando minhas questões de pesquisa e meus principais achados, reconhecendo as limitações deste trabalho e trazendo sugestões para estudos futuros.

---

<sup>6</sup> No sentido de regras de formação, trazido por Foucault (2008).

## CAPÍTULO 1 LEVANTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS

Buscando dar forma ao meu objeto de pesquisa, fui em busca de produções anteriores que pudessem contribuir com meu trabalho. Inicialmente, encontrei diversos estudos feministas que apontam divergências entre as concepções mais recentes de sexualidade e gênero e aquelas expressas nos materiais utilizados nas escolas, identificando propagações de preconceitos e normatizações, como os de Andrade, Forastieri e El-Hani (2001), Imperatori *et al* (2008), entre outros. Segundo Rosemberg, Moura e Silva (2009), no entanto, estudos como estes percebem os livros didáticos principalmente a partir de uma função ideológica e cultural, sendo realizados não por educadores ou pesquisadores de livros didáticos, mas sim por grupos feministas engajados na demarcação de um problema social – a presença de preconceitos na educação. Segundo essas autoras, tal origem dos estudos fez com que o tema “estereótipos sexuais” não adentrasse a área de estudos de livros didáticos, assim como os estudos de livros didáticos não adentraram as produções acadêmicas dos “estereótipos sexuais”. Os trabalhos sobre gêneros em livros didáticos em sua maioria são apresentados em congressos feministas, e pouquíssimos em congressos do campo educacional, além de serem raramente publicados em revistas acadêmicas. As comissões de avaliação dos livros didáticos, por sua vez, “são compostas exclusivamente por professores universitários especialistas nas áreas disciplinares dos LD” (p. 511), que não possuem grande contato com os congressos feministas ou as teses e dissertações desse campo. Por esses motivos, faz-se baixa a difusão do tema por entre as pessoas responsáveis pela elaboração e avaliação dos livros didáticos, e “pode-se supor que as comissões de avaliação do LD constituídas pelo MEC não têm uma formação consistente sobre racismo e sexismo discursivo, além daquela compartilhada pelo senso comum” (p. 511). Outro fator que contribuiu para essa separação das duas áreas é a história do movimento feminista brasileiro que, tendo se consolidado durante a ditadura militar, apresentou restrições à inserção de temáticas educacionais em sua pauta, ficando também fora das pautas educacionais.

Assim, os estudos ligados a gêneros nos livros didáticos brasileiros são em geral esporádicos e pontuais, predominando “autorias que publicaram um único título, sendo raras aquelas que revisitaram ou se mantiveram fiéis ao tema” (ROSEMBERG, MOURA & SILVA, 2009, p. 500). O trabalho também destaca a existência de uma “segunda geração de estudos sobre

*gender bias* nos LD” (p. 497), na qual a tendência foi revisitar os livros didáticos, identificando permanências e mudanças, com sentido de monitoramento. As autoras afirmam que a maioria desses estudos encontram como resultado uma eliminação de preconceitos explícitos, simultaneamente à manutenção de estereótipos de gênero, mais sutis. Rosemberg, Moura e Silva (2009) apontam, também, uma baixa presença de estudos históricos e que analisam longos períodos. Aqueles que possuem tais perspectivas, por sua vez, costumam encontrar como resultado poucas mudanças e uma não incorporação nesses materiais das mudanças ocorridas na sociedade. A partir de meu referencial teórico, desconfio de tais resultados e defendo que a partir de um olhar mais minucioso é possível perceber diversas rupturas e deslocamentos nos discursos sobre gêneros e sexualidades nos livros didáticos. Para ilustrar minha posição, destaco um trabalho com o qual me deparei em minhas leituras: Silva e Gonçalves (2012). As autoras afirmam, ao longo do texto, que:

Se analisarmos livros didáticos da década de 70, veremos que o que altera, em regra geral, é a qualidade da imagem do ponto de vista gráfico. O conteúdo ou informação veiculado continua os mesmos [*sic*] dos livros que analisamos: ano 2008, século XXI, vejamos as figuras 3 e 4, de dois livros. (SILVA & GONÇALVES, 2012, p. 7).

As referidas figuras são as encontradas abaixo:

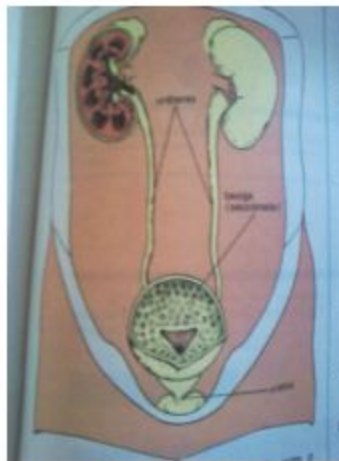


Fig. 3- Hallazgo, A. **Ciências: Corpo Humano, Ensino de 1º Grau.** São Paulo: Ed. do Brasil, 1974. p. 109.

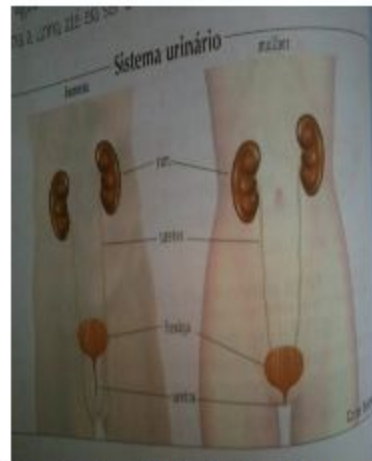


Fig. 4- Bonduki, S. **Brasiliana: Ciências, 4º ano.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. p. 172.

*Fig 1: Silva & Gonçalves, 2012, p. 7.*

Enquanto as autoras em questão consideram que não existem alterações no conteúdo veiculado por essas imagens, a partir de minhas lentes observo uma significativa mudança na forma de representação dos gêneros: enquanto a imagem do livro de 1974 traz um único corpo, masculino, para representar o sistema urinário, a do livro de 2008 mostra o sistema representado em dois corpos, um masculino e um feminino, mostrando as semelhanças e diferenças entre eles. Enquanto no livro 1974 o corpo masculino é utilizado como padrão universal anatômico, o livro de 2008 considera válido retratar uma anatomia para cada gênero. É a partir de tal olhar, atento às rupturas e deslocamentos, que analiso os discursos sobre gêneros e sexualidade em livros didáticos.

Para melhor delinear meu objeto de estudo, compreendendo como tais temáticas vêm sendo inseridas em produções da área de ensino de Ciências e ligadas ao campo do currículo, realizei dois levantamentos bibliográficos, que apresento a seguir. Tais levantamentos me permitiram perceber quais discursos vêm sendo valorizados nessas produções acadêmicas e a partir de que referenciais. Nesse sentido, olho para os trabalhos selecionados buscando perceber os discursos que se fazem presentes e as tensões que eles promovem.

### 1.1 “SEXUALIDADE” NOS ENCONTROS NACIONAIS DE ENSINO DE BIOLOGIA

Em colaboração com outras autoras, realizei um primeiro levantamento a partir dos trabalhos publicados nos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (ENEBIO)<sup>7</sup>, de forma a mapear tais produções e observar os sentidos de sexualidade nelas presentes (ETTER *et al*, 2014):

Especificamente, interessa-nos perceber como os currículos da área têm sido elaborados em meio a discursos sobre o tema que interagem com diversos outros conteúdos de ensino – tais como o ‘corpo humano’ e a ‘reprodução humana’ – e nos constituem como sujeitos (ETTER *et al*, 2014, p. 2085).

Para esse levantamento, foi realizada uma busca nos títulos dos trabalhos publicados nas

---

<sup>7</sup> Os ENEBIO são eventos organizados desde 2005 pela Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), que tem por finalidade “promover o desenvolvimento do ensino de biologia e da pesquisa em ensino de biologia” (<http://www.sbenbio.org.br/sobre/>). Os eventos, por sua vez, objetivam dar continuidade ao “movimento de constituição de nossa comunidade e de construção de uma sociedade que represente os interesses de professores e pesquisadores da área e estimule os debates necessários ao avanço e à melhoria do ensino de Biologia no Brasil” (MARANDINO *et al.*, 2005, p. 29).

quatro edições do encontro (MARANDINO *et al.*, 2005; SELLES *et al.*, 2007; Revista da SBEnBio, n. 3, 2010; Revista da SBEnBio, n. 5, 2012) a partir dos termos *sexualidade*, *sexual* e *sexo*. Encontramos um total de 34 produções: sete no I ENEBIO (MARANDINO *et al.*, 2005), quatro no II ENEBIO (SELLES *et al.*, 2007), 11 no III ENEBIO (Revista da SBEnBio, n. 3, 2010) e 12 no IV ENEBIO (Revista da SBEnBio, n. 5, 2012). Ao longo da análise, buscamos observar para cada trabalho se tratava-se de uma pesquisa acadêmica, um relato de experiência ou uma produção de material didático (categorias criadas pelos próprios eventos, a partir das quais as inscrições de trabalhos são feitas), seu público alvo, organização temática ou eixo temático ao qual pertencia (também criados pelos próprios eventos), seus objetivos e referências bibliográficas. Observamos também o gênero e a instituição de seus autores e autoras, além dos sentidos de ‘sexualidade’ neles presentes.

Pudemos perceber que 18 dos trabalhos analisados se declararam como pesquisas acadêmicas e 14 mostraram-se ligados ao ensino (relatos de experiência docente ou produção de materiais didáticos), um trabalho não explicitou sua localização em tais categorias e um trabalho declarou-se tanto pesquisa acadêmica quanto relato de experiência. Em relação ao público-alvo,

nove trabalhos referem-se ao ensino fundamental, 10 ao ensino médio, dois aos ensinos fundamental e médio, dois à educação de jovens e adultos, dois a professores da educação básica (um em busca de suas opiniões, outro realizando sua formação continuada), um a professores formadores (em busca de suas opiniões), quatro a alunos de graduação (professores em formação inicial) e, por fim, quatro não se referiram a qualquer grupo específico (vide Anexo I<sup>8</sup>) (ETTER *et al.*, 2014, p. 2087).

Quanto aos eixos temáticos, 12 trabalhos estavam ligados a estratégias didáticas, nove a formação docente, e oito a processos de ensino-aprendizagem (Anexo A). Em relação aos objetivos, a maioria dos trabalhos (17) relatava e/ou analisava experiências pedagógicas e materiais didáticos de educação sexual, oferecendo propostas para trabalhar o tema na escola, dentro ou fora da sala de aula (CAMERA, MONTES & SOUZA, 2005; FREITAS & MATOS, 2005; MORAES *et al.*, 2005; SILVA *et al.*, 2005<sup>7</sup>; SOUZA, 2005; MARQUES *et al.*, 2007; SILVA *et al.*, 2007; ALCHORNE & FONSECA, 2010; ALMEIDA, JUCÁ & SANTOS, 2010; SILVA & ALBRECHT, 2010; SILVA *et al.*, 2010; GUIRRA *et al.*, 2012; MIRANDA & SILVA, 2010; RESINENTTI, 2010; SALES, JUCÁ & SANTOS, 2010; TORRES *et al.*, 2012; SAMPAIO *et al.*, 2012). O segundo objetivo mais frequente, encontrado em 8 trabalhos, era investigar as opiniões,

<sup>8</sup> Nesta dissertação a referida tabela encontra-se no Anexo A.

visões e/ou representações de sexualidade dos diversos atores escolares – alunos(as), licenciandos(as), professores(as) da escola básica e professores(as) formadores(as) (MAISTRO & LORENCINI JÚNIOR, 2005; SOUZA *et al.*, 2007; SILVEIRA *et al.*, 2010; COSTA *et al.*, 2010; VIEIRA *et al.*, 2010; AZEVEDO & SOUZA, 2012; COELHO & CAMPOS, 2012; SANTOS & CICILLINI, 2012). Outros objetivos que também apareceram, embora com menor frequência, foram: “(i) levantar o perfil de iniciação sexual dos adolescentes participantes da pesquisa (ALVES & CARVALHO, 2012); (ii) analisar livros didáticos, relacionando-os aos PCN/discutindo o tratamento do tema DST (CICCO & VARGAS, 2010; RIBEIRO *et al.*, 2012); (iii) relatar as experiências de um grupo de estudos em sexualidade e gênero (SANTOS, RODRIGUES & MARQUES, 2012); (iv) investigar a presença da temática diversidade de orientação sexual nas aulas de Biologia (MARTINS, 2012); (v) relatar um projeto de formação continuada de professores (MIRANDA, SILVA & GUSSON, 2012); (vi) desenvolver uma pesquisa-ação, com vistas a emancipar os alunos (SOARES & GASTAL, 2012); (vi) refletir sobre o que é educação sexual e a gravidez na adolescência” (ETTER *et al.*, 2014, p. 2088).

Observando o gênero dos autores e autoras, encontramos predominância de mulheres (Tabela 1), assim como já foi apontado em outros levantamentos, como Ferreira, Nunes & Klumb (2013). Apenas um trabalho não possui nenhuma autora mulher, tendo sido produzido apenas por homens (ALVES & CARVALHO, 2012). Outro aspecto importante é a baixa recorrência de autores e autoras nos trabalhos levantados – de 102 pessoas, apenas 10 apareceram na autoria de mais de um trabalho – indício de que, pelo menos no que toca o Ensino de Ciências e Biologia, boa parte dos estudos envolvendo sexualidade são, de fato, esporádicos e pontuais, reforçando as observações de Rosemberg, Moura e Silva (2009).

Tabela 1: Número de textos e gênero dos/as autores/as nos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (2005-2012).

ENEBIO			II ENEBIO			III ENEBIO			IV ENEBIO		
Textos	Autoras	Autores	Textos	Autoras	Autores	Textos	Autoras	Autores	Textos	Autoras	Autores
07	16	04	04	18	06	11	23	05	12	22	08

Já nos referenciais teóricos encontrados nas bibliografias,

podemos observar uma expressiva presença de documentos oficiais, especialmente os PCN, citados em 23 dos 34 textos analisados. Produções do campo da sexualidade



também se mostraram bastante presentes, aparecendo em 24 trabalhos, com destaque para Guacira Lopes Louro, Helena Altmann e Mary Neide Damico Figueiró. Textos ligados à saúde também foram bastante referenciados, como documentos do Ministério da Saúde e da OMS, além de trabalhos sobre AIDS, gravidez e outros, aparecendo em 11 trabalhos. Os referenciais citados demonstram as influências de tais textos sobre a produção de discursos sobre ‘sexualidade’ no campo educacional, fornecendo-nos interessantes indícios sobre as disputas para significar a orientação sexual nas escolas (ETTER *et al.*, 2014, p. 2089)

Em relação aos sentidos atribuídos à sexualidade, encontramos tanto abordagens que “valorizam mais fortemente as perspectivas biológicas relacionadas à saúde quanto as que estabelecem relações com justificativas e argumentos mais conectados com aspectos sociais, incluindo questões culturais e históricas” (ETTER *et al.*, 2014, p. 2090). Dos 34 trabalhos encontrados, 28 apresentaram abordagens ligadas à saúde, valorizando a abordagem nas escolas de gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis, seja entendendo a sexualidade como uma questão de saúde pública ou mostrando preocupação com a saúde individual dos(as) estudantes. Já a noção de sexualidade como construída socialmente foi trazida por 23 trabalhos, com foco especial para os trabalhos que tomam como referencial teórico a autora Guacira Lopes Louro, defendendo a importância de se trabalhar a sexualidade de forma integrada, incluindo aspectos históricos, sociais e culturais. Essas observações permitem afirmar que “os Encontros Nacionais de Ensino de Biologia têm mantido em sua proposta a valorização das diferentes abordagens que vêm constituindo a área de ensino de Biologia no Brasil” (ETTER *et al.*, 2014, p. 2090).

Pudemos perceber a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais – citados em 23 textos – nos sentidos de sexualidade que circulam pelas produções levantadas, pois tais documentos operam justamente com as ambivalências entre sexualidade como cultural e construída e o enfoque em aspectos biológicos e de saúde. Entendemos que os PCN participam

na ampliação dos sentidos de sexualidade que circulam pelas produções levantadas, ainda que em meio a ambiguidades produzidas por uma transversalidade que se apoia, em grande parte, na Biologia e na Saúde. Afinal, a despeito das críticas formuladas por autores/as como Altmann (2001), entendemos que, ao trazer a “orientação sexual” como um tema transversal, esse documento curricular amplia, de certo modo, as possibilidades de significar a sexualidade para além do biológico e das questões relacionadas à saúde (Etter *et al.*, 2014, p. 2092).

As ambiguidades mencionadas também se expressaram nos textos a partir da convivência entre o reconhecimento de que a sexualidade não se esgota em aspectos biológicos e o desenvolvimento,

ao longo do trabalho, apenas destes ou, no máximo, daqueles ligados à saúde, como DST e gravidez na adolescência. Alguns trabalhos explicitam a dificuldade de professores e professoras em trabalhar com aspectos não-biológicos, devido tanto ao seu despreparo, quanto à excessiva responsabilidade de trabalhar sexualidades que recai sobre docentes de Ciências e Biologia. Como trazemos na conclusão do trabalho,

a ‘sexualidade’ acaba por garantir espaço nos currículos escolares, mais explicitamente nos de Ciências e Biologia, intermediada pelas questões de saúde. Parece ser por meio dessa via que outros discursos – abrangendo questões culturais e de identidade, como gênero e diversidade sexual – têm disputado a entrada nas escolas. (...)

O corpo material, de “carne e osso”, que possui um significativo espaço nos currículos de Ciências e Biologia, é atravessado por múltiplas questões das mais distintas ordens. É possível perceber, na leitura e análise dos trabalhos levantados, a presença de conflitos em relação a quais aspectos da sexualidade devem ou não devem ser trabalhados nas escolas e, ainda, quais destes aspectos cabem aos docentes de Ciências e Biologia. Tais conflitos logicamente se relacionam às tradições curriculares dessas disciplinas escolares, que vieram, historicamente, assumindo a discussão da ‘sexualidade’ em um formato ‘biologizado’, assim como aos impactos que as discussões da cultura vêm produzindo em todos os campos do social (ETTER *et al*, 2014, p. 2093 e 2094).

Os trabalhos encontrados nesse primeiro momento me ajudam a compreender como se configura a área de ensino de Ciências e os discursos sobre gêneros e sexualidades que nela circulam. Ao contrário da presente dissertação, porém, essas produções não trazem perspectivas históricas sobre o assunto. Para avançar na compreensão de como os atuais discursos sobre gêneros e sexualidades foram se constituindo ao longo do tempo no interior da disciplina Ciências, é necessário voltar minha análise para seu passado, para as disputas e negociações entre os diversos enunciados constituintes dessa disciplina.

## 1.2 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFRJ

Buscando ampliar meus conhecimentos para além da área de Ensino de Ciências, realizei então um segundo levantamento, este nas teses e dissertações disponíveis na página do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, ao qual estou vinculada. Inicialmente, selecionei todas as teses e dissertações contendo as palavras “gênero” e/ou “sexualidade” em seu título, de 2006 a 2014 – período em que os trabalhos estão disponíveis para consulta no sítio do programa. Em seguida, para contemplar os demais aspectos pertinentes à minha análise, busquei

no programa trabalhos que tratassem de “Ciências”, e por fim de “livros didáticos”. Além das produções que continham tais termos explicitamente em seus títulos, incluí em meu levantamento trabalhos que me davam indícios de abordar tais temáticas em sua análise. Os trabalhos selecionados podem ser encontrados no Apêndice A. A seguir, destaco os principais aspectos da análise que empreendi sobre esses trabalhos em relação a suas áreas disciplinares, metodologias de pesquisa, foco de análise, referenciais teóricos, objetivos, resultados, além dos sentidos atribuídos aos livros didáticos, gêneros e sexualidades.

### **1.2.1 Gêneros e/ou Sexualidades**

Dos oito trabalhos encontrados envolvendo gêneros e/ou sexualidades, nenhum trata da disciplina Ciências especificamente: três dissertações são ligadas à disciplina escolar Educação Física (SALLES, 2014; SANTOS, 2013; TOMAZELLI, 2013), uma não trata de nenhuma disciplina específica (Brito, 2013), uma tese é ligada à disciplina de Artes (SILVA JUNIOR, 2014), uma trabalha com alunos de pedagogia (SILVA, 2012), uma com estudantes de licenciaturas em diversas áreas disciplinares – inclusive de Biologia, porém sem qualquer destaque às especificidades da área (WILSON, 2011), e uma, também sem disciplina específica, trabalha com professores e professoras participantes de cursos de capacitação sobre sexualidade (FREITAS, 2010).

Em relação às metodologias de pesquisa, todos os trabalhos encontrados são estudos de caso, utilizando-se de pesquisa-ação, etnografia, observação participante, questionários, entrevistas e grupos focais. Apenas três trabalhos utilizaram análise documental, sempre como forma de complementar a investigação: Salles (2014) e Wilson (2011) estudaram documentos específicos das instituições onde se situam suas pesquisas e Silva (2012) analisou o texto de algumas políticas públicas. Nenhum dos trabalhos olhou para materiais didáticos, inclusive livros didáticos.

Os trabalhos encontrados apresentam bastante variação em relação a seus focos de análise: uma dissertação (SALLES, 2014) e duas teses (SILVA, 2012; WILSON, 2011) não têm gêneros ou sexualidades como focos de análise, apenas tangenciando essas temáticas; uma dissertação (SANTOS, 2013) traz em sua análise apenas gêneros; uma (TOMAZELLI, 2013)

possui foco em gêneros, mas tangencia sexualidades; uma dissertação (BRITO, 2013) e uma tese (SILVA JUNIOR, 2014) abordam amplamente tanto gêneros quanto sexualidades, embora a primeira se debruce mais demoradamente sobre gêneros; e uma tese (FREITAS, 2010) traz seu foco em sexualidades, especificamente em homossexualidades, apenas tangenciando gêneros. Das pesquisas com foco em gêneros, duas dissertações (SANTOS, 2013, TOMAZELLI, 2013) abordam mais amplamente a questão do sexismo – existência de papéis de gênero diferenciados para homens e mulheres – não se debruçando sobre a questão do machismo – colocação do papel de gênero masculino como hierarquicamente superior ao feminino. De todos os trabalhos encontrados, apenas dois (BRITO, 2013; SILVA-JÚNIRO, 2014) questionam o binarismo existente na forma com que classificamos gêneros e sexualidades em nossa sociedade. Silva Junior (2014) já adianta a dificuldade de trabalhar evitando os binarismos, trazendo em uma nota de rodapé que está “ciente de que a proposta de problematizar e questionar binarismos pode trazer o risco de fortalecer o desenvolvimento de novos binarismos” (p. 17). O autor reconhece, porém, que as classificações binárias “não abarcam a multiplicidade de travessias de fronteiras e de perspectivas de possibilidades de se vivenciar o gênero e as sexualidades”, e por isso se dispõe a tentar romper com os binarismos, apesar dos riscos envolvidos. Ainda assim, o trabalho acaba por tratar os gêneros no binário homem-mulher em suas análises. Trajetória similar acontece com Brito (2013, p. 16), que afirma ser “impossível lidar com elas [as posições de gênero e sexualidade] apoiadas em esquemas binários e normatizadores, e principalmente admitir que as fronteiras estabelecidas socialmente entre masculino/feminino e homens/mulheres vêm sendo constantemente diluídas”, porém ao longo da construção do texto admite as identidades como apenas “masculinas e femininas”. Dessa forma, ainda que ambos os trabalhos busquem desconstruir as noções binárias, eles não conseguem fugir completamente dos binarismos, muito embora possuam uma perspectiva marcadamente mais fluida e não-essencialista dos gêneros e sexualidades. Nenhum dos trabalhos traz, por exemplo, a existência de gêneros não-binários.

Em relação aos referenciais teóricos utilizados para discutir gêneros e sexualidades, três autoras são mais encontradas: Guacira Lopes Louro, que aparece em cinco trabalhos – o que representa a totalidade dos trabalhos que tem como foco gênero e/ou sexualidade – Joan Scott e Daniela Auad, em três trabalhos cada uma. Os trabalhos oscilam entre noções de gênero como construção social baseada no sexo biológico e noções que se aproximam mais das teorizações

*queer*, considerando também as diferenças biológicas como construídas social e culturalmente. Vale destacar que muitos trabalhos não se filiam apenas a uma ou outra perspectiva, mesclando enunciados ligados a ambas. Dentre as perspectivas teóricas utilizadas para discutir gêneros, chama-me atenção aquela trazida por Brito (2013) em relação às masculinidades e feminilidades. Comportamentos usualmente classificados como “masculinos” são tratados pelo autor como “feminilidades transgressoras” - baseando-se na noção de que tudo presente em uma mulher é por definição feminino, independente de se enquadrar ou não nos estereótipos de tal gênero, bem como tudo que está presente em um homem é masculino. Assim, o autor não mais classifica as características de uma menina em “masculinas” e “femininas”, mas sim em “feminilidade transgressora” ou “feminilidade hegemônica”. Penso que tal abordagem é potente para rompermos com os estereótipos de gênero presentes na linguagem usada cotidianamente, em que a masculinidade ou feminilidade de uma característica se sustenta em papéis de gênero preestabelecidos ao invés de seu portador. (BRITO, 2013)

Quanto aos demais referenciais teóricos utilizados nos trabalhos, duas perspectivas se destacam: a do multiculturalismo, referenciada em autoras como Vera Candau, Ana Canen e Antônio Flávio Moreira, com duas dissertações (SALLES, 2014; SANTOS, 2013) e duas teses (SILVA JUNIOR, 2014; WILSON, 2011) e a da inclusão, com destaque para a perspectiva *omnilética* de inclusão/exclusão, com uma dissertação (BRITO, 2013) e duas teses (SILVA, 2012; FREITAS, 2010). Uma dissertação traz, ainda, a interlocução com Educação infantil, brincadeiras e o lúdico (TOMAZELLI, 2013). Dentro do multiculturalismo, chama-me atenção a perspectiva intercultural crítica trazida por Santos (2013) que, embora não constitua meu referencial teórico, parece apresentar algumas aproximações com ele, na medida em que a autora defende que “reconhecer a construção de identidades como um processo cultural e social permite compreender que essa construção pode ser desafiada, contestada e desestabilizada” (p. 20). Aproximo-me bastante da perspectiva adotada por Silva Junior (2014), que mescla a teoria *queer* com a vertente multicultural decolonialista, que de acordo com o autor “desafia relações de dominação de padrões hegemônicos sobre outros e se preocupa, na visão do construtivismo social, com os processos de construção discursiva que resultam em tal dominação, de modo a desestruturá-los e desconstruí-los” (p. 19). O autor trabalha centralmente com categorias como dominação, subordinação, privilégios e relações de poder – entendido como microfísico e

produtor – baseando-se em Judith Butler e Michel Foucault para trabalhar em uma perspectiva discursiva. Alguns trabalhos destacam, ainda, a importância da linguagem como veiculadora de desigualdades e exclusão (BRITO, 2013; TOMAZELLI, 2013; SILVA, 2012) bem como possibilidade para a desconstrução das mesmas, e por isso instrumento de libertação (SILVA, 2012). Assim como esses autores, defendo a importância da linguagem para a compreensão dos jogos de poder, baseando-me em Foucault (2008) para o entendimento dos discursos como construtores de realidades e de subjetividades.

Em relação a interseccionalidade, ou seja, o cruzamento de gêneros e sexualidades com outros marcadores de dominação, como raça e classe, destaca-se o trabalho de Silva Junior (2014), que tem como foco justamente a interseção entre masculinidades e raça, como fica explícito já em sua questão central de pesquisa: “Como as identidades de gênero, sexualidades, masculinidades e raça são co/construídas nas aulas de arte e interagem com outras relações sociais que nelas se desenvolvem?” (p. 3). Dos demais trabalhos encontrados, apenas dois (SANTOS, 2013; BRITO, 2013) apresentam qualquer interseção com outros marcadores, e apenas de forma tangencial. Santos (2013) cita diversas vezes ao longo do trabalho que a dominação é masculina, branca e de classe média, e realiza durante sua pesquisa uma atividade envolvendo capoeira – herança cultural negra – porém não se aprofunda nas categorias de raça e classe ao longo da dissertação. Brito (2013), por sua vez, apenas cita brevemente que os mecanismos de inclusão/exclusão perpassam classe, raça e etnia, mas logo em seguida assume que seu foco não será nessas categorias. Em Tomazelli (2013), além de não ser feita a interseção com outros marcadores, destaco ainda que foi utilizada durante a pesquisa uma canção<sup>9</sup> atravessada por discursos racistas, terreno fértil para discussões sobre marginalização e hipersexualização de pessoas negras – especialmente mulheres – sem que no entanto qualquer problematização fosse feita. Trago esse exemplo não na tentativa de criticar o trabalho ou diminuir sua contribuição para o campo científico, mas sim para destacar que, embora minha pesquisa não se proponha a tratar centralmente de questões de raças e classes, me desafio a estar atenta para o aparecimento de possíveis cruzamentos com tais marcadores. Ancoro essa decisão no reconhecimento de que esses marcadores não atuam na sociedade de forma independente, ou

---

<sup>9</sup> Trecho da letra, trazido na dissertação: “Plantei um pé de alface no meu quintal / Nasceu uma morena de fio dental / Rebola morena rebola morena até o chão / Levanta o braço esquerdo que tem cecê / Morena bonita morena bonita que é você.” (TOMAZELLI, 2013, p. 99)

tampouco sofrem um simples processo de adição em certas pessoas, mas sim que eles se entrelaçam e entrecruzam de múltiplas e complexas maneiras. Ainda que não seja possível, na brevidade deste mestrado, me aprofundar em aspectos de classe e raça, defendo que não posso me furtar a apontar tais discursos conforme eles aparecerem em meu material empírico – os livros didáticos.

Outras ausências chamaram minha atenção nos trabalhos levantados, como as transexualidades e transgeneridades<sup>10</sup>, assexualidades<sup>11</sup>, bissexualidades<sup>12</sup> e intersexualidades<sup>13</sup>. As bissexualidades apenas aparecem brevemente na tese de Freitas (2010), como uma alternativa nos questionários respondidos pelos participantes, enquanto as assexualidades e intersexualidades sequer são citadas em quaisquer dos trabalhos. As transgeneridades, por sua vez, também aparecem apenas na tese de Freitas (2010), na qual são simultaneamente trazidas à tona e invisibilizadas a partir do filme “Meninos não choram”, transmitido em um dos módulos do curso realizado pelo autor e seu grupo de pesquisa. O personagem principal, homem trans (designado no nascimento como mulher, mas que se autoidentifica como homem) é classificado na tese como mulher homossexual e tratado recorrentemente no feminino – tratamento esse que desrespeita a identificação de gênero de homens trans. A partir de tais ausências e invisibilizações, fica evidente que as produções analisadas abarcam apenas uma pequena fração da diversidade sexual e de gêneros presente na sociedade, deixando muitos grupos marginalizados e silenciados. Mulheres cisgêneras conquistaram espaço significativo nas produções acadêmicas a partir dos movimentos feministas, bem como homens cisgêneros homossexuais a partir dos movimentos

---

<sup>10</sup> Termos utilizados para pessoas que não se identificam (apenas) com o gênero que lhes foi designado no nascimento, ou seja, pessoas que não se identificam com o gênero que a sociedade esperaria delas a partir de marcadores biológicos como genitália ou cromossomos. Por exemplo, uma pessoa que nasce com uma vagina e se identifica como homem é um homem trans. A escolha entre as denominações *transexual* e *transgênero* depende apenas da autoidentificação individual. Pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi designado no nascimento, por outro lado, são chamadas de cissexuais ou cisgêneras.

<sup>11</sup> *Assexual* é o termo utilizado para pessoas que não sentem qualquer atração sexual, em oposição a pessoas *allosexuais*, que sentem atração sexual. Assim como acontece com os demais componentes da sexualidade humana, existe um espectro para a assexualidade-allosexualidade, onde infinitas possibilidades estão localizadas. Por exemplo, existem pessoas demissexuais, que apenas sentem atração sexual por pessoas com quem possuam alguma forma de envolvimento emocional. Essa classificação não diz respeito ao(s) gênero(s) pelos quais se tem ou não atração.

<sup>12</sup> Termo utilizado como “guarda-chuva” para abarcar todas as pessoas que sentem atração sexual por mais de um gênero, ou seja, que não são *monossexuais*.

<sup>13</sup> Termo utilizado para designar pessoas cujo sexo biológico não corresponde totalmente a “macho” ou “fêmea”, apresentando muitas vezes genitálias e/ou gônadas ambíguas. Podem possuir diversos arranjos cromossômiais, gônadas e genitais, e apresentar diversos gêneros.

LGBTTIA+. No entanto, os demais grupos abarcados por essa sigla ainda estão longe de conquistar a mesma visibilidade. Ao longo desta dissertação pretendo, por isso, não deixar esquecidos estes grupos, ficando atenta em minha análise às construções discursivas que os invisibilizam nos livros didáticos de Ciências.

As teses e dissertações levantadas me proporcionaram, também, o contato com alguns resultados que considero interessantes. Salles (2014), analisando discursos de professores de Educação Física e gestores de uma escola pública tradicional do Rio de Janeiro, encontrou que a diversidade cultural é reconhecida pelos sujeitos de pesquisa, porém com poucas problematizações em relação às cultura hegemônicas. De todos os temas observados ao longo de sua análise, o autor identificou que apenas as abordagens de gênero se aproximaram mais fortemente de um multiculturalismo crítico, que problematiza a diversidade ao invés de apenas reconhecê-la.

Tomazelli (2013) encontrou, em sua observação participante de aulas de Educação Física para a educação infantil, que tais aulas são permeadas por sexismos e estereótipos de gênero, mas também por momentos de coeducação – ainda que de forma não intencional. A autora observou, ainda, que o lúdico favoreceu a construção de relações de gêneros mais equilibradas.

Já o trabalho de Santos (2013), a partir de uma pesquisa-ação identificou possibilidades de ação capazes de contribuir para a superação do sexismo no contexto escolar, a partir de um currículo multi/intercultural da Educação Física, percebendo após as atividades realizadas uma menor resistência em relação à participação conjunta de meninos e meninas, além de uma diminuição na frequência de discursos discriminatórios. A autora traz, ainda, que os professores participantes da pesquisa dizem não planejar suas aulas para que estas incluam aspectos de gênero – apenas lidam com tais questões quando os conflitos surgem, abordando questões de gêneros “como um tema transversal”, sem no entanto incluí-las no currículo previsto. A autora reforça a importância da abordagem dessas temáticas na formação de professores como possibilidade de alterar esse quadro.

Brito (2013), buscando compreender como os processos de inclusão/exclusão permeiam questões de gêneros e sexualidades no cotidiano escolar, encontrou resistências nas culturas da escola em relação a masculinidades e, ainda mais fortemente, a feminilidades diferentes dos modelos tradicionais baseados na heteronormatividade. Além disso, o autor observou a divisão de



práticas escolares em atividades tradicionalmente masculinas e femininas, “contemplando muito pouco o reconhecimento das formas diversas de masculinidades e feminilidades possíveis entre alunos e alunas” (p. 150), embora também tenham sido observadas práticas subversivas em relação aos papéis de gêneros. Em relação à sexualidade, o autor destaca que, ainda que em um primeiro momento suas manifestações fossem entendidas como algo não pertencente ao ambiente escolar, posteriormente admitiu-se que a sexualidade deveria ser alvo de ações pedagógicas, ainda que permeadas por vieses biologizantes.

Silva Junior (2014), por sua vez, constata a possibilidade de “caminhar para além da denúncia e partir para anúncios que se concretizem em ações e reflexões desestabilizadoras dos discursos colonizadores e heteronormativos” (p. 8), observando ao final de sua pesquisa-ação em uma escola municipal de Duque de Caxias, mudanças de atitude na turma e até mesmo uma melhora no desempenho acadêmico em Artes.

Silva (2012), analisando as possíveis relações entre a formação docente e o uso do corpo como possibilidade pedagógica, encontrou um “deslizamento do eu”:

Para os alunos, corpos fluidos, multifacetados, híbridos, corpos que consomem e são objetos de consumo, são representações corpóreas identitárias que perpassaram todas as respostas durante a análise dos dados, (...) ou seja houve um deslocamento identitário da mente, “sou o que eu penso”, para o corpo “sou o que meu corpo representa”. (p. 183)

Similarmente, na percepção dos corpos e sua atribuição de valor, a autora encontra que a percepção da identidade física se sobressai, reforçando o deslocamento da mente para o corpo. Além disso, a autora destaca que a relação entre estudantes e professores com seus corpos como objeto didático se mostra possível, porém pouco explorada.

Wilson (2011), investigando as representações sociais da diversidade cultural em cursos de formação inicial, encontrou diferenças entre ingressantes e concluintes, sendo as últimas mais críticas e problematizadoras. A autora atribui a responsabilidade de tal mudança à cultura escolar, pois a Universidade estudada apresenta um ambiente multicultural, de abertura e acolhimento da diversidade. De acordo com ela, “mais que falar ou ensinar sobre pluralidade cultural, é necessário problematizá-la, valorizá-la e vivê-la no cotidiano da instituição” (p. 116), de forma que para a autora não existe melhor forma de preparação para a diversidade do que a própria vivência em um ambiente diverso.

Por fim, Freitas (2010), investigando professores e professoras participantes de cursos de

capacitação para diversidade sexual no Rio de Janeiro e em Juiz de fora, encontra que a maioria dos participantes se comporta de maneira receptiva em relação a estudantes homossexuais, embora em suas respostas expressem olhares heteronormativos. A autora explica tais respostas a partir da força dos valores aos quais tais docentes estão submetidos e que os constituem. A tese destaca, também, que a maioria dos professores investigados está “em busca de novos olhares e pensares sobre a homossexualidade, desejando contribuir para que a escola seja um espaço não excludente” (p. 225).

Uma regularidade discursiva que identifiquei nos trabalhos levantados diz respeito à presença de discursos biológicos na escola, bem como seu papel na manutenção dos estereótipos de gênero. Santos (2013) e Tomazelli (2013) conferem aos discursos biológicos que naturalizam diferenças entre os sexos local de destaque na atribuição de papéis de gênero na escola, especialmente na separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física. No mesmo sentido, Freitas (2010) defende que o “argumento da natureza despolitiza a reflexão sobre gênero e sexualidade” (p. 50), contribuindo assim para a manutenção de mentalidades conservadoras e preconceitos. Brito (2013), por sua vez, destaca como ainda são privilegiados na escola discursos biológicos e médicos sobre a sexualidade, muito embora grupos feministas e LGBTQIA+ venham introduzindo cada vez mais aspectos sociais, culturais e de prazer. Diferentemente dos demais trabalhos, porém, Tomazelli (2013) confere algum poder de verdade aos tão criticados discursos biológicos, afirmando concordar que existem diferenças biológicas e que “realmente teremos uma aula onde as diferenças biológicas entre meninos e meninas serão postas frente a frente, na medida em que qualidades físicas como força, resistência estarão sendo mais requeridas” (p. 84). Posiciono-me de maneira diversa de Tomazelli (2013), apoiando-me na teoria *queer* de Butler (2015) e teorizações do discurso de Foucault (1988) para afirmar que as 'diferenças entre os sexos', longe de serem naturais e dadas, são construídas discursivamente e ganham poder de verdade. Não entendo gênero como uma construção social baseada em um sexo biológico, natural. Entendo, sim, gênero e sexo como ambos construídos social, cultural e discursivamente. Dito isso, e a partir das regularidades discursivas identificadas em trabalhos de diversas áreas do conhecimento que atribuem à Biologia papel de destaque na manutenção de estereótipos de gênero, considero importante voltar meu olhar diretamente para os discursos que circulam dentro da disciplina Ciências, que possui as Ciências Biológicas como um de seus campos de referência,

elegendos os livros didáticos da referida disciplina como minha fonte empírica.

### 1.2.2 Livros didáticos

Das 11 dissertações encontradas com o termo “livros didáticos”, duas analisam a disciplina escolar História (FRAZÃO, 2014; RALEJO, 2014), a primeira no Ensino Fundamental e a segunda no Ensino Médio. Três dissertações analisam a disciplina escolar Geografia (ROCHA, 2008; SOUSA, 2013; ALVES, 2013), todas no Ensino Fundamental, sendo a última nas séries iniciais. Duas, ainda, analisam a disciplina escolar Biologia (VENTURA, 2014; ROQUETTE, 2013), uma analisa a disciplina escolar Ciências (FONTES, 2013), uma analisa a disciplina escolar Química no Ensino Médio (SALLES, 2014) e duas não analisam nenhuma disciplina específica (PINHEIRO, 2014; SOUZA, 2009).

Quanto aos focos de estudo, é expressivo o número de trabalhos debruçados sobre temáticas ambientais, seja buscando compreender a configuração dos conhecimentos ambientais em geral (FONTES, 2013; SOUSA, 2013), seja focando nas questões ligadas especificamente ao lixo (SALLES, 2014), ou ainda investigando os conhecimentos ecológicos (VENTURA, 2014). Ventura (2014) se aproxima também do trabalho de Roquette (2013), pois ambos estão voltados para o movimento de renovação do ensino de Ciências<sup>14</sup> – embora o primeiro, como já exposto, volte seu olhar para os conhecimentos ecológicos, enquanto o último se ocupa da retórica evolucionista. As demais dissertações apresentam focos bastante diferentes entre si. Frazão (2014) busca entender os sentidos de “povo brasileiro” nos materiais analisados, enquanto Ralejo (2014) estuda as relações de autoria em sua produção, Souza (2009) investiga a representação dos livros didáticos para os professores e Rocha (2008) volta seu olhar para os discursos sobre trabalho e saberes docentes. Pinheiro (2014), por sua vez, investiga as empresas de edição de livros didáticos fornecedoras do PNL D e sua relação com o capital financeiro, enquanto Alves (2013) estuda as orientações da política de aquisição desses livros.

Em relação às metodologias de pesquisa, seis trabalhos optaram por analisar livros

---

<sup>14</sup> Trata-se de um importante momento histórico para as disciplinas escolares Ciências e Biologia. No contexto do começo da Guerra Fria, União Soviética, EUA e Inglaterra começaram a realizar grandes investimentos no ensino de Ciências de diversos países dos quais eram aliados. No Brasil, esse movimento se manifestou na criação de diversos Centros de Ciências, tradução e elaboração de materiais didáticos e forte ênfase no método científico e na experimentação nas escolas (Moreira, 2013).

antigos, e portanto de períodos históricos diferentes do seu próprio (FRAZÃO, 2014; RALEJO, 2014; VENTURA, 2014; FONTES, 2013; ROQUETTE, 2013; SOUSA, 2013), enquanto dois analisaram livros contemporâneos ao trabalho (Salles, 2014; Rocha, 2008). Dos trabalhos históricos, quatro realizaram análises comparativas entre livros de diferentes períodos (FRAZÃO, 2014; RALEJO, 2014; FONTES, 2013; SOUSA, 2013), abordagem que também adoto na presente dissertação. Destes trabalhos, Sousa (2013) é o único que analisa mais de uma coleção de livros didáticos. A autora selecionou um único volume dos livros – aquele destinado à quinta série, atual sexto ano – a partir dos conteúdos usualmente trabalhos na série. Fontes (2013) também selecionou apenas o volume relativo ao sexto ano, e Frazão optou por analisar os volumes destinados ao oitavo e ao nono ano, ambas utilizando como critério as tradições curriculares de suas disciplinas para cada série. Frazão (2014) e Ralejo (2014) fizeram um recorte ainda mais específico, selecionando apenas alguns capítulos dos livros escolhidos para análise. Assim como Sousa (2013), Fontes (2013) e Frazão (2014), também optei por analisar apenas um volume das coleções escolhidas – aquele referente à sétima série, atual oitavo ano do Ensino Fundamental – devido à tradição curricular da disciplina Ciências de abordar nesta série a temática do corpo humano. Alguns trabalhos, ainda, não utilizaram livros didáticos como fontes. Rocha (2008) e Alves (2013) analisaram os Editais de Convocação às Editoras e os Guias de Livros Didáticos no PNLD, enquanto Pinheiro (2014) consultou decretos e leis referente a esse programa. Souza (2009), por sua vez, optou pela aplicação de um questionário para professores e posterior análise de conteúdo dos mesmos.

Quanto aos referenciais teóricos, quatro trabalhos utilizam-se de teorizações do discurso (FRAZÃO, 2014; RALEJO, 2014; FONTES, 2013; ROCHA, 2008), embora com certa variação de autores. Enquanto Frazão (2014) opera com produções de Ernest Laclau e Chantal Mouffe, Ralejo (2014) utiliza as de Mikhail Bakhtin e Michel Foucault, Fontes (2013) baseia-se nas de Basil Bernstein e Rocha (2008) nas de Norman Fairclough, que por si só combina a noção foucaultiana de discurso com uma perspectiva baktiniana de intertextualidade. Assim, embora todas essas dissertações tenham em comum a utilização de teorizações do discurso, suas lentes teóricas apresentam diversos afastamentos. Encontrei, também, forte presença das produções de Ivor Goodson, que aparecem como referenciais de destaque em seis dissertações (SALLES, 2014; VENTURA, 2014; FONTES, 2013; ROCHA, 2008, ROQUETTE, 2013; SOUSA, 2013). A

presença de teorizações do discurso em convívio com autores marcadamente críticos traz indícios sobre os movimentos que vêm sendo realizados no campo do currículo no sentido de hibridizar teorias críticas e pós-críticas, embora nem todas as dissertações explicitem esse movimento como faz Ralejo (2014, p.19) ao afirmar que trabalha “com a perspectiva crítica do currículo, mas com diálogos e aproximações com os autores pós-críticos”. A partir da utilização dos referenciais teóricos, porém, é possível situar alguns trabalhos mais fortemente em perspectivas críticas (SALLES, 2014; VENTURA, 2014; PINHEIRO, 2014; ROQUETTE, 2013; SOUSA, 2013), enquanto outros transitam – alguns mais do que outros – entre noções críticas e pós-críticas do currículo (FRAZÃO, 2014; RALEJO, 2014; FONTES, 2013; ROCHA, 2008; SOUZA, 2009; ALVES, 2013).

Destaco, ainda, alguns resultados encontrados nas dissertações levantadas. Frazão (2014) percebe a partir da análise dos livros de história que, apesar das mudanças na historiografia e do impacto exercido pelos movimentos sociais indígenas, negros, feministas e LGBTQIA+, certos conteúdos ainda são abordados de forma eurocêntrica. A autora chama atenção, ainda, para a ausência de questões de gênero como conteúdo dos livros, com exceção da discussão do lugar da mulher no mercado de trabalho, cuja “entrada ainda é pelos boxes, isto é, não ocupa o texto/narrativa principal dos volumes” (FRAZÃO, 2014, p. 135). Além disso, a autora identifica a utilização de “povo” sendo feita no sentido de “plebe” (pessoas excluídas socialmente), a definição de “brasileiros” feita em oposição a “portugueses”, e a narrativa de “povo brasileiro” como apagando discursivamente as tensões e diferenças internas a esse grupo a partir da construção de uma identidade nacional. Ainda, é apontada uma forte abordagem marxista nos livros, que dá destaque às disputas de classe. Nas palavras de Frazão (2014, p. 136), “ao subsumir as *demandas de diferenças* nas *demandas de igualdade*, os autores acabam por não atender ou reconhecer as diversas demandas dos movimentos negros e indígenas, gênero e sexualidade que trazem questões específicas que versam para além da luta de classes”.

Ralejo (2014), por sua vez, identifica marcas de autoria nos textos que trazem também os constrangimentos e possibilidades do sistema educativo. Seus resultados mostram as negociações entre a coletividade do discurso e a individualidade do sujeito, que se apropria e ressignifica diversas vozes. Nas palavras da autora:

Diante desse cenário, nos indagamos se é possível existir autoria nos livros didáticos.

Penso que essa mobilização de saberes feita pelo autor, levando em consideração os desejos de seu público, expressa marcas de autoria quando o sujeito tem que selecionar, interpretar e ressignificar os conteúdos dando a eles uma nova forma, ou seja, há um processo criativo na produção de livros didáticos a partir de vozes anteriores e interiorizadas por esse sujeito, tornando a autoria, dessa forma, um processo coletivo, mesmo que a posse da obra seja atribuída a um nome, um sujeito (p. 136).

A conclusão de que a autoria é, com efeito, um processo coletivo, fortalece minha opção teórica por realizar uma análise discursiva que não coloca o sujeito-autor dos livros didáticos no centro, mas que considera apenas posições de sujeito e que busca compreender as múltiplas vozes presentes nos discursos e as condições de possibilidade para que tais discursos emergjam.

Roquette (2013), estudando o movimento de renovação do ensino de Ciências, destacou três fatores que permitiram a “modernização” da disciplina Biologia – um discurso ligado a novas tecnologias; a matematização das Ciências Biológicas a partir da Genética; e o evolucionismo.

Ventura (2014), analisando o mesmo período, encontrou indícios de que o conhecimento biológico foi “ecologizado” nos livros da versão verde do BSCS, e que esse processo se deu a partir de finalidades acadêmicas, porém com a presença de finalidades utilitárias e pedagógicas. A autora também destaca que a experimentação didática está integrada à seleção e organização curriculares deste livro, constituindo uma característica “modernizante”, assim como a abordagem evolutiva, também trazida por Roquette (2013). Além disso, a autora pontua que as questões relacionadas aos impactos humanos no ambiente mostraram-se muito presentes, possibilitando-lhe afirmar que os movimentos socioambientais “permitiram que novas abordagens fossem incorporadas ao conhecimento ecológico nos livros didáticos de Ciências e Biologia” (VENTURA, 2014, p. 111).

Ainda em relação às temáticas ambientais, Fontes (2013) destaca a importância conferida ao meio ambiente nos materiais analisados. Além disso, observa que os discursos ligados às problemáticas ambientais são recontextualizados por hibridização com outros principalmente ligados a saúde, reciclagem e experimentação. A autora traz, ainda, exemplos que corroboram a existência de uma estabilidade curricular segundo a qual no sexto ano da disciplina Ciências são trabalhados os temas ar, água, solo, universo e saúde – temas esses integrados pelos conhecimentos ecológicos. Por fim, a autora observa a valorização da experimentação didática e sua associação com a temática ambiental nos materiais analisados.

Saindo do âmbito das disciplinas escolares Ciências e Biologia, Salles (2014) identifica

que a temática lixo aparece nos livros analisados em meio aos conteúdos de Química, e não de forma desconectada destes, como coadjuvante do currículo. Embora possuam certo destaque, a autora considera que esses conteúdos são tratados em uma perspectiva pragmática, apesar da abordagem crítica que o livro se propõe a adotar. Em sua análise, ela percebe a falta de questionamentos à cadeia de produção dos objetos de consumo ou às desigualdades sociais:

As imagens que evocam os danos ambientais estão sistematicamente desprovidas de figuras humanas, como se a ação predatória não tivesse autores, como se o consumo não tivesse consequências e como se os únicos responsáveis pela recuperação dos danos fossem os grupos vulneráveis (SALLES, 2014, p. 124).

Assim, a autora identifica que, apesar da presença de questões ambientais como conteúdos de Química, “algo continua invisível” (*idem, ibidem*).

Já no contexto da disciplina escolar Geografia, Sousa (2013) encontra indícios de que as concepções de meio ambiente presentes nos livros analisados estão mais fortemente ligadas à Geografia tradicional, embora já seja possível identificar algumas preocupações ambientais, especialmente nos materiais da década de 1980. Fica visível, nesses materiais, a disputa entre as diferentes concepções de meio ambiente.

Em relação aos sentidos de trabalho docente e saberes docentes, Rocha (2008) encontra certa ambivalência dos discursos produzidos e hibridizados que circulam no Manual do Professor. De acordo com a autora, “a posição de voz/sujeito do professor vive um deslocamento constante entre o espaço da subalternidade e o da autonomia. Isto é, entre uma participação passiva e ativa do docente no evento discursivo que constitui o PNLD” (p. 121). Ainda, a autora identifica no texto do Manual do Professor regras de interlocução com os docentes, onde há marcas textuais ligadas às políticas educacionais, como PNLD, hibridizadas e ressignificadas por outros gêneros discursivos, como o da publicidade, da pedagogia e da Geografia.

Em relação ao PNLD, Pinheiro (2014) entende que essa política carrega consigo outra forte ambivalência: por um lado, atende a demandas sociais ao fornecer aos estudantes materiais didáticos gratuitamente; por outro, contudo, participa na apropriação de parcelas do fundo público por empresas, funcionando assim como um canal de escoamento de riquezas públicas para o capital financeiro. Também analisando o PNLD, porém com foco especificamente na disciplina Geografia, Alves (2013) encontra fortes marcas dos estudos geográficos desenvolvidos pelas instituições de ensino paulistas – fato que ela explica a partir da formação dos avaliadores

que compões o programa, realizada majoritariamente nesse estado. Estudando o perfil desses avaliadores, a autora encontra ainda que poucos deles têm a educação como sua principal área de pesquisa, estando a maioria ligada ao Ensino Superior, e poucos ao Ensino Fundamental. A partir da análise do Guia de Livros Didáticos de Geografia de 2007, a autora percebe o texto fortemente calcado na disciplina de referência e direcionando significativamente menos cuidado para a Pedagogia. Ao comparar os Guias de 2007 e 2010, ainda, a autora percebe um aumento no investimento para que a linguagem do documento aproxime-se dos professores a quem se destina. O Guia de 2010 passou, inclusive, a usar o feminino na apresentação, aproximado-se da maioria absoluta de mulheres no magistério nessa etapa de ensino.

Souza (2009), por fim, analisou as representações dos livros didáticos para professores. Nos questionários aplicados, 81% consideram os livros de História e Geografia úteis, mas não primordiais, porém a maioria utiliza esses materiais com grande frequência. Na ausência de um livro, a maioria dos respondentes declarou que mudaria sua prática, e uma minoria não mudaria por já utilizar outras ferramentas. Como conclusão, a autora destaca que os livros didáticos “são os balizadores da prática desse universo pesquisado”, possuindo lugar de destaque no planejamento dos professores.

Em relação aos sentidos atribuídos aos livros didáticos, as dissertações variam entre noções do livro como proposta e prática curricular (FRAZÃO, 2014; VENTURA, 2014; SOUZA, 2009; ALVES, 2013; SOUSA, 2013), mercadoria (FRAZÃO, 2014; RALEJO, 2014; PINHEIRO, 2014), expressão de diferentes visões e disputas de sentido (FRAZÃO, 2014; SALLES, 2014; FONTES, 2013; ROCHA, 2008; ROQUETTE, 2013; ALVES, 2013; SOUSA, 2013), produtos culturais (RALEJO, 2014; SALLES, 2014; FONTES, 2013; ROCHA, 2008; SOUSA, 2013), participantes da formação docente (SALLES, 2014; FONTES, 2013), espaços de enunciação (FRAZÃO, 2014), dispositivos de poder (SALLES, 2014) e instrumentos de controle (ALVES, 2013). Como pode ser percebido, muitos trabalhos conferem aos livros mais do que um único sentido, sendo importante ressaltar que muitas dessas visões não são necessariamente contraditórias ou conflitantes. Destaco algumas visões das quais me aproximo particularmente, como a de Frazão (2014) que se propõe a superar posições dicotômicas em relação a esses materiais, considerando-os como “objeto de análise de múltiplos significados” (p. 72). A noção de espaço de enunciação trazida pela autora também se aproxima bastante de minha perspectiva,



compreendendo que esses materiais são perpassados por diferentes discursos em disputa. De forma similar, Fontes (2013) também defende que os livros didáticos “expressam discursos relacionados ao período em que foram produzidos, e materializam o conhecimento considerado válido, presente nos currículos escolares” (p. 3). Também a noção de produto cultural me parece particularmente potente, considerando que esse material “não representa uma verdade, mas um produto cultural, historicamente datado, que resulta de uma forma de pensar e produzir conhecimento” (RALEJO, 2014, p. 12). Distancio-me, porém, da visão de Souza (2009), que declara não ter interesse em como os livros são organizados, mas sim na forma como o professor se apropria deles. Meu interesse, ao contrário, não envolve o uso que docentes ou discentes fazem do livro, e sim justamente a seleção de conteúdos e organização desses materiais, os discursos que os atravessam e a forma como eles estão expressos. Ainda, Souza (2009) considera que “os livros didáticos no máximo que sofrem são algumas pequenas alterações nas edições” (*sic*, p. 22). Posicionando-me ao lado de autoras como Ferreira (2005), Gomes (2008) e Valla (2011), defendo que, com um olhar mais atento e com lentes de maior aumento, podemos perceber uma enorme quantidade e diversidade de mudanças nesses materiais. A aparente estabilidade nestes materiais esconde e é sustentada por várias mudanças, e são elas que busco compreender em minha análise.

### 1.2.3 Ciências

Foram encontradas neste levantamento seis dissertações abordando a disciplina Ciências, uma delas já incluída no levantamento sobre livros didáticos (FONTES, 2013). Três dessas produções têm seu foco relacionado a temáticas ambientais (FONTES, 2013; OLIVEIRA, 2009; MOREIRA, 2013) – as duas primeiras de forma mais direta, estudando conhecimentos ligados ao meio ambiente e educação ambiental, respectivamente, e a última investigando a “ecologia escolar”, que de fato está mais ligada a um modelo pedagógico do que ao estudo do meio ambiente. Duas dissertações estudam a formação de professores, uma delas combinando sua análise à da extensão universitária (FERNANDES, 2012) e outra focando na transição do curso de História Natural para o curso de Ciências Biológicas (LUCAS, 2014). Por fim, uma dissertação investiga a experimentação durante o movimento de renovação do ensino de Ciências, com especial atenção para a atuação do professor Ayrton Gonçalves. (VALLA, 2011).

Em relação às fontes de estudo, todas as dissertações utilizam-se de análise documental como principal ferramenta. Três trabalhos utilizam exclusivamente esse tipo de fonte, baseando-se em materiais didáticos (FONTES, 2013; MOREIRA, 2013; VALLA, 2011), enquanto três outros combinam a análise de documentos variados – legislações, documentos históricos e trabalhos publicados em anais de eventos – com a de entrevistas (LUCAS, 2014; FERNANDES, 2012 OLIVEIRA, 2009).

Quanto aos referenciais teóricos, todos os trabalhos encontrados utilizam produções de Ivor Goodson, entendendo as disciplinas escolares como construções sócio-históricas. Com exceção de um trabalho mais fortemente situado em uma perspectiva crítica (MOREIRA, 2013), todos mesclam essa visão com outros referenciais mais pós-críticos, seja diretamente a partir de teorizações do discurso (FONTES, 2013; LUCAS, 2014), ou influenciados por autores que trabalham com elas (FERNANDES, 2012; VALLA, 2011; OLIVEIRA, 2009). Apenas uma das dissertações utiliza como referenciais produções de Michel Foucault e Thomas Popkewitz (LUCAS, 2014).

Destaco, ainda, alguns resultados interessantes encontrados nas dissertações levantadas. Lucas (2014) encontra, na transição do curso de História Natural para o de Ciências Biológicas, que práticas naturalistas apareciam mescladas com conteúdos característicos do discurso de modernização e unificação das Ciências Biológicas. A autora identifica, nesse período, o caráter prático como uma regularidade discursiva na formação de professores de Ciências e Biologia, que ajuda a definir a “boa” forma de ensinar os conhecimentos biológicos, bem como o “bom” professor. Ela percebe, ainda, sentidos que atravessam a formação inicial de professores tanto nas décadas de 1960/70 quanto nos dias atuais, como por exemplo a lógica do modelo 3+1, em que os três primeiros anos de formação são dedicados à aprendizagem de conteúdos biológicos, e apenas no último ano há espaço para conhecimentos pedagógicos e didáticos. Outro achado interessante diz respeito ao discurso de integração dos conteúdos nas Ciências Biológicas, que de acordo com a autora passa a ser ocupado pela Ecologia após a saída das Geociências.

Moreira (2013), por sua vez, investigando o termo “ecologia escolar” em manuais didáticos, percebe que o termo, que inicialmente parecia pouco abordado, acabou sendo “a essência do próprio manual”. Após suas análises, a autora entende esse termo como:

Um modelo pedagógico que valorizava o aluno como “explorador” do ambiente,

detentor de conhecimentos prévios, oriundos de seu cotidiano, e senhor ativo de seu próprio aprendizado. Os membros do corpo docente, por sua vez, eram vistos como “mestres”, mais experientes do que os alunos e, portanto, responsáveis pelos cursos que planejavam e por aquilo que ministrariam, devendo se manter atualizados e em constante formação, em cursos de férias, excursões de professores, dentre outros. Em outras palavras, na “ecologia escolar” professores e alunos aprendem juntos, sendo o professor, mais experiente, um mediador e guia de cada aula, capaz de orientar aos estudantes, jovens desbravadores (p. 95).

Além disso, a autora destaca que já havia iniciativas relacionadas ao movimento de renovação do ensino de Ciências bem antes do lançamento do *Sputnik I* – frequentemente utilizado como marco do movimento – embora seu ápice tenha de fato sido no período de 1950 a 1970. Para a autora, o movimento “continua ocorrendo lentamente, com retóricas novas e antigas em disputa por financiamento, *status* e território” (p. 93).

Fernandes (2012), por sua vez, encontra indícios de que o projeto de extensão estudado, o *Projeto Fundação Biologia*, “produziu, recontextualizou e hibridizou sentidos de formação continuada que atendiam às necessidades de ‘treinamento em serviço’ (...) e, simultaneamente, satisfaziam os interesses da sua própria equipe” (p. 1). Similarmente ao encontrado por Ventura (2014), a autora também encontra a utilização da experimentação didática a partir do método científico como uma metodologia “inovadora”, que contrapunha-se nos anos 1980 aos métodos “tradicionais” de ensino, e conferia um caráter mais acadêmico ao *Projeto Fundação Biologia*. Trilhando outros caminhos, Valla (2011) entende a experimentação didática como uma “tradição inventada”<sup>15</sup>, que acabou por estabilizar-se, e identifica a atuação do professor Ayrton Golçalves como pioneira na comunidade disciplinar a qual pertencia e que assumiu a experimentação didática como central. Os resultados destes trabalhos, longe de mostrarem-se conflituosos entre si, ajudam-nos a compreender melhor o processo de instauração de “inovações”, “modernizações” e posteriormente novas “tradições”. Como destaca Valla (2011), no interior de uma aparente estabilidade, a ocorrência de pequenas mudanças pode contribuir para a criação de novas tradições.

Oliveira (2009) também traz em seus resultados as estabilidades e mudanças curriculares no ensino de Ciências, considerando a inserção da Educação Ambiental como uma possível inovação curricular das disciplinas escolares Ciências e Biologia, e que permite a manutenção do *status* dessas disciplinas, frente às pressões para que abordem questões sociais contemporâneas. A

<sup>15</sup> Termo utilizado por Eric Hobsbawn, será abordado mais detalhadamente no capítulo 2.

autora identifica, também, duas formas principais pelas quais a Educação Ambiental tem sido inserida nessas disciplinas: i. inserção de conteúdos com relevância social, vinculados a objetivos utilitários e/ou pedagógicos e ii. inserção de conteúdos da ciência Ecologia, vinculados a objetivos de caráter acadêmico. As temáticas mais presentes nas iniciativas de educação ambiental investigadas – ecologia, água e lixo – expressam, de acordo com a autora, “uma interseção entre a ciência Ecologia e a Educação Ambiental desenvolvida nos espaços escolares” (p. 106). Já as metodologias mais utilizadas – visitas a ambientes próximos e realização de projetos – “explicitam os esforços criativos dos professores na produção de ações curriculares que mesclam o ‘novo’ ao tradicional no interior das disciplinas escolares” (p. 106). Outra consideração interessante feita por Oliveira (2009) diz respeito à “abertura” para inovações da disciplina Ciências. Baseada em Ferreira (2005), a autora afirma que, por não estar vinculada a apenas uma ciência de referência, a disciplina Ciências é menos acadêmica e, por isso, mais suscetível a inovações. Interessa-me esse resultado particularmente, pois se a disciplina Ciências encontra-se mais suscetível a mudanças envolvendo a educação ambiental, é possível que esteja mais aberta também a incorporação de mudanças envolvendo gêneros e sexualidades, o que busco compreender em minha análise.

Os levantamentos aqui trazidos me ajudam a compreender melhor os campos com os quais dialogo. Os trabalhos apresentados nos ENEBIO e as teses e dissertações sobre Ciências do PPGE-UFRJ me informam sobre as tensões presentes no campo do Ensino de Ciências – tanto aquelas relacionadas ao chão da escola quanto as das pesquisas acadêmicas. O levantamento no PPGE-UFRJ traz, ainda, contribuições de estudos que, assim como o meu, possuem uma abordagem histórica, diferindo daqueles encontrados nos ENEBIO. Além disso, as dissertações e teses ampliam minha compreensão dos discursos sobre gêneros e sexualidades para outros campos além do de Ensino de Ciências, trazendo trabalhos de diversas áreas disciplinares, e outros que não se filiam a nenhuma área disciplinar específica. Metodologicamente, os diversos trabalhos com livros didáticos me ajudam também a pensar minha própria forma de olhar para os livros e de construir minha análise.

No capítulo que se segue, explico meus referenciais teórico-metodológicos, me aprofundando sobre meu olhar histórico, além de situar meu trabalho em meio à disciplina Ciências e aos estudos de gêneros e sexualidades.

## CAPÍTULO 2 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.  
(Michel Foucault, em História da Sexualidade vol. 2: O uso dos prazeres)*

Como já explicitiei anteriormente, para a realização deste trabalho venho procurando mesclar as contribuições de Ivor Goodson e Michel Foucault – bem como de alguns leitores e leitoras de ambos. Para isso, busco nesses autores conceitos e categorias que sejam potentes para minha análise. A partir de Jaehn & Ferreira (2012), temos que:

De acordo com Lopes & Macedo (2002)<sup>16</sup>, o campo do Currículo no Brasil vem, desde os anos noventa, colocando em diálogo teorizações de vertentes críticas com enfoques denominados de pós-críticos, advindos especialmente do pós-estruturalismo e do pós-modernismo (p. 257).

Nesse sentido, têm sido utilizadas no campo do Currículo as produções tanto de orientação mais crítica, como aquelas de Ivor Goodson – que segundo Jaehn & Ferreira (2012), em seus trabalhos atuais vêm se aproximando de perspectivas da teoria social contemporânea – como produções que se aproximam mais do pós-estruturalismo, como as de Thomas Popkewitz (JAEHN & FERREIRA, 2012) e Michel Foucault – muito embora este último tenha rejeitado tal classificação. Pretendo realizar um esforço para mesclar em minha análise ambas as perspectivas, pois como colocam Jaehn & Ferreira (2012), “relacionar as duas perspectivas teóricas permite investigar como a história vai sendo construída fora e dentro da escola, pelas políticas e pelo próprio discurso pedagógico” (p. 269).

A seguir, explicito as contribuições que cada teorização fornece ao meu trabalho. Na seção *De Goodson a Foucault* discorro sobre os pontos de tensão existentes entre as duas perspectivas teóricas, me detendo mais profundamente nas teorizações de Michel Foucault. Em seguida, na seção *História do Currículo e da Disciplina Ciências*, resgato de forma mais detalhada as produções de Ivor Goodson em que me baseio, bem como de outros autores e

---

<sup>16</sup> LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p. 13-54, 2002.

autoras do campo da História do Currículo e da disciplina Ciências. Na seção *Gênero, Sexualidade e Escola: a Educação Sexual* traço um panorama da história das iniciativas de Educação Sexual nos currículos brasileiros, e as diversas tensões nela presentes, para em seguida, na seção *Entre Educação Sexual e Ciências*, abordar as relações históricas entre essas duas áreas do conhecimento. Por fim, na seção *Uso das fontes*, abordo os aspectos metodológicos da minha análise.

## 2.1 DE GOODSON A FOUCAULT

Tanto Ivor Goodson quanto Michel Foucault exploram a seleção e organização daquilo que é considerado como conhecimento válido, e portanto as relações entre conhecimento/saber e poder. No entanto, enquanto Goodson parte da noção de controle social, que serviria à manutenção do *status quo*, Popkewitz se utiliza do conceito de regulação social, enfatizando – como Foucault – os efeitos produtivos do poder, que definiria ativamente, ainda que de forma provisória, o que é considerado bom, normal, ou por outro lado, mau e anormal. Foucault considera que “as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor” (FOUCAULT, 1988, p. 103) – produtor de comportamentos, identidades, verdades. E esse poder produtor está sempre relacionado a um conjunto de saberes, assim como o saber está também sempre atrelado ao poder. Como explica Silva (2007, p. 10), “para Foucault, entre o poder e o saber não se estabelece uma relação denexo causal. Nessa direção, ao contrário de pensar o primeiro como causa e o segundo como efeito (ou vice-versa), enfatiza a presença de um total entrelaçamento ('encontro') entre um e outro.”

Considerando a produtividade do poder e sua relação com o saber, meu interesse no conhecimento passa a ser não a identificação do que é de fato verdadeiro ou qual forma de conhecimento é melhor, mas sim quais são os regimes de verdade que posso observar no material analisado. De acordo com Vilela (2013), essa visão retira as verdades de suas posições fixas, o que possibilita um olhar menos ingênuo acerca dos currículos. Torna-se possível “aceitar que não existe o lugar do não-poder” (p. 105), e que as lutas políticas se dão em busca de hegemonia – sempre contingente. Neste sentido, os conteúdos curriculares passam a ser inquiridos em busca

dos mecanismos que os autorizam, ao invés de avaliados como bons ou maus.

Outra diferença à qual preciso estar atenta é que o foco no poder soberano trazido por Goodson é substituído pelo foco em um poder microfísico em Foucault – olhar do qual mais me aproximo. Para este último autor, o poder é capilar, microfísico, presente em toda e qualquer relação social. Nessa perspectiva, o poder está longe de ser vertical e unilateral. Decorre daí seu entendimento de poder como relacional – uma correlação de forças “desequilibradas, heterogêneas, instáveis, tensas” (FOUCAULT, 1988, p. 104), mas relações de poder que não são “oriundas e/ou localizáveis em determinados setores (grupos ou 'classes') sociais particulares” (SILVA, 2007, p. 19). E justamente por isso, “onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1988, p. 105). Isso significa que em qualquer relação social há poder, e não apenas no lado considerado mais forte. “O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (*idem*, p. 103). Neste ponto há certa concordância entre Foucault e Goodson, que também defende que “o poder é desenvolvido tanto pelos indivíduos e grupos dominantes como pelos dominados” (KINCHELOE, 2001, p. 22).

Um diferença fundamental entre as perspectivas aqui mescladas é que, enquanto Goodson prioriza uma História do Currículo focada na ação dos sujeitos (JAEHN & FERREIRA, 2012), a Foucault interessa estudar os discursos produzidos pelos sujeitos e sua corporificação na escola. A esse respeito, sigo a linha de Foucault, considerando importante para minha análise não a ação dos sujeitos, ou sua importância na produção de discursos, mas sim quais discursos estão circulando e os efeitos destes na constituição dos sujeitos. É relevante, nesse sentido, destacar a relação trazida por Popkewitz entre o currículo e a constituição das identidades. De acordo com Jaehn e Ferreira (2012), o autor considera que:

determinados conteúdos e formas de ensiná-los produzem identidades que se relacionam e formas de ver e entender o mundo e as coisas. Por exemplo, o processo de escolarização produz as identidades de pertencimento social, ou seja, o estudante pertencendo a determinado gênero, raça, classe social, etc., e as corporificações que estes conhecimentos produzem na formação das identidades, tal como as diferentes áreas de formação de professores (...) [cabendo à história do currículo] estudar, portanto, como estas regras e padrões de conhecimento se formam historicamente (p. 266).

Assim, apostando no papel dos conteúdos e da forma de ensiná-los como produtores de identidades na escola, pretendo investigar justamente as regras e os padrões que regem a presença

das temáticas gêneros e sexualidades em livros didáticos de Ciências, e como tais regras e padrões vêm se comportando historicamente.

Em relação ao fazer histórico, para Foucault (2000), “ela [a história] deve ser preferencialmente compreendida como a análise das transformações das quais as sociedades são efetivamente capazes.” Nesse sentido, Foucault (2008) destaca que sua proposta de análise arqueológica coloca a noção de descontinuidade como um dos seus elementos fundamentais, fugindo de uma busca apenas por continuidades ao fim da análise. Nesse sentido, sua arqueologia valoriza as contradições, descontinuidades, rupturas, destacando que:

a ruptura não é um tempo morto e indiferenciado que se intercalaria – não mais que um instante - entre duas fases manifestas; não é o lapso sem duração que separaria duas épocas e desdobraria, de um lado e de outro de uma falha, dois tempos heterogêneos; é sempre, entre positivities definidas, uma descontinuidade especificada por um certo número de transformações distintas (Foucault, 2008, p. 196).

Como destaca Albuquerque Junior (2007, p. 26), “toda história começa com um acontecimento (...), por uma quebra de rotina, pela emergência de algo, pela ruptura com a lei e com a semelhança”. E se toda história começa com a irrupção de um acontecimento, é a isso que preciso estar atenta para construir a história dos discursos sobre gêneros e sexualidades na disciplina Ciências. Volto, por isso, meu olhar para possíveis contradições, descontinuidades e rupturas expressas nos materiais analisados.

Ainda, essa forma de fazer história se constitui como uma análise dos discursos. A partir de Foucault (2008), entendo discurso como um conjunto de enunciados que pertencem a uma mesma formação discursiva, ou seja, entre os quais pode ser descrito um semelhante sistema de dispersão, e entre cujos objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas temáticas se pode definir uma *regularidade* (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações). Estou de acordo com Vilela (2013, p. 64) quando a autora coloca que ao “considerar o conhecimento escolar como discurso, há substantivos ganhos no que se refere à percepção do jogo político na constituição do conhecimento”. Foucault (2014) destaca que a educação, embora seja considerada o instrumento pelo qual os indivíduos ganham acesso a todo tipo de discurso, está também sujeita aos jogos de poder e de verdade. Por isso, “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014, p. 41).



Para realizar a análise dos discursos, Foucault (2008) destaca a importância de que se permaneça na superfície dos discursos, no nível daquilo que está dito e não na busca de uma intenção oculta por trás dos discursos:

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa. (...) ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um "outro discurso" mais oculto. Recusa-se a ser 'alegórica'. (p. 157, grifos originais)

Este trecho explicita ainda outro deslocamento realizado por Foucault em relação ao tratamento das fontes: a transformação de *documentos* em *monumentos*, no sentido de não olhá-los como uma memória, não buscar se dizem ou não a verdade, “mas sim trabalhá-lo[s] no interior e elaborá-lo[s]: ela [a história] o[s] organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações” (FOUCAULT, 2008, p. 7). É partir de tais considerações que o autor utiliza o termo “arqueologia” para nomear sua forma de análise do discurso, pois “a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento.” (*idem*, p. 8). É sensibilizada por tais recomendações que pretendo olhar para minhas fontes – livros didáticos de Ciências. Considero que os livros didáticos são atravessados pelos diversos discursos constituintes da episteme<sup>17</sup> da época de sua produção, carregando consigo pistas das tensões e disputas pelas quais eram influenciados. Nessa perspectiva, tais materiais constituem importantes ferramentas de compreensão dos currículos escolares, e portanto dos currículos da disciplina escolar Ciências.

A partir de Foucault (2008), devemos considerar ainda, no fazer histórico do tipo arqueológico, a necessidade de associação de fatores classificados de outra forma: práticas discursivas e não-discursivas. Como coloca Fischer (2001):

---

<sup>17</sup>Foucault (2008) entende *episteme* como “o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciência, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização; a repartição desses limiares que podem coincidir, ser subordinados uns aos outros, ou estar defasados no tempo; as relações laterais que podem existir entre figuras epistemológicas ou ciências, na medida em que se prendam a práticas discursivas vizinhas mas distintas. (...) A *episteme*, ainda, como conjunto de relações entre ciências, figuras epistemológicas, positivities e práticas discursivas, permite compreender o jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, se impõem ao discurso” (p. 214 e 215).

Ora, dizer que o discurso é sobretudo histórico implica necessariamente falar na relação entre o discursivo e o não-discursivo, na impossibilidade de separar o lado de dentro do lado de fora dos enunciados, significa falar na “economia” dos discursos – em sua produtividade visível –, enfim, na relação entre pensamento e vida, poder e saber, continuidade e descontinuidade da história, temas tão caros ao autor de *As Palavras e as coisas*. [...]

Para Foucault, a análise arqueológica deve principalmente dar conta de como se instaura certo discurso, quais suas condições de emergência ou suas condições de produção. E é nesse sentido que essa análise deverá fazer aparecer os chamados “domínios não discursivos” a que os enunciados remetem e nos quais eles de certa forma “vivem” – as instituições, os acontecimentos políticos, os processos econômicos e culturais, toda a sorte de práticas aí implicadas. Tais domínios, porém, não podem ser vistos como “expressão” de um discurso, nem como seus determinantes, mas como algo “que faz parte de suas condições de emergência” (Foucault, 1986, p.187). (p. 216)

Embora minha análise esteja centrada nas relações entre as práticas discursivas, manifestas a partir dos diversos enunciados encontrados nos livros didáticos, não me furto à tarefa de estar atenta ao conjunto de práticas não discursivas em que tais enunciados se encontram, ou seja, aos interditos, aos constrangimentos existentes que fazem com que certos enunciados possam ser ditos ali e outros não.

Balizo minha análise, ainda, por outra sugestão deste autor: se não rejeitar por completo, ao menos questionar as unidades preestabelecidas ao realizar meu estudo: “O que é *uma* ciência? O que é *uma* obra? O que é *uma* teoria? O que é *um* conceito? O que é *um* texto?” (FOUCAULT, 2008, p. 6), buscando critérios para isolar minhas próprias unidades, considerando que:

Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas. (*idem*, p. 29)

Considero, também, a precaução sugerida por Foucault (2008) quanto à busca de origens para os discursos analisados. Foucault (2014) descreve o que chama de tema da experiência originária, de acordo com o qual o discurso se trataria apenas de uma leitura do mundo real, já que “As coisas murmuram, de antemão, um sentido que nossa linguagem precisa apenas fazer manifestar-se” (p. 45). Contrariando tal visão, sigo a recomendação de Foucault (2008, 2014): não busco a origem longínqua e secreta dos enunciados, sua realidade fundante, alguma providência pré-discursiva, ou seu repouso em algum “jamais-dito” silencioso, anterior àquilo que está dito. Afinal, “Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas,

como uma prática que lhes impomos em todo caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade” (FOUCAULT, 2014, p.50). Análise, por isso, os enunciados em sua superfície, estabelecendo entre eles relações – *regularidades*, no sentido de regras de formação (FOUCAULT, 2008).

## 2.2 HISTÓRIA DO CURRÍCULO E DA DISCIPLINA CIÊNCIAS

Antes de adentrar a história da disciplina Ciências, é necessário compreender o que se entende por *disciplina*. Para Foucault (2014), as disciplinas são princípios de limitação e controle do discurso, se definindo por “um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: isto tudo constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele” (p. 28 e 29). Ao mesmo tempo, a disciplina é “aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados. Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas” (*idem*, p. 29).

Para esse autor, ainda, as disciplinas não são feitas apenas de verdades, mas também de erros – e ambos têm funções positivas, produtivas. Para que um enunciado qualquer pertença a uma dada disciplina, ele precisa responder a certas condições, diferentes das condições para que sejam considerados verdadeiros: precisam “dirigir-se a um plano de objetos determinado (...) [e] inscrever-se em certo horizonte teórico (...). No interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia<sup>18</sup> do saber” (FOUCAULT, 2014, p. 30 e 31). Para exemplificar, o autor traz o exemplo de Mendel e da disciplina Biologia: conquanto seus estudos tenham produzido resultados que podem ser considerados verdadeiros, eles tratavam de objetos, métodos e horizontes teóricos que não cabiam na Biologia de sua época. Mendel era, portanto, “um monstro verdadeiro” pois, embora dissesse a verdade, “não estava 'no verdadeiro' do discurso biológico de sua época” (*idem*, p. 33). Outros estudiosos, de maneira oposta, formulavam enunciados que, mesmo considerados errados, pertenciam ao discurso biológico – consistiam, assim, em erros disciplinados. A disciplina é, então, fonte de infinitos recursos para a criação de discursos e,

---

<sup>18</sup> Monstruosidade

simultaneamente, princípio de coerção dos mesmos; é por um lado produtiva e por outro restritiva. É, enfim, mecanismo de regulação dos discursos. De forma semelhante, Lopes e Macedo (2011), consideram a organização disciplinar “uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos na escola (...) [que] traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas” (p. 107 e 108). As disciplinas escolares envolvem também a organização das atividades, do tempo e do espaço escolar (LOPES & MACEDO, 2011).

De outro ponto vista, porém não de maneira excludente, Goodson (1997, 1998, 2001) considera que as disciplinas escolares são construções sócio históricas, amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições, passando por constantes conflitos em relação a status, recursos e território que influenciam a seleção de conteúdos, métodos e objetivos de ensino considerados legítimos. Na tentativa de conciliar a perspectiva construcionista de Ivor Goodson com as análises socioculturais de Thomas Popkewitz, Ferreira, Gabriel e Monteiro (2014) passam a entender a disciplina escolar como “uma construção sócio-histórica que participa das lutas mais amplas em torno da significação de quem somos – assim como de quem não somos – e de quais conhecimentos devemos (ou não) conhecer e legitimar” (p. 88).

A compreensão de Ivor Goodson sobre as disciplinas escolares me leva a desenvolver aqui um outro conceito, que diz respeito às *tradições*. Entendendo o currículo como construído social e culturalmente, não considero que quaisquer conteúdos sejam naturais ou intrínsecos – são sempre fruto de disputas e tensões, consolidando-se a partir de diversas contingências históricas. Na ocasião de tais processos, alguns conteúdos acabam por fixar-se nos currículos, transformando-se em tradições curriculares. Nesse sentido, Goodson (1998) afirma que “a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição” (p. 27). Assim como o referido autor, parto da definição de Hobsbawm e Ranger (2015) para as tradições inventadas:

Por 'tradição inventada' entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita e ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. (p. 8)

Assim, as tradições inventadas tendem a certa invariabilidade, devido à sua continuidade em relação ao passado, e precisam possuir funções simbólicas, rituais e ideológicas. Elas

“estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais” (*idem*, p. 17). De acordo com Goodson (1998), “o currículo escrito é o exemplo perfeito de invenção de tradição” (p. 27).

De acordo com Santos (1990 *apud* FERREIRA & MOREIRA, 2001), os diversos fatores que influenciam nas mudanças curriculares podem ser classificados em internos – aqueles ligados às condições de trabalho da própria área a aos seus profissionais – e externos – ligados a contextos sociais, econômicos e políticos mais amplos. Quanto maior a maturidade de uma disciplina, maior deve ser o peso dos fatores internos a ela. Posiciono-me assim como Ferreira e Moreira (2001) na defesa da “importância de se associarem fatores internos e externos na construção da história de uma disciplina” (p. 5). Para demonstrar a importância de fatores externos na constituição das disciplinas, Goodson (2007) reconta a história publicada por Layton em seu livro *Science for the people* sobre parte da história da disciplina Ciências na Inglaterra, chamada de “ciência das coisas comuns”. Tratou-se de uma tentativa bem sucedida de ampliar a inclusão social partindo das experiências cotidianas dos alunos para ensinar os conteúdos de Ciências. Essa iniciativa, após seu sucesso inicial, acarretou na retirada da disciplina Ciências dos currículos ingleses por ameaçar a hierarquia social estabelecida – ela permitia que o sucesso escolar das crianças de classes trabalhadoras ultrapassasse o de crianças das classes privilegiadas. Quando a disciplina retornou ao currículo, vinte anos mais tarde, foi com uma versão significativamente mais acadêmica da experimentação (GOODSON, 2007).

Como exemplo da importância também de fatores internos à comunidade disciplinar, podemos citar disputas entre as próprias tradições da disciplina Ciências, onde podemos observar a influência das concepções da comunidade científica sobre a estruturação dos currículos, além das diversas influências externas. Para Goodson (2001), as disciplinas sofrem disputas entre tradições acadêmicas – ligadas aos interesses da formação universitária –, utilitárias – ligadas ao dia-a-dia dos alunos e à formação profissional – e pedagógicas – associadas aos processos de aprendizagem. Em meio a tais disputas entre grupos e tradições, tanto internos quanto externos à comunidade disciplinar, existem padrões de estabilidade e mudança curriculares que, a partir do diálogo com teorizações do discurso, passam a ser compreendidos como “processos relacionados e interdependentes, formando um binômio no qual o primeiro garante as condições de possibilidade de existência do segundo e vice-versa” (FERREIRA, GABRIEL E MONTEIRO,

2014, p. 88).

Como exemplos de estabilidade, Gomes (2008) e Gomes, Selles & Lopes (2013) identificam nos currículos brasileiros da disciplina Ciências enfoques organizadores dos currículos, que são atravessados por finalidades utilitárias, pedagógicas e acadêmicas: história natural; ecologia; anatomia, fisiologia e saúde humanas; ciência e experimentação; ciência e tecnologia e vida cotidiana. O enfoque *história natural* diz respeito às “visões de ciência caracterizadas por descrições detalhadas, coleções e classificações do mundo natural (vivo e não vivo) apresentando relações com os estudos iniciais de zoologia, botânica, paleontologia, mineralogia e geologia” (GOMES, 2008, p. 53), estando associado em grande parte a tradições acadêmicas de ensino. O enfoque *ecologia* possui, de acordo com Gomes (2008), duas perspectivas: uma relacionada à ecologia biológica, seus métodos de trabalho e paradigmas; e outra relacionada aos movimentos ambientalistas e à Educação Ambiental. Esse enfoque pode, portanto, estar relacionado tanto a finalidades acadêmicas, quanto a finalidades pedagógicas e utilitárias. O enfoque *ciência e experimentação*, por sua vez, valoriza o método científico experimental e suas etapas para a produção de conhecimento, podendo estar ligado às tradições acadêmicas, mas também às pedagógicas, a partir das diversas formas de experimentação didática que surgem no contexto escolar. Já o enfoque *ciência e tecnologia* diz respeito a “visões de ciência atreladas à produção tecnológica, que influencia e modifica social e economicamente a vida dos seres humanos” (GOMES, 2008, p. 55), relacionando-se a tradições acadêmicas e utilitárias. O enfoque *vida cotidiana* relaciona-se a aspectos da vida doméstica e de atividades profissionais, estando ligado a tradições utilitárias e pedagógicas.

Por fim, o enfoque *anatomia, fisiologia e saúde humanas* trata de aspectos relativos ao corpo humano, à saúde e expectativa de vida, consistindo de acordo com Gomes (2008) em uma tradição acadêmica, mas que também pode aparecer integrada a finalidades utilitárias e pedagógicas. Dos enfoques curriculares da disciplina Ciências, esse é o que mais me interessa, por estar mais intimamente relacionado às discussões sobre gêneros e sexualidades – aspecto que aprofundarei na seção *Uso dos livros didáticos*.

Entendendo que os discursos sobre gêneros e sexualidades entram nas disputas por *status*, recursos e território no currículo escolar com as tradições da disciplina Ciências, bem como com outros discursos que circulam na sociedade, torna-se importante para meu estudo considerar

alguns processos históricos de constituição da disciplina escolar Ciências, que trarei a seguir.

A disciplina escolar Ciências adentrou oficialmente o ensino secundário brasileiro em 1931, com a Reforma Francisco Campos, a partir de uma visão positivista que considerava que disciplinas científicas de referência, como a Biologia, a Física e a Química, poderiam ser integradas devido ao compartilhamento de um método comum – o método científico. Nesse contexto, era forte o caráter utilitário<sup>19</sup> atribuído a essa formação integrada, que trataria de conteúdos ligados ao cotidiano e valores dos alunos e suas famílias, permitindo sua formação como cidadãos. A disciplina Ciências permanece nos currículos escolares até os dias de hoje – mesmo após a superação da crença no método unificador das ciências – apoiando-se no valor de sua utilidade social, seu papel de introdução geral às ciências (MARANDINO *et al.*, 2009). Na década de 1960, o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (Ibccc) produziu o Projeto de Iniciação à Ciência, inicialmente dividido em fascículos e que posteriormente foi editado como livro didático. Esse material trazia grande quantidade de atividades práticas – experimentos a serem realizados em aula com o objetivo de que os alunos pudessem vivenciar o método científico. Dessa forma, a disciplina Ciências passou a apresentar um caráter mais acadêmico e menos ligado aos objetivos utilitários (MARANDINO *et al.*, 2009).

Goodson (2007), baseando-se nos estudos de Layton, descreve o perfil evolutivo das disciplinas, segundo o qual estas surgem com objetivos utilitários, tratando de problemas que dizem respeito aos alunos, suas necessidades e interesses. Posteriormente, são construídas tradições cada vez mais eruditas de trabalho nas disciplinas, e sua lógica interna vai se tornando cada vez mais influente na seleção e organização dos conteúdos até que, por fim, constitui-se um corpo de especialistas que determina os conteúdos a serem abordados, aos alunos restando passividade, resignação e desencantamento. A partir desse perfil, é delineada a segunda hipótese de Goodson sobre o percurso histórico das disciplinas: elas se constituem, inicialmente, a partir de objetivos pedagógicos e utilitários, tornando-se progressivamente acadêmicas, em busca por legitimação a partir de uma justificação científica de seus corpos de conhecimentos. Ao lado dessa hipótese, o autor traz duas outras, já citadas ao longo desse texto: a primeira, que postula que as disciplinas são amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições, e não entidades

---

<sup>19</sup> No sentido já anteriormente explicitado trazido por Goodson: tradições utilitárias – ligadas aos interesses cotidianos dos alunos e às finalidades de formação profissional –, pedagógicas – associadas aos processos de aprendizagem das crianças – e acadêmicas – voltadas para os interesses de formação universitária (GOMES, 2008).

monolíticas; e a terceira, que considera que elas passam por conflitos por *status*, recursos e território (JAEHN & FERREIRA, 2012). O modelo de Layton, utilizado por Goodson, surgiu a partir de estudos sobre a emergência e consolidação da disciplina escolar Ciências nos currículos escolares da Grã-Bretanha no início do século XIX (OLIVEIRA, 2009) e pode ser observado, também, a partir da história dessa disciplina no contexto brasileiro. No entanto, defendo que o processo de consolidação das disciplinas escolares não ocorre de forma tão linear, indo do utilitário para o acadêmico, como proposto por Layton e apoiado por Goodson. Oliveira (2009) mostra a maior complexidade desse processo a partir da inserção de temáticas ambientais nos currículos de Ciências por meio de seu valor social, apoiando-se nas autoras Selles e Ferreira (2004) para afirmar que a consolidação das disciplinas escolares ocorre a partir de oscilações e mesclas entre finalidades acadêmicas, utilitárias e pedagógicas, e portanto de forma não linear. Parto de tal complexificação da hipótese de Goodson para minha análise, buscando estar atenta às oscilações entre as diversas tradições da disciplina Ciências e suas possíveis relações com os enunciados sobre gêneros e sexualidades presentes nos currículos.

### 2.3 GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLA: A EDUCAÇÃO SEXUAL

Considero que a (in)existência de uma outra disciplina pode exercer fortes influências sobre as questões de gêneros e sexualidades presentes nos currículos de Ciências: a Educação Sexual. Inicialmente, é importante explicitar por que utilizarei o termo Educação Sexual, em detrimento de termos como Orientação Sexual, Informação Sexual e Instrução Sexual.

Altmann (2005) traz que, na maior parte da bibliografia por ela utilizada, as pesquisas adotam os termos Educação Sexual e Orientação Sexual sem distinções. Segundo a autora, Paulo Ribeiro (1990)<sup>20</sup> foi o único autor em seu levantamento que defendeu o uso do termo Orientação Sexual para intervenções institucionalizadas, em contraposição à Educação Sexual, que se trataria dos processos culturais contínuos vividos pelos indivíduos em todos os ambientes – familiar, escolar, mídia etc. Os Parâmetros Curriculares Nacionais também adotam o termo Orientação Sexual, considerando-o sinônimo de Educação Sexual (ALTMANN, 2005). A autora relaciona a

---

<sup>20</sup> RIBEIRO, Paulo R. M. *Educação sexual além da informação*. São Paulo: EPU, 1990.



utilização do termo Orientação Sexual à ligação entre a Educação Sexual e os orientadores educacionais, que historicamente têm dividido o trabalho do tema com os professores de Ciências.

Para Figueiró (1996; 1998), por outro lado, o uso de diversas terminologias como sinônimos está relacionada à falta de uma posição teórica clara e objetiva quanto ao conceito de Educação Sexual, o que pode comprometer a qualidade da produção científica e os avanços nessa área de conhecimento. Para a autora, é importante que se padronize o uso de um único termo, e que se priorize o termo Educação Sexual, que “implica que o educando seja considerado sujeito ativo no processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações” (FIGUEIRÓ, 1996, p. 59) e que a educação sexual seja classificada em formal e informal.

Considerando, ainda, como bem ressaltam Altmann (2005) e Figueiró (1998), que o termo Orientação Sexual é utilizado para designar a direção do desejo sexual dos indivíduos, tanto no campo dos estudos da sexualidade, quanto nos movimentos sociais – nacional e internacionalmente – posiciono-me ao lado dessas autoras na escolha do termo Educação Sexual para me referir ao campo de produções teóricas sobre o tema, bem como as iniciativas realizadas com os alunos.

Dito isso, as iniciativas de Educação Sexual no Brasil foram diversas e tiveram muitas formas. As primeiras preocupações explícitas com o tema no país datam de das décadas de 1920 e 1930 (CÉSAR, 2009; FIGUEIRÓ, 1998). César (2009) considera como marco no assunto uma declaração de Fernando de Azevedo, em 1922, sobre a importância da educação sexual para “o interesse moral e higiênico do indivíduo”. Nesse período, a defesa da educação sexual era, em muitos casos, motivada pelo interesse em melhorar a saúde das mulheres e seus conhecimentos, no sentido de torná-las mais aptas a exercerem seu papel no cuidado do lar e dos filhos, assegurar a saudável reprodução da espécie e evitar perversões morais. Não havia, em geral, o objetivo de contestar ou reestruturar os papéis sexuais (FIGUEIRÓ, 1998).

Já em 1920 a bióloga feminista Berta Lutz reivindicou o desenvolvimento de um programa de educação sexual nas escolas brasileiras com objetivos diferenciados daqueles médico-higienistas mais difundidos na época, embora a desconstrução dos papéis sexuais não estivesse incluída entre eles. Os objetivos defendidos por ela giravam em torno de uma reflexão

individual sobre a importância da maternidade, da paternidade e da infância, porém sem a implantação de qualquer controle sanitário. Embora sua proposta não tenha obtido êxito em adentrar os currículos escolares naquele momento, ela possibilita afirmar que expectativas sociais de que a escola atuasse em campos antes restritos à atuação da Igreja e da família estavam presentes (ROSISTOLATO, 2007), ou seja, que enunciados ligando escola e sexualidade já circulavam pela sociedade.

Em 1930 ocorreu uma primeira experiência de Educação Sexual no currículo de uma escola, o Colégio Batista do Rio de Janeiro, que durou até 1954, quando o professor responsável foi processado e demitido pela iniciativa, acusado de comportamento imoral (FIGUEIRÓ, 1998; ROSEMBERG, 1985). César (2009) cita, ainda, que em 1933 foi fundado o Círculo Brasileiro de Educação Sexual, que editou um periódico sobre o assunto, o que permite afirmar que o tema era objeto de discussões nessa época.

Da década de 1930 até a de 1960 houve algumas outras iniciativas de educação sexual, tanto em escolas públicas quanto particulares (ROSISTOLATO, 2007), em escolas protestantes ou laicas (FIGUEIRÓ, 1998). De acordo com Rosenberg (1985), “A Igreja católica constituiu um dos freios mais poderosos, até a década de 60, para que a Educação Sexual penetrasse no sistema escolar brasileiro”, tanto por sua postura repressiva em relação ao sexo, quanto por seu grande destaque na educação nacional, com a manutenção de uma ampla rede de ensino. Percebo, assim, a disputa entre o discurso católico sobre a sexualidade humana e discursos produzidos por outros agentes sociais, como movimentos feministas e educadoras(es).

Com a realização do Concílio Vaticano II, na década de 1960, porém, o valor atribuído à sexualidade humana foi profundamente alterado para alguns setores da Igreja. Tal acontecimento teve efeitos no campo educacional, como por exemplo a conversão de escolas católicas com segregação sexual em escolas mistas e o desenvolvimento de programas de educação sexual nessas escolas (ROSEMBERG, 1985). Nesse momento, os diversos discursos sobre a sexualidade tornaram-se menos contraditórios, entrando em certa consonância e permitindo o fortalecimento da educação sexual nas escolas. Dessa forma, a década de 1960 foi considerada por muitas autoras como um período favorável para a realização de Educação Sexual nas escolas, com a ocorrência de numerosas iniciativas (CÉSAR, 2009; FIGUEIRÓ, 1998; WEREBE, 1978). Há relatos de experiências em escolas que descrevem que “os temas trabalhados partiam do interesse e

necessidade dos alunos” (FIGUEIRÓ, 1998, p. 125), permitindo-me afirmar que, nesse momento em que a disciplina ainda estava em processo de constituição, as finalidades pedagógicas e utilitárias predominavam sobre as acadêmicas, como prevê a hipótese de Goodson (2007) já trazida anteriormente.

A fase propensa para a Educação Sexual culminou com a apresentação do projeto de lei da deputada Júlia Steinbuch, em 1968, propondo a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos escolares. O projeto encontrou apoio em alguns grupos da sociedade, como educadores(as), intelectuais e alguns(as) parlamentares (WEREBE, 1978). Setores mais conservadores, por outro lado, ofereceram forte oposição ao projeto, e a Comissão Nacional de Moral e Civismo acabou por rejeitá-lo, dando pareceres contrários à realização da educação sexual nas escolas, defendendo que a tarefa seria responsabilidade de familiares e médicos. Um dos conselheiros, o almirante Benjamin Sodré, afirmou que “a expressão educação sexual deveria ser substituída por educação da pureza”, explicitando a moral conservadora do regime ditatorial no Brasil (ROSEMBERG, 1985; WEREBE, 1978). Para Rosistolato (2007), a “educação da pureza” foi mais tarde materializada na disciplina Educação Moral e Cívica, instituída em 1969. Observo, aqui, novas tensões e embates entre os discursos sobre educação sexual que circulavam na sociedade.

Na década de 1970, após as declarações oficiais contra a Educação Sexual e com o agravamento da repressão durante a ditadura (com o decreto do Ato Institucional nº 5 em 1969), houve expressiva redução das iniciativas de educação sexual e a extinção de grande parte dos programas existentes. Rosenberg (1985) destaca que, apesar de o veto ao projeto não ter constituído proibição oficial da realização de Educação Sexual nas escolas<sup>21</sup>, difundiu a ideia de interdição e medo de represálias entre aqueles que a realizavam. De fato, são conhecidos casos de professoras(es) e diretoras(es) investigadas(os) e punidas(os) pela inclusão de educação sexual em suas aulas, denunciadas(os) muitas vezes por familiares de estudantes, o que exemplifica como a oposição à educação sexual nas escolas não vinha apenas dos militares no poder, mas era partilhada e exercida por parte considerável da sociedade – incluindo familiares e muitas vezes os(as) próprios(as) estudantes (FIGUEIRÓ, 1998; ROSEMBERG, 1985). Os discursos

---

<sup>21</sup> Em 1965 houve, no estado de São Paulo, a proibição da discussão de métodos anticoncepcionais e controle de natalidade nas escolas, porém não da educação sexual propriamente (FIGUEIRÓ, 1998).

conservadores sobre a sexualidade humana atravessavam variados setores da sociedade – longe de serem provenientes de um único grupo, o 'detentor do poder', as barreiras contra a educação sexual emanavam de diversos pontos por toda a sociedade, sendo os membros do governo ditatorial apenas um deles. Utilizando as palavras de Popkewitz (1997 *apud* JAEHN & FERREIRA, 2012), os pareceres contrários ao projeto da deputada Júlia Steinbuch, bem como a atuação de estudantes e familiares contrários à educação sexual, estavam inseridos e ajudaram a estabelecer “o que é razoável e bom, o que é irracional e mau; [...] quais as atitudes que nos farão sentir culpados, quais as que são normais, ou quais as regras que podem ser transgredidas” (p. 13). No entanto, não se pode dizer que as iniciativas em Educação Sexual foram completamente extintas do país nesse período, elas foram sim enfraquecidas e relegadas à clandestinidade (ROSEMBERG, 1985; WEREBE, 1978), expressando a resistência aos discursos conservadores e mostrando que o poder, longe de estar presente apenas nos grupos dominantes, se manifesta nas relações entre quaisquer grupos, ainda que de forma assimétrica (Foucault 1988).

Figueiró (1998) ressalta que ocorreram diversas manifestações nesse período por parte de intelectuais e outras pessoas em defesa da livre implantação da Educação Sexual. Partindo dos conceitos de estabilidade e mudança curricular de Goodson (1997), podemos notar que nesse momento houve a tendência à manutenção de uma estabilidade – a ausência de Educação Sexual formal nos currículos escolares – em contraposição a uma mudança que tentava se estabelecer – a inclusão da disciplina. Goodson afirma que as mudanças curriculares tendem a ser graduais ou efêmeras quando os fatores internos e externos estão em conflito. Uma das causas da estabilidade curricular a que estamos acostumados(as) seria, portanto, a usual falta de harmonia entre tais fatores (GOODSON, 1997). No caso da Educação Sexual, podemos observar os conflitos existentes entre fatores internos – as iniciativas que vinham sendo realizadas por professores e professoras nas escolas, bem como seu apoio ao projeto da deputada Júlia Steinbuch de inclusão da disciplina nos currículos – e fatores externos – a oposição, inicialmente da Igreja, e mais tarde de setores conservadores da sociedade ditatorial às iniciativas realizadas.

Em 1974 foi aprovado parecer, pelo Conselho Federal de Educação, incluindo conhecimentos relativos à Educação Sexual no programa de Educação e Saúde, como evolução puberal, doenças sexualmente transmissíveis, desvios dos padrões de normalidade, gravidez e puericultura. Na visão de Rosistolato (2007), essa articulação “limitava seus ensinamentos [da

educação sexual] aos aspectos biológicos da sexualidade, desconsiderando suas características psicológicas e sociais” (p. 27). A autora do parecer, a conselheira Edília Coelho Garcia, retoma, ainda, os argumentos da Comissão Nacional de Moral e Civismo para defender que a educação sexual cabe primeiramente à família e não à escola. Introduce, ainda, um outro argumento – que continuará a ser utilizado por muitos anos depois – o argumento da prioridade: haveria outros aspectos mais importantes a serem tratados na orientação juvenil, como a subnutrição, de forma que a educação sexual não seria uma prioridade para a escola (ROSEMBERG, 1985).

As divergências entre as finalidades defendidas por setores diversos da sociedade para uma possível educação sexual, oscilando entre objetivos médico-higienistas, eugenistas, feministas, com ou sem controle de natalidade, tratando mais ou menos abertamente de questões sociais, com diferentes entendimentos de sexualidade, saúde, pureza, masculino e feminino etc, mostram os conflitos existentes na sociedade, os diversos discursos que disputavam hegemonia em relação aos currículos escolares – representados pelas posições defendidas por Berta Lutz, Júlia Steinbuch, Edília Garcia e Benjamin Sodré, além de muitas outras deixadas de fora deste breve panorama.

No final da década de 1970, com o início do afrouxamento da ditadura brasileira, e na década de 1980, a Educação Sexual voltou a ser abertamente discutida na sociedade, reconquistando seu espaço – embora não de forma homogênea (FIGUEIRÓ, 1998). Exemplo disso é a realização, em 1978, do I Congresso sobre Educação Sexual nas Escolas, em São Paulo. Ocorreu, então, uma explosão discursiva sobre sexualidade na sociedade brasileira, tanto na mídia quanto nos meios acadêmicos, sem que se encerrasse, porém, o debate sobre a priorização ou não da família na educação sexual de crianças e jovens. Nesse momento, as pautas feministas adentraram com mais força o cenário, discutindo-se assimetrias entre os gêneros, violência sexual e emancipação da mulher. No entanto, o movimento feminista não se envolveu diretamente nas discussões sobre a escola, embora certamente as tenha influenciado (ROSEMBERG, 1985). De acordo com César (2009):

a ligação entre a educação sexual e o movimento feminista produziu apenas marcas leves nas práticas pedagógicas de educação sexual no Brasil, as quais logo desapareceram. Essa vinculação da educação sexual com as questões que cercavam a luta contra o patriarcado e a hierarquia de gênero foi abandonada e o feminismo como campo de indagação das práticas pedagógicas desapareceu sem deixar rastros. Com efeito, na mesma medida em que o feminismo desapareceu como “epistemologia” das práticas pedagógicas sobre a sexualidade, a educação sexual começou a se fortalecer como

campo específico da saúde. Assim, no início dos anos 80, o discurso da saúde e da biologia ocupava por completo esse espaço 'epistemológico' (p. 41).

Assim, embora o discurso feminista tenha produzido atravessamentos nos discursos de educação sexual, estes não foram tão profundos e tão significativos quantos aqueles do discurso da saúde. Desconfio, porém, do afirmado desaparecimento do feminismo e de sua completa substituição pelo discurso da saúde. Ainda que tenha perdido espaço, não acredito que o discurso feminista tenha desaparecido por completo dos currículos escolares, especialmente considerando a multiplicidade de atores sociais envolvidos na sua produção. Em minha análise dos livros didáticos desse período, buscarei investigar também as possíveis influências feministas nesses materiais.

Também os movimentos LGBTTTIA+ ganharam força nesse momento. De acordo com Louro (2013), os discursos mais expressivos sobre homossexualidade que circulavam na sociedade ocidental até os anos 1970 disputavam fundamentalmente seu significado moral: discursos vindos da ciência, da justiça, das igrejas, de grupos conservadores e emergentes, disputavam pela atribuição de um caráter desviante, anormal ou inferior do homossexual ou, pelo contrário, a defesa de sua normalidade e naturalidade. A autora destaca que, apesar de tais divergências, todos pareciam concordar em um ponto: o homossexual se trataria de um “tipo” humano distintivo. Enquanto as tensões se apresentavam sobre quais características poderiam ou não ser atribuídas aos homossexuais, havia um regime de verdade garantindo a existência de uma categoria “homossexual”, separada das demais formas humanas.

Nesse momento, ainda não havia expressiva organização de grupos de homossexuais, e os que existiam estavam em geral na clandestinidade. A partir da década de 1970, então, a homossexualidade começou a aparecer como aparato cultural no Brasil – na publicidade, nas artes, no teatro, com exemplos como Ney Matogrosso e os Dzi Croquettes – quando emerge, em 1975, o Movimento de Libertação Homossexual, “do qual participam, entre outros, intelectuais exilados/as durante a ditadura militar e que traziam, de sua experiência no exterior, inquietações políticas feministas, sexuais, ecológicas e raciais que então circulavam internacionalmente” (LOURO, 2013, p. 31). A partir de tais influências, a luta homossexual se pluraliza, começando a incluir discussões sobre as dimensões de classe, raça, nacionalidade entre outras. Surgem também jornais ligados aos grupos organizados, reuniões e discussões de ativismo, buscando a tomada de

consciência do próprio corpo e a construção de uma identidade enquanto grupo social. As discussões adentram, também, os espaços acadêmicos. De acordo com Louro (2013), “Sem romper com a política de identidade, colocam em discussão sua [da homossexualidade] concepção como um fenômeno fixo, trans-histórico e universal e voltam suas análises para as condições históricas e sociais do seu surgimento na sociedade ocidental” (p. 33), com forte apoio nas teorizações de Michel Foucault.

Vários projetos de Educação Sexual foram desenvolvidos em escolas pelo Brasil a partir do final da década de 1970, sendo cancelados e recriados de acordo com as diversas situações políticas vividas (FIGUEIRÓ, 1998). A partir das crescentes preocupações com a AIDS e com o aumento dos casos de gravidez na adolescência, os fatores externos à escola parecem enfim ter entrado em concordância com os fatores internos na defesa da necessidade da Educação Sexual para crianças e jovens e no papel a ser desempenhado pela escola nesse processo. O alinhamento de fatores internos e externos, então, facilitou a ocorrência da mudança curricular materializada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com a presença do tema transversal Orientação Sexual. Rosistolato (2007) chama a atenção para o deslocamento realizado nesse momento:

Esta mudança social não diminuiu as coerções relativas à vida afetivo-sexual. Ocorreu a redefinição das classificações coletivas e, em consequência, a mudança dos critérios de pureza e impureza relativos ao sexo. Almeida (1994)<sup>22</sup> identifica um processo onde a sexualidade passou a ser progressivamente reduzida à prática de sexo considerado seguro. Ao invés da ampliação das fronteiras simbólicas construídas em torno do sexo, ocorreu o contrário. O contato sexual pré-matrimonial deixou de ser considerado o maior dos problemas enquanto a ausência de sexo seguro passou a ser classificada como o grande perigo para os adolescentes. O “bom sexo” foi entendido como ato sexual heterossexual orientado por critérios sanitários. Quaisquer práticas que diferissem deste modelo seriam perigosas para os indivíduos que as praticassem e para a sociedade como um todo. A partir desta nova percepção, a sociedade reorganizou os critérios de coerção para que os indivíduos fossem incentivados a autorregular suas práticas sexuais. (p. 30)

Chamo a atenção, mais uma vez, para os efeitos produtivos do poder, que estabelecem as normas daquilo que é considerado bom, aceitável e desejável – nesse caso, tanto o dito “sexo seguro”, quanto a própria inserção da educação sexual na escola (ALTMANN, 2005) – e aquilo que, por outro lado, é condenado como ruim, inaceitável e indesejável – agora, não mais o sexo pré-matrimonial, mas sim o sexo dito “não seguro”, bem como a omissão da escola em relação às questões de sexualidade. Para Rosistolato (2007), esse momento representa, ainda, a união entre

<sup>22</sup> ALMEIDA, C. C. L. *Formação e Estratégia de Discursos sobre Sexualidade nas Escolas Públicas do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Sociologia/IFCS/UFRJ, 1994.

profissionais da educação e profissionais da saúde na educação sexual, na tentativa de prevenir e combater as doenças sexualmente transmissíveis, especialmente a AIDS. Segundo César (2009),

Os PCNs [sic] foram concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 70. (...) O fascículo sobre o Tema Transversal *Orientação Sexual*, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo. (p. 42)

A partir da epidemia da Aids, Louro (2013) destaca que houve um duplo efeito – de renovação da homofobia, já que a doença foi inicialmente considerada como o “câncer gay”, e da construção de redes de solidariedade envolvendo portadores da doença, familiares, amigos(as) e profissionais da saúde, e que eram portanto constituídas com bases que iam além da identidade sexual. De acordo com Louro (2013), nesse momento:

Em termos globais, multiplicaram-se os movimentos e os seus propósitos: alguns grupos homossexuais permanecem lutando por reconhecimento e por legitimação, buscando sua inclusão, em termos igualitários, ao conjunto da sociedade; outros estão preocupados em desafiar as fronteiras tradicionais de gênero e sexuais, pondo em xeque as dicotomias masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual; e ainda outros que não se contentam em atravessar as divisões, mas decidem viver a ambiguidade da própria fronteira. A nova dinâmica dos movimentos sexuais e de gênero provoca mudanças nas teorias e, ao mesmo tempo, é alimentada por elas. (p. 38)

Nesse sentido, tanto a agenda de lutas quanto a agenda teórica deslocaram-se das análises das relações de poder entre categorias fixas e binárias para o questionamento de tais categorias, o que Louro (2013) chama de proposições e formulações pós-identitárias: uma política e uma teoria *queer* – que, baseando-se na desconstrução, colocam-se contra toda e qualquer normalização – articuladas a produções de intelectuais nos anos 1990.

A teoria *queer* marca, então, uma nova vertente dos movimentos LGBTTTIA+. Tal vertente questiona os binarismos de gêneros, sexualidades e do próprio sexo biológico. De acordo com Louro (2013), “A teoria *queer* permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação.” (p. 48 e 49). Para a autora, uma pedagogia e um currículo *queer*, por sua vez, diferem de formas multiculturais na medida em que estas tratam as diferenças como algo a ser tolerado, ou como curiosidades exóticas, sem no entanto questionar o processo de produção das diferenças. Na perspectiva *queer*, colocam-se em questão as



classificações e os enquadramentos.

Todo esse panorama dos movimentos sociais e das teorizações às quais estão relacionados ajudam a demarcar os discursos presentes na sociedade em tais momentos, ou seja, os discursos constituintes das epistemes de tais épocas. Tais discursos representam parte daquilo que podia ser dito na sociedade, embora não por qualquer sujeito, e por isso acredito que seja possível observar a existência de relações entre alguns deles e os enunciados presentes nos livros didáticos de Ciências que analiso neste trabalho. Pensando nisso, considero relevante trazer as possíveis abordagens que Figueiró (1996) destaca na educação sexual brasileira, tanto no campo acadêmico-científico quanto no trabalho prático. Embora eu considere tais categorias insuficientes para minha análise, acredito que contribuem para a compreensão das relações entre os discursos anteriormente destacados e os enunciados selecionados por mim nos livros. As abordagens destacadas pela autora são quatro: religiosa (podendo ser católica ou protestante, tradicional ou libertadora), médica, pedagógica e política.

As abordagens religiosas tradicionais são aquelas que vinculam sexo a amor, casamento e procriação, de forma que “a vivência da sexualidade está condicionada à submissão às normas religiosas oficiais, no caso da *abordagem católica*, e às mensagens bíblicas, no caso da *protestante*” (FIGUEIRÓ, 1996, p. 52, grifos originais). Segundo a autora, foi no final do século XVI e início do século XVII, com a vinda da Inquisição ao Brasil, que as doutrinas oficiais da Igreja começaram a se impor no país – a confissão, a vinculação do sexo ao pecado, a manipulação do sentimento de culpa. Para as abordagens religiosas libertadoras, a “Educação Sexual é encarada como um instrumento de transformação social, [...] dá oportunidade à revisão crítica dos pressupostos religiosos que fundamentam as normas morais sexuais” (*idem, ibidem*).

A abordagem médica se fundamenta na díade saúde-doença, “valoriza o fornecimento de informações em contexto de relação terapêutica ou de programas preventivos de saúde pública, para assegurar a saúde sexual do indivíduo e da coletividade” (*idem, ibidem*). Essa abordagem surge no século XIX, quando o sexo começa a ser estudado cientificamente – *scientia sexualis* – e os vieses sexuais passam a ser encarados como doença (FOUCAULT, 1988). De acordo com Figueiró (1996), entre 1954 e 1979 teve início no Brasil a participação direta e formal de profissionais da área da saúde em programas de Educação Sexual, constatando-se na década de 1980 uma participação mais efetiva.

A abordagem pedagógica, por sua vez, prioriza o processo de ensino-aprendizagem, com ênfase nos aspectos informativo e formativo, visando que os indivíduos vivam bem sua própria sexualidade. Para a autora, essa abordagem tem como “o mais importantes de seus precursores” (*idem*, p. 53) o sexólogo Havelock Ellis<sup>23</sup>.

Por fim, temos a abordagem política, que percebe na Educação Sexual um compromisso com a transformação social, incluindo discussões sobre as relações de poder, respeito de minorias e questionamento de papéis sexuais. As primeiras reflexões e publicações nesse sentido começaram a surgir, no Brasil, na década de 1980 (FIGUEIRÓ, 1996).

Assim como os enfoques possíveis na disciplina Ciências, as abordagens de Educação Sexual aqui listadas também não estão sempre sozinhas ou bem delimitadas em relação às demais, tanto em produções científicas, quanto no trabalho prático dos educadores: podem ocorrer sobreposições de elementos de diversas abordagens.

## 2.4 ENTRE EDUCAÇÃO SEXUAL E CIÊNCIAS

A proposta dos PCN para a realização da Educação Sexual – ou como a chama o documento, Orientação Sexual – nas escolas é seu tratamento como tema transversal, ou seja, todas as disciplinas escolares devem abordar a sexualidade humana a partir da perspectiva do seu campo de conhecimento. Esse modelo objetiva contemplar aspectos biológicos, psíquicos e socioculturais da sexualidade, tratando o tema em toda a sua amplitude e complexidade. Podemos dizer que essa ideia povoa o imaginário atual sobre o que é uma “boa educação sexual” (ALTMANN, 2005).

O que é observado na prática, porém, difere bastante das diretrizes propostas pelo documento dos PCN. Altmann (2005) e Rosistolato (2007) nos trazem a observação de que muitas iniciativas de educação sexual que vêm sendo realizadas, pelo menos na cidade do Rio de Janeiro, se aproximam bastante de uma abordagem disciplinar da mesma, através dos Núcleos de Adolescentes Multiplicadores (NAM)<sup>24</sup>, ou mesmo estão incluídas apenas na disciplina Ciências.

<sup>23</sup> “Médico, psicólogo, sexólogo e ensaísta britânico, [...] pioneiro no estudo do comportamento sexual humano. (...) [Publicou trabalhos como] *Studies in the psychology of sex* (1897-1928), [...] *Erotic rights of women* (1918), e *Little essays of love and virtue* (1922). No seu tempo esforçou-se em diferenciar o travestismo do homossexualismo” (retirado de: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/Havelock.html>, acessado em 11/02/2016).

<sup>24</sup> De acordo com Altmann (2005, p. 31), nesses núcleos, “fora de seu horário de aula, estudantes reúnem-se sob a

Assim como encontrei em meu levantamento, aqui também trata-se de uma ambivalência que perpassa as iniciativas de educação sexual. Atribuo essas contradições às tensões e disputas entre os discursos sobre a Educação Sexual – desde os que defendem sua abordagem transversal, passando pelos que apostam em uma proposta disciplinar, até aqueles que rejeitam por completo a educação sexual nas escolas.

A relação entre as aulas de educação sexual e a disciplina escolar Ciências vem de longa data. Werebe (1978), Rosemberg (1985) e Figueiró (1998) trazem exemplos de experiências com educação sexual envolvendo professores de Ciências e orientadores educacionais desde a década de 1960, quando o trabalho dessa temática nas escolas apenas começava a se tornar mais frequente. Uma das primeiras experiências de educação sexual de que temos registros, em 1930, no Colégio Batista, foi realizada por um professor biólogo, embora não tenha sido possível encontrar registros de que a disciplina que ele lecionava era Ciências<sup>25</sup>. É possível perceber que, historicamente, as experiências com Educação Sexual nas escolas foram em sua grande maioria incluídas nas aulas de Ciências e Biologia ou tratadas de forma independente, seja como uma disciplina própria – como foi o caso de diversas escolas da década de 1960<sup>26</sup> – seja em projetos como os NAM anteriormente citados. De acordo com Ferreira e Moreira (2001), assim como os conflitos entre objetivos e interesses de grupos internos e externos às comunidades disciplinares produzem estabilidades nos conteúdos considerados válidos dentro das disciplinas, eles também fazem com que o próprio modelo disciplinar de organização se torne estável. Dessa forma, “muitas das propostas curriculares construídas a partir de objetivos menos acadêmicos acabam por se estruturar também de modo disciplinar” (p. 5), como parece ser o caso da Educação Sexual.

A ligação entre Educação Sexual e as Ciências Biológicas parece povoar também o imaginário popular há bastante tempo, como é possível observar em reportagem publicada em 1972:

Esta também é a opinião de dona Letícia, que vê na criação de um curso para formar professores de Sexologia, anexo ao de História Natural ou Biologia, a melhor maneira de aperfeiçoar a educação sexual.

---

coordenação de uma professora ou professor para tratar assuntos ligados à adolescência, sexualidade, drogas, entre outros. A proposta é de que esses(as) adolescentes multipliquem as informações recebidas dentro de suas escolas e na comunidade”.

<sup>25</sup> EDUCAÇÃO Sexual. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 nov. 1972. Caderno B, p. 58. Online.

<sup>26</sup> *Idem, ibidem*

Segundo ela, os interessados receberiam, então, aulas de Antropologia, Sociologia e Psicologia, que lhes dariam uma visão global dos problemas do sexo. Entretanto, o Secretário de Educação da Guanabara, professor Celso Kelly, vê a educação sexual apenas como 'uma parte no programa de Biologia ou Ciências'<sup>27</sup>. (p. 58)

É possível perceber por esse depoimento que, mesmo quando se reconhece que a Educação Sexual vai além dos conhecimentos biológicos – o que nem sempre ocorre – sendo necessária a inclusão da Antropologia, Sociologia e Psicologia para ter uma “visão global” sobre o assunto, os cursos de formação de professores de Ciências e Biologia ainda são considerados como local privilegiado para a formação dos educadores sexuais. Trata-se, assim, de uma regularidade discursiva, abrangendo variados discursos sobre a educação sexual. Seja com uma abordagem biológica ou cultural, a relação entre Educação Sexual e a disciplina Ciências possui valor de verdade, fazendo parte da episteme dessa época.

Uma possível explicação para o espaço encontrado pela educação sexual na disciplina Ciências, já trazida no Capítulo 1, é encontrada em Ferreira (2005, *apud* OLIVEIRA, 2009):

a disciplina escolar Ciências é um espaço possível para que as ‘inovações’ curriculares ocorram, uma vez que, possuindo um caráter mais generalista, menos específica, já que foi criada a partir de diversas ciências de referência, esta tenta iniciar os estudantes no ensino de diversas ciências de forma integrada, o que possibilita um maior distanciamento da academia e, conseqüentemente, uma maior liberdade de ação docente frente aos conhecimentos acadêmicos e científicos (p. 38).

Assim, seu caráter integrado e que mantém – relativamente a outras disciplinas – mais finalidades utilitárias e pedagógicas pode ter funcionado como porta de entrada para a Educação Sexual. É importante ressaltar, ainda, que apesar de integrar conhecimentos de diversas disciplinas de referência, como a Física e a Química, a disciplina escolar Ciências apresenta conteúdos e práticas predominantemente relacionados às Ciências Biológicas, o que de acordo com Gomes (2008) pode estar associado ao fato de a disciplina ter sido assumida por profissionais graduados em História Natural e posteriormente Ciências Biológicas. A inclusão da educação sexual nessa disciplina parece ser feita via conteúdos biológicos, tendo o corpo humano como locus privilegiado. É pensando nessa relação de longa data entre os conteúdos de sexualidade e gênero e a disciplina escolar Ciências que analiso os currículos da mesma a partir dos livros didáticos.

---

<sup>27</sup> *Idem*

## 2.5 USO DAS FONTES

Uma possível maneira de observar os discursos sobre gêneros e sexualidades no contexto escolar é a análise de documentos. Macedo (2002) admite a existência de três níveis de documentos: i) aqueles produzidos no momento histórico estudado, ii) aqueles produzidos posteriormente ao momento estudado, com o objetivo de recuperar algo considerado histórico e iii) os relatos orais, produzidos pela própria pesquisa. Utilizo, neste trabalho, livros didáticos produzidos ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990, e portanto documentos do primeiro nível descrito por Macedo (2002). A autora considera que esses documentos podem nos permitir acessar contextos macrossociais e culturais, instituições específicas ou, como me interessa nos livros didáticos, o currículo e os atores curriculares. Eles “nos permitem entender as tradições e os costumes de uma determinada época” (p. 144) – no caso do presente estudo, as décadas de 1970 a 1990.

A partir de Goodson (1997, 1998) podemos considerar que os livros didáticos são construídos em meio aos diversos movimentos sociais que, no interior das comunidades disciplinares, participam da constituição das disciplinas escolares, e por isso expressam as múltiplas influências sofridas por essas disciplinas ao longo de suas histórias, como movimentos das esferas educacional, científica e cotidiana (GOMES, 2008; MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2005; GOMES; SELLES; LOPES, 2013). Assim como Selles e Ferreira (2004), considero que a organização dos conteúdos nos livros didáticos não ocorre de forma aleatória, mas sim como produto da expressão de grupos de diversos campos (como científico, educacional e de movimentos sociais), que participam das disputas curriculares envolvidas na produção desses materiais. Ainda, os livros didáticos exercem grande influência nas práticas cotidianas de professores e professoras, além de serem muitas vezes utilizados como fontes de formação docente. Dessa forma, os livros didáticos podem ser vistos como:

construções curriculares que resultam de diversos contextos tais como o governo e os órgãos oficiais, as instituições de ensino superior, os autores de livros didáticos, as editoras e ainda, os coordenadores, professores e alunos que escolhem, adotam e usam os livros didáticos ressignificando-os durante as atividades escolares (GOMES, 2008, p. 41).

Esses materiais podem ser tidos, por isso, como fontes escritas do currículo escolar.

Considero igualmente, a partir da visão de Michel Foucault (2008), que os livros didáticos são atravessados pelos diversos discursos constituintes da episteme da época de sua produção, carregando consigo pistas das tensões e disputas pelas quais foram influenciados. Em ambas as perspectivas, tais materiais constituem importantes ferramentas de compreensão dos currículos escolares, e portanto dos currículos da disciplina escolar Ciências, e por isso escolho utilizá-los como fontes.

Considerando o início das discussões feministas sobre escola e o fortalecimento dos movimentos LBGTTIA+ na década de 1970, bem como o marco representado pelos PCN de Orientação Sexual em 1998, escolho como recorte para meu estudo livros didáticos de Ciências das décadas de 1970, 1980 e 1990, na tentativa de entender algumas das relações entre os movimentos sociais, suas teorizações acadêmicas e conquistas institucionais, e as oscilações dos currículos de Ciências em relação às temáticas de gêneros e sexualidades. Acredito que tal análise pode conferir informações significativas sobre as disputas e concessões que fizeram e ainda fazem parte da inserção das temáticas de gêneros e sexualidades nos currículos dessa disciplina e das diversas formas de interação entre os sujeitos sociais nelas envolvidos.

Em relação à seleção dos livros, analisarei apenas volumes voltados ao estudo do corpo humano. Tal escolha se baseia na observação de que o corpo humano, especialmente os conteúdos ligados a reprodução, vem sendo usualmente a temática utilizada para introduzir as discussões sobre gêneros e sexualidades nos currículos de Ciências. Em Etter *et al.* (2014) pudemos perceber as questões de saúde como privilegiadas para a inserção dos discursos sobre gêneros e sexualidades nos currículos de Ciências. Gomes (2008), por sua vez, identificou uma forte ligação entre as questões de saúde e os conteúdos de anatomia e fisiologia humanas, motivo pelo qual construiu o já citado enfoque curricular *anatomia, fisiologia e saúde humanas*. Parece, então, haver nos currículos de ciências uma estreita relação entre gêneros e sexualidades e o corpo humano biológico, com intermédio da saúde. Ainda, cabe considerar o papel do corpo como superfície de inscrição dos acontecimentos:

sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito.

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise

da proveniência, está portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo (FOUCAULT, 1979, p. 15).

Assim, o corpo é marcado pelos discursos, pela história, pelos acontecimentos. É também através do corpo que expressamos nossas subjetividades e nossas identidades, pois como coloca Fischer (2003), “os sujeitos são efeitos discursivos e esses efeitos produzidos no interior de concretas relações sociais, econômicas, institucionais, não existem senão nos corpos” (p. 218). Desse modo, interessa-me especialmente observar a relação entre os discursos sobre gêneros e sexualidades e os corpos nos livros didáticos<sup>28</sup>.

Não considero, porém, que os demais volumes dos livros didáticos sejam livres de atravessamentos por discursos sobre gêneros e sexualidades. Entendo, por isso, que minha escolha por analisar apenas livros voltados ao estudo do corpo humano impõe limites à minha análise. Ainda assim, considero vantajoso realizar tal recorte com o objetivo de manter minha análise focada, menos dispersa entre as múltiplas referências a gêneros e sexualidades nos currículos de Ciências, e privilegiando a relação entre gêneros, sexualidades e corpos didáticos.

Para selecionar as coleções que seriam utilizadas na análise, utilizei alguns critérios. O primeiro filtro diz respeito à disponibilidade desses materiais no Acervo Histórico de Livros Didáticos do Projeto Fundação Biologia, onde busquei inicialmente os livros. Esse acervo é formado por mais de mil livros escolares de Ciências e Biologia, publicados desde 1928 até os dias atuais (ALMEIDA & GOMES, 2012). Os livros presentes no acervo são, em sua maioria, fruto de doações por parte de professores e professoras da educação básica, o que me leva a crer que possuíam razoável circulação e utilização nas escolas fluminenses. Esses materiais vêm sendo bastante utilizados para pesquisas acadêmicas, especialmente pesquisas históricas envolvendo as disciplinas escolares Ciências e Biologia (GOMES & FERREIRA, 2007; PEREIRA, GOMES & FERREIRA, 2010; VASCONCELOS & GOMES, 2011; ALVES & GOMES, 2014)<sup>29</sup>, consistindo em importantes fontes históricas sobre essas disciplinas.

<sup>28</sup> É importante destacar que o corpo dos livros didáticos não é o mesmo corpo de que fala Foucault (1979).

Enquanto o autor se refere ao corpo-material, de carne e osso, o corpo dos livros didáticos é texto, linguagem, é um corpo-discursivo. Esse corpo-discursivo, no entanto, busca referenciar-se, em muitos aspectos, no corpo-material.

<sup>29</sup> Para sua manutenção e organização, o *Acervo Histórico de Livros Didáticos do Projeto Fundação Biologia* conta com o trabalho de bolsistas PIBIAC/UFRJ - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Artística e Cultural e PIBEX/UFRJ – Programa Institucional de Bolsas de Extensão – além de bolsistas PIBIC – Programa

O segundo critério de seleção utilizado diz respeito à autoria: foram priorizados materiais produzidos pelo mesmo grupo de autores, e por isso autores que tenham sido publicado ao longo de todo o período estudado. Essa opção se justifica pela tentativa de manter razoavelmente estáveis as posições de sujeito dos enunciados de cada livro, já que os materiais selecionados possuem em comum autores, editoras e outros atores envolvidos em sua produção. É importante ressaltar que não se trata de uma tentativa de fixar sujeitos essencializados, pois reconheço que “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos.” (Foucault, 2008, p. 105). No entanto, entendo que essas posições tornam-se mais diversas quanto mais alteramos as influências que sofrem os sujeitos de carne e osso que as ocupam. Mantendo estáveis autores, editoras e outros membros da equipe de produção, busco manter estáveis também a diversidade de influências por eles sofridas. Para Foucault (2008), é o conjunto de discursos e seus cruzamentos que torna possíveis as individualidades, que no presente contexto referem-se aos sujeitos envolvidos na produção dos livros. Assim, busco amplificar em cada conjunto de livros as variações da *episteme* ao longo do tempo. Para abarcar uma fração maior das variações existentes dentro de um mesmo tempo histórico, por outro lado, opto por analisar três conjuntos de livros diferentes.

Encontrei disponíveis no Acervo Histórico apenas dois conjuntos de autores publicados ao longo das três décadas em que tenho interesse. Selecionei, por isso, um terceiro autor, publicado apenas nas décadas de 1980 e 1990. Foram selecionados, ao todo, 11 livros didáticos, listados a seguir, com seus respectivos anos de publicação e nomes pelos quais serão referidos ao longo do capítulo empírico. Como pode ser percebido na tabela, as letras A, B e C indicam as três coleções selecionadas, enquanto os números são referentes ao período de publicação de cada livro (7: 1970, 8: 1980 e 9: 1990). No caso de dois livros da mesma coleção terem sido produzidos em uma mesma década, a letra b foi adicionada ao de publicação mais tardia. Para complementar as análises dos livros-texto, utilizei – quando disponíveis – o manual do professor, suplemento de atividades, caderno de atividades, atlas/miniatlas do corpo humano e caderno de esquemas.



Tabela 2: Livros analisados, seus anos de publicação e as siglas pelas quais serão referidos ao longo do texto.

Referência	Ano	Nome
SILVA, Paulo Maurício; FONTINHA FILHO, Sebastião Rodrigues. (1975) <b>Ciências no 1º grau, v. 3: o homem – sua biologia e sua ecologia.</b> São Paulo: Companhia Editora Nacional.	1976	Livro A7
SILVA, Paulo Maurício; FONTINHA FILHO, Sebastião Rodrigues; LEWINSOHN, Thomas Michael. <b>Ciências 3: o homem, seu corpo e suas funções; o corpo humano, saúde, ecologia.</b> São Paulo: Companhia Editora Nacional, [198-].	1980 <sup>30</sup>	Livro A8
SILVA, Paulo Maurício; FONTINHA FILHO, Sebastião Rodrigues. <b>Ciências, vol. 3: O homem - Seu corpo - Sua história - Sua ética.</b> São Paulo. Editora Nacional. [1999].	1999 <sup>31</sup>	Livro A9
BARROS, Carlos. <b>O corpo humano – Programa de Saúde, Primeiro Grau.</b> São Paulo: Ática, 1976.	1976	Livro B7
BARROS, Carlos. <b>O corpo humano – Programa de Saúde, Primeiro Grau.</b> São Paulo: Ática, 1908.	1980	Livro B8
BARROS, Carlos. <b>O corpo humano – Programa de Saúde, Primeiro Grau.</b> São Paulo: Ática, 1983.	1983	Livro B8b
BARROS, Carlos. <b>O corpo humano – Programa de Saúde, Primeiro Grau.</b> São Paulo: Ática, 1994.	1994	Livro B9
CRUZ, Daniel. <b>O corpo humano: programas de saúde: 1o grau.</b> São Paulo: Ática, 1985.	1985	Livro C8
CRUZ, Daniel (1989) <b>O corpo humano: programas de saúde: 1o grau.</b> São Paulo: Ática.	1989	Livro C8b
CRUZ, Daniel. <b>Ciências &amp; Educação Ambiental: o corpo humano.</b> São Paulo: Ática, 1995.	1995	Livro C9
CRUZ, Daniel. <b>Ciências &amp; Educação Ambiental: o corpo humano.</b> São Paulo: Ática, 1999.	1999	Livro C9b

Para a análise de cada livro, fiz uma leitura detalhada de cada um, incluindo apresentação, sumário, imagens e exercícios, destacando os enunciados relacionados a gêneros e sexualidades e montando com eles uma tabela de dados empíricos. Ressalto que no momento da leitura dos livros, já me encontrava atravessada por diversas outras leituras feministas, LGBTTIA+, da

<sup>30</sup> Informação fornecida por S. R. Fontinha em entrevista a Gomes (2008).

<sup>31</sup> Informação fornecida por S. R. Fontinha em entrevista a Gomes (2008).

história do currículo, da disciplina Ciências, e mesmo vivências que sequer dizem respeito ao meio acadêmico, como discussões no âmbito da militância em movimentos sociais. Tais atravessamentos produziram minha observação e seleção de enunciados, permitindo-me construir os dados empíricos. De acordo com Albuquerque Junior (2007):

Estariamos diante, portanto, de duas posturas epistemológicas distintas, uma que chamaria atenção para o papel do discurso, da narrativa, no processo de invenção dos objetos históricos, e uma outra que toma o objeto como algo que preexiste ao discurso, como algo que, estando oculto, seria revelado ou espelhado pelo discurso do historiador. (p. 22)

Parto da primeira postura por ele descrita, considerando que a invenção dos objetos históricos é feita apenas na ocasião de seu estudo. Distancio-me da história social, onde “o discurso do historiador e, muitas vezes, o discurso do próprio documento, não são interpelados enquanto partícipes da invenção do evento que é narrado. (...) Cabe ao historiador ir ao passado e interrogar as evidências que este deixou com as perguntas adequadas” (Albuquerque Junior, 2007, p. 24). Não considero que o passado nos deixe evidências prontas, que nos revelam uma história já preexistente ao trabalho do(a) historiador(a). Aproximando-me da história cultural, defendendo que a evidência é construída pelo olhar do(a) pesquisador(a) a partir da posição que ocupa, que:

É o próprio conceito, é o discurso lançado sobre a empiria que a transforma em evidência. Nada é evidente antes de ser evidenciado, ressaltado por alguma forma de nomeação, conceituação ou relato. Os documentos são formas de enunciação e, portanto, de construção de evidências ou de realidade. A realidade não é uma pura materialidade que carregaria em si mesma um sentido a ser revelado ou descoberto, a realidade além de empírica é simbólica, é produto da dotação de sentido trazida pelas várias formas de representação. A realidade não é um antes do conceito, é um conceito. (Albuquerque Junior, 2007, p. 25)

Não nego, no entanto, a materialidade das coisas. Acredito, pelo contrário, que materialidade e significação atuam juntas na produção da realidade, não podendo existir uma sem a outra. Como coloca Albuquerque Junior (2007), “Todo fato é, ao mesmo tempo, natureza, sociedade e discurso, pois é materialidade, relação social e de poder e produção de sentido” (p. 27). Os livros didáticos que analiso não são evidências em si mesmos, precisam ser trabalhados, elaborados, organizados, significados por mim para que, apenas então, tornem-se história.

Numerosos e diversos trabalhos constroem realidades sobre gêneros e sexualidades nos livros didáticos, inclusive de Ciências. Rosemberg, Moura e Silva (2009, p. 494), sintetizam as

percepções que muitos desses trabalhos encontram nos livros analisados:

sobrerrepresentação sistemática dos homens (adultos e crianças) enquanto personagens tratados como referentes universais; componentes estereotipados na caracterização de personagens femininas adultas e infantis, humanas ou antropomorfizadas, no sentido de passividade, bondade, cuidado, domesticidade, atributos mais associados ao feminino e atividade, trabalho profissional, descoberta como atributos mais associados ao masculino.

Tais observações certamente fizeram parte de meu olhar para os livros, e busquei utilizá-las como pontos de referência sem, no entanto, limitar-me a elas. Com o olhar atento para rupturas e discontinuidades, procurei colocar à prova as constatações de trabalhos anteriores, permitindo que emergissem outras formas de construir essa história.

Para elaborar minhas categorias de análise, fiz uma releitura das tabelas com os enunciados por mim destacados em cada livro, recortando, reorganizando, desconstruindo e reconstruindo esses dados. Encontrei, assim, diversas regularidades discursivas e rupturas, que utilizei para produzir as categorias:

- ▲ Família
- ▲ Estereótipos de gênero nos processos reprodutivos
- ▲ Saúde sexual e reprodutiva
- ▲ Modelos de masculino e feminino
- ▲ Reprodução e Genitália externa
- ▲ Puberdade e sexualidade
  - Puberdade e adolescência,
  - Sexualidade
  - Orientações Sexuais
  - Avanços declarados, problemas superados?
- ▲ Discurso biológico e a criação de padrões
- ▲ Algumas interseções com raça

A seguir, compartilho minha empiria.

## CAPÍTULO 3 EMPIRIA

Como já explicitiei anteriormente, construí minhas categorias de análise a partir dos enunciados encontrados nos livros didáticos. Para melhor expor esse processo, considero relevante trazer as capas dos livros analisados. Elas trazem alguns dos enunciados que encontro também dentro desses materiais, e por isso possibilitam uma análise preliminar dos livros.

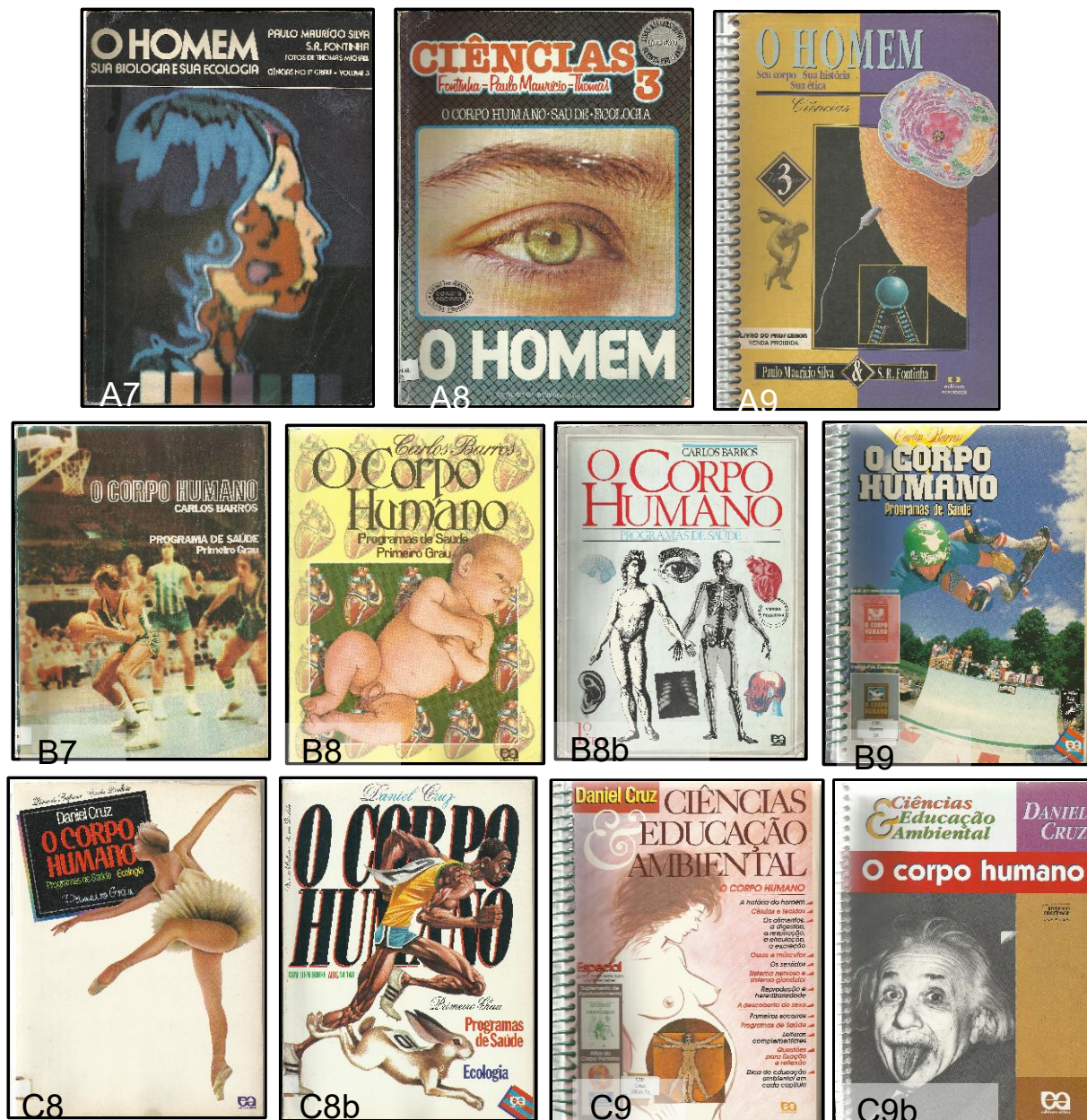


Fig 2: Capas dos livros analisados

Noto, por exemplo, a utilização do masculino como padrão para toda a espécie humana a partir dos títulos de A7, A8 e A9 - *O Homem* – bem como pela predominância de imagens masculinas ao longo de todas coleções. As únicas imagens marcadamente femininas encontram-se nas capas de C8 e C9, e ambas expressam padrões estereotipados de feminilidade: uma bailarina – delicada, graciosa e esbelta – e uma mulher grávida – relacionando-se a ideais de maternidade. As capas que trazem homens, por outro lado, apresentam grande diversidade de situações: estão presentes representações de atividades esportivas, como basquete (A7), skate (A9) e corrida (C8b) – com ideais de força e vigor – de estudos anatômicos (B8b) e de ciência, com a famosa imagem de Einstein (C9b). Ainda, as únicas genitais aparentes nas capas são aquelas associadas ao masculino: pênis e testículos, no livro B8. Chamo atenção, ainda, para o maior destaque conferido à reprodução nas capas do anos 1990: o livro A9 trazendo uma imagem da fecundação e o livro C9 uma imagem de gravidez. Evidencio, também, que apenas em uma das capas é trazida imagem de pessoa negra – um homem corredor, no livro C8b. Todas as demais capas trazem apenas pessoas brancas, com exceção do livro A7, onde não é possível distinguir cor – e tampouco gênero. Por fim, destaco a construção de todos os títulos a partir do singular: *o homem, o corpo humano*. O uso do singular relaciona-se à existência de um ser humano único, padrão, invariável, em oposição à multiplicidade de corpos possíveis entre os seres humanos.

Todos os padrões anteriormente destacados representam mecanismos de normalização dos corpos. Nas palavras de Fonseca (2009), Foucault chama de mecanismos de normalização os “mecanismos de poder que permitem explicitar o funcionamento de formas históricas pelas quais se governou as condutas dos indivíduos” na modernidade. Dentro dos livros analisados esses mecanismos também se fazem visíveis, em alguns momentos de formas mais explícitas do que em outros. Um dos marcadores que nos permitem identificá-los com mais facilidade é a classificação de certas características e padrões como *normais*. Ao longo dos textos analisados, diversas passagens trazem o termo *normal* como marcador de alguma característica humana considerada *padrão*, em oposição a outras características consideradas automaticamente *anormais* ou *desviantes*. Pude perceber maior frequência de tais passagens nos livros mais recentes, não encontrando nenhuma nos livros da década de 1970 e poucas nos livros da década de 1980 – a maioria foi encontrada nos livros das décadas de 1990.

No capítulo sobre cromossomos do livro A9, por exemplo, são trazidas imagens representando os kariótipos<sup>32</sup> humanos:



Fig 3: Livro A9, p. 40.

Com é possível ler na figura, as legendas informam: “As duplas cromossomiais das células de mulher **normal**” e “de homem **normal**” (A9, p. 40, grifo meu). Tal classificação tem algumas implicações: primeiramente, ela liga de forma causal o conjunto de cromossomos de um indivíduo e a expressão de seu gênero – homem ou mulher. Ignora, assim, noções de gênero como construção social, biologizando o “ser homem” e o “ser mulher”. Pessoas transexuais e transgêneras, por consequência, ficam à margem de tal definição, restando-lhes o total apagamento, como se não existissem, ou a posição de homens e mulheres que não seriam “normais” por não possuírem os cromossomos adequados. Outra implicação diz respeito à restrição de sexos biológicos e gêneros ao binarismo homem-mulher, desconsiderando não apenas as pessoas de gêneros não binários<sup>33</sup>, como também pessoas intersexuais. Mais uma vez, esses grupos ficam limitados ao total apagamento ou à posição de *anormal, desviante*.

A partir do enunciado destacado é possível perceber os mecanismos de normalização da

<sup>32</sup> Conjunto de cromossomos de uma espécie.

<sup>33</sup> Pessoas que não se identificam com o gênero “homem” e tampouco com o gênero “mulher”.

sociedade disciplinar, bem como a estreita relação entre saber e poder. No presente exemplo, saberes gerados no campo da Genética – e portanto com valor de verdade científica – ao serem veiculados de uma certa maneira produzem a modulação do comportamento humano – ditam que pessoas que carregam certos conjuntos de cromossomos devem desempenhar um ou outro papel social ligado a determinado gênero. Vemos que nesse caso não é o saber genético que produz a norma social do gênero, tampouco é a norma que produz os conhecimentos em genética – saber e poder se entrelaçam para produzir um certo efeito no comportamento dos sujeitos.

A pretensão de normalidade é trazida, ainda, em outros enunciados, como no contexto do albinismo, em que são contrapostas “pessoas de pigmentação normal” e pessoas albinas, muito embora o próprio texto reconheça que “trata-se de uma anomalia genética, mas [o albinismo] não é uma doença” (A9, p. 56). Ainda que não seja considerada uma doença, as pessoas albinas são excluídas do padrão de *normalidade*. Outros exemplos podem ser observados através do estabelecimento de que a “pressão normal” seria a de 12/8 (A9, p. 184) ou com a síndrome de Down, quando o livro coloca que “o portador de síndrome de Down é capaz de levar uma vida muito próxima do que se considera 'normal'” (A9, p. 63). Embora as aspas presentes na palavra “normal” trazidas pelo texto nesse último caso indiquem certa resistência à aceitação do termo, não são feitas maiores problematizações em relação a essa categorização. Em relação a alimentação, o livro B8 traz alguns tipos de dieta, definindo como a “Dieta normal” aquela que “deve ser usada por pessoas que não têm problemas de saúde” (B8, p. 39). Nesse caso, a normalidade é empregada como sinônimo de saúde, em oposição a quaisquer doenças. Sentido similar de normalidade também é trazido no livro B9, ao falar da “gravidez normal”, contraposta a ocorrência de fatos inesperados (p. 12) e de nascimento prematuro (p. 14). O mesmo livro também afirma que “é normal um testículo ficar mais baixo que o outro” (B9, p. 16), conferindo um novo sentido para normalidade: inquietar medos e anseios de adolescentes que, observando assimetrias em seus corpos, possam duvidar de sua própria normalidade. Similarmente, o livro C9b coloca que “nos primeiros dois anos de menstruação, é normal que o ciclo não seja tão regular” (p. 175). Nesses casos, para além de definir limites de normalidade/anormalidade, os enunciados possibilitam o cruzamento da linha de normalidade por jovens que poderiam se perceber, de outra forma, anormais.

Encontro também a normalidade como ligada ao natural, em contraposição a ocorrências

científico/tecnológicas. No livro C9 está presente um box intitulado “O bebê de proveta”, que explica como a célula-ovo “será implantada no útero da mulher, para dar início a uma gravidez normal” (C9, p. 170). Nesse caso, a parte *anormal* corresponde à fecundação fora do corpo da mulher, algo concretizado pelo ser humano e que não corresponde a forma natural de reprodução. No entanto, após a implantação do embrião no útero, a gravidez segue então como qualquer outra, de forma natural e portanto *normal*.

Em oposição aos enunciados anteriormente destacados, o livro C9b traz uma construção que não utiliza o termo *normal*: “Nosso corpo é formado por cerca de 650 músculos, correspondendo a mais de 40% do peso de uma pessoa não-obesa” (p. 54). A utilização do termo “pessoa não-obesa”, onde poderia ter utilizado *pessoa normal* ou *pessoa saudável* coloca a obesidade no centro, e não mais no lugar de *outro*, o *não-saudável*, o *não-normal*. Embora essa construção continue colocando as pessoas obesas como separadas das demais, um grupo distinto, elas são retiradas momentaneamente da posição de *outro* que em geral ocupam, são deslocadas para outra posição dentro do discurso.

Nas análises que trarei a seguir, embora não seja necessariamente utilizado o termo *normal*, podemos também observar efeitos que são normalizadores. Normalizam porque produzem comportamentos e condutas nos indivíduos. Como já expliquei no capítulo 2, separo minha análise em categorias a partir dos enunciados encontrados nos livros. É importante ressaltar que tal divisão é uma escolha de certa forma arbitrária, e poderia ser feita de muitas outras formas igualmente potentes. Ainda, essas categorias se entrelaçam e relacionam, e por isso cada uma delas poderá ser retomada ao longo das demais.

### 3.1 FAMÍLIA

Em relação às noções de família, chama-me a atenção a naturalização do núcleo familiar monogâmico. Em mais de um momento, no contexto da reprodução, o livro A9 utiliza-se da expressão “marido e mulher” para se referir a progenitores, como no caso a seguir: “Vejam um exemplo comum: como podem ser os olhos dos filhos de um casal em que marido e mulher têm olhos castanhos?” (A9, p. 55). Enunciados como esse estabelecem a noção de que para gerar filhos é necessária – ou ao menos *normal* – a instituição do casamento. De forma semelhante, no



suplemento de aprofundamento do livro C9b, é trazido em um exercício que casamento e a procriação estão fortemente vinculados: “Um homem, cujos incisivos são separados, casa-se com uma mulher que tem os incisivos juntos. O genótipo do pai para esse caráter é Ii e o da mãe é ii. Os filhos desse casal [...]” (C9b, p. 82). No enunciado destacado, parte-se do casamento para informações do genótipo do pai e da mãe, de forma que está presumido que, com o casamento descrito, homem e mulher tornam-se pai e mãe. São desconsideradas, assim, outras possibilidades de arranjos familiares, como mulheres que têm filhos sem possuírem cônjuges – realidade de 15,8% das brasileiras em 1996 (MARIN & PICCININI, 2009), ou mesmo casais que jamais têm filhos. Tais enunciados, de acordo com a classificação de Figueiró (1996), poderiam ser relacionados a uma abordagem religiosa da educação sexual – aquelas que vinculam sexo a amor, casamento e procriação, e estão portanto relacionadas a pressupostos religiosos, embora nem sempre essa relação seja feita de forma explícita.

Os livros estabelecem outras condições “adequadas” tanto para a geração de filhos, quanto para a realização do ato sexual. Para o livro A9, “Com a reprodução humana surgem os filhos, que devem sempre ser resultado do amor. [...] O relacionamento sexual, na maioria das vezes, é por amor e prazer” (p. 70). Já o livro B9 estabelece que “A relação sexual inicia-se com muito carinho. O homem e a mulher se abraçam, se beijam, trocam carícias [...]” (p. 20) e que “Sexo é uma união muito íntima entre duas pessoas. Por isso, é bom quando envolve duas pessoas que se querem bem, sentem atração uma pela outra, confiam uma na outra, querem dar alegria e prazer uma à outra” (p. 20). Já para o livro C9, “o prazer de uma relação sexual depende do envolvimento entre os parceiros” e “se os dois se gostam, se tomam precauções para evitar uma gravidez indesejada e, principalmente, se já estão amadurecidos para terem certeza de seus sentimentos e para respeitarem os sentimentos do outro, os problemas podem ser resolvidos” (p. 174). Embora tenham sido produzidos em momentos próximos, esses materiais são atravessados de formas distintas pelos diversos discursos sobre família: enquanto o livro A9 vincula de maneira mais forte sexo, reprodução e amor, o livro B9 traz um deslocamento de amor para carinho e confiança, não mais relacionando sexo à reprodução, e o livro C9 considera necessário que os parceiros sexuais se gostem, além de evitar uma gravidez indesejada, sendo atravessado de forma mais expressiva por discursos médicos que valorizam a saúde pública, vinculando-se ao que Figueiró (1996) chama de abordagem médica da educação sexual.

Outra noção ligada à família presente nos livros diz respeito ao papel da mulher enquanto mãe. Em dois momentos o livro A9 se refere às mães, ambos ligados a contextos domésticos e relacionados a alimentação: “Quando você ouve sua mãe dizer 'nossa, esta carne não é boa, está cheia de nervos', tome cuidado porque ela não está se referindo a um componente do sistema nervoso” (A9, p. 111) e “Peça à sua mãe para cortar o pescoço da galinha que ela estiver preparando” (A9, p. 237). No primeiro enunciado mais sutilmente e no segundo já de forma bastante explícita o texto vincula a mulher – mãe – ao cuidado do lar e dos filhos, normalizando esse papel social. Não é o pai que prepara as refeições, que alimenta seus filhos, e sim a mãe. O livro C9b, de forma ainda mais nítida, define os padrões para valorização das mulheres: “Um homem casará com uma excelente mulher, dona-de-casa arranjadeira e honrada, mas muito gulosa” (C9b, p. 73). Ser dona-de-casa e honrada são consideradas sinônimos de ser “uma excelente mulher”, em contraposição à gula, trazida como algo indesejado em uma esposa – o que remete também ao padrão corporal que valoriza apenas mulheres magras.

O livro C9, por sua vez, traz a mulher no papel de mãe e cuidadora do lar a partir de imagens, como estas:



Fig 4: Livro C9, p. 5, 8, 27, 37 e 191.

Podemos observar na figura da esquerda a mulher fazendo o sanduíche do jovem, possivelmente seu filho, enquanto o homem simplesmente come seu próprio sanduíche. Nas figuras do centro,

as mulheres estão cuidando da comida – lavando verduras – e de uma criança – guardando substâncias perigosas fora de seu alcance. Mesmo as mulheres primitivas aparecem associadas a crianças nas imagens, reforçando a estreita relação entre mulheres e maternidade.

O livro C9b também traz essa associação a partir da interação texto-imagem:



Fig 5: livro C9b, p. 36

Encontramos neste exemplo um texto sobre o cuidado parental em mamíferos, afirmando que “Os pais humanos são os mamíferos que mais tempo dedicam ao cuidado dos seus filhos” (p. 36). A imagem, no entanto, ao invés de trazer “pais” humanos, traz apenas uma mulher com um bebê,

reforçado assim que o cuidado que o cuidado parental que humanos dedicam aos bebês são materializado em cuidados maternos, apenas.

Podemos notar, através dos exemplos trazidos, que os enunciados sobre família emergem nos livros analisados a partir da década de 1990. Nos livros anteriores, pouco ou nada se mostra sobre organizações familiares. Pais, mães e filhos(as) são trazidos apenas para representar a reprodução da espécie humana, onde existem progenitores e prole, sem que se atribuam papéis próprios a quaisquer desses grupos. Nos anos 1990, por outro lado, os livros se mostram repletos de enunciados estabelecendo padrões de família e, embora nesse período o movimento feminista já tivesse alcançado grande visibilidade e as mulheres conquistado inúmeras vagas no mercado de trabalho, sua representação as coloca como cuidadoras do lar e da família. Apesar dos avanços conquistados na sociedade, percebo a permanência desses papéis femininos povoando a episteme da época.

### 3.2 ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NOS PROCESSOS REPRODUTIVOS

Estudos anteriores, como Martin (1991), apontam que os livros didáticos frequentemente apresentam os conteúdos ligados a reprodução de forma a reforçar os estereótipos de passividade feminina, em contraposição à atividade masculina. Assim, são comuns descrições de óvulos como imóveis, esperando a chegada dos espermatozoides, e destes últimos como ativos e rápidos, capazes de realizar uma longa jornada até o gameta feminino e penetrá-lo. Além de tais noções das células reprodutivas, os próprios aparelhos reprodutores são tratados de forma estereotipada: enquanto sobre os testículos ressalta-se a alta capacidade produtiva de espermatozoides, ao se tratar do útero o foco recai sobre um “desperdício” de óvulos e endométrio a cada menstruação, processo atrelado a um forte sentido de negatividade, perda e fracasso (MARTIN, 1991). Nos livros que analiso, encontro diversos enunciados que obedecem a essa regularidade discursiva, ao mesmo tempo em que outros representam rupturas em relação a tal padrão.

No livro A7, por exemplo, no contexto da fecundação externa, é afirmado que “Com esse processo, muitos óvulos e espermatozoides se perdem. Para compensar esta perda, os animais produzem milhões de gametas de cada vez” (p.73). Como é possível notar, as noções de desperdício e produtividade não são generificadas nesse caso: tanto espermatozoides quanto

óvulos são alvos de grandes perdas e, por isso, de grande produtividade. Pouco depois, no entanto, sobre a reprodução dos anfíbios, o macho é retratado como ativo, estimulando a liberação de ovos da fêmea, passiva:

Nos anfíbios, como sapos e rãs, durante a cópula, o macho sobe no dorso da fêmea e, apertando-a com as suas patas dianteiras, estimula a eliminação dos óvulos, enquanto elimina seus espermatozoides. Juntamente com os óvulos sai uma substância gelatinosa para evitar a dispersão dos gametas, diminuir as perdas e aumentar o número de óvulos fecundados. (A7, p. 73)

Nota-se que tal enunciado não afirma que a fêmea *libera* os óvulos ou que ela *produz* a substância gelatinosa em questão, apenas que ambos *saem*, passivamente, enquanto os machos *eliminam* seus espermatozoides, *sobem* e *apertam* a fêmea, *estimulam* a eliminação dos óvulos – sempre de forma ativa. De forma mais explícita, já no contexto da reprodução humana, é afirmado que “O espermatozoide, móvel, fecunda o óvulo no interior do organismo da mulher” (p. 73), logo antes de um box “Você sabia”, trazendo o comprimento dos tubos seminíferos e o número enorme de espermatozoides na ejaculação (p. 74) e uma seção intitulada “O difícil caminho do espermatozoide” (p. 76), exaltando, assim, tanto a alta produtividade do sistema reprodutor testicular, quanto a grande capacidade do espermatozoide de vencer obstáculos até chegar ao óvulo. É dito, ainda, que “Antes de o espermatozoide penetrar no óvulo, terá de romper a coroa celular com substâncias produzidas pelo seu *acrossoma*” (A7, p. 76, grifo original). Não é sequer citado o papel do óvulo em bloquear a entrada de mais de um espermatozoide, é informado apenas que “Normalmente só um espermatozoide penetra no óvulo, fecundando-o” (A7, p. 128). Em relação a ideia de desperdício e perda, encontro diferenças entre os sistemas reprodutores. Sobre o que acontece com os espermatozoides caso não ocorra a fecundação é dito apenas que “entrarão em degeneração, serão absorvidos pela parede da trompa e, conseqüentemente não haverá fecundação” (A7, p. 76), enquanto sobre os óvulos afirma-se que “Se não houver fecundação, aproximadamente 14 dias após a ovulação o endométrio começa a se desintegrar. A perda desse tecido, acompanhada de sangramento, constitui a menstruação” (A7, p. 77). De forma ainda mais marcante, é trazido em outro capítulo que “se o óvulo não for fecundado, ele terá se formado em vão e uma nova 'tentativa' será feita no mês seguinte” (A7, p. 127).

No livro B7, de forma similar, encontro enunciados que rompem com a ideia de

passividade feminina na reprodução: “nas trompas ocorre o encontro do óvulo com o espermatozóide, no momento da fecundação” (B7, p. 114) e “sua função [das trompas] é servir de caminho ao óvulo, quando este sai do ovário e se dirige ao útero” (B7, p.114). Nesses trechos, não é o espermatozoide o responsável por fecundar o óvulo ou chegar até ele, mas o próprio óvulo possui mobilidade, através das trompas, indo também de encontro ao espermatozoide. No entanto, assim como no livro anterior, me deparo também com enunciados que vão no sentido contrário, como “somente um espermatozóide penetra no óvulo” (B7, p. 115, 119) e “Depois de nove meses, as paredes do útero começam a sofrer contrações” (B7, p. 116). Neles, o feminino retorna à passividade: o óvulo é penetrado pelo espermatozoide e o útero não possui ação nas contrações, ele as sofre. Ainda, não é citado em qualquer momento que fim possuem os espermatozoides que não participam da fecundação, em contraposição à informada degeneração dos óvulos e do endométrio (B7, p. 116), que é inclusive repetida no resumo ao final do capítulo. O oposto ocorre com as noções de produtividade: não é trazido o número de óvulos produzidos por uma mulher ao longo vida, é apenas informado que um amadurece a cada 28 dias; enquanto isso, é destacado que “o homem libera cerca de 200 milhões de espermatozoides” (B7, p. 113) por ejaculação, informação que, novamente, é retomada no resumo ao final do capítulo.

No livro A8, continuo encontrando a passividade feminina: “gametas masculinos (espermatozóides), que fecundam os gametas femininos (óvulos)” (A8, p. 114) e a atividade masculina em “o difícil caminho do espermatozoide”, que possui mobilidade e capacidade de romper com os envoltórios do óvulo para penetrá-lo. Podemos notar, porém, algumas mudanças expressivas: passa a ser citada a degeneração dos espermatozoides, embora ainda com menos destaque do que a do óvulo e a do endométrio, que aparece novamente nas perguntas ao final do capítulo. Além disso, a informação da quantidade de espermatozoides em uma ejaculação passou a ser trazida apenas na legenda de uma imagem, com menor destaque do que no livro A7. O comprimento dos túbulos seminíferos, por sua vez, foi retirado completamente do texto, sendo dito em na legenda de uma imagem apenas que possuem grande extensão. Percebo, assim, um deslocamento no livro A8 em relação aos anteriores, em direção a uma menor valorização do masculino e maior do feminino.

Os livros B8 e B8b não apresentam nesse quesito diferenças significativas em relação ao livro B7. Já o livro B9 traz dentro do encarte *Vamos falar de sexo*, uma seção especialmente

destinada a falar sobre menstruação, contendo tanto enunciados ligando o processo a perda e desperdício, quanto outros carregados de uma visão positiva do mesmo:

Se o óvulo não for fecundado por um espermatozóide, ele se desfaz. A mucosa uterina começa a se desmanchar e seus fragmentos são expelidos pela vagina, junto com sangue. Isso é a menstruação. Essa perda de sangue pode durar de três a cinco dias, mais ou menos.

Algumas meninas ficam envergonhadas com a menstruação. Bobagem! A menstruação deve ser motivo de orgulho, pois mostra que a menina já é fértil, que virou mulher mesmo. E, afinal, todas as mulheres menstruam. Por que ter vergonha? (B9, p. 19)

O trecho destacado afirma que o óvulo se desfaz, a mucosa uterina se desmancha e o sangue se perde – termos que reforçam o vínculo entre menstruação e perda. No entanto, afirma também que esse processo é motivo de orgulho, em uma explícita tentativa de romper com olhares negativos sobre a menstruação. Ao afirmar que todas as mulheres menstruam, porém, acaba reforçando também a associação entre sistema reprodutor ovariano e uma identidade de gênero feminina, tornando-se por isso cisnormativo. Normaliza não apenas que todas as mulheres possuem útero, mas também que todas menstruam, excluindo todas as mulheres que não passam por esse processo – seja por sua condição de mulher trans ou mesmo por outros fatores, como a realização de uma histerectomia ou a entrada no processo de menopausa.

Os livros C8, C8b e C9 são muito similares entre si nesse aspecto, e se aproximam também do livro A8. São mesclados enunciados como “óvulo for fecundado por um espermatozoide” (C8, p. 135, 136, 140), que conferem passividade ao óvulo, com outros como “[fecundação ] é o nome que se dá à fusão do núcleo do óvulo com o núcleo do espermatozóide” (C8, p. 136), onde a ação não é alocada preferencialmente em uma ou outra célula. O número de espermatozoides produzidos pelos testículos também não possui grande destaque, sendo citado apenas em um box, no contexto da comparação entre a média de um indivíduo fértil e um estéril. É trazido, ainda, o número de ovócitos nos ovários, sendo dado similar destaque à produtividade de cada sistema reprodutor. Em relação ao desperdício de gametas, o livro C9 traz um quadro explicando as desvantagens da fecundação externa, onde afirma que:

As fêmeas dos peixes expelem milhões de óvulos, mas a maioria irá se perder na água sem ser fecundado; e dos filhotes que nascem, muitos serão logo devorados. Entre os dourados, para se ter uma idéia, a fêmea lança quase dois milhões de óvulos, mas menos de dez filhotes conseguem chegar a fase adulta.

É um desperdício de óvulos, sem falar na energia que a fêmea gastou para produzi-los. O óvulo é uma célula muito maior do que o espermatozóide, porque contém alimento acumulado para o embrião. (C9, p. 166)

Como pode ser notado, o texto aborda apenas o desperdício de gametas e energia pelas fêmeas, sequer citando a perda de espermatozoides pelos machos. Sob a justificativa do maior custo energético da produção de óvulos, traz-se novamente a noção de perda e desperdício apenas para o que é feminino, ainda que haja também grande perda e desperdício do que é masculino. Em relação à reprodução humana, porém, o livro passa a abranger igualmente a degeneração de óvulos e de espermatozoides. Sobre os primeiros, é afirmado que se o óvulo não é fecundado, ele atrofia. (C8, p. 137), enquanto sobre os últimos, é informado que “Quando o núcleo é atingido pelo espermatozóide, a membrana que envolve o óvulo torna-se impermeável aos demais, que acabam morrendo” (C8, p. 136). Embora ainda seja conferida passividade aos óvulos, inclusive no que toca a impermeabilização da membrana – não é o óvulo que a torna impermeável, ela torna-se, mantendo o óvulo passivo – reduz-se ao mesmo tempo a noção de desperdício e degradação associada aos gametas ditos femininos: tanto óvulos quanto espermatozoides podem se perder ao final do processo.

No livro A9, como nos anteriores, também convivem enunciados que comportam sentidos diversos. É dito, por exemplo, que “O espermatozoide funde-se ao óvulo na fecundação” (A9, p. 43), que o aparelho reprodutor feminino é encarregado “do encaminhamento dos espermatozóides” (A9, p. 76) e as trompas desempenham papel do deslocamentos dos óvulos, conferindo papel ativo, se não aos óvulos propriamente, ao menos ao sistema reprodutor ovariano. Em relação aos sentidos conferidos à menstruação, o livro descreve o fenômeno como “uma pequena perda de sangue” (A9, p. 78). Ao invés de destacar a degeneração do óvulo quando não fecundado, deixa tal mensagem restrita à legenda de uma imagem, falando no corpo do texto da degeneração dos espermatozóides que não encontram um óvulo. Tais sentidos, no entanto, não se mostram definitivos. Em outros trechos do livro as ideias de passividade-atividade se mostram presentes. Em uma das questões ao final do capítulo de reprodução é mencionado o “caminho percorrido pelo espermatozóide até fecundar o óvulo” (A9, p. 79). Outro trecho, ainda, coloca que “O espermatozóide, para penetrar no óvulo, deve atravessar seus envoltórios.” (A9, p. 81). Voltam, assim, a conferir atividade ao gameta dito masculino e passividade ao dito feminino. Além disso, o espermatozoide recebe um maior destaque ao longo do livro, aparecendo em uma imagem grande e possuindo uma seção própria no texto, enquanto ao óvulo é reservada apenas



uma aparição dentro da imagem do ciclo ovariano, e nenhuma seção própria no texto. Volta a aparecer, também, no corpo do texto e em destaque, “Se os tubos seminíferos fossem distendidos, teriam centenas de metros de comprimento”, e é informado também o número de espermatozoides em uma ejaculação – cerca de 300 a 400 milhões. Passa a aparecer, também, que uma mulher nasce com cerca de 400 mil folículos e que ao longo de sua vida fértil, ela “gasta” cerca de 480 desses folículos. O que percebo, assim, é que ainda que as informações sobre produtividade tenham sido distribuídas de forma mais homogênea entre os sistemas reprodutores, o destaque ainda permanece sobre o sistema masculino, enquanto o feminino continua carregando a ideia de perda, a partir do termo *gastar*, utilizado apenas para os gametas femininos.

O livro C9b, por sua vez, traz pequenos, porém significativos, avanços na valorização dos óvulos e do sistema ovariano como um todo. Informa que a célula sexual feminina é a maior do corpo humano (p. 15) além de afirmar que a fecundação é a união de um espermatozoide e um óvulo (p. 34). Descreve o processo como:

O óvulo amadurecido sai do ovário e penetra na tuba. Havendo espermatozoide na tuba uterina, ele pode penetrar o óvulo, fecundando-o. Se for fecundado, o óvulo se torna uma célula ovo e encaminha-se ao útero, onde se fixa e se desenvolve até formar um novo ser, que nasce com o processo de parto. (p. 174)

Podemos observar no trecho destacado a mistura entre atividade e passividade conferida ao óvulo. Ao mesmo tempo em que ele sai, *penetra, encaminha-se, se fixa e se desenvolve*, ele é penetrado e fecundado por um espermatozoide. Em relação aos demais livros analisados, porém, percebo um significativo crescimento da ação do óvulo, enquanto a ação do espermatozoide apenas se mantém.

O livro C9b cita, também, três vezes em uma mesma página que “Caso a fecundação não ocorra, o óvulo é reabsorvido pelo organismo” (p. 175). Em relação a degeneração dos espermatozoides, por outro lado, a única informação trazida é que

Os cerca de 500 milhões de espermatozoides contidos no esperma penetram no útero e “nadam” até a tuba. Ai - caso a ovulação tenha ocorrido no máximo até um dia antes – os espermatozoides encontram-se com o óvulo e aglomeram-se em torno dele. Apenas um espermatozoide consegue penetrar no óvulo. Os outros acabam morrendo passados dois ou três dias. (p. 176)

Em contraposição às três vezes em que é informada a reabsorção do óvulo, os espermatozoides apenas “acabam morrendo” uma única vez ao longo do texto. Reforça-se, ainda,

o grande número de espermatozoides contidos no esperma e, mais uma vez, a sua penetração – no útero e no óvulo.

A partir dos enunciados trazidos, entendo que os sentidos de feminino e masculino, sua atividade e/ou passividade, produtividade e/ou desperdício encontram-se em disputa ao longo de todos os livros analisados. Disputam por legitimação no currículo escolar, assim como por seu valor de verdade na sociedade em geral. Não posso afirmar que essa disputa se direcione para uma definitiva vitória do fim dos papéis ativo/passivo. Me parece, porém, que existe uma tendência ao longo das coleções A e C no sentido de diminuir o hiato entre os papéis atribuídos a óvulos e espermatozoides. Uma tendência, ainda que cheia de oscilações e em meio a constantes disputas.

### 3.3 SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA

Nos livros A7 e A8 não há menção a doenças sexualmente transmissíveis, métodos anticoncepcionais ou gravidez na adolescência. Nos livros B7, B8 e B8b existe uma pequena seção, de pouco mais de uma página, sobre doenças venéreas. Nela são abordadas gonorreia, cancro mole, linfogranuloma venéreo, granuloma inguinal e sífilis – considerada a mais grave dentre elas. Não são mencionados métodos anticoncepcionais ou gravidez indesejada. No livro C8, além de uma breve seção sobre doenças venéreas, abordando apenas gonorreia e sífilis, fala-se também sobre a pílula anticoncepcional, em um box ao final no capítulo intitulado “isto também é importante”:

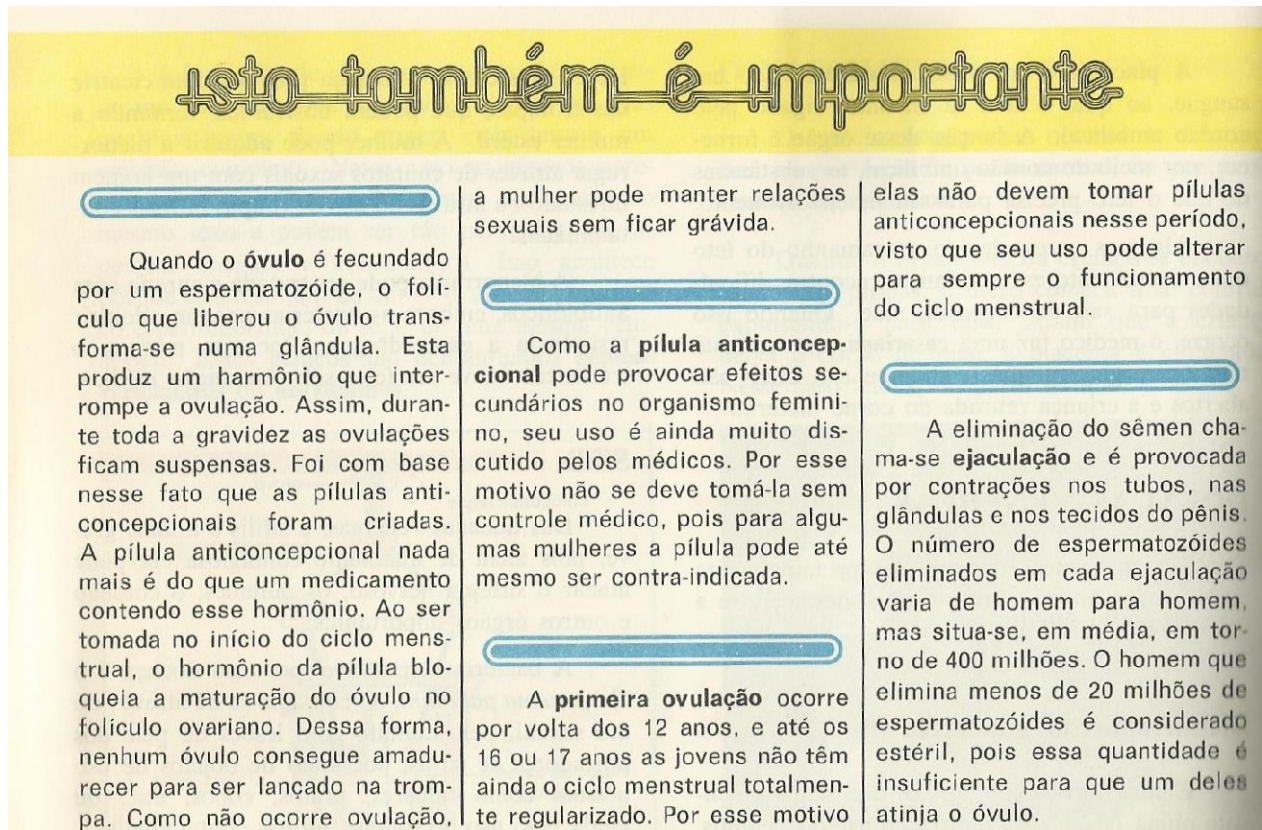


Fig 6: Livro C8, p. 140.

Como é possível ver na imagem, o texto explica brevemente o mecanismo de funcionamento da pílula para, então, informar que “seu uso ainda é muito discutido pelos médicos” (p. 140).

Já no livro C8b, começamos a ver algumas mudanças nesse cenário. Primeiramente, não mais se utiliza o termo “doenças venéreas”, baseado na mitologia romana antiga que relacionava tais doenças a Vênus, deusa do amor. A partir de então, todos os livros passam a chamá-las de “Doenças sexualmente transmissíveis”, as DST. A substituição de um termo antigo, mitológico, por outro mais técnico e medicalizado já traz indícios do deslocamento que pode ser observado no decorrer dos livros: o fortalecimento do discurso médico sobre a sexualidade. De acordo com Altmann (2001, p. 579), “atualmente a intensificação das preocupações com a orientação [educação] sexual na escola está vinculada à proliferação de casos de AIDS/DST e ao aumento de casos de gravidez entre adolescentes.” De fato, o livro C8b traz o box “AIDS – Uma doença em expansão” (p. 140), ocupando uma página e meia – mais do que antes ocupavam todas as

doenças venéreas juntas. Evidencio, a partir do texto, a fase ainda inicial de conhecimento da doença, dizendo que “parece que a transmissão é feita somente através do sangue, sêmen e talvez da secreção vaginal” (p. 140), além de informar que “no Brasil não há controle nos bancos de sangue” (p. 140). Ainda, as informações sobre a AIDS estão presentes apenas no box em questão, não sendo trazidas no corpo do texto e tampouco sendo pedidas nas questões ao final do capítulo. Tal organização coloca a doença na posição de conhecimento acessório, à parte do conteúdo considerado básico na escola. Nesse contexto, também a camisinha passa a ser citada, ainda que muito brevemente e sem maiores explicações:

Por causa dessas formas de contaminação, podemos classificar as pessoas que tem maior possibilidade de contrair a doença em grupos de risco. Esses grupos são os homossexuais ou bissexuais masculinos; hemofílicos ou pessoas que necessitam transfusão de sangue; viciados em drogas injetáveis; heterossexuais que mantêm relação sexual sem proteção (camisinha); crianças nascidas de pais pertencentes aos grupos de risco. (p. 141)

Além da referência à camisinha, também chama atenção no trecho destacado a menção a variadas orientações sexuais. Nota-se que, nesse contexto, orientações sexuais consideradas *desviantes* só são reconhecidas e visibilizadas em meio a grupos de risco de doenças sexualmente transmissíveis. Ainda assim, é interessante a presença da orientação bissexual – em geral ainda mais invisibilizada na sociedade do que a homossexualidade. Fica destacada, também, a presunção do sexo sem camisinha – ou a insignificância do uso da mesma – para homens homo/bissexuais, já que estes são incluídos como grupos de risco ainda que sem o complemento “mantêm relação sexual sem proteção (camisinha)” requerido pelos heterossexuais. Heterossexuais só fazem parte de um grupo de risco para contração do HIV se tiverem relações sexuais sem preservativo, enquanto homossexuais e bissexuais pertencem ao grupo de risco simplesmente devido à sua orientação sexual. Também no livro B9 é feita correlação entre homossexualidade e Aids, pois uma das poucas referências a sexo entre pessoas do mesmo gênero é feita no contexto dessa doença: “o homem contaminado passa a doença para outro homem ou para uma mulher” (p. 23). Já no livro C9b existe a tentativa de desvincular DST e orientações sexuais específicas, sendo afirmado que:

Até alguns anos atrás, falava-se em “grupos de risco”, ou seja, pessoas que, por suas características ou seus hábitos, tinham maior propensão a contrair o vírus – homossexuais, prostitutas, etc. Hoje em dia, isso não existe mais. Homens ou mulheres, casados ou solteiros, ricos ou pobres, homossexuais ou heterossexuais, todos estão igualmente sujeitos à contaminação. (C9b, p. 190)

Embora os grupos de risco não tenham sido de fato extintos para fins de saúde pública, o livro em questão retira o valor de verdade de tais classificações. Tal esforço pode estar relacionado às lutas sociais contra preconceitos e estigmatizações, tanto de pessoas LGBTTIA+ quanto de soropositivos. Pode haver relação, também, com os esforços para conscientização de toda a população sobre o uso de preservativos – já que o não enquadramento nos grupos de risco poderia levar a um relaxamento no cuidado de muitas pessoas. Embora não seja possível dizer definitivamente qual ou quais desses fatores estão relacionados ao enunciado em questão, identifiquei em diversos outros enunciados a influência dos movimentos sociais. No livro C9, por exemplo, é dito que “é muito comum a discriminação de aidéticos, não apenas por amigos e familiares, mas também por hospitais e médicos, apesar de as formas de transmissão da doença demonstrarem não haver perigo na convivência normal com esses doentes” (p. 182). No livro C9b, por sua vez, há um box sobre um atleta de basquete, soropositivo, que afastou-se da vida esportiva pois “os jogadores não mais o enfrentariam com todo o seu potencial competitivo durante as partidas” (p. 164) – enunciado que, embora não fale explicitamente sobre preconceito ou discriminação, não deixa de tratar sobre esse tema. Ainda, o manual do professor do livro C9b traz que “O professor deve: (...) / ter sua própria maneira de interpretar o mundo, cuidando de livrar-se de estereótipos e preconceitos” (p. III). Defendo, por isso, que os discursos dos movimentos sociais estão atravessando as enunciações sobre pessoas LGBTTIA+ e soropositivas destacadas no livro C9b.

Nos livros A9, B9, C9 e C9b, a educação sexual ganha ainda mais destaque. Nos livros B9, C9 e C9b há longas seções especiais para tais assuntos (“Vamos falar de sexo”, “Especial – A descoberta do sexo” e “Conversando sobre sexo”, respectivamente), e no livro A9 há um capítulo inteiro dedicado a essas questões (“Doenças sexualmente transmissíveis, anticoncepcionais e abortamento”). Temos indícios do vínculo entre o fortalecimento da educação sexual e questões ligadas a saúde em alguns enunciados, como no livro A9: “Atualmente o aumento do número de doenças sexualmente transmissíveis preocupa as autoridades mundiais de saúde” (p. 89); “É cada vez maior o número de meninas-mães na faixa etária de 13 a 15 anos” (p. 92); no livro C9: “essa doença [Aids] espalhou-se para todos os continentes, tornando-se no espaço de poucos anos objeto de grande preocupação internacional” (p. 180); “Pesquisa feita pela OPAS (Organização Panamericana de Saúde) revela que até o ano 2000 cerca de três milhões de pessoas serão

portadoras do vírus da Aids na América, das quais três quartos morrerão antes de 1995” (p. 182); ou no livro C9b “A vida sexual está começando cada vez mais cedo – no Brasil, em torno dos 16 anos –, com muita informação mas pouca proteção contra AIDS e gravidez” (p. 174); “o índice crescente de gravidez de meninas de 13 a 19 anos indica um despreparo alarmante” (p. 174). Como defende Rosistolato (2007), a epidemia de AIDS teve o efeito de deslocar o “bom sexo” e “mau sexo” de relações dentro/fora do casamento para relações com/sem o uso de preservativos. Um indício desse deslocamento está presente no livro A9, onde afirma-se que “A liberação sexual e, evidentemente, a falta de cuidados são fatores que influem no aumento das doenças” (p. 89). Embora a menção à liberação sexual como causa do aumento das doenças indique que a condenação do sexo com vários(as) parceiros(as) ainda está presente, ela não se utiliza de argumentos de ordem moral ou religiosa, e sim ligados à contração de doenças. A relação com múltiplos parceiros divide a posição de “mau sexo”, ainda, com a “evidente” culpa do sexo sem “cuidados”. De forma similar, o livro B9 afirma que “A transmissão [da Aids] por via sexual pode ser prevenida *usando camisinha* em todas as relações sexuais e tendo o *menor* número possível de parceiros sexuais” (p. 23, grifo original). Mais uma vez, o uso de preservativos é colocado lado a lado com o baixo número de parceiros sexuais como “bom sexo”, e ambos justificados como cuidados com a saúde. Também o livro C9b explicita sua busca por reforçar essas preocupações com a vida sexual: “Uma coisa é muito importante: os parceiros devem se preocupar com a gravidez e as doenças infecciosas, que podem resultar do ato sexual, mesmo que seja a primeira transa. Antes de ter a relação, devem conversar sobre isso e chegar a um acordo sobre como evitá-las” (p. 186). Assim, em uma aparente tentativa de difundir o “bom sexo” entre estudantes adolescentes, são trazidos ao longo dos livros textos sobre gravidez, métodos anticoncepcionais e sua utilização, aborto, DST e como evitá-las. A Aids passa a aparecer não apenas nas questões dos livros, como também no suplemento de aprofundamento do livro C9 e nos capítulos sobre organização dos seres vivos e célula do livro C9b, e portanto fora do capítulo dedicado especificamente a reprodução e sexo. São trazidas também outras informações sobre relações sexuais, relacionadas a prazer, inseguranças, emoções, maturidade – assuntos que, embora nem sempre ligados diretamente à saúde, têm sua porta de entrada nesse tema, ao mesmo tempo em que disputam espaço nos currículos com ele (ETTER *et al.*, 2014). Um exemplo em que convivem objetivos de saúde pública e de formação pessoal dos e das estudantes pode ser

encontrado no livro C9:

Mas o importante é saber que o prazer de uma relação sexual depende do envolvimento entre os parceiros.

Se os dois se gostam, se tomam precauções para evitar uma gravidez indesejada e, principalmente, se já estão amadurecidos para terem certeza de seus sentimentos e para respeitarem os sentimentos do outro, o problemas podem ser resolvidos. É só conversar sem medo ou vergonha. (p. 174)

Neste trecho, é considerado importante para o prazer sexual tanto fatores emocionais – envolvimento entre os parceiros, amadurecimento, respeito aos sentimentos do outro – quanto o enquadramento do “bom sexo” – tomar precauções para evitar uma gravidez indesejada. A necessidade para a saúde pública de se evitar a gravidez na adolescência possibilita que se fale em sexo entre adolescentes e com isso em seu prazer sexual – já que este é considerado relacionado a contracepção – e uma vez se falando nesses assuntos, é possível abordar também fatores emocionais, psicológicos e pessoais ligados a sexualidade humana.

Pode ser notada nos livros, também, a maior preocupação com a saúde feminina, sendo defendido que: “É importante que as mulheres façam o teste ginecológico anualmente” (livro A9, p. 89); “Antes de começar um relacionamento sexual, a mulher deve ir ao ginecologista. Se puder com o parceiro, melhor. O médico explicará os métodos apropriados” (B9, p. 21); “Algumas mulheres sentem cólicas (dores na barriga) quando estão menstruadas. (...) Se elas forem fortes demais e muito prolongadas, é bom procurar o médico” (B9, p. 19); “é sempre bom procurar um médico se a garota ainda não tiver menstruado aos 16 ou 17 anos. O médico, aliás, é a pessoa mais indicada para orientar tanto a garota quanto o rapaz em caso de dúvida ou insegurança quanto ao seu desenvolvimento” (C9, p. 172). O livro C9b (p. 176) apresenta um box inteiro dedicado à primeira visita da menina ao ginecologista, com detalhes sobre a escolha do/da profissional, procedimentos da consulta e importância da visita anual:



À sua saúde!

## A primeira consulta

Não há idade definida para a garota iniciar o acompanhamento com o ginecologista. De forma geral, a primeira visita deve ocorrer no início da vida fértil, mas pode ser antecipada se surgirem problemas nos órgãos genitais.

Mas a adolescente pode se perguntar: “Será melhor consultar um clínico geral ou um ginecologista?”; “Um médico ou uma médica?”. A escolha deve vir da própria garota, já que se trata de uma questão bastante particular. O importante é que durante a consulta ela se sinta à vontade para dialogar e realizar os exames.

Durante a consulta, o médico explica o funcionamento dos órgãos sexuais, os problemas que podem afetá-los e, se a jovem quiser, os diversos métodos de evitar a gravidez.

Após a entrevista, é a vez do exame clínico. O médico faz uma apalpação nos seios e nas axilas à procura de nódulos ou gânglios, ensina o auto-exame de prevenção ao câncer de mama, mede a pressão e o peso da paciente.

Com o auxílio de um espéculo, instrumento que afasta as paredes vaginais, o médico examina a vagina e o colo do útero. Com uma pequena espátula e um bastonete, o médico recolhe uma pequena amostra de células, detectando possíveis infecções ou lesões pré-cancerosas.

Em garotas que já têm atividade sexual, o ginecologista faz o toque vaginal, que consiste em introduzir dedos de uma das mãos na vagina, enquanto a outra mão apalpa externamente o abdome para avaliar a forma, o tamanho e a mobilidade do útero e dos ovários.

Esses exames são importantes e devem ser feitos periodicamente — pelo menos uma vez por ano.

Fig 7: Livro C9i, p. 176.

A preocupação com a saúde sexual masculina, por outro lado, mostra-se bem menos destacada, com pequenos complementos no contexto da saúde feminina, como mostrado anteriormente no exemplo do livro C9, que fala sobre a menstruação tardia. Em nenhum dos livros analisados é afirmado que rapazes devem procurar um médico urologista preventivamente. Como aparente justificativa para o maior preocupação com a saúde feminina, o livro A9 alerta que “As mulheres e crianças são as maiores vítimas” (p. 91) das DST. Em relação à saúde dos homens, o único destaque encontrado, e que sequer diz respeito à saúde sexual propriamente, é em relação ao cálculo renal, que de acordo com o livro C8 atinge principalmente os homens (p. 71).

Também em relação à prevenção da gravidez indesejada o foco muitas vezes se volta para as mulheres. Embora existam enunciados que buscam conferir responsabilidade tanto ao homem quanto a mulher, eles são em geral acompanhados de outros que colocam o peso da contracepção majoritariamente sobre as mulheres. No livro A9, por exemplo, afirma-se que “Ter ou não filhos é uma decisão do casal” (A9, p. 70) e que “É importante que o uso ou não de métodos anticoncepcionais seja uma decisão consciente do casal” (A9, p. 93). Por outro lado, traz um quadro informando que “É cada vez maior o número de meninas-mães na faixa de 13 a 15 anos”



(A9, p. 92) e outro afirmando que “Pergunte a uma adolescente grávida por que ela não se preveniu, e a mesma resposta, invariavelmente aparece: 'Não pensei que isso pudesse acontecer comigo’” e que “as famílias estão falhando na orientação das garotas” (A9, p. 98). Enquanto os primeiros enunciados afirmam que a responsabilidade é do casal, os últimos focam nas meninas-mães e na falta de cuidados preventivos exclusivamente pelas garotas. Já no livro B9, ainda que seja dito que “É a mulher que fica grávida, mas ela não fica grávida sozinha. A responsabilidade é dos dois” (p. 21), também é dito em seguida que “Antes de começar um relacionamento sexual, a mulher deve ir ao ginecologista. Se puder ser com o parceiro, melhor. O médico explicará os métodos apropriados” (p. 21) – onde, mesmo a responsabilidade sendo dois, é a mulher que *deve* ir ao ginecologista em busca de informações sobre os métodos anticoncepcionais, enquanto a ida do parceiro é opcional: *se puder, melhor*. O livro C9, de maneira similar, afirma que: “Gerar um filho é uma coisa séria. E a responsabilidade é tanto da mulher quanto do homem” (p. 175), dizendo em seguida que “Para evitar a gravidez, a mulher deve usar alguns dos diversos métodos anticoncepcionais existentes” (p. 175), colocando então a responsabilidade na mulher. Afirma, também, que “Se ela [a mulher] não tiver discutido com o parceiro sobre a maneira de evitar a gravidez, o medo de engravidar pode deixá-la tensa e nervosa, atrapalhando o orgasmo” (p. 174) – nada é dito sobre o medo de uma gravidez afetando o prazer masculino. Apenas o livro C9b mantém a responsabilidade de uma gravidez sobre o casal de forma mais consistente, colocando que “Quando se fala em evitar filhos – vale salientar –, é da maior importância que ambos os parceiros assumam para si essa responsabilidade, que pode ter graves consequências para a vida dos dois” (p. 187) e que “é importante ter em mente que você, garota, pode engravidar ou, no caso de um garoto, que isso pode acontecer com sua parceira” (p. 186). Neste último trecho, muito embora o destaque seja sobre a garota – colocada no vocativo e logo no início da frase, o garoto não deixa de ser citado, ao menos.

No caso de uma gravidez realizada, a atenção dos livros com a saúde também se mostra significativa. Nos livros das décadas de 1970 e 1980, as informações sobre a gravidez eram poucas, se restringindo basicamente ao tipo de parto – normal ou cesariano. Nos livros da década de 1990, porém, emergem diversos enunciados sobre “os cuidados da gestante” (A9, p. 82), perigos da gravidez tardia e precoce (A9, p. 92), o que se pode ou não fazer durante a gravidez, com o que se preocupar ou não:

A mulher grávida pode continuar a fazer tudo o que fazia antes. Afinal, gravidez não é doença! Sua alimentação deve ser equilibrada, como a de qualquer pessoa. O aumento de seu peso deve corresponder ao peso do feto e da placenta: 3 a 4 quilos até o quarto mês e 10 a 12 quilos do início até o parto.

A gestação deve ser acompanhada pelo médico, para que seja possível detectar algum problema de saúde desde o começo. (B9, p. 12 e 13)

Estão presentes muitas outras informações, relativas ao parto: “Não é possível ter medo do parto. Com assistência médica, as possibilidades de complicação são mínimas” (B9, p. 13), “Atualmente, os médicos já tem condições de saber se o bebê vai nascer normalmente ou se vai ser prematuro” (B9, p. 14); à amamentação: “Quando é amamentado, o nenê não recebe apenas alimento: recebe também carinho e segurança” (B9, p. 15). O livro C9 traz, ainda, uma seção intitulada “Mentiras sobre a gravidez” em que cita e explica situações que muitas pessoas acreditam não levar a gravidez, mas que podem sim levar, como “Na primeira relação é difícil engravidar. As chances são as mesmas em qualquer relação, seja ela a primeira ou a décima” (C9, p. 178). Apenas no livro C9b não são encontradas muitas informações sobre a gravidez realizada, além daquelas ligadas ao desenvolvimento embrionário e tipos de parto.

Outro tema que não aparece nos livros das décadas de 1970 e 1980, mas que se prolifera nos livros A9, C9 e C9b é o aborto. O livro A9 dedica uma página a esse assunto, abordando, além de aspectos biológicos, aspectos sociais e legais: o risco de se realizar abortos clandestinos, possíveis conflitos de consciência e religiosos, políticas públicas que desestimulariam a prática (como a abertura de mais creches, pré-escolas e orientação psicológica), além de informar que “Hoje, parte da sociedade brasileira está mobilizada na luta para a legalização do aborto” (A9, p. 99), sem explicitar, no entanto, argumentos envolvidos nessa luta. O texto termina com a frase em destaque: “Aborto: um tema para discussão”. Já o livro C9 traz o tema como reforço do incentivo à prevenção da gravidez indesejada, afirmando que “Ninguém gostaria de ter que interromper a gravidez através de um aborto”, que pode causar “muita angústia e sentimento de culpa” (p. 175):

Assim, antes de se decidir pelo método anticoncepcional é importante consultar um médico, pois só ele pode indicar a melhor opção para cada caso.

Ninguém gostaria de ter que interromper a gravidez através de um aborto. Além de ser ilegal em nosso país, o aborto pode causar muita angústia e sentimento de culpa.

Isso sem falar nas mulheres que, por não terem dinheiro, acabam fazendo aborto em más condições de higiene. Nesse caso, o aborto é muito perigoso, podendo provocar sérias infecções, esterilidade e até a morte.

Há mulheres que preparam um verdadeiro coquetel de remédios para abortar. Isso é muito perigoso, traz muitos riscos à saúde, podendo levar até a morte.

O aborto vem sendo muito debatido em nossos dias. Algumas pessoas são contra porque consideram que ele destrói uma vida humana. Essa é a posição da Igreja Católica, por exemplo.

Outras pessoas acham que a mulher deve ter o direito de decidir sobre o seu corpo e pode interromper uma gravidez não desejada. Esse grupo defende a legalização do aborto.

Mesmo para essas pessoas, o aborto é uma experiência que deixa a mulher deprimida. Então o melhor é se prevenir, escolhendo junto com o médico um método anticoncepcional adequado.

O médico vai avaliar as condições da mulher e explicar as vantagens e desvantagens de cada método. Alguns são mais eficientes, mas trazem riscos para a saúde; outros não trazem esses riscos, mas são menos eficientes.

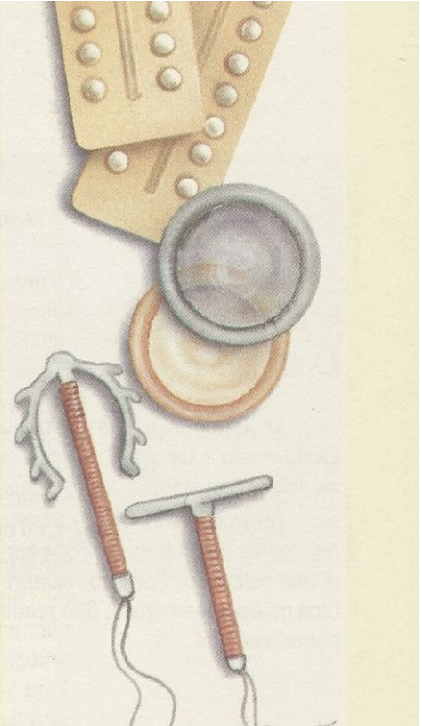


Fig 8: Livro C9, p. 175.

O texto aborda, ainda, os riscos da realização desse procedimento, especialmente para mulheres com piores condições econômicas, e o debate que vinha – e ainda vem – sendo realizado sobre sua legalização, com um argumento de cada lado da disputa. Sem se posicionar em relação à legalização, o texto termina por defender a prevenção como melhor caminho, entrando então dos métodos anticoncepcionais. É interessante notar o destaque conferido à Igreja Católica, cuja posição em relação ao debate é explicitada. A instituição volta a ser citada durante a descrição do método da tabelinha, que começa com a informação de que “é o único aprovado oficialmente pela Igreja Católica, que o considera um método natural” (p. 177). Esses enunciados dão pistas da grande influência exercida pela instituição da Igreja Católica sobre os regimes de verdade ligados ao sexo. Outro setores da sociedade certamente possuem diversas posições sobre aborto e contracepção, então o que leva à menção apenas deste grupo específico em um livro didático de Ciências?

O livro C9b, por outro lado, além de falar da ilegalidade do procedimento e dos riscos provocados pela sua realização na clandestinidade, afirma que o aborto “envolve várias

complicações. A primeira delas é o dano psicológico: geralmente uma mulher que opta pelo aborto enfrenta, mais cedo ou mais tarde, dolorosos sentimentos de culpa, incentivados por uma sociedade que valoriza e até de certa forma cultua a maternidade” (p. 189). É interessante notar, nesse enunciado, a problematização feita em relação ao papel de mãe atribuído à mulher na sociedade – problematização essa que se relaciona intimamente às pautas levantadas pelos movimentos feministas contemporaneamente à produção do livro. Ao contrário do livro C9, que traz o argumento de direito de decisão das mulheres sobre seus próprios corpos como algo externo à posição do próprio livro (“pessoas acham que”), o livro C9b afirma a valorização e cultuação da maternidade como uma verdade. Enquanto o livro C9 coloca-se em posição de pretensa neutralidade, trazendo argumentos contra e a favor, o livro C9b não levanta essa discussão, porém traz em seu texto um enunciado ligado ao movimento feminista, se posicionando de alguma forma.

Em relação às enunciações sobre sexo, podemos notar uma nítida tendência para seu aumento no decorrer do período analisado. Enquanto os livros publicados até meados da década de 1980 pouco falam sobre o assunto, a partir do final dessa década e ao longo de toda a década de 1990 os livros analisados trazem uma grande quantidade de textos sobre o assunto. Podemos perceber, também, a forte influência das questões de saúde pública nessa explosão discursiva sobre o sexo na escola, embora os enunciados emergentes não se limitem a tais questões. Preocupações com Aids e gravidez na adolescência permitem que entrem no currículo diversos outros aspectos da sexualidade humana, que vão muito além da biologia e da saúde.

### 3.4 MODELOS DE MASCULINO E FEMININO

O corpo masculino frequentemente serve como modelo de corpo didático (MACEDO, 2007), restando ao corpo feminino a posição de *outro*, de anatomia *desviante*, só merecendo destaque no que toca seu sistema reprodutor. Como explicação para tal, a autora traz Schienbinger (2001)<sup>34</sup>, em sua afirmação de que o corpo da mulher de fato nunca foi muito estudado, e os recursos para pesquisa sobre mulheres foram, em geral, alocados apenas na reprodução. Nos livros analisados na presente dissertação, a utilização do masculino como padrão

---

<sup>34</sup> SCHIEBINGER, Londa. O feminismo mudou a ciência? São Paulo: EDUSC, 2001

de corpo humano se faz presente em diversos momentos. Padrão que se repete ao longo de todos os livros, por exemplo, é o uso do termo “homem” como sinônimo para ser humano ou espécie humana, em enunciados como: “o coração do homem bate 72 vezes por minuto” (A7, p. 13), “o homem é um animal homeotérmico” (B7, p. 58; B8 e B8b, p. 69), “no homem, [o intestino delgado] mede aproximadamente sete metros” (B8, p. 33), “As dentições do homem” (B9, p. 51), “só o homem fala” (C8, p. 111), “os cientistas podem verificar há quanto tempo o homem tomou um caminho separado daquele dos macacos” (C9, p. 6), dentre inúmeros outros que poderiam ser citados. Também as flexões de gênero ao longo dos livros são majoritariamente masculinas, mesmo quando o texto se dirige diretamente a quem lê, como pode ser observado no livro A7: “Você sabia que (...) você fica arrepiado mesmo sem querer porque os músculos que acionam os pêlos são do tipo liso?” (A7, p. 14), no livro B8 “Você aprendeu a falar quando era ainda muito pequeno” (p. 108), ou ainda nas apresentações dos livros e manuais dos professores, que em todos os materiais analisados começam com “Caro aluno” ou “Caro colega”, de acordo com seu público-alvo. Embora o uso do gênero masculino como neutro faça parte da Língua Portuguesa, considero que, especialmente em livros didáticos, tais construções produzem efeitos sobre a subjetividade de estudantes, que podem se reconhecer ou não nos enunciados lidos. Outros trechos, ainda, utilizam o masculino como neutro mesmo em situações nas quais a flexão feminina estaria de acordo com a gramática da Língua Portuguesa, como no exemplo a seguir, repetido em quase todos os livros da coleção B analisados: “Pelo quadro você pode observar que as pessoas com sangue de tipo AB podem receber transfusão de qualquer outro tipo: são **receptores universais**. Por sua vez, pessoas com sangue de tipo O podem doar sangue a qualquer outra pessoa: são **doadores universais**.” (B7, p. 49; B8, p. 61; B8b, p. 61). Nesse trecho, a concordância de “receptores” e “doadores” deveria ser feita com “pessoas”, e portanto com o feminino. No entanto, utiliza-se o masculino como forma neutra. O mesmo é feito no livro C9b: “no Brasil, toda pessoa maior de 21 anos é um doador de órgãos” (p. 32). Ao invés de toda pessoa com mais 21 anos de idade ser uma *doadora* de órgãos, o masculino é utilizado.

Não apenas a linguagem coloca o homem como representante universal dos seres humanos. Os livros C9 e C9b trazem em seu conteúdo a história da evolução humana, mostrando as etapas pelas quais passamos desde nossos ancestrais mais primitivos até chegarmos a nossa espécie. Nas imagens, todas as espécies humanas, antigas ou atuais, são representadas por

homens, com exceção de *Australopithecus afarensis* em uma das imagens do livro C9b, onde aparece uma imagem de Lucy<sup>35</sup> – famoso fóssil dessa espécie.

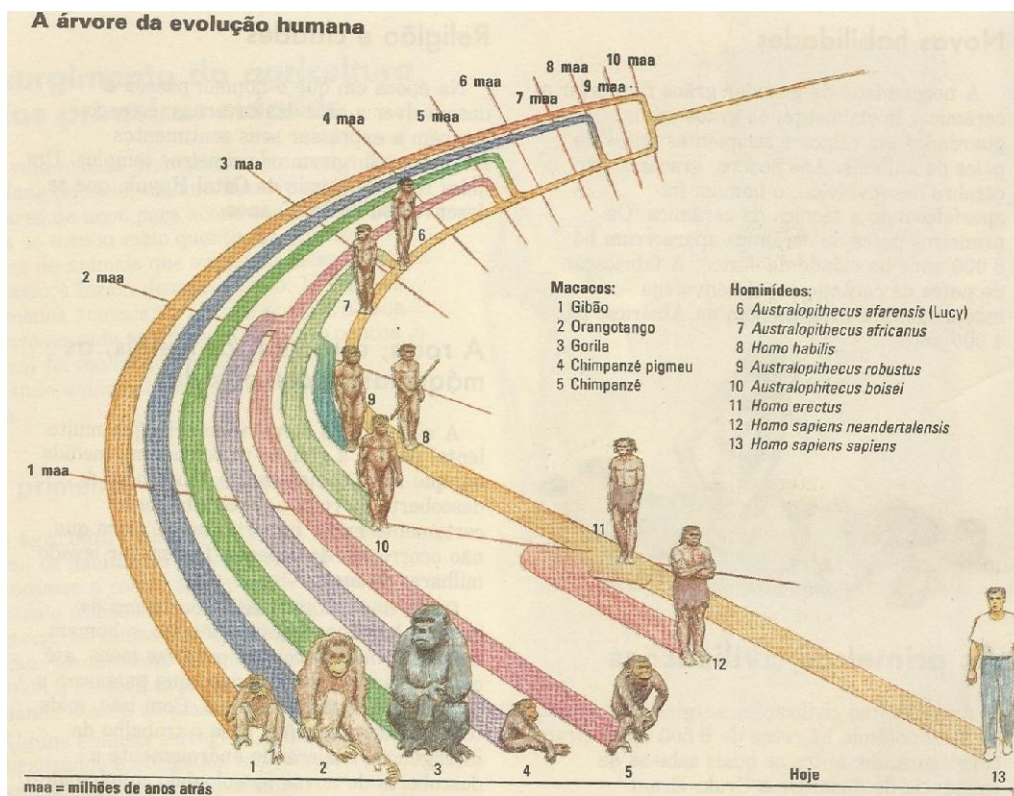


Fig 9: Livro C9, p. 14.

<sup>35</sup> Interessante discussão sobre a definição desse fóssil como fêmea e não macho pode ser encontrada em Schiebinger (2001).

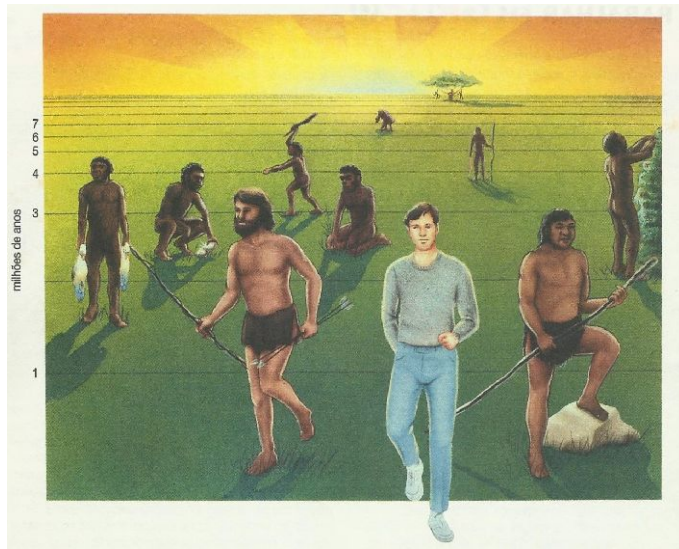


Fig 10: Livro C9b, p. 198.

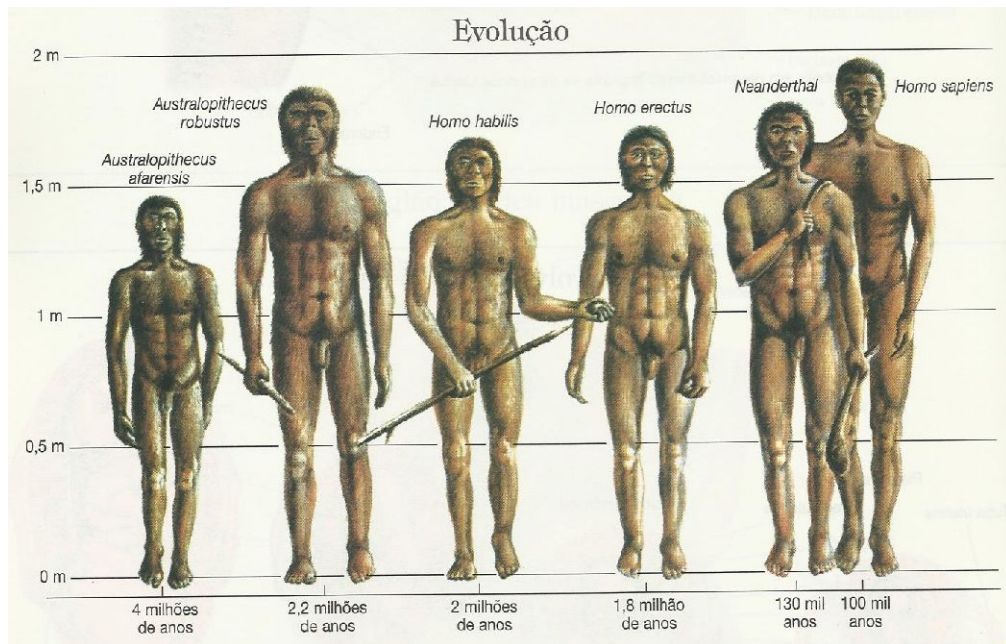


Fig 11: Atlas do corpo humano, livro C9b, p. 24.

É possível, também, encontrar o corpo tipicamente classificado como masculino servindo de padrão para características anatômicas e fisiológicas do corpo humano, especialmente nas imagens, que utilizam majoritariamente contornos ditos masculinos, como nos exemplos trazidos na Fig. 12:

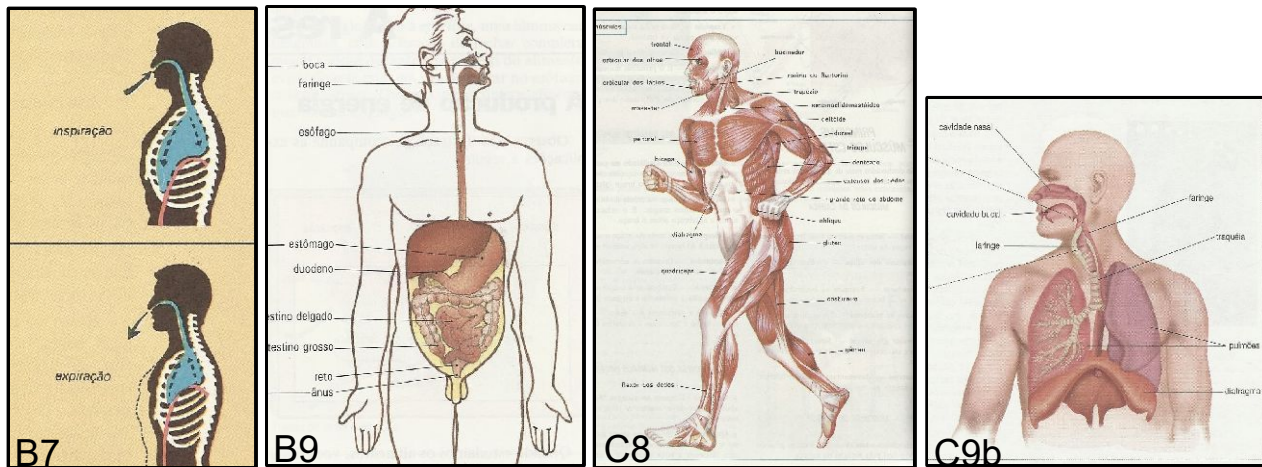


Fig 12: Livros B7, p 41 ; B9, p. 57; C8, p. 92; C9b, p. 91.

Como já afirmado por Macedo (2007), o corpo masculino geralmente deixa de ser utilizado como padrão apenas no contexto da reprodução. O livro A8, por exemplo, no contexto dos músculos traz uma única distinção entre o modelo masculino utilizado e os músculos das mulheres: “Na mulher, [o reto do abdômen e o grande oblíquo] ficam distendidos durante a gravidez e são importantes no chamado 'trabalho de parto’” (A8, p. 23). Igualmente, ao falar dos ossos é explicado que “No homem, a bacia é fixa. Na mulher, ela pode dilatar-se durante a gravidez e o parto” (A8, p. 39), e no livro A9, fala-se de algumas especificidades de mulheres grávidas em relação à excreção: “Aparentemente os rins aumentam ligeiramente de tamanho durante a gravidez” (A9, p. 218), “Cerca de 1/6 das gestantes perde glicose na urina, parecendo que estão diabéticas” (A9, p. 218) e “A urina da gestante contém aminoácidos e vitaminas solúveis em água em quantidade muito maior do que na urina de mulheres não-grávidas” (A9, p. 218). O livro B7 traz de forma ainda mais explícita a indiferenciação entre homens e mulheres, excetuando da reprodução:

Você deve ter reparado que, no estudo dos diversos órgãos que compõem o corpo humano, nunca se fez distinção entre o homem e a mulher. Isso porque ambos possuem os mesmos órgãos. A única exceção é o aparelho



reprodutor ou aparelho genital, que apresenta diferenças muito grandes entre um sexo e outro. (p. 111)

De forma similar, o livro B8b afirma que “Ele [o reprodutor] é o único aparelho do corpo humano que é diferente no homem e na mulher” (p. 128). Já o livro B9 exhibe o seguinte quadro (Fig. 13):

**Uma dieta equilibrada**

**P**odemos dividir os alimentos em quatro grupos:

- o do *leite*, que fornece cálcio, proteínas de alta qualidade e algumas vitaminas e sais minerais;
- o da *carne*, que também fornece proteínas, além de ferro e vitaminas do complexo B;
- o dos *vegetais e frutas*, que fornece sais minerais e fibras;
- o do *pão e cereais*, que fornece glicídios, ferro e vitaminas.

Diariamente, devemos ingerir ao menos um alimento de cada grupo.

Apresentamos a seguir uma dieta que contém os alimentos necessários, por dia, para indivíduos normais.

**Grupo do leite**



*Duas ou mais porções de carne de vaca, porco, ave ou peixe*

**Grupo da carne**



*Duas ou mais porções de hortalíça ou legume (uma porção equivale a meia xícara de chá);*

(uma porção equivale a cerca de 100 g de carne ou 120 g de peixe ou ave). Podem ser usados como substitutos: ovos, queijo, feijão, soja, ervilha ou lentilha (uma xícara de chá de feijão cozido equivale a uma porção de carne). As proteínas vegetais devem ser suplementadas com alguma proteína animal consumida na mesma refeição. Dois ovos equivalem a uma porção de carne.

**Grupo das hortaliças, legumes e frutas**



*Cinco ou mais porções de cereais prontos (arroz, pão, macarrão), batata, mandioca ou polenta (uma porção equivale a meio pãozinho, duas fatias de pão de forma ou três quartos de xícara de chá de arroz, macarrão, batata etc.). É importante que os cereais sejam integrais ou enriquecidos.*

(Adaptado de: J. L. Vasconcellos e F. Gewandszajder. *Programas de Saúde*. São Paulo, Atica, 1989, p. 74-5.)

Fig 13: Livro B9, p. 44.

Nele, podemos notar que a única distinção de gênero feita em relação às dietas equilibradas está

relacionada a mulheres no período de gravidez e lactação, que devem consumir mais leite. O livro C8b, por sua vez, no quadro “Anemia em massa no terceiro mundo” fala sobre a deficiência de ferro que atinge mulheres, que precisam de 3 vezes mais ferro do que os homens devido a menstruação, gravidez e amamentação. Assim, a mulher continua ocupando o papel de “outro”, que apenas merece destaque em aspectos relacionados à reprodução.

O livro C9b, em um movimento interessante, busca mostrar a diversidade de seres humanos ao mesmo tempo em que os unifica a partir da biologia. Acompanhando uma foto de corações humanos identificados como branco, negro e amarelo, o texto:

Negros, brancos, morenos, índios, asiáticos, altos, gordos, baixos, magros. A variedade é imensa. E nenhum é igual ao outro. A voz, marcas na pele, a forma ou o cheiro do corpo, a personalidade, o caráter tornam uma pessoa diferente das demais.

Mas, apesar dessa diversidade de pessoas, o corpo humano é único. Em condições normais, o corpo dos 6 bilhões de seres humanos possui o mesmo número de órgãos e a mesma organização: ossos, músculos, nervos, vasos sanguíneos, etc. (p. 5)

Podemos notar que, mesmo em meio a essa menção à diversidade, o masculino é o único gênero a aparecer. Diversas raças, alturas e pesos, mas apenas um gênero: o masculino.

Outros trechos dos livros analisados, embora menos frequentes, trazem algumas distinções entre homens e mulheres que não estão ligadas à reprodução. No livro C9, por exemplo, em um box sobre varizes, é informado que as mulheres são mais propensas a tê-las, juntamente com a imagem de uma mulher descobrindo varizes em sua perna (p. 83):

**Varizes, que incômodo!**

As varizes são dilatações das veias das pernas, causadas pela pressão que o sangue faz nas paredes das veias. As mulheres são mais propensas a terem varizes do que os homens, na proporção de 10 para 1.

Sabe-se atualmente que há um componente hereditário no aparecimento das varizes. Portanto, nas famílias em que as varizes são uma constante, as mulheres devem desenvolver

hábitos visando a prevenção dessa doença.

Outro fator que pode levar



às varizes é ficar em pé na mesma posição durante muito tempo, pois o sangue precisa vencer a gravidade para voltar ao coração sem ajuda nenhuma dos músculos da perna.

Nas mulheres, a gravidez e a obesidade são a causa maior do surgimento das varizes. As meias elásticas ajudam a prevenir esse tipo de inflamação dos vasos sanguíneos, pois aumentam o trabalho muscular nas pernas.

(Conselho Regional de Medicina (SP) — Informe Publicitário.)

Fig 14: Livro C9, p. 83.

O texto não informa danos à saúde causados pelas varizes, trazendo apenas suas causas e grupos mais afetados. Somando-se a esse fato a expressão da mulher na imagem – certo horror em relação ao que observa em sua perna – parece-me que a maior preocupação em relação à “doença” é com a estética. Assim, embora essa especificidade feminina não esteja ligada a reprodução, ela diz respeito a outra característica fortemente atribuída e exigida das mulheres: o cuidado com a aparência.

Já o livro A7 informa que “A quantidade de hemácias, em condições normais, é de cerca de 5 milhões em cada milímetro cúbico de sangue, no homem, e de 4,5 milhões em cada milímetro cúbico de sangue, na mulher” (p. 117, grifo original). Esse enunciado é repetido nos livros A8 e A9, com algumas diferenças. No livro A8 é acrescido de uma tabela com a “quantidade média” de hemácias nos seres humanos, e esta utiliza o valor médio dos homens, apenas (Fig. 15):

<i>Nome</i>	<i>Função</i>	<i>Quantidade média</i>	<i>Origem</i>
Hemácia ou glóbulo vermelho	Transporte de gases respiratórios	5 milhões/mm <sup>3</sup>	Medula óssea
Leucócito ou glóbulo branco	Defesa geral do organismo	7 mil/mm <sup>3</sup>	Baço, gânglios linfáticos e medula óssea
Plaqueta	Coagulação	250 mil/mm <sup>3</sup>	Medula óssea

Fig 15: Livro A8, p. 62.

No livro A9, por sua vez, a média utilizada não mais é a masculina, mas sim uma média que inclui os valores fornecidos para homens e mulheres. Nos dados sobre anemia, porém, é estabelecido que “Uma pessoa com menos de 4.000.000 de hemácias por mm<sup>3</sup> já pode ser considerada anêmica” (A9, p. 185). Novamente, é feita uma padronização, já que o limite para anemia não é o mesmo para homens e mulheres.

Nos livros A8 e A9, mais uma diferenciação é feita entre homens e mulheres, para que mais tarde se adote o masculino como padrão. Uma tabela apresentando “os valores médios de quilocalorias que cada indivíduo necessita por dia, de acordo com a idade e o sexo” (A8, p. 49) inclui meninos, meninas, homens, mulheres, mulheres grávidas e amamentando. Em seguida, é adotado como “padrão” o homem adulto de 70kg, para mostrar agora a energia gasta em diversos tipos de atividades. Também nos exercícios ao final do capítulo, apenas se pergunta o consumo médio de um homem adulto. O livro B8 traz, ainda, outras diferenciações entre os gêneros, afirmando que, devido às fases de crescimento, apenas “Depois do 17/18 anos para as moças e dos 20/21 anos para os rapazes, a pessoa pode praticar qualquer tipo de exercício” (p. 76). Posteriormente, no resumo, os gêneros são omitidos, mas sem que se padronize os valores para apenas um deles – mantém-se, assim, a amplitude de variação existente na espécie humana: “entre os 12 e 18 anos, os exercícios de força devem ser moderados; depois dos 18/21 anos, todos os exercícios podem ser praticados” (p. 77). Trago esses exemplos para mostrar que a utilização do masculino como padrão universal (excetuando a reprodução) não é definitiva ou absolutamente estável, ainda que predominante. Ela sofre oscilações e mudanças, sendo alvo – assim como tudo mais no currículo – de disputas.

Curiosamente, os livros A7, A8, B7, B8 e B8b trazem, no contexto do sistema endócrino,

uma única imagem, de contornos tipicamente ligados ao masculino, para mostrar todas as glândulas – inclusive testículos e ovários (Fig. 16). A inclusão de estruturas que fazem parte do sistema reprodutor dito feminino, como útero e ovários, em um contorno masculino é o extremo da secundarização do feminino, pois sequer lhe garante destaque para a dimensão reprodutiva. Tal imagem expressa que o corpo masculino serve como modelo geral para tudo que diz respeito ao humano, até a reprodução. No livro A7 podemos notar, ainda, uma desproporção entre o tamanho do útero e dos ovários em relação às demais estruturas, inclusive os testículos – as estruturas femininas aparecem com tamanhos consideravelmente menores. Nos livros A9 e B9, por outro lado, já podemos encontrar duas imagens para representar as glândulas, uma de contorno feminino e uma de contorno masculino, lado a lado. No livro B9, o corpo modelo passa a ser o feminino, ficando o masculino restrito a metade inferior do corpo, servindo para mostrar apenas partes do sistema reprodutor. Esse é um deslocamento significativo na importância conferida a cada gênero.

A coleção de livros C, por outro lado, apresenta uma inversão nas representações das glândulas: enquanto os livros C8, C8b e C9 possuem imagens separadas para as glândulas masculinas e femininas, o livro C9b apresenta todas em um único modelo de corpo, masculino (Fig. 17). Nessa coleção, houve a passagem de um corpo feminino como modelo, nos livros C8 e C8b, onde o corpo masculino mostra apenas os testículos, para uma representação duplicadas nas glândulas, no livro C9 e, por fim, o corpo masculino como modelo para todas as glândulas, inclusive ovários.

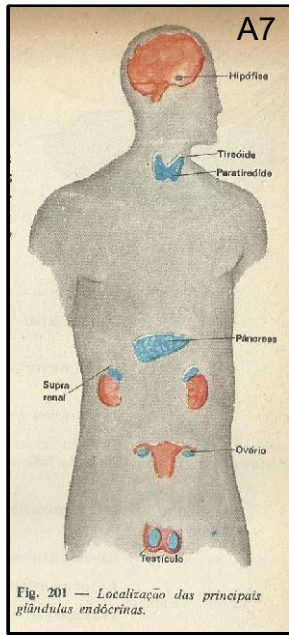
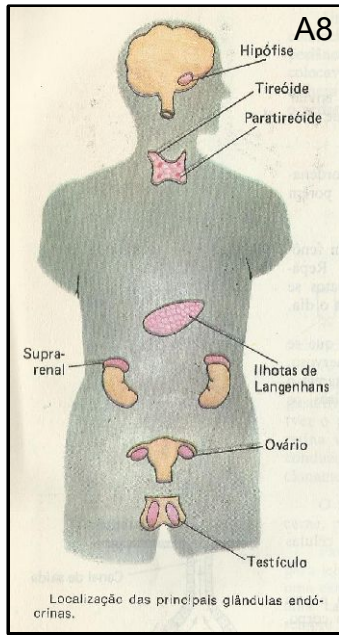


Fig. 201 — Localização das principais glândulas endócrinas.



Localização das principais glândulas endócrinas.

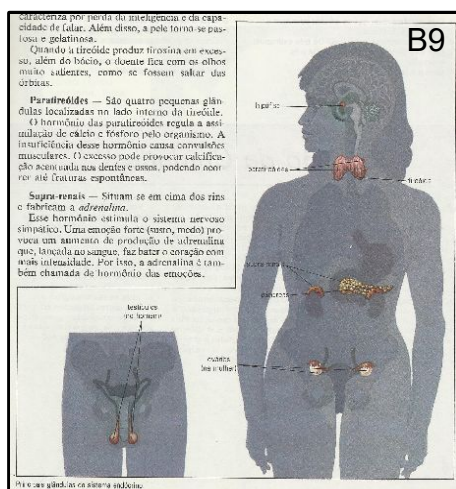
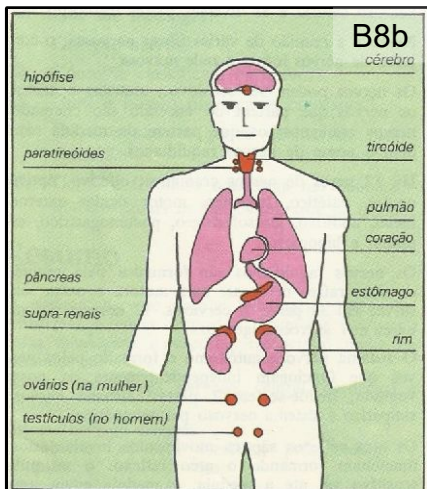
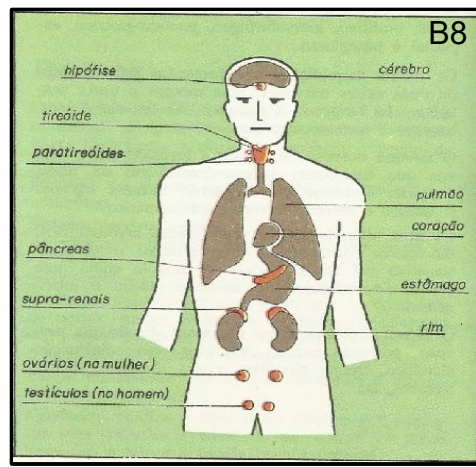
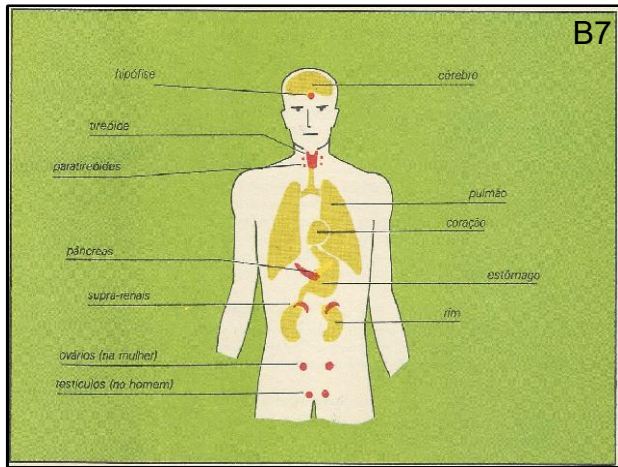
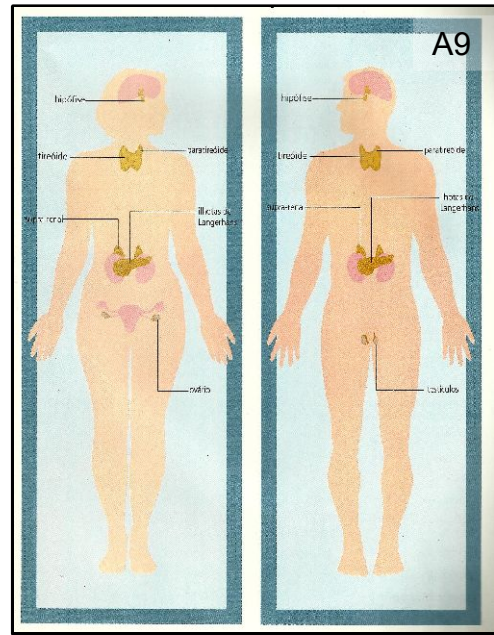


Fig 16: Livros A7, p. 105; A8, p. 96; A9, p. 239; B7, p. 106; B8, p. 118; B8b, p. 122 e B9, p. 125.

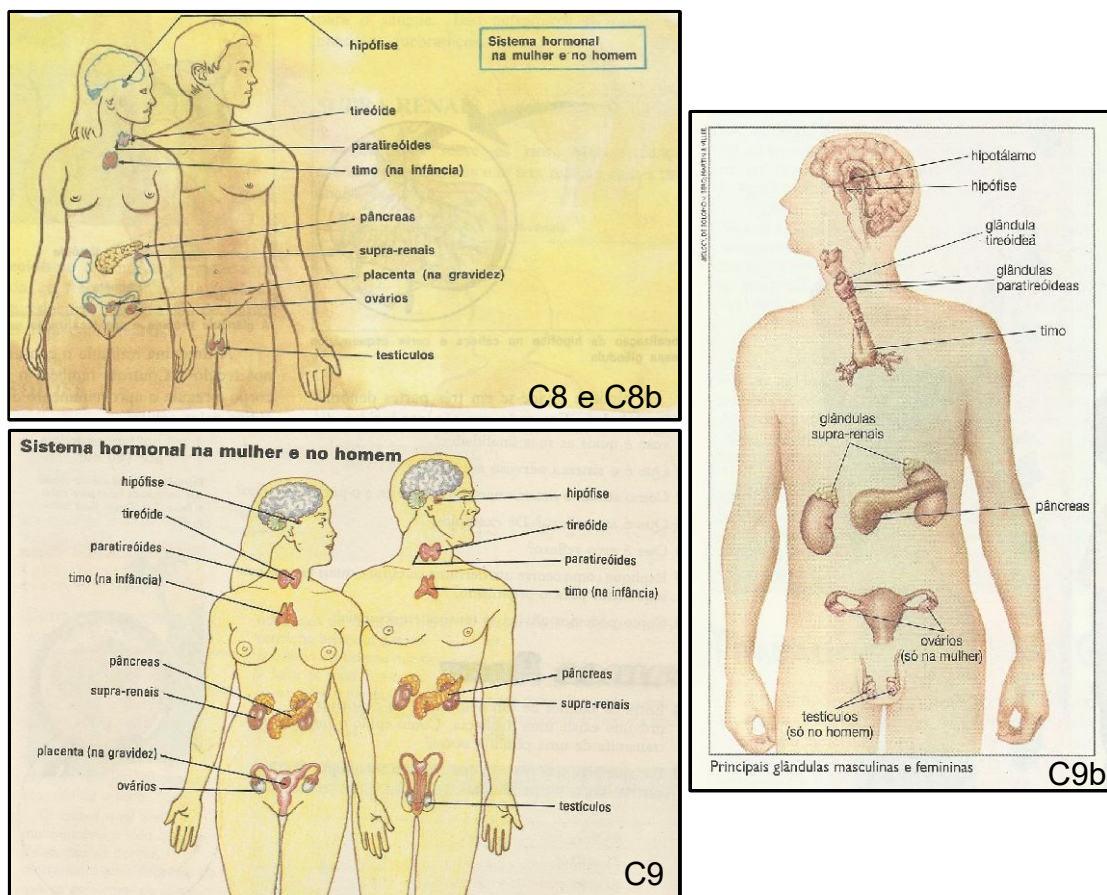


Fig 17: Livros C8, p. 127 (idêntico à do livro C8b), C9, p. 154 e C9b, p. 108 .

Embora a maioria dos modelos seja masculina, podemos encontrar alguns corpos femininos ao longo dos livros. O que noto nessas imagens, porém, é uma relação entre a presença de mulheres e certos temas específicos. Em geral, as imagens femininas estão associadas, nos livros analisados, aos sentidos (Fig. 18) – visão, olfato, tato, ou a certos sistemas (Fig. 19), como observou Macedo (2007):

No entanto, a suposta aleatoriedade com que os sistemas são distribuídos nas silhuetas não pode passar despercebida. À mulher se associam nervos e hormônios, assim como questões imunológicas frequentemente ligadas a doenças sexualmente transmissíveis. Nos contornos masculinos, além de esqueleto e músculos que indicam uma estrutura rígida e forte, são inseridos sistemas nobres, como o circulatório, respiratório e digestório (p. 49).



Fig 18: Livros A7, p. 16 e 89; B7, p. 88 e 89; B8, p. 100; B8b, p. 107e 108, C8, p. 98 (igual às dos livros C8b e C9; C9b, p.69.

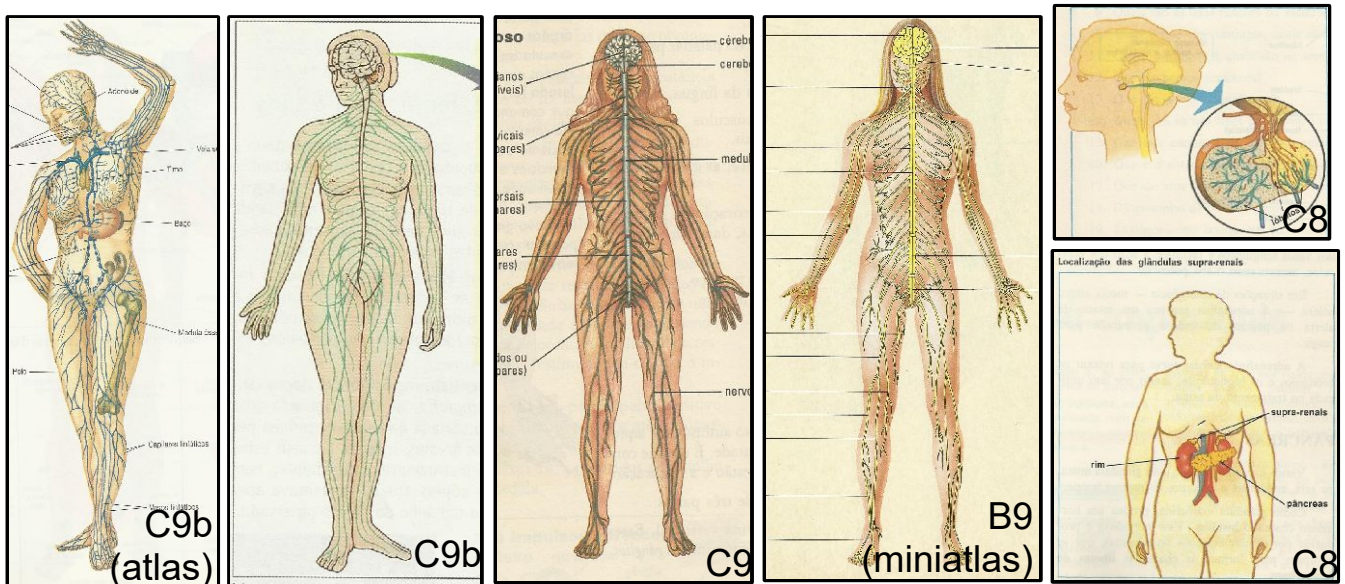


Fig 19: Sistemas imunológico, nervoso e endócrino. Livros B9, miniatlas, p.10; C8, p. 128 e 129; C9, p. 147; C9b, p. 15 e atlas, p. 20.



O livro C9b, também analisado por Macedo (2007), traz de forma condensada em uma única imagem (Fig. 20) a generificação dos sistemas humanos: enquanto esqueleto, músculos, circulação, respiração e digestão são apresentados em corpos masculinos, os sistemas nervoso, endócrino, imunológico e urinário aparecem em corpos femininos. O sistema reprodutor, por sua vez, utiliza um modelo masculino e um feminino. Tal associação remete a características socialmente atribuídas às mulheres, como instabilidade emocional (muitas vezes justificada pela variação hormonal ao longo do ciclo menstrual) e nervosismo (para não dizer histeria), ou a sistemas menos valorizados dentro do currículo, como imunológico e urinário – que em geral ocupam menor espaço nos livros. Em relação ao sistema urinário, porém, com exceção da (Fig. 20), não o encontrei em corpos femininos em nenhum dos livros analisados.

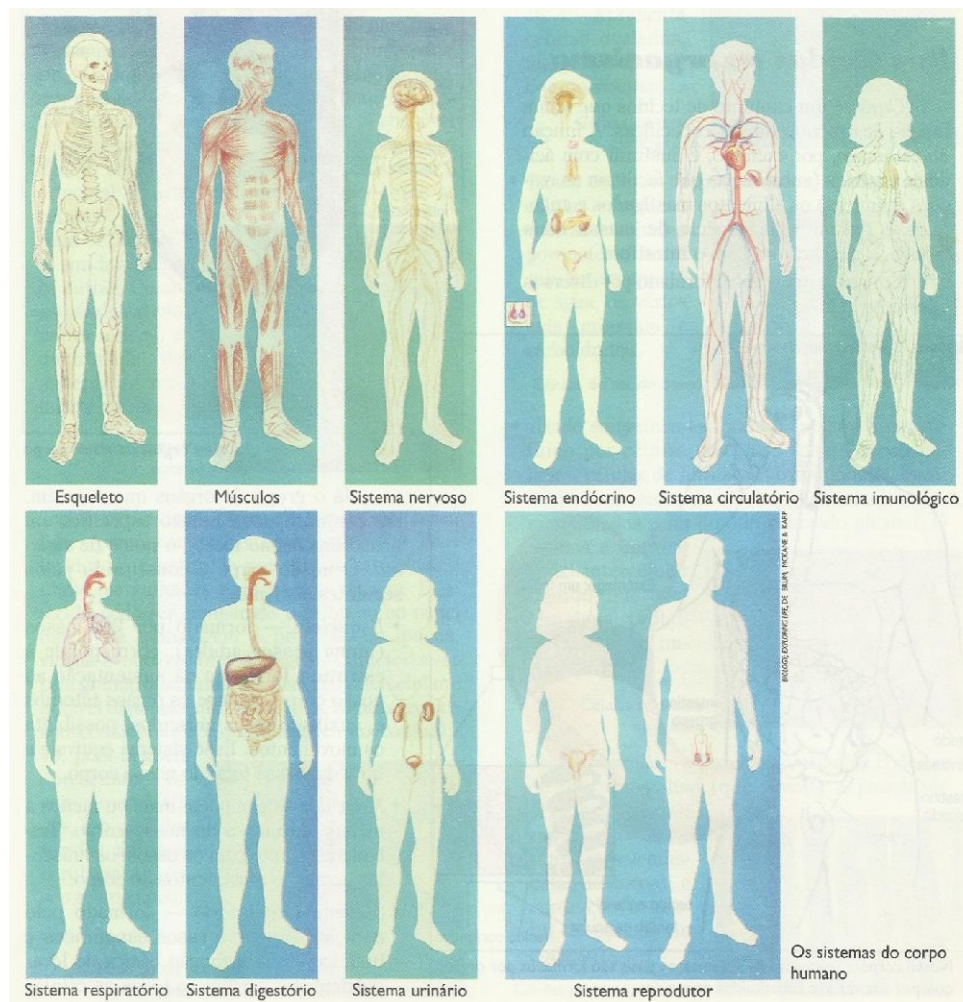
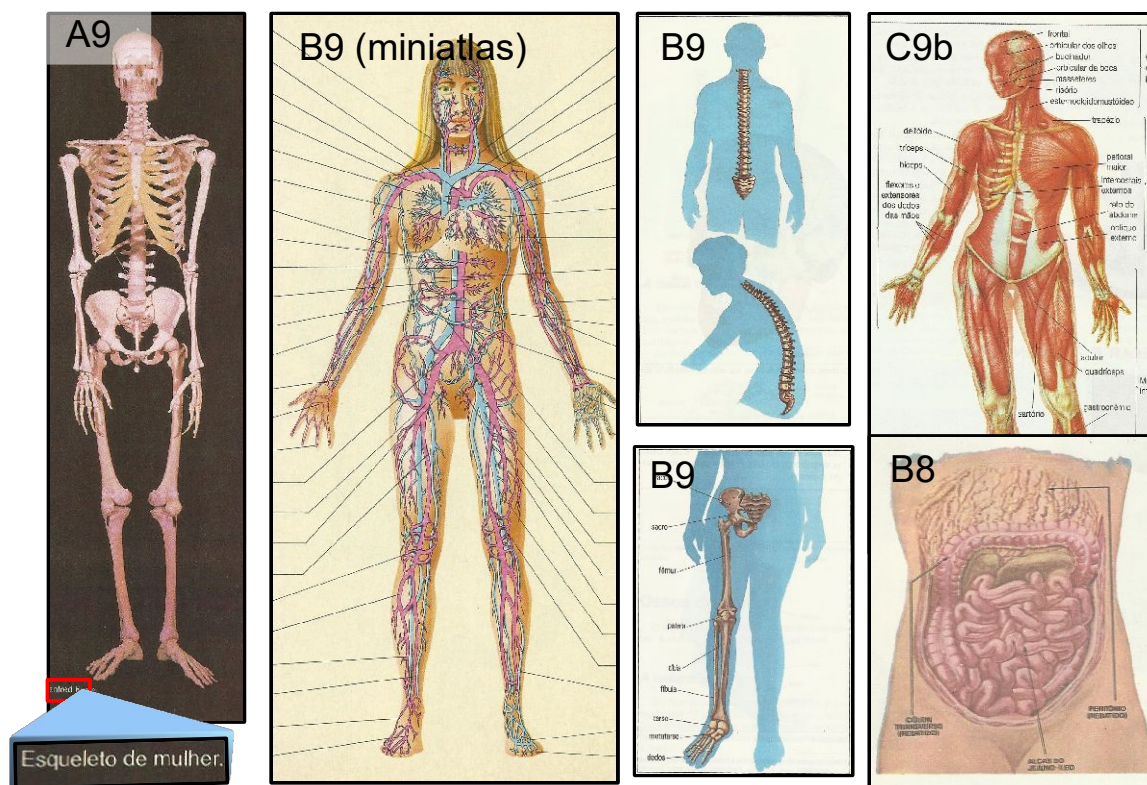


Fig 20: Livro C9b, p.28.

A associação de mulheres a hormônios é feita também pela via textual no livro A7, estando presente como título de uma seção “O complicado balanço feminino”. Também o espaço dedicado ao controle hormonal das mulheres é, em geral, significativamente maior do que àquele dos homens.

Em alguns momentos, porém, o padrão de gênero dos sistemas biológicos é quebrado, e são utilizados corpos femininos para acomodar sistemas “nobres”:



*Fig 21: Digestão, circulação, esqueleto e músculos. Livros A9, p.135; B8, p. 34; B9, p. 85, 88, miniatlas p. 8; C9b, p. 59.*

Essas são, no entanto, as únicas imagens de tal tipo encontradas ao longo dos 11 livros e seus materiais complementares, o que mostra que tais representações constituem exceções ao invés de regras. Elas mostram, mais uma vez, a disputa no currículo pelas formas de representação do corpo humano, bem como uma leve tendência para uma maior representatividade feminina, já que sua presença se faz maior nos materiais produzidos na década de 1990.

Além da alocação dos sistemas biológicos, outras formas imagéticas e textuais de normalização dos comportamentos ditos masculinos e femininos estão presentes. O livro A9, por exemplo, traz em uma imagem de página inteira, uma mulher gritando ao lado de uma criança com fones de ouvidos:



*Fig 22: Livro A9, p. 272.*

A partir dessa imagem, alguns questionamentos podem ser levantados: em um livro com maioria de imagens masculinas, por que é a imagem de uma mulher posta a gritar? Em um material que apresenta repetidamente imagens de pessoas dentro dos padrões estéticos estabelecidos, por que justamente essa imagem traz uma mulher fora de tais padrões? Tais questões levam-me a entender que a imagem relaciona-se ao estereótipo de mulheres histéricas, emotivas, e sua frequente associação a uma aparência fora dos padrões de beleza estabelecidos.

Os livros C8, C8b e C9, por sua vez, trazem imagens de homens e mulheres realizando atividades do dia-a-dia para comparar o que seria uma postura correta e uma prejudicial à saúde do esqueleto:

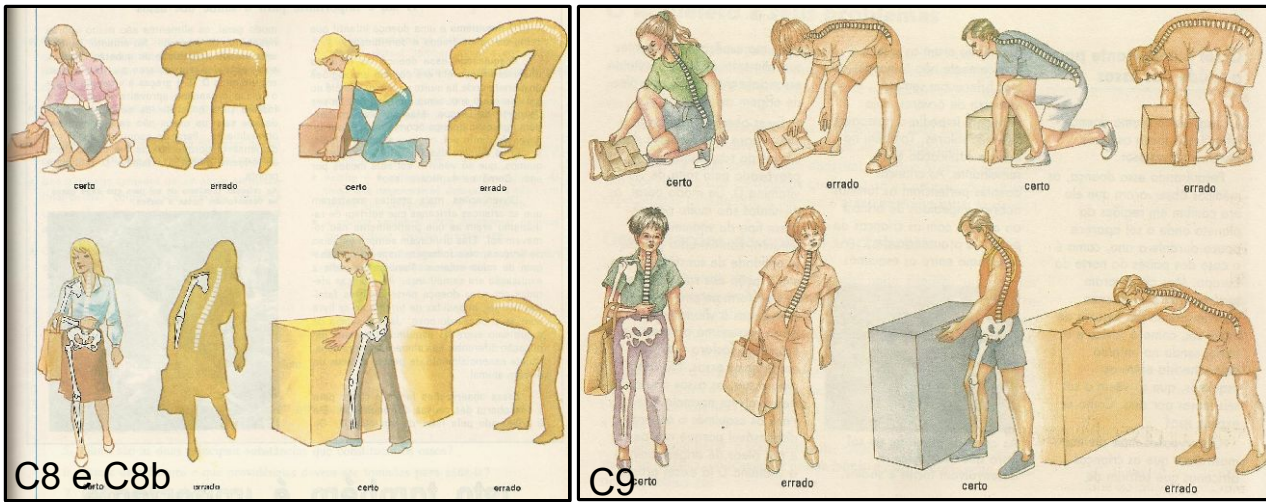


Fig 23: C8 e C8i, p. 85; C9 p. 110.

Nota-se que em ambas as imagens as mulheres estão realizando atividades leves, consideradas femininas: carregar sua própria bolsa ou uma sacola de compras. Os homens, por sua vez, carregam e empurram caixas, remetendo a atividade pesadas e consideradas masculinas.

Enquanto homens são associados a diversos esportes e demonstrações de força, às mulheres cabe apenas a delicadeza do ballet, recorrente ao longo dos livros:

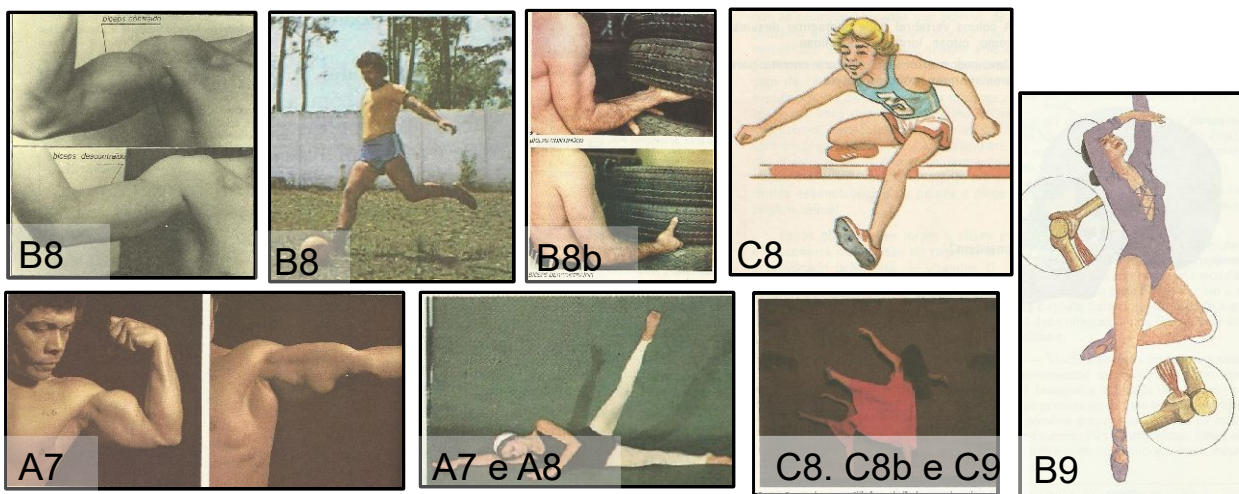


Fig 24: Livros A7, p. 10 e 17 (idêntica à imagem de A8); B8, p. 75 e 85; B8b, p. 88; B9, p. 85; C8, p. 88 e 102 (idêntica à imagem de C8b e C9).

Os livros C9 e C9b associam, também, mulheres a emoções como medos irracionais e “coração partido”. Ao falar sobre adrenalina, “o hormônio da luta”, trazem como imagem uma mulher temendo uma aranha e se encolhendo, em contraposição à imagem de um homem correndo ao fugir de alguma perigo não identificado. Ao falar de “emoções doloridas”, por sua vez, o livro C9b mostra uma menina chorando por ver um rapaz com outra moça:

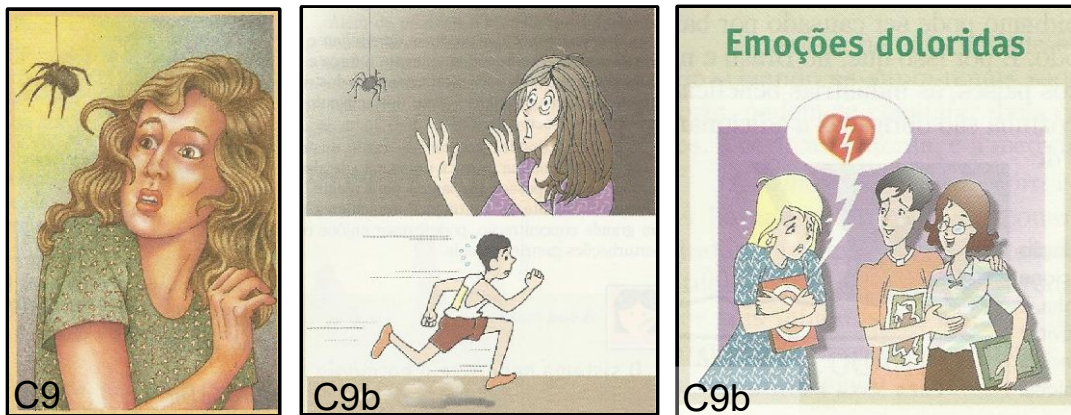


Fig 25: Livros C9, p.160; C9b, p. 109 e 112.

Mesmo nos conteúdos referentes aos seres humanos primitivos encontro estereótipos de gênero baseados nos padrões atuais. O livro A7, por exemplo, afirma que “Mesmo nas sociedades mais simples, a obtenção do alimento é uma responsabilidade paterna” (p. 143), assim como o livro A8 coloca que “as mulheres saem pra coletar e os homens para caçar” (p. 127). O livro C9, por sua vez, defende que “Os membros de um dos grupos, o do *Australopithecus robustus*, eram altos e robustos – pelo menos os machos. As fêmeas eram provavelmente menores” (p. 7). Os livros C9 traz, também, diversas imagens que dizem muito sobre os estereótipos de homens e mulheres em nossa sociedade:

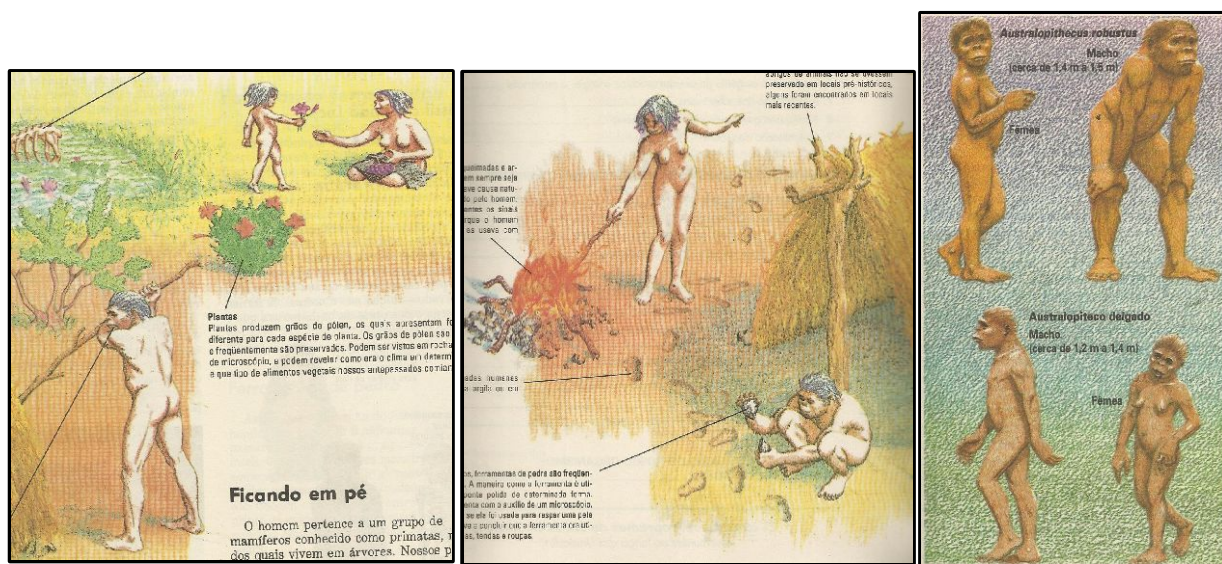


Fig 26: Imagens de homens e mulheres primitivos, livro C9, p. 4, 5 e 7.

Observando as expressões corporais das pessoas representadas nas imagens, é possível notar a maior delicadeza atribuída às mulheres – braços e pernas fazendo leves curvas, pernas unidas, quadril fazendo ondulações no eixo do corpo – em contraposição à brutalidade dos homens – corpo arqueado e pernas afastadas. Não existe qualquer indício que nos leve a crer que as mulheres primitivas fossem delicadas ou que apresentassem os mesmos ideais de feminilidade que temos atualmente. Essas imagens, mais do que sobre homens e mulheres das cavernas, nos informam a respeito da percepção sobre homens e mulheres que circulava na época de publicação do livro.

Outra forma de estereotipar comportamentos femininos e masculinos relaciona-se com as profissões ocupadas por homens e mulheres. A maioria das profissões (médico, jogador de futebol, pianista, operador de máquinas, professor, nutricionista, massagista, cientista, marinheiro, fazendeiro, diretor, motorista, dentista, cirurgião, biólogo, fonoaudiólogo, psicólogo, nadador) aparece, ao longo de todos os livros analisados, na flexão de gênero masculina, com exceção de algumas bastante específicas: datilógrafa (B7, p. 67; B8 e B8b, p. 78; B9, p. 87), bailarina (B9, p. 85; C8b, p. 5; C9b, p. 77) e cozinheira (C8b, p. 110). Também algumas imagens trazem generificação das profissões. Nos livros C8b e C9, por exemplo, são ilustrados sets de filmagem (Fig. 27), onde podemos notar que todos os profissionais envolvidos com os bastidores

da filmagem são homens: diretor, iluminador e cinegrafista. As mulheres apenas aparecem como atrizes, uma delas de biquíni. De fato, em nossa sociedade é consideravelmente menor o número de mulheres envolvidas com a produção de cinema e televisão do que de homens. Defendendo, no entanto, que a linguagem não apenas descreve a realidade, mas a produz, acredito que imagens como essas servem tanto para obter informações sobre a sociedade que as produziu quanto para produzir a própria sociedade, mantendo as mulheres afastadas de certos cargos e profissões, envolvidas com outras ocupações – como as já anteriormente citadas atividades de cuidado do lar e dos filhos.

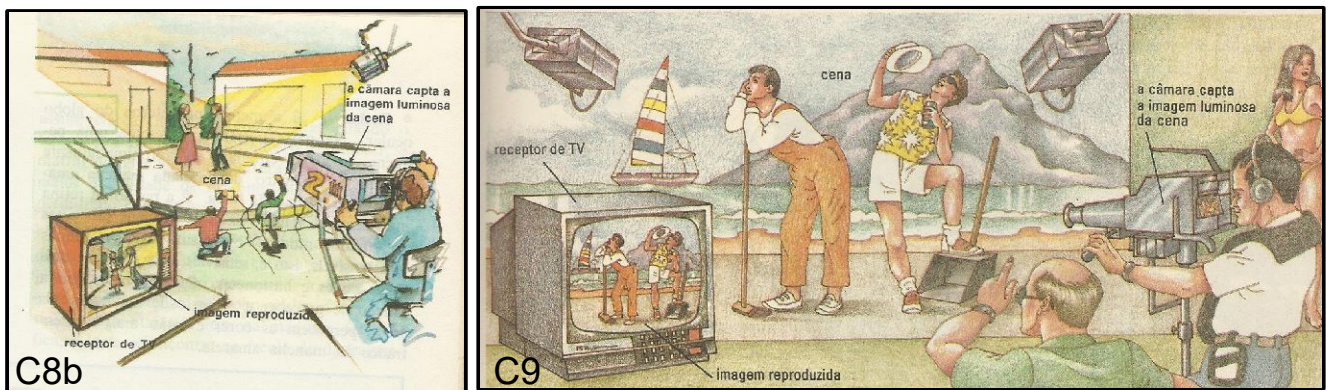


Fig 27: Livros C8b, p. 103; C9, p.129.

Apenas no livro C9b observo maior presença feminina na ocupação de outras profissões, embora nem sempre de forma definitiva. Na Fig. 28, por exemplo, podemos observar a foto de uma profissional de saúde tratando de um paciente, com a legenda “O fonoaudiólogo é o especialista que detecta e trata de distúrbios da fala” (p. 93). Somos informados, portanto, de que a mulher da foto é uma fonoaudióloga e, ainda que a legenda traga o gênero masculino, que tal profissão é por vezes ocupada por mulheres.



O fonoaudiólogo é o especialista que detecta e trata de distúrbios da fala.

*Fig 28: Livro C9b, p. 93.*

Em seguida, é trazido em um box parte de uma entrevista com uma fonoaudióloga: “Segundo a fonoaudióloga Beatriz Saboya, só tem significado o que passou pelos sentidos” (p. 94) – reforçando a mensagem transmitida pela imagem. Outro box, também contendo entrevistas com profissionais de saúde, traz a de uma nutricionista: “A nutricionista Mônica Beyruti afirma que a capacidade de armazenamento de vitamina C no organismo é limitada e os excessos são eliminados pela urina” (p. 126). Mais adiante, outra imagem traz uma mulher realizando uma profissão tradicionalmente masculina – a medicina – enquanto um homem ocupa o lugar de paciente:



*Fig 29: Livro C9b, p. 102.*



Embora possa não parecer muito, a imagem – em conjunto com os demais enunciados destacados – representa um significativo deslocamento nos sentidos atribuídos a masculinidade e feminilidade na sociedade. Do cuidado do lar ao exercício de profissões majoritariamente masculinas, as mulheres conquistaram espaços e direitos na sociedade, assim como outras formas de representação nos currículos de Ciências.

É interessante notar que nenhum dos enunciados citados trouxe as referidas profissões no feminino a menos que estivesse referindo-se a uma profissional específica e nomeada. O mesmo não acontece com o exemplo a seguir:

O médico (ou médica) que cuida e trata do funcionamento do sistema reprodutor feminino é o ginecologista. Já o especialista que acompanha a mulher e o bebê durante a gestação e o parto é o obstetra.  
O médico (ou médica) que cuida e trata do funcionamento do sistema reprodutor masculino é o urologista – que também trata do sistema urinário. (C9b, p. 175)

Ao longo de todo o livro, diversas profissões foram definidas em pequenos quadros, e para todas foi utilizado apenas o masculino. Ao se tratar de profissionais especializados no sistema reprodutor, porém, é apresentada a alternativa “médico (ou médica)”. Embora o masculino continue sendo predominante, a possibilidade de existência de médicas passa a ser destacada. É possível que tal mudança esteja relacionada ao já citado box “A primeira consulta”, no qual é abordada a escolha de um(a) ginecologista pelas meninas. O Box, que aparece na página seguinte, traz, dentre outras dúvidas que as meninas podem ter: “Será melhor consultar um clínico geral ou um ginecologista?; 'Um médico ou uma médica?' ”(p. 176). Reconhecendo que muitas mulheres podem não se sentir confortáveis em frequentar um ginecologista homem, especialmente quando mais jovens, é possível que a informação sobre a existência de médicas ginecologistas seja trazida com a mesma finalidade em ambos os casos. Quanto à urologia, me parece que a alternativa “médico (ou médica)” se deva à proximidade textual com a ginecologia, de forma a manter um certo padrão linguístico no texto.

O livro C9b traz, ainda, uma seção intitulada *Guerra dos sexos?*, que ao longo de uma página e meia discorre sobre o movimento feminista, suas lutas e conquistas – como o direito ao voto e a conquista do mercado de trabalho pelas mulheres – e fala sobre preconceitos e privilégios de gênero. Estão presentes enunciados como os destacados a seguir:

Nasceram daí também diversos preconceitos em relação à mulher – como o de ser menos inteligente que o homem, de não ter capacidade para certas atividades, etc. - alguns dos

quais se mantêm em diversas sociedades, inclusive a nossa (C9b, p. 181)

Ganhou força a crença de que, fora a anatomia (forma do corpo), homens e mulheres são absolutamente iguais (...) Homens que defendessem o contrário visariam, na verdade, garantir seus privilégios (*idem, ibidem*).



Fig 30: Livro C9b, p. 181 e 182.

Nas questões ao final do capítulo essa discussão é retomada, pedindo-se que o(a) estudante “Extraia, do seu cotidiano, exemplos da atuação da mulher na sociedade” (p. 183), e sugerindo em um quadro que ela(e) pesquise sobre mulheres que se destacam em política, esportes, ciências ou artes. Nos enunciados destacados, enxergo uma relação – ainda que frágil – com o que Figueiró (1996) chama de abordagem política de educação sexual, na qual se discute a desigualdade entre os gêneros a partir das relações de poder presentes na sociedade.

Apesar de defender a igualdade de direitos, o livro reconhece diferenças biológicas entre homens e mulheres, informando que “apesar desses ganhos, hoje a ciência comprova que cada sexo tem um potencial físico característico. Ou seja, existem diferenças sutis, mas significativas, entre o homem e a mulher” (C9b, p. 181), e trazendo o seguinte quadro:

	Homem	Mulher
<b>Peso e altura</b>	20% mais pesado e 10% mais alto.	
<b>Força e resistência</b>	30% mais forte (principalmente nos membros superiores).	Mais resistente ao cansaço.
<b>Longevidade</b>		Em média, vive 6,9 anos a mais.
<b>Órgãos dos sentidos</b>	Maior sensibilidade à dor física.	Maior sensibilidade à luz e ao som.
<b>Cérebro e sistema nervoso</b>		Menor especialização entre os hemisférios cerebrais, o que dá maior adaptabilidade para superar seqüelas. Maior tendência à depressão.
<b>Sistema circulatório</b>		O coração bate mais rápido, mesmo durante o sono. Tem mais proteção contra acidentes cardiovasculares.
<b>Sistema imunológico</b>		Maior eficiência do sistema imunológico.
<b>Ossos</b>		Maior tendência à osteoporose, a doença dos ossos fracos.
<b>Sistema digestório</b>		Disgestão mais lenta, intestinos mais “preguiçosos”. Menor resistência a bebidas alcoólicas.

Fig 31: Livro C9b, p. 182.

A afirmação de diferenças biológicas entre homens e mulheres tem um duplo efeito: por um lado é binária e essencialista, tratando a divisão dos seres humanos em dois sexos como natural e as diferenças em suas características como comprovadas cientificamente, se valendo de discursos biológicos para naturalizar certos padrões de gênero. Por outro, se afasta da utilização do homem como padrão único de corpo humano, conferindo importância ao estudo do corpo feminino – e não apenas na sua dimensão reprodutiva.

Para conciliar as duas perspectivas aqui apresentadas – da igualdade (de direitos) e da diferença (biológica) – o texto afirma que “Não se trata de medir a superioridade ou inferioridade entre os sexos – muito pelo contrário. O importante é lutar pela igualdade de direitos e oportunidades, considerando e respeitando as particularidades inerentes ao organismo de cada ser humano” (C9b, p. 182). Convivem, assim, naturalizações de papéis de gênero e desconstruções de desigualdades sociais – mais uma ilustração das disputas entre os vários discursos possíveis sobre os gêneros feminino e masculino. Em comum, encontramos a divisão sempre em dois

gêneros distintos. Assim como Louro (2013) destaca sobre os homossexuais até a década de 1970, temos aqui também um ponto de acordo: não importa o que se diga sobre homens e mulheres, todos concordam que homens e mulheres constituem “tipos” distintos. Temos, aqui, uma regularidade discursiva.

### 3.5 REPRODUÇÃO E GENITÁLIA EXTERNA

Foi perceptível durante a análise dos livros uma crescente entrada das estruturas genitais ao longo do tempo. Embora tal entrada tenha apresentado formas e intensidades diferentes em cada coleção, a tendência se apresentou em todas elas.

Na coleção A, por exemplo, não encontrei nos livros A7 e A8 qualquer abordagem das genitálias externas – pênis, escroto e vulva – nem mesmo no contexto do sistema reprodutor. Nesses materiais, escroto e pênis são apenas mencionados brevemente ao se falar dos testículos, que estão “situados na bolsa escrotal” (grifo original, livro A7, p.74; livro A8, p. 116) e da uretra, que termina “na extremidade do pênis” (livro A7, p.74; livro A8, p. 116). A palavra vulva sequer aparece no texto. Nas imagens, apenas as estruturas internas são retratadas (Fig.32).

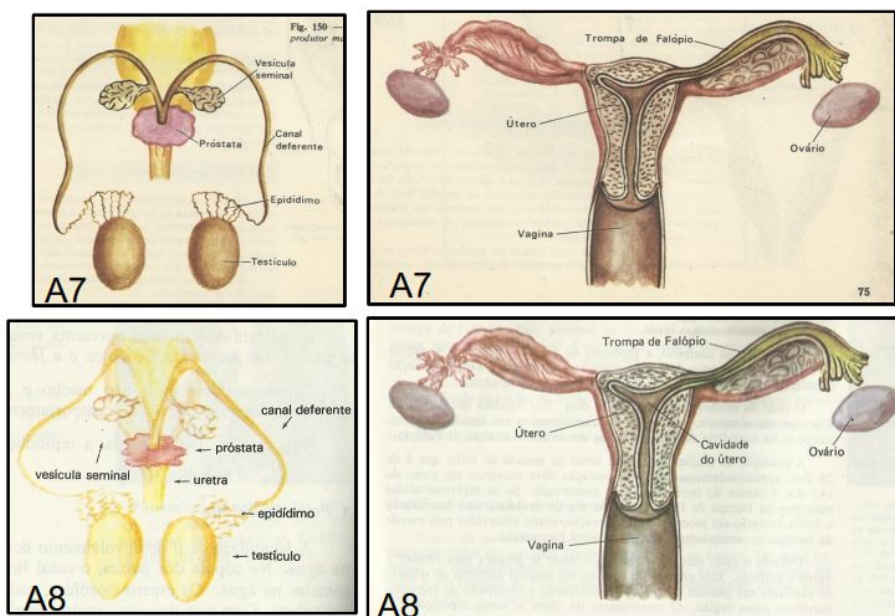


Fig 32: Livros A7, p. 75; A8, p. 116 e 117.

Já no livro A9, as enunciações sobre o pênis tornam-se mais expressivas, havendo uma seção assim intitulada no capítulo sobre reprodução, que traz informações sobre sua função e seu funcionamento (sensibilidade, excitação e ereção). As imagens passam, também, a incluir pênis e bolsa escrotal, inclusive algumas daquelas encontradas fora do capítulo de sistema reprodutor, como é o caso de uma versão computadorizada de um desenho de Andreas Vesalius, trazido no capítulo de músculos e ossos (Fig. 33). Contudo, permanece o silêncio em relação à genitália externa dita feminina – a vulva. No sistema ovariano, mesmo a parte interna experimenta certo silenciamento nas décadas de 1970 e 1980, com o tópico “vagina” se resumindo a “uma câmara que comunica o útero com o exterior” (livro A7, p. 75; livro A8, p. 117). No livro A9, já podemos encontrar mais informações sobre essa estrutura, como comprimento médio, função, acidez e a presença do hímen.

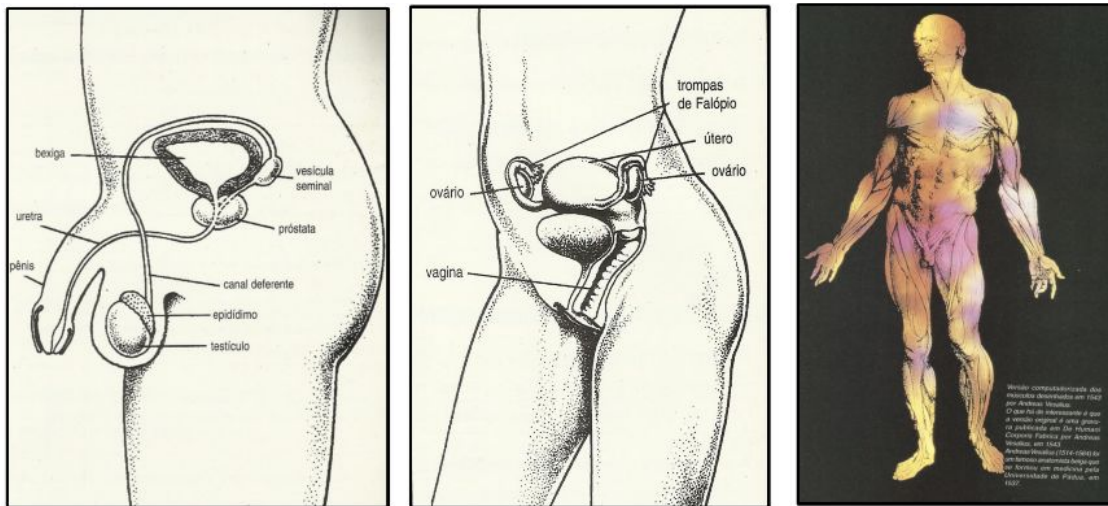


Fig 33: Livro A9, p. 73, 76 e 125.

Na coleção B, de forma diferente, já são trazidas informações sobre a genitália externa desde a década de 1970, quando se explica que “Pênis – é um órgão de forma cilíndrica. No seu interior encontramos a uretra. Conduz ao exterior a urina e o esperma.” (B7, p. 113; B8, p. 123; B8b, p. 129; B9, p. 7), “Vagina – é um canal que liga o útero à vulva” (B7, p. 115; B8, p. 124; B8b, p. 130; B9, p. 8) e Vulva – é o conjunto dos órgãos externos do aparelho genital feminino” (B7, p. 115; B8, p. 124; B8b, p. 130; B9, p. 8). Também as imagens (Fig. 34) indicam tais estruturas, sem, no entanto, detalhar partes do pênis ou da vulva. No livro B9, porém, além das informações já mencionadas, é trazida a existência do clitóris: “é um órgão muito pequeno, mais ou menos do

tamanho de um feijão. É o responsável pelo prazer sexual da mulher” (B9, p.8). Este órgão é, inclusive, indicado na imagem do aparelho reprodutor feminino (Fig. 34). É citada também, no capítulo sobre adolescência, a glândula do pênis, na forma de um alerta em relação à saúde: “Os meninos devem lavar muito bem, diariamente, com água e sabonete, a parte superior do pênis. Embaixo da pele que recobre a glândula (cabeça do pênis) forma-se uma secreção que se acumula e pode provocar mau cheiro e até infecção” (B9, p. 17). Curiosamente, não há menção à glândula ou ao prepúcio no capítulo sobre anatomia do sistema reprodutor – essas estruturas só aparecem vinculadas a finalidades utilitárias – o conhecimento e o cuidado do adolescente em relação a seu próprio corpo. No miniatlas do corpo humano, anexo ao livro B9, outras estruturas da vulva – pequenos e grandes lábios – e do pênis – corpo esponjoso e corpo cavernoso – são, também, indicadas (Fig. 35).

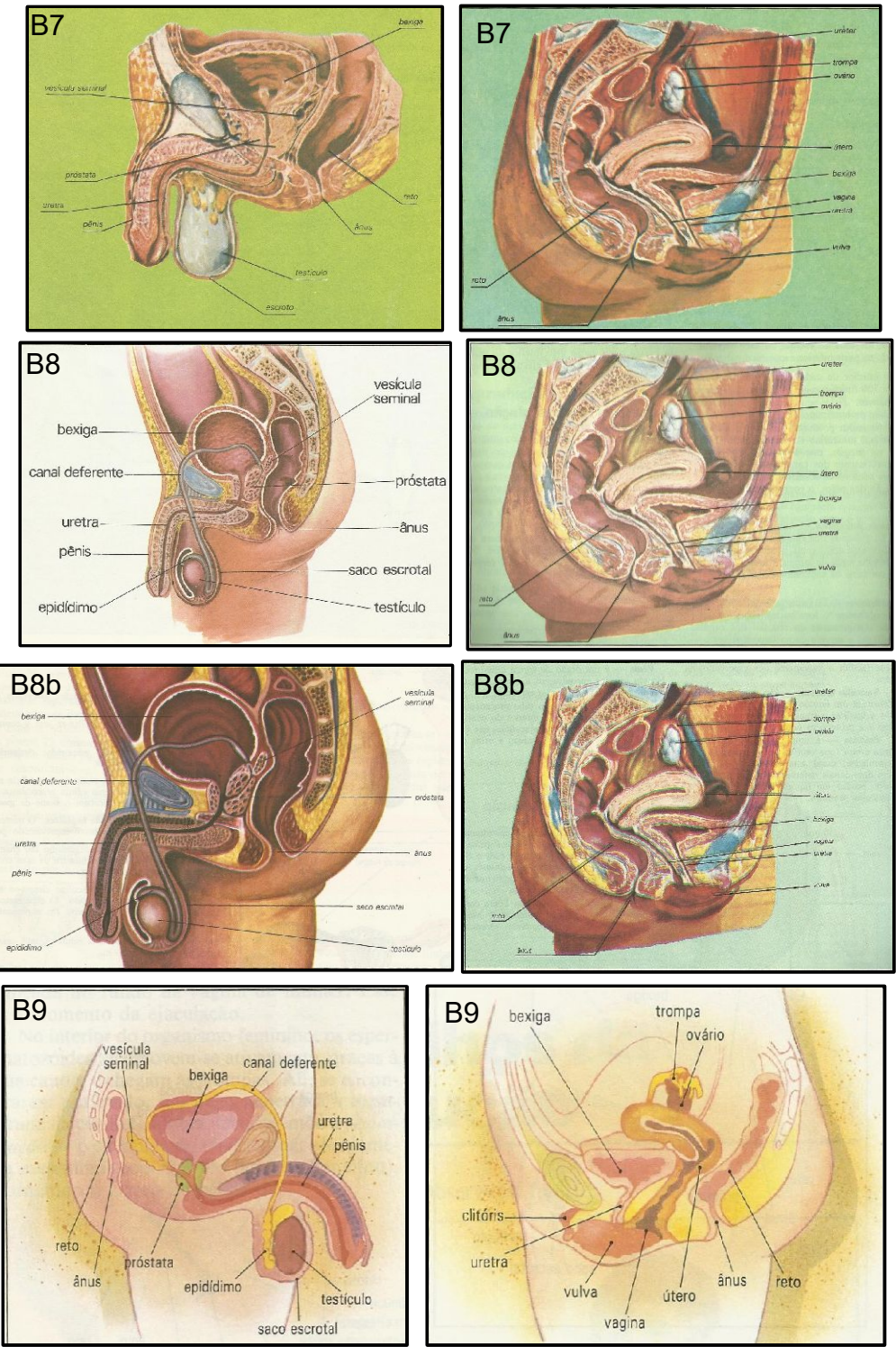


Fig 34: Livros B7, p.112 e 114; B8, p. 122 e 124; B8b, p.128 e 130; B9, p. 7 e 8.

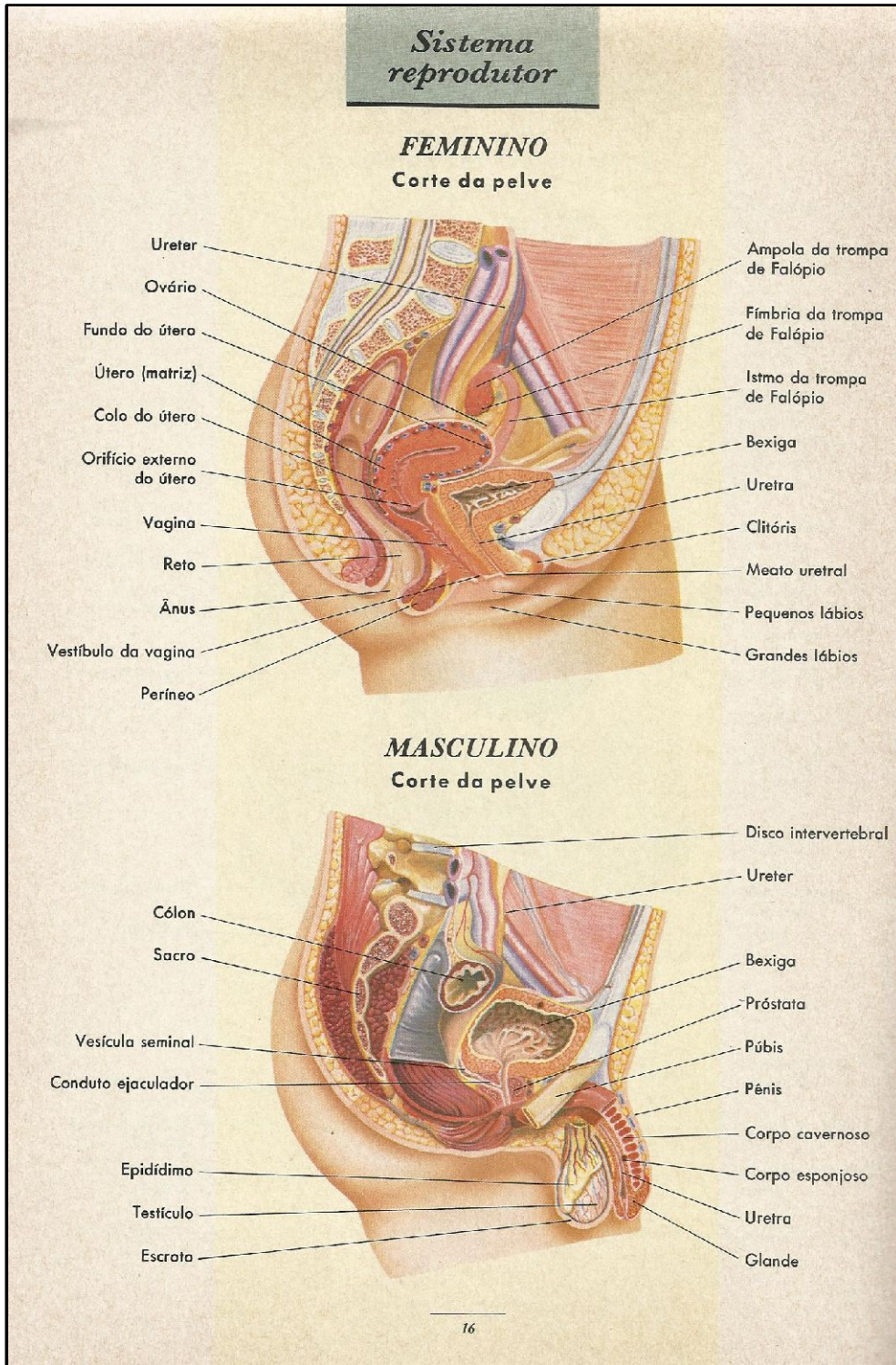


Fig 35: Livro B9, miniatlas, p. 16.



Curiosamente, o livro B7 traz no resumo do capítulo sobre reprodução informações que não estão presentes ao longo do capítulo ou tampouco nos demais livros da coleção: “pênis: órgão cheio de corpos cavernosos; durante a ereção, os corpos cavernosos se enchem de sangue” (B7, p. 119). O fato de tais informações aparecerem pela primeira vez no resumo me leva a imaginar que talvez elas tenham estado presentes no capítulo em algum momento, mas que tenham sido retiradas ao longo do processo de revisões para a publicação. Na apresentação do mesmo livro é informado que “Abordamos noções desde o estudo da célula até a reprodução. Mas dosamos os conteúdos de acordo com a faixa etária” (p. 3). Tal enunciado revela uma preocupação com a adequação dos conteúdos à faixa etária, o que certamente inclui o capítulo sobre reprodução. Considerando que informações sobre sexo na escola vêm sendo alvo de inquietações para a sociedade desde longa data, considero possível que os detalhes sobre o ato sexual envolvendo a ereção de pênis tenham sido retirados do livro ao longo de seu processo de produção por terem sido considerados impróprios para a idade.

Diferentemente dos demais livros da coleção, o livro B9 traz ainda imagens da vista externa de genitálias e corpos nus, com razoável grau de detalhamento (Fig. 36). Não apenas aparecem genitais de forma cortada e anatômica, mas também de forma completa, explícita. São corpos com os quais alunos e alunas podem mais facilmente se identificar.

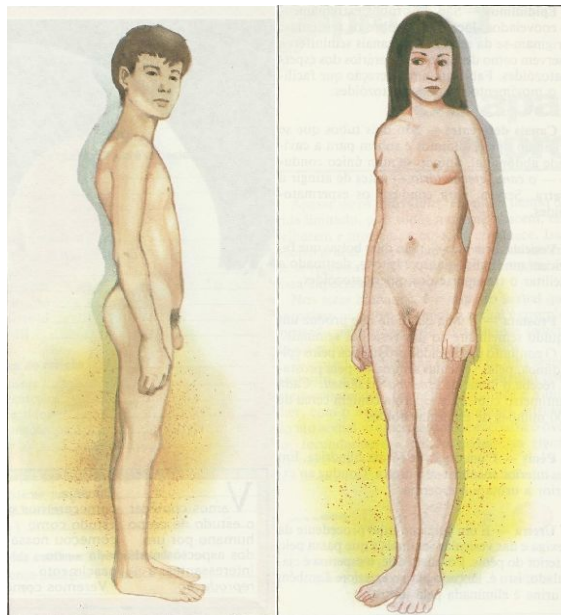


Fig 36: B9, p. 6 e 8.

É interessante observar, também, a disposição dos conteúdos sobre reprodução nesses livros. Enquanto nos livros B7 e B8 esses conteúdos são trazidos em um capítulo da última unidade dos livros, sem muito destaque, no livro B8b a reprodução passa a representar uma unidade inteira, ainda no final do livro. Afirma-se na apresentação ao aluno que “Os assuntos foram divididos em cinco unidades, começando do mais simples até atingir o mais complicado” (B8b, p. 3), de forma que fica estabelecido que a reprodução corresponde ao assunto mais complicado de todo o livro. No livro B9, por sua vez, os conteúdos de reprodução são deslocados para o começo do livro, ocupando toda sua primeira unidade. Na abertura da mesma, afirma-se que “Vamos começar o estudo do corpo humano por um dos aspectos mais interessantes: a *reprodução*” (B9, p. 5). Podemos notar que o tema passa de capítulo para unidade, do final para o começo do livro, e de assunto mais complicado para mais interessante: são numerosos os deslocamentos envolvendo os conteúdos de reprodução nessa coleção.

A coleção C, por sua vez, apresenta uma tendência menos nítida, repleta de oscilações. Enquanto nos livros C8 e C8b são expostas imagens de vista externa dos aparelhos genitais masculino e feminino no capítulo de reprodução, (Fig. 37), no mesmo capítulo do livro C9 é mostrada apenas a vista externa do aparelho masculino e são trazidas vistas externa masculinas e femininas na seção *Especial – A descoberta do sexo* (Fig. 37). Enquanto isso, no livro C9b não existe qualquer vista externa. Já em relação ao clitóris, nos livros C8 e C8b não há qualquer citação a essa estrutura, enquanto no livro C9 ela aparece na imagem de corte do sistema reprodutor feminino (Fig. 37), e no livro C9b é citado brevemente na seção *Conversando sobre sexo*, na descrição do ato sexual, além de aparecer no corte do sistema reprodutor feminino do Atlas do Corpo humano (p. 22). Corpos cavernosos e esponjosos do pênis, bem como seu mecanismo de ereção, são trazidos também na seção especial do livro C9, e voltam a sumir no livro C9b, onde embora seja mencionada a ereção, não é detalhado seu mecanismo.

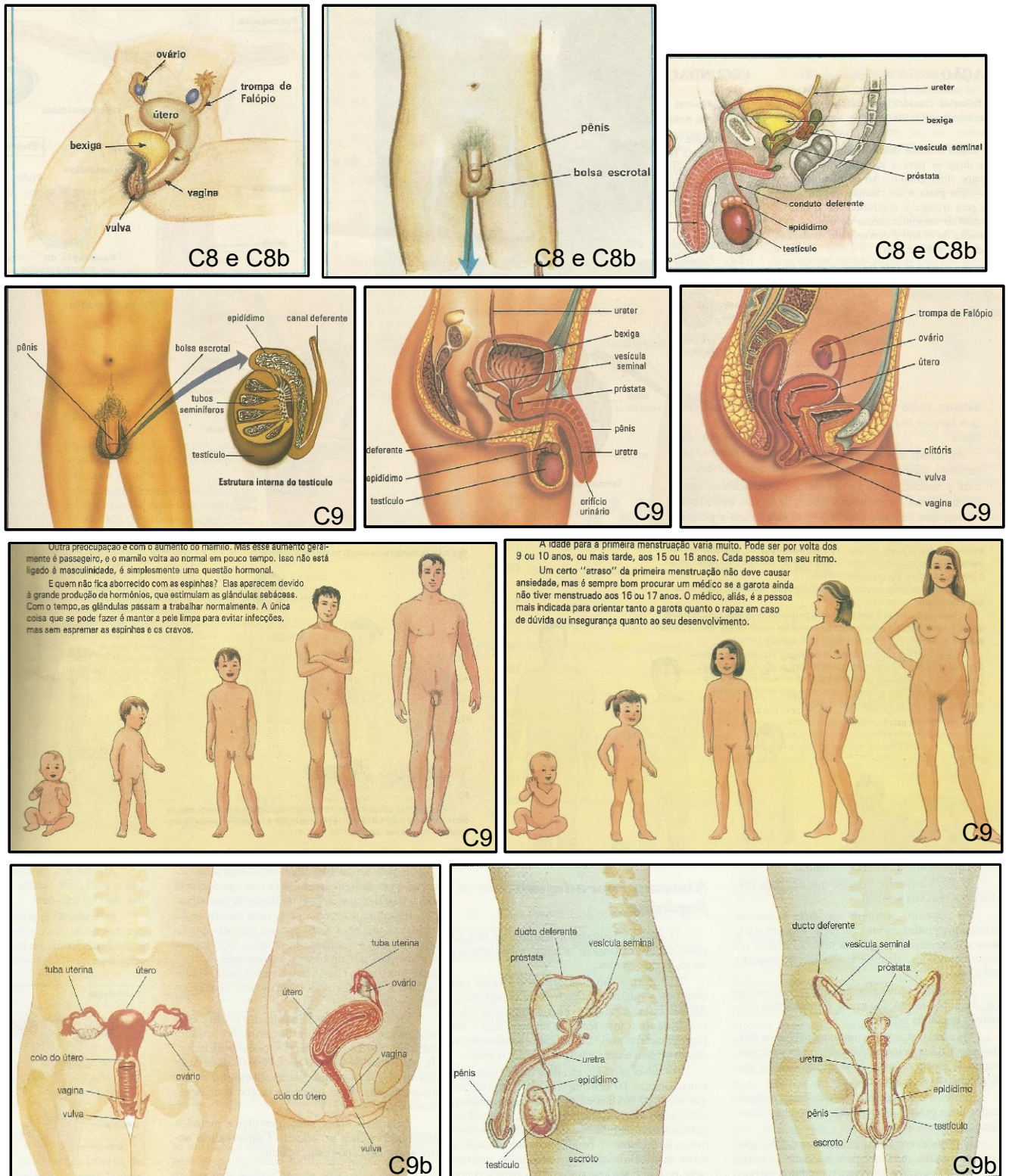


Fig 37: Livros C8, p. 134 e 135 (idênticas às do livro C8b); C9, p. 163, 164, 165, 171 e 172; C9b, p.173 e 175.

Textualmente, pênis e vulva são citados nos capítulos sobre os sistemas reprodutores de todos os livros da coleção. Nos livros C8, C8b e C9, suas explicações trazem poucas informações: “O **pênis** é o órgão externo do aparelho reprodutor masculino. Em seu interior está contida a uretra” (C8 e C8b, p. 135; C9 p.164; grifo original) e “A **vulva** é a parte externa do aparelho reprodutor feminino” (C8 e C8b, p. 135; C9, p.165; grifo original). Em relação à vagina, os livros definem como “o canal por onde a criança sai ao nascer. Juntamente com o pênis, a vagina constitui o órgão de cópula, isto é, do ato sexual” (C8 e C8b p. 135; C9, p. 165). No livro C9b, por outro lado, as explicações tornam-se maiores:

O *pênis* é um órgão cilíndrico externo, que contém a uretra, canal que pertence tanto ao sistema urinário quanto ao sistema reprodutor masculino. É flácido a maior parte do tempo, mas torna-se erétil e firme com a excitação sexual, ajustando-se facilmente na vagina durante o ato sexual.

O momento do ato sexual em que acontece a emissão do sêmen através da uretra chama-se ejaculação.

[...]

A *vagina* é o canal de parede macia que une o útero ao meio externo, por onde a criança passa ao nascer. É também pela vagina que o pênis ereto penetra durante o ato sexual.

A *vulva* é a parte externa do sistema reprodutor feminino. Nela se localiza o final do canal da uretra. (C9b, p. 174 e 175; grifo original)

Podemos observar que o livro C9b, ao contrário dos anteriores, traz informações sobre flacidez e ereção do pênis e penetração pênis-vagina. Além disso, é o único a relacionar a vulva com o orifício da uretra – nos demais livros, de todas as coleções, somente é feita a relação desse canal com o pênis, sem qualquer menção à excreção feminina. Nos atlas dos livros C9 e C9b (Fig. 38), assim como do livro B9 (Fig. 35), são indicados nos cortes dos sistemas reprodutores estruturas que não aparecem nos livros-texto: grandes e pequenos lábios vaginais, além de outras já citadas ao longo dos capítulos, como clitóris, glândula do pênis, corpos cavernosos e esponjosos.

Chama-me a atenção, nas definições trazidas anteriormente, que é descrita como primeira função da vagina a condução da criança ao meio externo durante o parto. É curioso que tal ocasião seja apresentada antes da função de cópula, visto que representa uma inversão em relação à ordem cronológica dos acontecimentos: primeiro é necessário que a vagina participe do ato sexual, para que depois ocorra a gravidez e, enfim, o parto. Tal opção discursiva parece estar relacionada à ligação feita entre mulheres e maternidade, em contraposição à fraca conexão feita entre mulheres e sexualidade: pensa-se em mulheres como mães muito antes de pensá-las como seres sexuais, com desejos e prazeres.

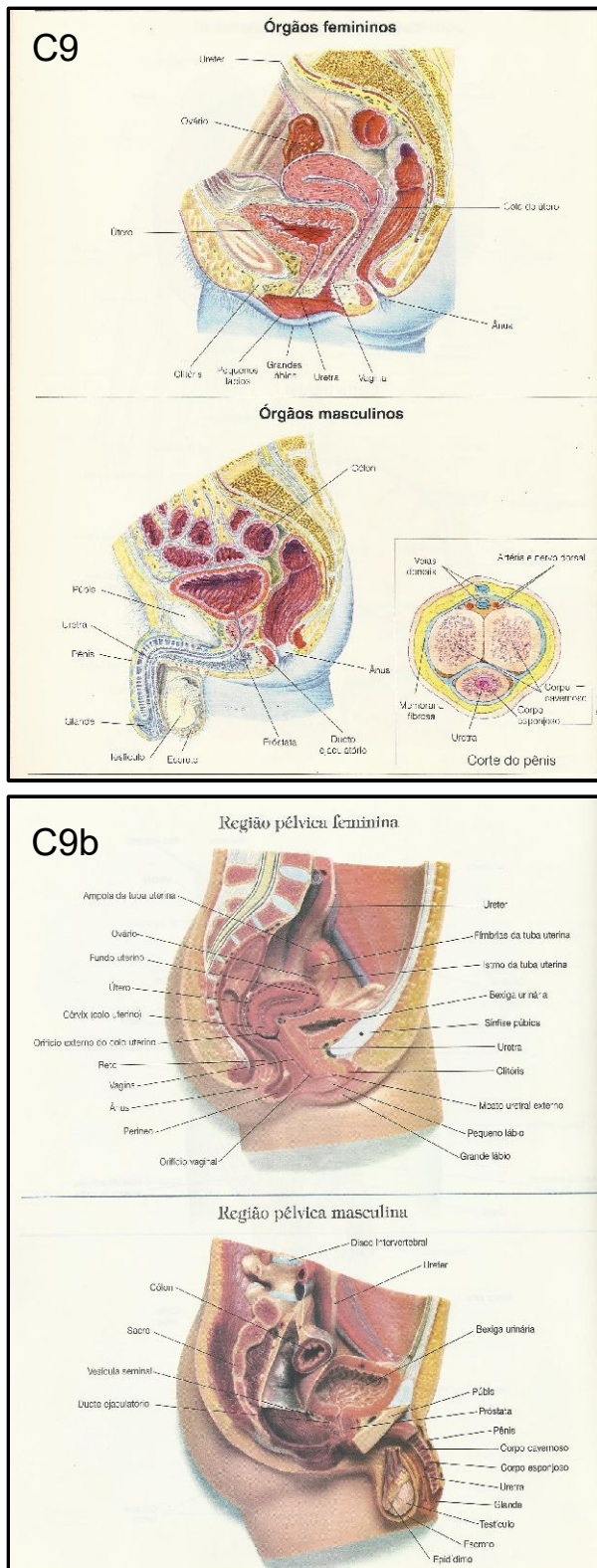


Fig 38: Atlas dos livros C9, p. 22 e C9b, p. 22.

Destaco, ainda, a presunção de heterossexualidade sempre que se fala em ato sexual. Quando é dito que o pênis ajusta-se facilmente na vagina durante o ato sexual, está pressuposto que o ato sexual envolve sempre um pênis e uma vagina. Esse assunto será abordado mais detalhadamente na seção seguinte desta dissertação.

É importante ressaltar, também, que a maior abertura às genitálias externas de forma alguma significa uma igual abertura para as genitálias masculinas e femininas – a presença do pênis aumenta consideravelmente mais do que a da vulva em todas as coleções analisadas. Na coleção A, por exemplo, vimos que as enunciações sobre a vulva estiveram ausentes mesmo quando o pênis já fazia parte do conteúdo do livro. Nos livros C8 e C8b, enquanto havia apenas uma imagem dedicada a todo o sistema reprodutor ovariano, duas eram dedicadas ao sistema testicular – uma externa, e uma interna (Fig. 37). No livro C9, quando as vistas externas começaram a sumir, foi a vulva a primeira a perder espaço (Fig. 37). Todas as coleções, ainda, quando começam a trazer imagens de genitais fora do capítulo de reprodução, o fazem a partir do pênis. Além de imagens já trazidas anteriormente (Fig. 33), outras imagens trazem pênis expostos (Fig. 39):

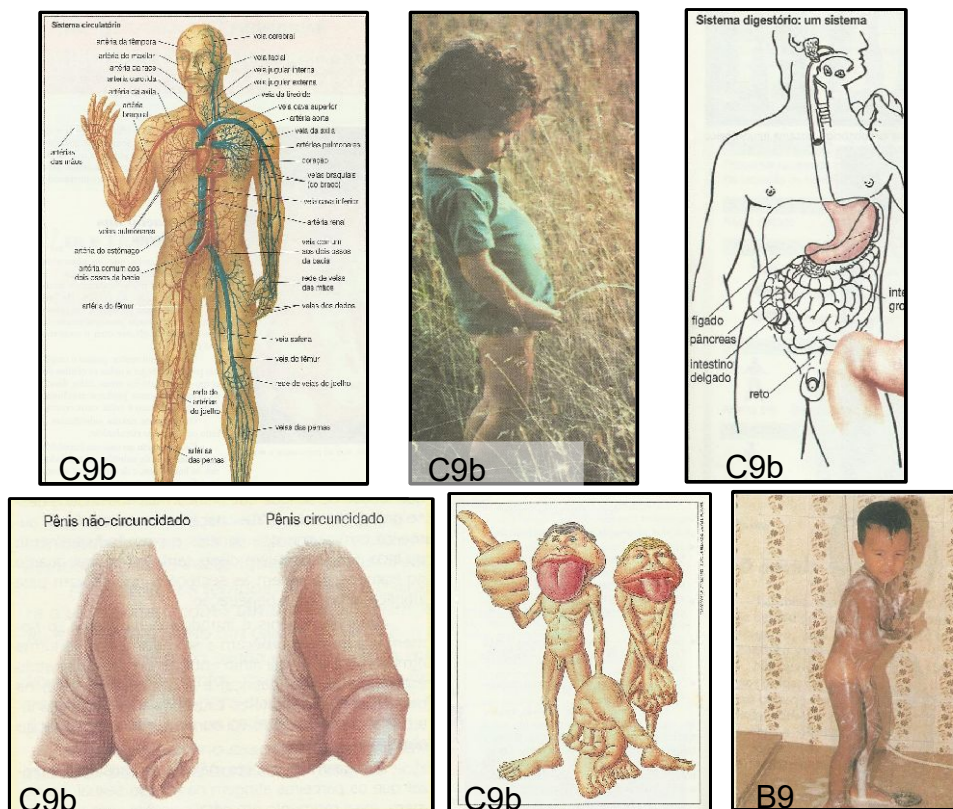


Fig 39: Livros B9, p. 101; C9b, p. 27, 68, 166 e 186.

A vulva, porém, não é retratada em nenhum outro capítulo do livro e, como já exposto anteriormente, mesmo nos capítulos ligados a reprodução e sexualidade, poucos detalhes sobre ela são trazidos. Duas imagens, em particular, explicitam a diferença no tratamento conferido a cada um dos sistemas reprodutores:

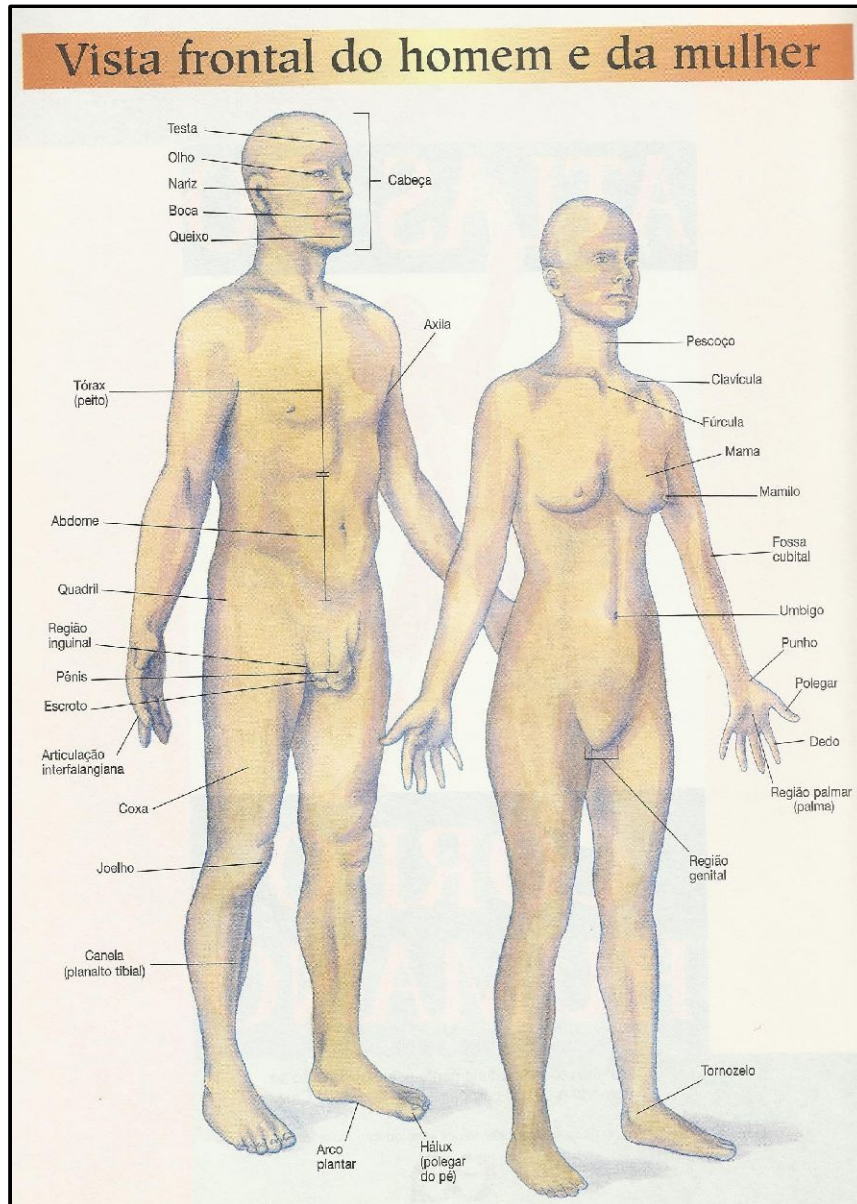
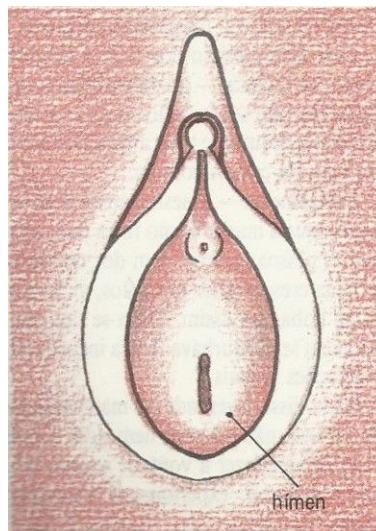


Fig 40: Atlas dos livros C9, p. 2 e C9b, p. 3.

É possível notar que, na Fig. 40, o pênis e o escroto encontram-se desenhados e indicados com seus respectivos nomes. A genital feminina, por outro lado, é representada sem qualquer detalhe, completamente lisa, e identificada apenas como “região genital”. Não há qualquer menção à vulva. Assim é representada a genital feminina na esmagadora maioria das imagens ao longo das três coleções analisadas: uma região lisa, sem nome, sem detalhes – uma região invisível. Em todos os livros analisados, uma única imagem traz uma vista em detalhes da vulva:



*Fig 41: Livro B9, p. 20.*

Entretanto, ela se limita a nomear uma única estrutura: o hímen. O que torna essa pequena e fina camada de pele tão importante a ponto de merecer uma figura inteira para si? O que a torna mais importante do que o clitóris, os pequenos e os grandes lábios, a uretra? Que regime de verdade faz com que a localização de uma membrana presente quase que exclusivamente nas “mulheres virgens” mereça espaço nos currículos, enquanto a de todos os outros órgãos sexuais das mulheres é deixada de fora? O conjunto de enunciados presentes nos livros analisados se relaciona à repressão da sexualidade feminina, onde são priorizados sentidos de maternidade, pureza e virgindade em detrimento do prazer e do desejo.



### 3.6 PUBERDADE E SEXUALIDADE

Os livros A7, A8, B7 e B8 não abordam temas como puberdade, adolescência e sexualidade de forma específica. Os livros C8, C8b e A9 começam a trazer algumas informações ligadas à sexualidade, embora de forma pouco expressiva. O livro A9, além de falar sobre sensibilidade do pênis, ereção, excitação e impulso sexual, cita brevemente o “relacionamento sexual” ao afirmar que na espécie humana ele envolve amor e prazer, e também o “ato sexual”, no final do qual ocorre a ejaculação e através do qual são transmitidas as DST. Explica, também, no contexto da Aids, que “Das práticas sexuais, a mais perigosa é o sexo anal, pois geralmente essa prática provoca pequenos ferimentos no reto, por onde os vírus contidos no esperma penetram no organismo” (A9, p. 90). Também o livro C8 cita brevemente o ato sexual em algumas ocasiões, com viés biologizado – “a vagina, juntamente com o pênis, constitui o órgão de cópula, isto é, do ato sexual” (p. 135), “Durante o ato sexual, o pênis lança o esperma na vagina bem próximo ao útero” (p. 136) ou no contexto das DST – “nos homens (...) o contágio, que geralmente ocorre durante o ato sexual com uma mulher que esteja com blenorragia” (p. 139), “A mulher pode adquirir a blenorragia através de contatos sexuais com um homem infestado” (p. 139). Nesses trechos, é possível notar também a heterossexualidade presumida no ato sexual: “o pênis lança o esperma na vagina” e o contágio de blenorragia ocorre apenas entre um homem e uma mulher. O livro C8b cita também outras possibilidades de relação sexual, no contexto da Aids:

O vírus presente do esperma penetra em lesões do tecido que reveste a vagina ou o reto (...).

Por causa dessas formas de contaminação, podemos classificar as pessoas que tem maior possibilidade de contrair a doença em grupos de risco. Esses grupos são os homossexuais ou bissexuais masculinos (...) (p. 140 e 141).

Nesse trecho, fica exposta a possibilidade de sexo anal, já que o vírus presente no esperma entra em contato com o tecido que reveste o reto, bem como de sexo homo/bissexual.

Os livros B9, C9 e C9b, por sua vez, abordam de forma mais densa tanto a sexualidade quanto adolescência e puberdade. Logo no início do livro B9, avisa-se:

Vamos começar o estudo do corpo humano por um dos aspectos mais interessantes: a reprodução. Ou seja, começaremos o estudo como começou nossa vida – no nascimento. Veremos como são os órgãos reprodutores, como nascemos e como nos desenvolvemos. Por fim, um assunto que você vai gostar de ler: as mudanças que estão acontecendo no

seu corpo e o despertar da sexualidade. (B9, p. 5)

O livro B9, ao contrário dos demais, possui capítulos específicos para abordar essas temáticas. A *Unidade I – Nosso corpo: como se forma, como se desenvolve* é dividida em três capítulos: *Capítulo 1 – Os aparelhos da reprodução*, *Capítulo 2 – Como nascemos* e *Capítulo 3 – Adolescência: uma fase de mudanças*, além de uma seção especial ao final da unidade, intitulada *Vamos falar de sexo*. Enquanto isso, o livro C9 possui apenas um capítulo para todos esses temas (*Uma função para o homem e outra para a mulher*), e também uma seção própria para abordar a sexualidade (*Especial: a descoberta do sexo*). Já o livro C9b, além do capítulo específico para reprodução (*Capítulo 20 - O nosso corpo gera novos seres*) e da seção específica para sexualidade (*Conversando sobre sexo*), possui também o *Capítulo 5 – O ciclo vital do corpo humano*, no qual adianta algumas discussões sobre adolescência e puberdade. Ao longo dos livros são trazidos textos sobre mudanças corporais, namoro, responsabilidades, absorventes, masturbação, homossexualidade, virgindade, dentre outros assuntos. Em meio a tamanha explosão discursiva, são trazidos à tona diversos sentidos para cada uma dessas temáticas. Me deterei, agora, em explicitar alguns deles.

### 3.6.1 Puberdade e Adolescência

Em relação às características corporais desenvolvidas durante a puberdade, os livros trazem alguns padrões. O primeiro deles é o binarismo de gênero, notável em diversos enunciados. O livro B9, por exemplo, afirma que:

Por volta dos 12 ou anos, grandes mudanças ocorrem em seu corpo e também em sua mente: a pessoa começa a deixar de ser criança e vai aos poucos se tornando adulta (...)  
O corpo se transforma: os órgãos sexuais amadurecem e surgem as características de homem e mulher adultos. (p. 16)

A afirmação do surgimento de características de homem e mulher tem um duplo significado: ao mesmo tempo em que representa um reconhecimento da existência de mulheres, contrapondo-se à utilização de homens como padrão, significa também a limitação das possibilidades de gênero a essas duas: ou se é homem ou se é mulher, ou se tem características de homem ou de mulher. Quanto às características propriamente ditas, o livro informa que:

Na menina, as transformações começam por volta dos 12 anos. Ela começa a perceber que nasceram pelinhos debaixo de seus braços e ao redor dos genitais. Ao mesmo tempo, os seios crescem, a cintura fica mais fina e os quadris e coxas, mais arredondados. Nessa época as meninas têm sua primeira menstruação. Isso significa que ela é fértil, isto é, pode gerar filhos. (...)

Nos meninos, as transformações começam um pouco mais tarde, por volta dos 13 anos. Eles parecem que estão crescendo mais depressa. Seus órgãos sexuais se desenvolvem, isto é, o pênis e os testículos adquirem o tamanho adulto. É normal um testículo ficar mais baixo que o outro.

À medida que a puberdade avança, os pêlos pubianos aumentam e ficam encaracolados. Os ombros tornam-se mais largos que os quadris e os músculos se desenvolvem. No rosto, aparece uma penugem que se transforma em barba. A voz vai ficando mais grossa. É nessa época que o menino tem a primeira ejaculação. Isso significa que ele já pode gerar filhos, já pode engravidar uma mulher. (*sic*, B9, p. 16)

Destaco que na descrição da puberdade nas meninas, “nasceram pelinhos debaixo dos braços e ao redor dos genitais”, enquanto nos meninos, “os pêlos pubianos aumentam e ficam encaracolados”. O uso do diminutivo para pelos nas meninas parece-me intimamente ligado a uma menor aceitação social para os pelos femininos. Enquanto espera-se dos homens que apresentem seus corpos com seus pelos naturais, espera-se das mulheres que os retirem ou escondam. Dessa forma, não se fala que as mulheres possuem pelos pubianos grandes e encaracolados, mas sim que possuem *pelinhos* em volta da região genital. Ainda, a descrição dos formatos dos corpos masculinos e femininos remete à estereotipação de mulheres-violão e homens fortes. Embora as meninas também passem por crescimento, desenvolvimento muscular e mudanças na voz, apenas são trazidas tais mudanças na puberdade masculina. Para as mulheres, esperam-se seios, quadris largos, cintura fina, enquanto os homens, além do alargamento de ombros, têm o desenvolvimento muscular, engrossamento da voz e crescimento dos órgãos sexuais. Mulheres adultas não possuem a mesma voz de crianças, suas vulvas tampouco permanecem iguais ao que eram na infância, nem sua força muscular e tamanho corporal se mantêm estáticos. Ainda que tais características costumem se manifestar em maior intensidade em homens, sua completa supressão na descrição das mulheres não corresponde a uma observação biológica, mas sim a um estereótipo de gênero, socialmente construído. Também as idades em que tais transformações são esperadas apresentam certa rigidez: “por volta dos 12” e “por volta dos 13” anos. É feito um esforço para flexibilizar tais idades posteriormente, em uma seção chamada *O ritmo de cada um*, afirmando que “Essas mudanças que falamos não acontecem ao mesmo tempo para todos os jovens” (B9, p. 17). Embora a variação na idade seja trazida,

porém, essa seção mantém o engessamento das próprias características: “se uma amiga sua já tem seios grandes e você ainda não, não se preocupe, sua vez chegará” (B9, p. 17). Nem todas as mulheres possuem seios grandes, assim como nem todos os homens possuem a voz grossa, os ombros largos e músculos muito desenvolvidos – essa variação não é, contudo, exposta ao longo do livro, e os padrões corporais de homens e mulheres maduros são universalizados.

A coleção C, por sua vez, traz as características da puberdade em dois diferentes momentos. Primeiramente, no capítulo sobre sistema endócrino, a descrição se mantém constante ao longo de todos os quatro livros:

Os testículos produzem diversos hormônios, destacando-se a **testosterona**, responsável pelo aparecimento das características sexuais masculinas: barba, pelos, ombros volumosos, voz grave, musculatura vigorosa, etc.

Os ovários também produzem vários hormônios, entre eles o **estradiol**, responsável pelas características sexuais femininas: ombros estreitos, cadeiras largas, seios desenvolvidos, etc. (C8 e C8b, p. 131; C9, p. 161; C9b, p. 113)

Nesse trecho, as características ditas femininas e masculinas mostram-se vinculadas a padrões de mulheres-violão e homens fortes – as características femininas são reduzidas a formas corporais, não se falando em qualquer crescimento de pelos ou mudanças na voz; ao mesmo tempo, tanto as características femininas quanto as masculinas são descritas de forma fixa: ombros volumosos/estreitos, musculatura vigorosa, cadeiras largas. Tais descrições consideram que todos os homens e todas as mulheres possuem essas características na mesma proporção, exacerbadas. Ao invés de se afirmar que alargam-se os ombros, o que não determinaria seu tamanho final, afirma-se que os ombros são volumosos, e o mesmo para cadeiras, seios e voz. Ainda que nem todos os homens tenham ombros que possam ser classificados em volumosos, ou uma musculatura vigorosa, ou ainda que nem todas as mulheres tenham cadeiras consideradas largas, essas características são descritas como comuns a todos os homens e a todas as mulheres, de forma a criar padrões de masculinidade e feminilidade.

No segundo momento em que são abordadas as mudanças da puberdade, porém, as descrições tornam-se menos estereotipadas:

## Ele já não é criança

De repente, o corpo do rapaz começa a se modificar. O crescimento é mais rápido, o pênis e os testículos se desenvolvem, aparecem pêlos nas axilas e ao redor do pênis, em uma região chamada púbis.

No rosto, já se nota uma penugem que vai se transformando em barba. A voz começa a mudar e, aos poucos, fica mais grave.

Todas essas mudanças físicas fazem parte do período da vida chamado puberdade e culminam com a capacidade de o rapaz gerar filhos, porque seu corpo já produz e elimina espermatozoides. Não existe idade certa para esse processo. Às vezes ele começa por volta dos 13 anos, às vezes só aos 17.

É natural que surjam inseguranças e medos, pois estão ocorrendo grandes transformações. O jovem começa a se achar desengonçado, esquisito nos movimentos. Não poderia ser diferente: braços e pernas crescem mais rápido do que o tronco, causando um certo desequilíbrio.

É comum também que um dos testículos fique mais baixo que o outro, o que é perfeitamente normal.

Outra preocupação é com o aumento do mamilo. Mas esse aumento geralmente é passageiro, e o mamilo volta ao normal em pouco tempo. Isso não está ligado à masculinidade, é simplesmente uma questão hormonal.

E quem não fica aborrecido com as espinhas? Elas aparecem devido à grande produção de hormônios, que estimulam as glândulas sebáceas. Com o tempo, as glândulas passam a trabalhar normalmente. A única coisa que se pode fazer é manter a pele limpa para evitar infecções, mas sem espremer as espinhas e os cravos.



## Ela é quase mulher

A sensação é de que todos estão olhando. Orgulho e vergonha se misturam quando os seios começam a crescer. Às vezes um se desenvolve mais que o outro, mas isso tende a se normalizar. E uma pequena diferença de tamanho entre os dois seios é comum a quase todas as mulheres.

O tamanho dos seios, aliás, é uma preocupação sem sentido. Não adianta fazer exercícios para tentar aumentá-los, porque essa é uma questão hereditária, de família.

Outras mudanças começam também a ocorrer. Aparecem pêlos no púbis e nas axilas, o crescimento do corpo se acelera e as formas se arredondam nos quadris, nas nádegas e nas coxas.

Finalmente, a primeira menstruação, indicando que o corpo da mulher está pronto para gerar filhos. A partir daí, a menstruação vai ocorrer mais ou menos a cada 28 dias, às vezes acompanhada de um pouco de cólica.

A menstruação pode durar de três a sete dias. Durante esse período, é importante cuidar bem da higiene pessoal.

Todas as atividades podem continuar normalmente. Algumas pessoas desinformadas acreditam que nesse período a mulher não deve lavar a cabeça ou tomar banho quente, mas isso não é verdade. Tudo pode ser feito como nos outros dias.

A idade para a primeira menstruação varia muito. Pode ser por volta dos 9 ou 10 anos, ou mais tarde, aos 15 ou 16 anos. Cada pessoa tem seu ritmo.

Um certo "atraso" da primeira menstruação não deve causar ansiedade, mas é sempre bom procurar um médico se a garota ainda não tiver menstruado aos 16 ou 17 anos. O médico, aliás, é a pessoa mais indicada para orientar tanto a garota quanto o rapaz em caso de dúvida ou insegurança quanto ao seu desenvolvimento.



Fig 42: Livro C9, p. 171 e 172.

Nesses textos, algumas características femininas e masculinas são descritas de forma menos discrepante, falando-se no aparecimento de pelos nas axilas e no púbis e aceleração do crescimento corporal para ambos os gêneros. Também as idades em que a puberdade ocorre mostram-se menos rígidas do que no livro B9, sendo dado um período ao invés de uma idade exata para o seu início, reforçando-se que “Não existe idade certa para esse processo” (p. 171). Já outras características permanecem estereotipadas, como o desenvolvimento dos órgãos sexuais, citado apenas para os meninos. Chama-me a atenção, ainda, que as informações sobre espinhas sejam trazidas dentro da parte dedicada aos meninos, ainda que a acne não se restrinja a eles. Além disso, o texto das meninas se inicia de forma sintomática: “A sensação é de que todos estão olhando. Orgulho e vergonha se misturam quando os seios começam a crescer” (p. 172). Esse trecho traz a associação entre feminilidade e vergonha do próprio corpo, além da dura realidade dos assédios sofridos pela maioria das meninas, representada pelos olhares que incomodam. Tais enunciados se contrapõem ao texto dedicado aos meninos, que começa com percepções de crescimento e desenvolvimento, sem qualquer menção a vergonha ao longo do texto. Como

preocupações dessa fase, são trazidas inseguranças e medos relativos ao corpo desengonçado, à diferença de tamanho entre os testículos e ao aumento dos mamilos. No texto das meninas, não apenas aparece a afirmação da vergonha, como é esse o primeiro assunto a ser tratado, precedendo as próprias mudanças corporais.

Na seção seguinte, o livro C9 traz mais informações sobre as mudanças da puberdade. O texto afirma que “É a testosterona que faz crescer os órgãos genitais dos rapazes, engrossa a voz e desenvolve a musculatura.” (p. 173), enquanto o estrogênio “estimula o desenvolvimento do aparelho reprodutor, dos órgãos sexuais e dos seios, além de aumentar a gordura sob a pele de certas regiões do corpo feminino, arredondando as formas” (p. 173). Nesses trechos, observamos mais oscilações entre adequação e rompimento com os padrões de gênero – ao mesmo tempo em que se fala do desenvolvimento dos órgãos sexuais de homens e mulheres, restringe-se a mudança na voz e o desenvolvimento de músculos aos homens. A própria divisão dos hormônios sexuais – testosterona nos homens, estrogênio e progesterona nas mulheres – representa um binarismo construído socialmente, pois pessoas de todos os gêneros possuem os três tipos de hormônio, ainda que em quantidades diferentes.

O livro C9b traz também uma segunda descrição menos estereotipada do processo da puberdade, afirmando que:

Juntamente com a produção de espermatozoides e o amadurecimento de óvulos, surgem diversas mudanças físicas marcantes: rápido crescimento, aparecimento de pêlos na região genital, nas axilas e na barba (nos meninos), mudança de voz (nos meninos), desenvolvimento dos seios (nas meninas), etc. (C9b, p. 38)

No trecho acima, não são feitas distinções na puberdade de meninos e meninas, a não ser em relação ao aparecimento da barba, mudança de voz e desenvolvimento dos seios. Embora ainda seja feita uma divisão binária e cisnormativa, essa descrição dicotomiza os gêneros de forma mais suave, trazendo a puberdade de forma unificada para todas as pessoas e deixando as diferenciações restritas a poucas características. Mais a frente, porém, traz outra descrição talvez tão estereotipada quanto aquela do livro B9:

A partir de certa idade, os meninos e as meninas começam a sofrer transformações corporais muito evidentes. Os meninos crescem, começam a apresentar pêlos no corpo, a voz engrossa, o pênis e os testículos se desenvolvem. Nas meninas, despontam os seios, arredondam-se as formas, principalmente nos quadris, nas nádegas e nas coxas, aparecem os pêlos pubianos e surge a primeira menstruação, que irá se repetir a cada 28 dias, aproximadamente. (p. 184)

Nesse trecho, de forma bastante diferente do anterior, as características são divididas entre meninos e meninas e distribuídas de forma bastante desigual: apenas os meninos crescem, assim como seus genitais, têm mudanças na voz e começam a apresentar pelos no corpo – nas meninas aparecem apenas pelos pubianos, nada em outras partes do corpo.

Os livros também vinculam as mudanças corporais de amadurecimento sexual – a puberdade – à fase da vida chamada de adolescência: “A adolescência começa com a puberdade, ou seja, com as mudanças que ocorrem no corpo de meninos e meninas por volta dos 12 ou 13 anos de idade” (B9, p. 16), “As mudanças que acontecem na adolescência indicam que o corpo está se preparando para a reprodução” (C9, p. 172), “Com a maturação sexual característica da puberdade, você se torna um *adolescente*” (C9b, p. 38, grifo original). A entrada na fase chamada de adolescência, porém, nem sempre é marcada pelas mudanças corporais da puberdade. Adolescência é um fenômeno cultural, e seus sentidos apresentam variações de acordo com o contexto social e histórico. De acordo com o Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, “Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”<sup>36</sup> Já para a Organização Mundial da Saúde e o Ministério da Saúde brasileiro, adolescência é o período compreendido entre os dez e vinte anos de idade (SCHOEN-FERREIRA & AZNAR-FARIAS, 2010). Também as características consideradas marcantes dessa fase da vida variam de acordo com o momento histórico e a sociedade em que se encontram. Schoen-Ferreira e Aznar-Farias (2010, p. 230) trazem, por exemplo, o deslocamento em relação às descrições de adolescência em contextos de guerra:

O século XX foi um período em que as guerras marcaram o desenvolvimento da adolescência. Nos períodos que precederam a I e a II Guerra Mundial, a literatura enfatizava a indolência, indisciplina e preguiça dos adolescentes; enquanto que durante as guerras e nos anos seguintes, os pesquisadores demonstravam a importância do trabalho dos adolescentes para manter a sociedade tal qual eles conheciam. (Steinberg & Lerner, 2004)<sup>37</sup>

Ainda de acordo com essas autoras, estudos da Antropologia Social mostram diversas possibilidades de desenvolvimento ao longo da adolescência, indicando que as características de

<sup>36</sup> [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf)

<sup>37</sup> Steinberg, L., & Lerner, R. M. (2004). The scientific study of adolescence: A brief history. *The Journal of Early Adolescence*, 24, 45-54.

desenvolvimento psicossocial não são universais, e que a adolescência não necessariamente é sinônimo de um período turbulento – diversas variáveis podem influenciar o indivíduo e sua maneira de se desenvolver.

O que observo nos livros B9 e C9b porém, é uma cristalização de certos sentidos de adolescência, descrita como “um período marcado por mudanças emocionais e comportamentais impulsionadas pela maturação sexual [...] [na qual] tornam-se mais exacerbadas certas emoções, como paixão, raiva, tristeza, e se tornam mais evidentes o desejo sexual e a atração sexual por uma outra pessoa” (livro C9b, p. 38), “A adolescência é um período de crise, quando a pessoa está em transição entre a infância e a idade adulta. [...] Em sua cabeça, também há muitos conflitos. Você ama seus pais, mas às vezes os odeia. [...] Essas brigas dentro de você são normais nesse período da vida” (B9, p. 17). Não se trata de discutir se tais descrições de adolescência se encaixam ou não nos padrões sociais em que os livros estão inseridos, mas sim de entender que tais afirmações não são apenas descritivas da realidade, mas também suas produtoras. Ao informarem que tais conflitos são normais, comuns, naturalmente ligados a essa fase da vida, esses enunciados funcionam como mecanismos de normalização que produzem comportamentos em jovens estudantes que passam pela fase da adolescência. O livro C9 não aborda de forma significativa características da adolescência, focando suas discussões nas mudanças da puberdade.

### 3.6.2 Sexualidade

Outra regularidade discursiva presente nos livros analisados diz respeito ao entendimento da sexualidade humana como indo além de aspectos biológicos, englobando dimensões de prazer, desejo e afeto. De acordo com o livro B9, no ser humano:

A reprodução é apenas *uma* das funções da atividade sexual. (...) No ser humano, a relação sexual é uma forma de obter prazer e alegria e de dar e receber carinho e afeto. É a forma mais íntima de duas pessoas se relacionarem e envolve emoções profundas. Não é à toa que a relação sexual também é chamada de 'fazer amor'. (p. 19)

A masturbação, por sua vez, é o “modo de satisfazer a vontade sexual, conhecer o corpo, experimentar suas sensações” (B9, p. 19). De forma similar, o livro C9b afirma que

Além do impulso biológico de conservação da espécie, queremos encontrar um parceiro



com o qual nos sentimos bem e possamos estabelecer uma relação de confiança e cumplicidade. Isso é fundamental para que se realize todo o potencial de amor, prazer e gratificação que a sexualidade pode nos oferecer. (C9b, p. 184)

A desvinculação entre sexualidade e reprodução, porém, não ocorre com a mesma intensidade entre os gêneros – enquanto a sexualidade dos homens encontra-se ligada com maior frequência aos aspectos de prazer e desejo, a das mulheres costuma ser mais relacionadas à reprodução, como pode ser visto no trecho a seguir:

Os testículos passam a produzir espermatozoides e mais hormônios, como a testosterona. É a testosterona que faz crescer os órgãos genitais dos rapazes, engrossa a voz e desenvolve a musculatura. E também aumenta o impulso sexual, como se 'pedisse' uma aproximação física com as garotas.

Os ovários, por sua vez, produzem dois hormônios: o estrogênio e a progesterona. O primeiro estimula o desenvolvimento do aparelho reprodutor, dos órgãos sexuais e dos seios, além de aumentar a gordura sob a pele de certas regiões do corpo feminino, arredondando as formas. Já a progesterona engrossa a região do útero onde o bebê irá se alojar. Está tudo pronto para gerar filhos, para que a espécie humana tenha continuidade. Em meio a tantas mudanças, a confusão é inevitável.

Nas garotas, os hormônios estrogênio e progesterona também estimulam o desejo pelo sexo oposto. Por isso, é a época dos primeiros namoros. (C9, p. 173)

Além da heteronormatividade que pressupõe que a atração sexual envolve sempre pessoas de sexos diferentes, podemos perceber nesse trecho que, nos meninos, a reprodução só é brevemente citada na “produção de espermatozoides” enquanto o impulso sexual é alvo de maior destaque. Já nas meninas é ressaltada a reprodução, falando-se diretamente da geração de filhos e continuação da espécie, e somente no parágrafo seguinte menciona-se o desejo. Além disso, os termos utilizados para os meninos – impulso sexual e aproximação física – são substituídos por namoro ao falar das meninas. Enquanto aos homens associa-se o impulso sexual, às mulheres associam-se o namoro e a reprodução – antigos estereótipos de gênero da nossa sociedade. Ainda, o livro C9 traz uma seção intitulada *A excitação*, que trata apenas da excitação masculina:

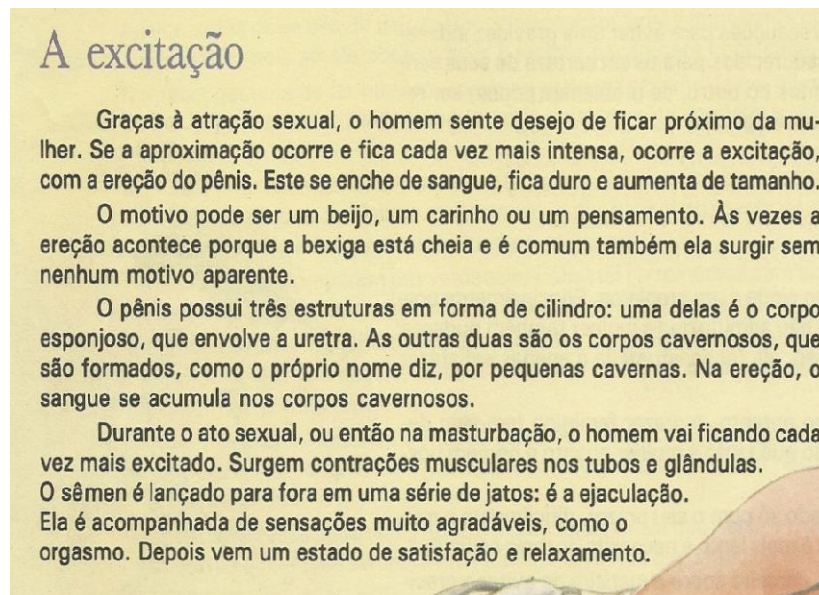


Fig 43: Livro C9, p. 173.

Logo no início do recorte, é afirmado que o homem sente vontade de ficar próximo da mulher, sem que a recíproca seja dita. Mais uma vez, as mulheres são consideradas objeto de atração, mas não sujeitos que se sentem atraídos sexualmente. No decorrer de toda a seção, nada se fala sobre a excitação feminina, embora o título não especifique se tratar de uma seção sobre os homens. Fica dito, assim, que a excitação só diz respeito aos homens, ao pênis e sua ereção.

Logo em seguida a essa, é trazida outra seção – *O orgasmo* – na qual aborda-se o prazer feminino e sua repressão:

Para muitas mulheres, o orgasmo ainda é um problema. Principalmente porque durante muito tempo a sociedade não admitia que a mulher também pudesse sentir prazer na relação sexual. Por isso, ela foi acostumada a apenas satisfazer o homem.

A partir das últimas décadas, no entanto, o prazer feminino tem sido defendido com mais liberdade, permitindo que tanto o homem quanto a mulher possam refletir sobre o assunto.

[...]

Quando os parceiros trocam carícias, a excitação da mulher vai aumentando. No homem, o pênis fica ereto; na mulher, aumenta a secreção vaginal. Esse líquido lubrifica a vagina para facilitar a entrada do pênis.

Há também um acúmulo de sangue que provoca inchamento dos órgãos genitais e endurecimento do bico do seio.

Se a excitação aumenta, começam contrações no útero e a sensação de prazer é cada vez maior, até que vem o orgasmo. (C9, p. 174)

Conquanto o texto problematize a repressão da sexualidade feminina e defenda seu direito ao

prazer, a excitação e o prazer feminino continuam sendo trazidos de forma mais breve e secundarizada, utilizando a sexualidade masculina como modelo. Não apenas a seção sobre excitação masculina é apresentada primeiro, como ela possui o dobro do tamanho da seção sobre orgasmo. Ainda, enquanto na seção sobre excitação não é feita qualquer menção às mulheres, na seção sobre o orgasmo é retomada a caracterização da excitação masculina, a título de comparação. Dessa forma, embora a liberdade sexual e de prazer feminina venha sendo cada vez defendida, e o livro C9 traga as marcas desse processo, ainda é possível encontrar marcas de subvalorização e silenciamento da mesma, mostrando a disputa que permanece.

Já o livro C9b realiza menos distinções entre os gêneros no que diz respeito a atração e excitação sexual. Na seção *A relação sexual*, é afirmado que:

A primeira etapa da relação sexual é a atração que os parceiros sentem um pelo outro. Se essa atração é mútua, e a aproximação acontece, a excitação começa a aumentar, e as pessoas sentem vontade de trocar carícias cada vez mais intensas. Essas carícias, por sua vez, também aumentam a excitação, que se manifesta, nos homens, no crescimento e endurecimento do pênis. (...) Na mulher, a excitação se manifesta pelo aumento do volume dos genitais e pelo endurecimento dos bicos dos seios. Além disso, tanto na mulher quanto no homem, aparecem as secreções que servem para lubrificar e facilitar a penetração. (...)

O orgasmo é o ponto máximo de satisfação e prazer que os parceiros atingem na relação sexual. (C9b, p. 185)

Características semelhantes são encontradas na descrição do ato sexual do livro B9:

Isso faz com que fiquem excitados: o pênis do homem fica ereto e a vagina da mulher torna-se bem úmida.

Em geral, a mulher excita-se mais devagar que o homem. (...)

No momento em que a excitação está no máximo, acontece o orgasmo: o homem ejacula e a mulher sente contrações em torno da região genital. (B9, p. 20).

Nesses trechos, não é feita separação entre atração, excitação e orgasmo em relação a gênero – ambos fazem parte da sexualidade de homens e mulheres, embora com suas especificidades. Em contraposição, não são feitas problematizações em relação à repressão do prazer feminino. O livro C9b traz, ainda, em seu Suplemento de Aprofundamento, que “Os hormônios sexuais contribuem para a atração sexual, graças a um cheiro que sai do corpo da mulher e chama a atenção do homem” (p. 35). Além de heteronormativo, tal enunciado coloca a atração como apenas saindo da mulher, enquanto o homem é o único a ser atraído, como se homens não pudessem ser atraentes e mulheres atraídas sexualmente. São mesclados, portanto na mesma produção, enunciados que colocam toda a atração sexual no homem e enunciados que não fazem

tais distinções de gênero.

Não é possível classificar os livros em alguma graduação de maior ou menor incorporação da liberação sexual feminina. Todos são atravessados, de diferentes formas, por discursos em que as mulheres são associadas a reprodução, maternidade, pureza e discursos em que são associadas a liberdade sexual e direitos sobre o próprio corpo.

### 3.6.3 Orientações sexuais

Embora já tenham sido trazidos diversos exemplos ao longo do capítulo onde a heteronormatividade esteve presente, considero importante tratar desse tema de forma mais específica. Ao longo de todos os livros analisados, a heteronormatividade esteve presente de alguma forma. No entanto, como nos livros B9, C9 e C9b são abrangidas dimensões da sexualidade que não dizem respeito apenas à reprodução, abrem-se também possibilidades mais ricas para a inclusão da diversidade de orientações sexuais. Tais possibilidades muitas vezes concretizam-se nos enunciados presentes nos livros, mas em outros tantas, não.

O livro B9, por exemplo, traz uma seção no encarte *Vamos falar de sexo* intitulada *O que é homossexualidade?*, na qual responde:

É a atração por pessoas do mesmo sexo. Existem homens e mulheres homossexuais. O homossexual é uma pessoa absolutamente igual às outras. Tem características hormonais, glandulares e sanguíneas iguais às de qualquer pessoa de seu sexo. O que o diferencia é sua escolha sexual: ele só se sente atraído por pessoas do mesmo sexo e é assim que sua sexualidade se realiza.

A homossexualidade não é vício nem doença. A escolha sexual de uma pessoa deve ser respeitada. Piadas, comentários grosseiros sobre homossexuais ou, pior ainda, ofensas a uma pessoa que tem essa característica demonstram uma profunda ignorância e uma enorme falta de respeito com o ser humano. (B9, p. 20)

Esse texto mostra-se fortemente relacionado aos avanços dos movimentos de luta LGBTTTIA+, trazendo a homossexualidade como algo simples, comum e que deve ser respeitado. Nega a exclusão e medicalização de homossexuais, e qualquer forma de preconceito. Na mesma página que tal texto, porém, está presente a seção *Como é a relação sexual?*, segundo a qual:

A relação sexual inicia-se com muito carinho. O homem e a mulher se abraçam, se beijam, trocam carícias. (...) Os dois continuam a fazer carinho e, quando a mulher demonstra que está pronta, o homem coloca o pênis dentro de sua vagina. (B9, p. 20)

Tal descrição, localizada na mesma página que a seção sobre homossexualidade, só contempla relações sexuais entre homens e mulheres. Apesar de todo o reconhecimento dado anteriormente à homossexualidade, toda a defesa do respeito e do combate ao preconceito, não foram capazes de garantir espaço para outras formas de ato sexual na seção seguinte. A relação sexual trazida como universal, como *a relação sexual* e não como uma das relações sexuais, é a que envolve um homem e uma mulher. A homossexualidade, embora esteja presente no livro, aparece como algo extra, à parte das demais descrições sobre sexo. Ainda que não esteja completamente invisibilizada, permanece ocupando o lugar de *outro* da heterossexualidade, essa sim padrão, essa sim *normal*. A única descrição de ato sexual entre pessoas do mesmo sexo é trazida no contexto da Aids, quando se afirma que “o homem contaminado passa a doença para outro homem ou para uma mulher” (B9, p. 23). Essa forma de ato sexual só é trazida à superfície quando se trata da transmissão do HIV.

O livro C9 também traz diversos enunciados que pressupõem que a atração sexual se dá apenas entre homens e mulheres, como “Graças à atração sexual, o homem sente desejo de ficar próximo da mulher” (p. 173) ou sobre a incapacidade de um homem obter uma ereção, na qual “Muita coisa pode estar acontecendo: preocupação, cansaço, depressão ou simplesmente falta de interesse pela parceira” (p. 174). Neste livro não há seção específica para discutir orientações sexuais, e o único momento em que se fala delas é, mais uma vez, no contexto da Aids, onde são trazidos como grupos de risco “os homossexuais ou bissexuais masculinos” (p. 181). De forma similar, as únicas referências a um sexo possivelmente homossexual são encontradas na forma de transmissão do HIV: “O vírus presente no esperma penetra em lesões do tecido que reveste a vagina ou reto” (p. 181) e sua prevenção “A camisinha impede o contato do esperma com a vagina ou o reto” (p. 181).

O livro C9b, por sua vez, também traz uma seção especificamente para discutir as orientações sexuais, intitulada *Opções sexuais*:

### Opções sexuais

A sociedade nos acostumou a considerar normais e sadios só os homens que gostam de mulheres e as mulheres que gostam de homens. No entanto, sempre existiram (e trata-se de um fenômeno bastante comum) homens que se sentem atraídos por homens, e mulheres que se sentem atraídas por mulheres.

No Brasil, esse tipo de relacionamento — a que chamamos *homossexual* — é ainda um tabu. Não sendo bem vistos pela sociedade, os homossexuais sentem dificuldade de assumir sua maneira de ser. Gays e lésbicas se sentem excluídos e desamparados.

Na adolescência, é natural sentir-se inse-



PICTOR INTERNET/ALDO ZERI/DA VIA DO LINGUINDELE/ATICA

guro, caso você se sinta atraído por pessoa do mesmo sexo ou por ambos os sexos. Mas é importante considerar que a sexualidade e a forma como as pessoas a expressam, bem como compartilham seu amor e outros sentimentos, interessa somente aos parceiros envolvidos. Não há regras — desde que tudo esteja de comum acordo entre os parceiros. Faz parte do nosso amadurecimento como seres humanos descobrir as nossas preferências sexuais. Cedo ou tarde, é bem provável que a preferência sexual venha a se definir.

Fig 44: Livro C9b, p. 185.

Assim como aquele encontrado no livro B9, esse texto também combate visões de homossexuais como anormais ou doentes, e afirma ainda que gays e lésbicas se sentem excluídos e desamparados pela sociedade. Ao contrário do livro B9, porém, o livro C9b volta-se ao aluno ou aluna leitora que possivelmente sinta-se atraído(a) por pessoas do mesmo sexo. A homossexualidade, assim, torna-se mais real, menos exótica. Os homossexuais não são apenas *eles*, mas podem ser também *você*. Chama-me atenção, também, a restrição dos textos de ambos os livros a apenas uma pequena parcela da população LGBTTIA+. O livro B9 menciona apenas homossexuais, o livro C9 cita homossexuais e bissexuais masculinos, e o livro C9b fala diretamente de homossexuais (gays e lésbicas) e indiretamente de bissexuais “caso você se sinta atraído por pessoa do mesmo sexo ou de ambos os sexos”). Pessoas transexuais, transgêneras, travestis, assexuais, intersexuais – e tantas outras possibilidades – permanecem invisíveis. Cabe aqui reconhecer que no momento de produção dos materiais analisados esses grupos não possuíam grande visibilidade na sociedade como um todo, e portanto não é surpreendente que fossem também invisíveis nos livros didáticos. Considero importante, ainda assim, registrar sua ausência discursiva, pois sua existência material já fazia presente – essa existência, porém, não

era reconhecida. Destaco, ainda, a maior presença de enunciações sobre orientações sexuais masculinas, tanto diretamente – apenas um dos livros cita lésbicas – quanto indiretamente – as descrições já trazidas anteriormente sobre o ato sexual com penetração anal estão fortemente ligadas a relações entre homens, mas não há descrições correspondentes a sexo entre duas mulheres.

O texto descrevendo *A relação sexual*, logo em seguida, assim como aconteceu com o livro B9, não abarca a diversidade de orientações sexuais. Embora utilize muitas vezes termos neutros, como *os parceiros*, em outros momentos limita o ato sexual à penetração do pênis na vagina: “Quando o pênis é introduzido na vagina, o homem e a mulher começam a se movimentar de forma ritmada para que haja atrito entre os órgãos” (C9b, p. 185). Mais uma vez, o reconhecimento da existência e a defesa da normalidade da homossexualidade não significam sua inclusão nas descrições da relação sexual padrão. Também as imagens trazidas nos livros revelam que os casais homossexuais não entraram completamente naquilo que é considerado normal – com exceção do livro C9b, nenhum outro traz imagem de casal que não seja composto por um homem e uma mulher. Mesmo no livro C9b, é possível perceber a diferença na exposição dos casais:



Fig 45: Casal heterossexual e casal homossexual no livro C9b, p. 185.

Enquanto o casal heterossexual encontra-se em uma posição que denota afeto – o homem deitado, a mulher sobre ele, rostos próximos – o casal homossexual possui uma postura neutra – andando lado a lado, sem qualquer contato físico. Se não fosse a localização da imagem em relação ao

texto, não seria sequer possível supor que trata-se de um casal – poderiam ser dois amigos, irmãos, colegas ou qualquer outra forma de relação. Ainda que a homossexualidade esteja presente em uma imagem do livro, ela encontra-se disfarçada, parcialmente invisibilizada enquanto relação romântica e sexual. Mais invisibilizada ainda é a relação entre mulheres, que sequer aparece em qualquer imagem.

### 3.6.4 Avanços declarados: problemas superados?

Os livros B9, C9 e C9b trazem várias comparações entre antigas visões sobre sexualidade e as formas contemporâneas de tratar essas questões, como as destacadas a seguir:



Fig 46: Livros B9, p.19.



**A**ntigamente, no tempo em que seus avós eram jovens, o menino ou a menina que quisessem informações sobre sexo enfrentavam sérios problemas. Em casa, o assunto era tabu — não se falava disso. A escola era proibida de dar educação sexual. Coitado do professor que se atrevesse a tomar qualquer iniciativa nesse sentido... Não havia a preocupação em transmitir informações sérias e reais sobre sexo, nem se julgava que isso fosse importante.

O que restava ao adolescente que tivesse curiosidade eram os amigos ou irmãos mais velhos — muitas vezes igualmente mal informados.

Felizmente, os tempos mudaram. Não só descobrimos que a informação é fundamental para a vida sexual, como também descobrimos a importância do sexo em nossa vida. O sexo, hoje, é assunto tratado em casa e na escola, e até em programas de televisão.

Apesar de tudo, ainda existem vários mitos sobre a sexualidade que devem ser derrubados. Você já deve ter ouvido que a menina não fica grávida na primeira relação. Ou que gozar fora da vagina é suficiente para evitar a gravidez. E, no seu íntimo, você acredita que só pega AIDS quem for ignorante — só os outros, e não você.

Equívocos como esses ainda persistem e podem complicar a sua vida e a de pessoas queridas. E, por isso, é bom conversarmos sobre sexo.



Fig 47: Livro C9b, p. 184.

O primeiro texto foi retirado da abertura do encarte *Vamos falar de sexo*, do livro B9, e o segundo da abertura do encarte *Conversando sobre sexo*, do livro C9b. Ambos discorrem sobre uma temática semelhante: o tabu do sexo, a escassez de informações confiáveis sobre o assunto e a dificuldade de falar com os adultos, que apesar de muito mais forte no passado, ainda hoje não está totalmente superada. Os textos mostram, contudo, perspectivas diferentes. O texto do livro B9 traz indícios de atravessamento por discursos feministas, abordando a diferença de tratamento recebido a partir do gênero da pessoa — enquanto os meninos conversavam com amigos mais velhos, as meninas não possuíam sequer essa possibilidade, muitas vezes não conhecendo seus próprios corpos. Em outro texto, o livro B9 se aprofunda ainda mais nos diferentes julgamentos a partir do gênero ao tratar da questão da virgindade:

Durante muito tempo, as normas sociais foram diferentes para homens e mulheres. As moças deviam permanecer virgens até o casamento; os rapazes, ao contrário, eram incentivados a ter relações sexuais desde o início da puberdade.

Isso ainda acontece muito. Em algumas famílias essas regras são tão rígidas que não admitem qualquer discussão. Mas há um número cada vez maior de pessoas que não pensam assim.

Vamos refletir sobre isso. Será que uma moça vale menos porque teve relações sexuais antes do casamento? Será que um rapaz é obrigado a ter relações sexuais para ser valorizado?

Atualmente, em alguns grupos de jovens acontece o contrário com relação às meninas: as que se mantêm virgens são chamadas de atrasadas e caretas.

Vamos pensar sobre isso também: uma pessoa tem obrigação de ter relações sexuais?

Neste assunto, só uma regra precisa ser rígida: todas as pessoas devem ter liberdade de escolher o que querem ou não querem fazer.

Fig 48: Livro B9, p. 20.

Enquanto das mulheres esperava-se que casassem virgens, aos homens incentivava-se o engajamento em atividades sexuais. Podem ser observadas, ainda, tentativas de desconstrução de tais julgamentos. Reconhecendo que pensamentos como esses ainda existem, o texto busca levar leitores e leitoras a refletir sobre o significado dessas expectativas sociais, chegando à conclusão de que “Nesse assunto, só uma regra precisa ser rígida: todas as pessoas devem ter liberdade de escolher o que querem ou não querem fazer” (B9, p. 20).

Já o texto do livro C9b explicita a relação entre a entrada da sexualidade como conteúdo curricular e as questões de saúde pública, trazendo como justificativa para a conversa sobre sexo a necessidade de derrubar mitos sobre gravidez e transmissão de DST. Também em relação à masturbação o livro C9b traz uma perspectiva ligada à saúde:

Houve época em que a masturbação era considerada uma espécie de vício. Dizia-se que a masturbação causava cegueira e fazia crescer pêlos nas palmas das mãos nos homens e

que produzia desarranjo no ciclo menstrual das mulheres. Sabe-se hoje que a masturbação é uma prática comum e saudável, que ajuda as pessoas a conhecerem melhor o próprio corpo e suas sensações de prazer. A frequência muito grande de masturbação, no entanto, pode indicar que a pessoa está com dificuldades para enfrentar tensões, conflitos ou frustrações emocionais. (p. 185)

O trecho em destaque defende a masturbação como uma prática “comum e saudável”, desde que praticada na quantidade certa. De forma similar ao que Rosistolato (2007) descreve em relação ao “bom sexo”, observo também aqui um deslocamento discursivo: se sabemos que antes a masturbação era condenada de um ponto de vista moral e religioso (Foucault, 1988), considerada um vício, agora ela é condenada apenas se não se enquadrar no padrão de saúde – indicando dificuldades de ordem emocional. Embora tal deslocamento represente um afrouxamento dos julgamentos em relação a essa prática – de condenável em quaisquer circunstâncias passa a sê-lo apenas em algumas – ele nos informa também que outra forma de normalização está em jogo: aquela pela saúde.

O livro C9, como já foi destacado anteriormente, traz problematizações em relação à repressão sexual das mulheres, e que portanto também parecem associadas ao discurso feminista:

Para muitas mulheres, o orgasmo ainda é um problema. Principalmente porque durante muito tempo a sociedade não admitia que a mulher também pudesse sentir prazer na relação sexual. Por isso, ela foi acostumada a apenas satisfazer o homem. A partir das últimas décadas, no entanto, o prazer feminino tem sido defendido com mais liberdade, permitindo que tanto o homem quanto a mulher possam refletir sobre o assunto. (C9, p. 174)

Seja pela via da saúde ou dos movimentos sociais, o que posso afirmar é que os três livros fazem questão de explicitar os avanços obtidos em relação à sexualidade na sociedade em geral e nos currículos. Todos reconhecem, também, que há ainda um longo caminho a ser percorrido até que todos os tabus, preconceitos, mitos e informações incorretas possam ser extintos definitivamente.

### 3.7 DISCURSO BIOLÓGICO E A CRIAÇÃO DE PADRÕES

Como apresentei no levantamento bibliográfico, diversos trabalhos afirmam que discursos biológicos são responsáveis por sustentar papéis de gênero no currículo. Identifico em minha análise enunciados que corroboram tais afirmações. O livro A8, por exemplo, explica que “a maioria dos animais apresenta sexos separados (...) É comum também que o macho e a fêmea

apresentem diferenças quanto ao tamanho, à cor, ao comportamento e à forma” (p. 115). A partir de uma explicação biológica sobre dimorfismo sexual, tal enunciado permite que se justifique a diferença – inclusive de comportamento – entre machos e fêmeas humanos a partir da biologia, pois se tal padrão é observado na maioria dos animais, faz sentido que esteja presente também na espécie humana. Esse tipo de discurso, porém, desconsidera que toda observação ou descrição da natureza não pode ser neutra. Sendo feita por seres humanos, a ciência parte de nosso ponto de vista, sendo assim atravessada por diversos fatores culturais, como crenças, preconceitos e expectativas. Várias autoras já abordaram os vieses de gênero de estudos científicos, como Martin (1991), Schiebinger (2001) e Roughgarden (2005). Mais do que fornecer explicações biológicas para as estruturas sociais humanas, afirmações como a destacada no livro A8 nos informam sobre as influências das estruturas sociais humanas sobre nossas observações da natureza.

Encontro outro exemplo no livro A9, já citado no início deste capítulo, onde o discurso biológico é responsável por embasar o binarismo de gênero cisnormativo, ao se definir “As duplas cromossômicas das células de mulher normal” e “de homem normal” (p. 40). De forma ainda mais explícita, o livro B9 afirma que “O que determina se um embrião se desenvolverá como homem ou mulher é a presença dos cromossomos sexuais” (p. 132), e o livro C9b que “O código genético também determina se o óvulo fecundado se tornará uma menina ou um menino” (p. 194). Ainda que a ciência sustente cada vez menos a divisão binária de sexos biológicos (AINSWORTH, 2015) e as pessoas transgêneras e transexuais venham rompendo com as relações entre características biológicas e gênero, o discurso biológico que divide os seres humanos em homens e mulheres a partir de seus cromossomos mostra-se fortemente presente nos livros analisados. Outras características biológicas são também utilizadas para realizar a divisão em homens e mulheres, como em “Testículos e ovários – são as glândulas sexuais respectivamente do homem e da mulher.” (B7, p. 108; B8, p. 119; B8b, p. 123; B9, 125), “As vozes humanas classificam-se em dois tipos: masculinas e femininas” (C8 e C8b, p. 112; C9, p. 139), além da própria divisão em aparelhos reprodutores masculinos e femininos. Tais enunciados desconsideram a existência de pessoas intersexuais, transexuais e transgêneras, realizando não apenas uma divisão que só permite a existência de duas formas de aparelho genital, mas também vinculando tais aparelhos a papéis de gênero pré-definidos.

Em relação a esse parâmetro, não percebo qualquer padrão de mudança ao longo das décadas, o que me leva a crer que a binaridade e cisnormatividade encontram-se tão cristalizadas no conhecimento da disciplina escolar Ciências que as disputas que vêm ocorrendo, tanto no campo científico quanto na sociedade mais ampla, ainda não foram capazes de abalar sua estabilidade.

### 3.8 ALGUMAS INTERSEÇÕES COM RAÇA

Como anunciei anteriormente, embora o foco desta dissertação esteja nos discursos sobre gêneros e sexualidades, não me furto a expor alguns enunciados relacionados a questões raciais que encontrei durante minhas análises. Tal decisão se ancora no reconhecimento de que as relações de poder que regem as desigualdades sociais não se limitam apenas a uma ou outra categoria, e essas categorias tampouco se somam linearmente – elas se entrelaçam, entrecruzam e influenciam mutuamente. Os efeitos dos gêneros não são os mesmos para mulheres brancas e mulheres negras, assim como os efeitos da orientação sexual não são os mesmos para homens homossexuais e mulheres homossexuais, ou tampouco para homossexuais brancos e homossexuais negros. É preciso observar atentamente os múltiplos atravessamentos de todas essas categorias simultaneamente, para que se possa então começar a compreender suas relações. Sem ter, no entanto, a ambição de resolver definitivamente os cruzamentos entre gêneros, sexualidades e raças, limito-me a exercitar meu olhar para essa problemática. Reconheço, por isso, que esta seção está muito longe de esgotar as discussões sobre raças nos livros analisados, e muito menos todas suas interseções com gêneros e sexualidades. Realizo apenas alguns apontamentos de enunciados que considero merecerem atenção para que possam, quem sabe, inspirar outras análises que aprofundem o que não sou capaz de aqui dar conta.

Primeiramente, chama-me atenção a classificação dos seres humanos em raças feita pelo livro A7. Ao longo de duas páginas completas são trazidas descrições físicas e localizações geográficas de 4 grupos raciais, divididos em 21 subgrupos (Fig. 49 e 50). Destaco que, enquanto três grupos contêm 20 dos subgrupos, o *Europeu* é o único subgrupo constituinte dos *caucasoides claros*, de forma que essa raça ganha destaque, sendo apresentada como separada e distinta de todas as demais.

## CLASSIFICAÇÃO DOS GRUPOS HUMANOS

O homem moderno pertence a uma só espécie biológica denominada *Homo sapiens*. Entretanto, quando analisamos certos caracteres como *cor da pele, tipo de cabelo, forma de cabeça, estatura, porcentagem de grupo sanguíneo, cor, forma dos olhos etc.*, verificamos que a espécie humana apresenta diversos grupos mais ou menos distintos: as *raças*.

Na medida em que as raças permanecessem isoladas reprodutivamente, a tendência seria tornarem-se cada vez mais distintas. Porém, com a facilidade de deslocamento de um lugar para outro, com a quebra das barreiras geográficas, lingüísticas, religiosas e econômicas, além de outros fatores integradores, mais e mais os indivíduos de raças diferentes podem se cruzar. Essa miscigenação leva ao desaparecimento das diferenças atuais e, teoricamente, poderíamos prever o homem do futuro como o resultado da mistura dos caracteres atuais de todas as raças.

O brasileiro típico, misto de europeu, índio e africano, bem nos pode dar uma imagem de como poderia ser o homem do futuro.

A seguir, você tem uma relação de algumas raças humanas, suas características e localização geográfica principal:

### Negróide (cabelo preto encaracolado)

- *Negrilho* — cabelo curto e encaracolado; pele um tanto amarelada; altura média de 1,40 m. Os pigmeus da África Equatorial são negrilhos e vivem em florestas.
- *Bosquímanos* — cabelo curto e bem crespo; pele amarelada; nádegas grandes; baixa estatura (média de 1,50 m. Habitam o deserto de Kalahari na África.
- *Negros* — pele negra ou marrom-escura; cabeça alongada e pernas curtas; altura em torno de 1,70 m. Encontrados na costa da Guiné.
- *Bantos* — pele escura, variando do amarelado ao tom chocolate; estatura de 1.60 m a 1,70 m. Encontrados na África Central e do Sul.
- *Melanésios* — pele escura; cabeça alongada e estatura indo até 1.60 m. Localizam-se na Nova Guiné e ilhas Fiji.
- *Nilóticos* — pele muito escura; cabeça alongada e alta; pernas compridas. Corpo esguio com altura acima de 1,70 m. Habitam o vale do rio Nilo e a região leste do Sudão.
- *Australianos* — cabelo indo de ondulado a quase liso; cabeça longa com a testa recuada e a mandíbula projetada para a frente; altura em torno de 1,65 m. Habitantes da Austrália.

### Mongolóides (cabelo preto e liso)

- *Esquimó* — rosto redondo e achatado; estatura média em torno de 1,65 m; pele amarelo-acastanhada e olhos amendoados. Habitam as terras árticas da Groenlândia e da América do Norte.
- *Lapões* — pele morena; pés e mãos pequenas; altura média de 1,60 m. Habitam o Círculo Polar Ártico da Noruega e oeste da Rússia.

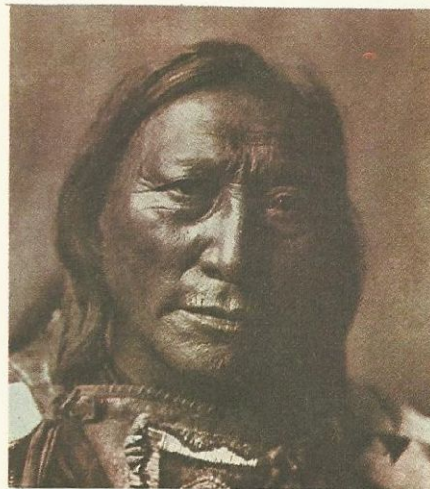


Fig. 244 — Índio norte-americano fotografado por Edward Curtis em 1907, um exemplo de grupo racial em extinção.

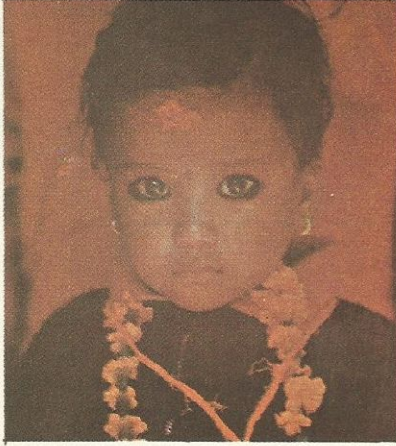


Fig. 245 — Menina nepalesa fotografada no templo de Katmandu (foto Luiz Vilota).

- *Índio norte-americano* — pele avermelhada; cabeça pequena; nariz às vezes curvo, lembrando um bico de papagaio; estatura variando de 1,65 m a 1,75 m; típico habitante da região que vai do Alasca às planícies e florestas da região leste da América do Norte.
- *Índio da América Central e do Sul* — pele variando do avermelhado ao amarelo-escuro; nariz reto ou côncavo; altura variando de 1,55 m a 1,75 m. Encontrado no oeste da América do Norte, na América Central e América do Sul.
- *Fueguinos ou Patagões* — característicos da Patagônia, no extremo sul da América do Sul; pele marrom-escuro; rosto meio quadrado; altura elevada (de 1,70 m a 1,85 m).
- *Mongóis* — pele amarelada; rosto redondo; olhos amendoados; estatura de mediana a alta; encontrados no nordeste da Ásia.
- *Asiáticos do Sudeste* — maçãs do rosto bastante salientes; pele de um tom amarelo-pálido; altura até 1,60 m. Localizam-se do sul da China até a Indonésia.
- *Polinésio* — pele variando do marrom ao amarelo; cabelo liso ou ondulado; rosto em forma de elipse, com nariz projetado para a frente. Altura até 1,70 m. Encontrados no Havaí, Nova Zelândia e Ilha de Páscoa.

#### Caucasóide escuro

- *Hindu* — pele marrom-clara; cabelo preto e ondulado; olhos pretos e estatura em geral elevada. Noroeste da Índia e Paquistão.
- *Árabe* — pele branca ou morena; cabelos pretos; nariz curvo e altura mediana.
- *Etiope* — pele castanha ou preta; cabeça alongada e rosto oval. Encontrados no nordeste da África.
- *Mediterrâneo* — pele branca-amorenada; cabelos castanhos ou pretos; cabeça alongada e rosto oval. Estatura mediana (1,70 m). No lado europeu e africano do Mediterrâneo e mais Turquia e Irã.
- *Alpino* — pele clara; cabelos castanhos ou pretos; estatura em torno de 1,75 m. Centro da França, Suíça, sul da Alemanha, norte da Itália até o Mar Negro.

#### Caucasóide claro

- *Europeu* — pele branca; cabelos claros; olhos azuis ou cinzentos; nariz e queixo projetados para a frente; estatura elevada. Localizam-se mais caracteristicamente na Alemanha, Noruega, Dinamarca, Suécia, Holanda, norte da França e Grã-Bretanha.

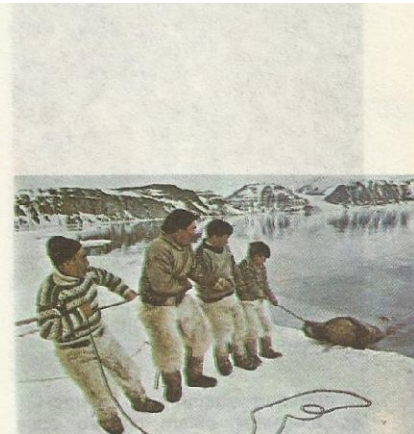
#### RESUMO

- O homem, como qualquer ser vivo, está em relação constante com o ambiente.
- O ecossistema é o conjunto formado pelo ambiente e pelos seres que nele habitam.
- Um *habitat* caracteriza-se pelos fatores físicos, químicos e biológicos.
- Nas zonas de florestas temperadas e de arbustos mediterrânicos encontramos maior concentração de grupos humanos.
- As atividades desenvolvidas pelos povos primitivos mostram uma grande dependência para com o meio ambiente.
- Embora todos os homens pertençam à mesma espécie biológica, esta pode ser subdividida em raças.

Percebo um significativo deslocamento desses enunciados no livro A8, que apenas afirma que “Existem muitas diferenças entre as populações humanas que vivem nas várias regiões da Terra” (A8, p. 125), sem no entanto trazer qualquer classificação dessas populações. Ao invés de haver um aprofundamento nas características de cada grupo, o texto traz três pontos importantes para se lembrar “Quando analisamos as diferenças entre as raças e populações humanas” (A8, p. 125):

Quando analisamos as diferenças entre as raças e populações humanas é importante lembrarmos três fatos:

- Todos os homens pertencem à mesma espécie. As *semelhanças* entre eles são muito maiores que as *diferenças*.
  - A história nos mostra que os grupos humanos sempre migraram muito, às vezes por distâncias enormes. Com poucas exceções, as populações humanas não ficaram em um só lugar e isoladas de outros grupos por tempo suficiente para acumular muitas adaptações biológicas ao ambiente deste lugar. A maioria das populações atuais é descendente de outras populações que se combinaram e se misturaram diversas vezes, em lugares e épocas diferentes.
  - As adaptações mais importantes dos homens aos diferentes ambientes não são apenas biológicas. Embora os esquimós, de maneira geral, resistam mais ao frio do que outras pessoas, isto não acontece apenas porque seu organismo é mais adaptado ao frio. Os esquimós têm também roupas e casas adaptadas ao frio.
- É este outro modo de adaptação que iremos examinar melhor no próximo item.



O organismo dos esquimós está adaptado ao frio. Mas nem eles resistiriam sem a roupa grossa que usam.

Fig 51: Livro A7, p. 125.

Enquanto no livro A7 o foco estava nas diferenças entre os diversos grupos, descritos detalhadamente, no livro A8 o foco está nas semelhanças: “As semelhanças entre eles são muito maiores que as diferenças” (A8, p. 125). Muda, também, o destaque conferido às miscigenações entre os diversos grupos. Embora no livro A7 sejam citadas miscigenações, elas são tratadas como algo que apenas começa a acontecer, e que “leva ao desaparecimento das diferenças atuais e, teoricamente, poderíamos prever o homem do futuro como o resultado da mistura dos caracteres atuais de todas as raças” (A7, p. 137). No livro A8, diferentemente, elas são trazidas como presentes em todos os grupos humanos, já que “A história nos mostra que os grupos humanos sempre migraram muito (...). A maioria das populações atuais é descendente de outras populações que se combinaram e misturaram diversas vezes, em lugares e épocas diferentes” (A8, p. 125). Assim, enquanto o livro A7 apenas traz a possibilidade futura de eliminação das

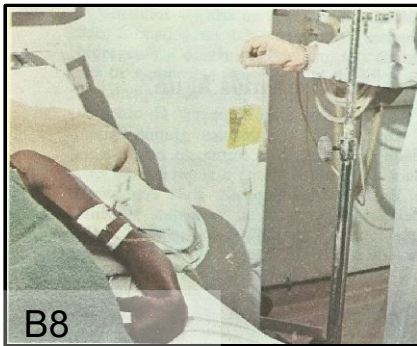


diferenças, o livro A8 traz o dinamismo das características humanas, com constantes misturas e mudanças. É conferida, ainda, grande importância à cultura no livro A8, no qual é afirmado que “As adaptações mais importantes dos homens aos diferentes ambientes não são apenas biológicas”, em contraposição ao enfoque biológico presente no texto do livro A7. Essa diferença se faz presente inclusive nas imagens, pois enquanto o livro A7 traz fotos de um índio norte-americano e de uma menina nepalesa para mostrar suas características, o livro A8 apresenta a imagem de esquimós para destacar a roupa que utilizam como proteção ao frio. Ao invés de naturalizar as diferenças entre os seres humanos, atribuindo-as apenas a aspectos biológicos e portanto inatos, o livro A8 destaca o caráter de construção cultural de muitas das diferenças entre os grupos humanos, para as quais uma outra seção inteira é dedicada. No livro A9, as diferenças entre os diversos grupos humanos não mais aparecem entre os conteúdos.

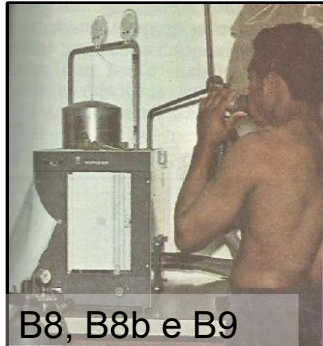
O livro A8, porém, mantém outros dois enunciados do livro A7 que também dizem respeito à biologização das diferenças raciais. No capítulo que trata do revestimento do corpo humano – a pele – ambos os livros trazem a seguinte informação, com apenas pequenas diferenças na construção da frase, em um box com título *você sabia que...*: “na raça negra há mais glândulas sudoríparas que nas demais raças?” (A8, p. 17). De forma semelhante, no contexto do estudo do esqueleto humano, é afirmado no mesmo tipo de box que “a raça negra tem o osso do calcâneo mais longo do que o da raça branca? / ... é esta diferença que dá à raça negra maior habilidade para o samba e outras danças que exigem movimentos rápidos dos pés, assim como para o futebol?” (A8, p. 39). Não tenho interesse em colocar em questão a veracidade de tais proposições, mas sim de questionar que regime de verdades torna possível, ou mesmo desejável, que tais informações sejam trazidas em um livro didático. Pessoas negras estão historicamente relacionadas à realização de atividades físicas em detrimento de intelectuais, representando majoritariamente a população de baixa renda no Brasil, com menor acesso à educação formal e a profissões de grande *status* social e remuneração. Mesmo as personalidades famosas e consideradas bem sucedidas que possuem pele negra estão principalmente relacionadas a atividades físicas, como esportes e danças populares, como o futebol e o samba. Os enunciados dos livros, por sua vez, naturalizam tais características, afirmando que pessoas negras possuem biologicamente maior habilidade para essas danças e esportes, bem como mais glândulas sudoríparas – que têm seu funcionamento também ligado a realização de atividades físicas. Esses

enunciados, vinculados a um discurso biológico, acabam por reforçar certos padrões sociais, justificando-os como naturais.

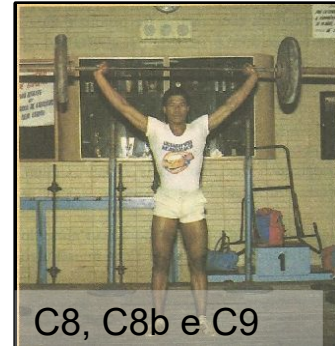
Outro ponto a ser destacado diz respeito à representatividade de pessoas negras nos materiais analisados. Não são apenas homens que costumam ser utilizados como padrão para a espécie humana, mas em geral são homens *brancos*. E quando eventualmente aparecem imagens de mulheres, elas são também brancas – essas características podem ser percebidas ao longo de todas as imagens já destacadas no presente capítulo. Nos livros A7 e B7 não há sequer uma imagem de pessoa negra. Nos demais livros, aparecem algumas imagens bastante estereotipadas de pessoas negras – ou homens negros, para ser mais precisa – nas quais elas estão relacionadas à prática de esportes e ao uso da força física, à pobreza, a sociedades “primitivas”, além de imagens onde aparecem como pacientes sendo tratados para alguma doença (Fig. 52).



B8



B8, B8b e B9



C8, C8b e C9



B8 e B8b

**Meio ambiente**  
**Que calor!**

Os músculos trabalham bastante. Só para andar, mobilizamos nada mais nada menos que uma centena deles.

Um músculo é capaz de levantar até mil vezes seu próprio peso. De acordo com cálculos realizados por cientistas, os músculos de um homem têm força suficiente para levantar 25 toneladas.

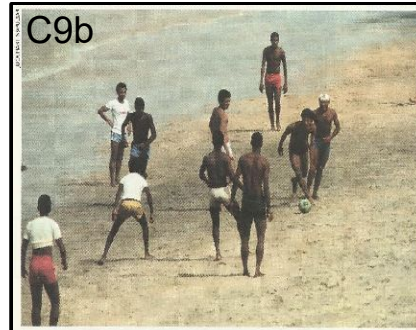
Você já deve ter percebido que, depois de qualquer exercício físico, como pular, correr ou fazer ginástica, seu corpo se aquece. Isso ocorre porque, ao trabalhar, os músculos usam energia, uma parte da qual se transforma em calor — e aí, para equilibrar a temperatura interna, você começa a suar!

C9b



C8

Corrida com obstáculos



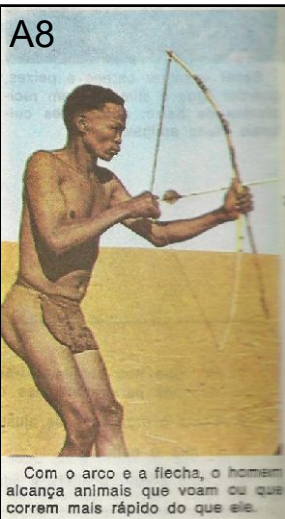
C9b

**C9b**

**A fisiologia do campeão**

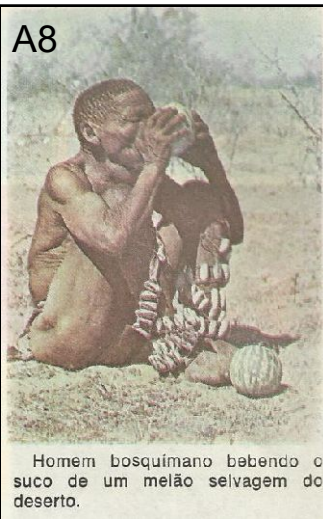
Os campeões de mundo de futebol possuem características físicas, alimentares, ambientais, psicológicas e sociais que os tornam diferentes dos outros jogadores. Veja como o corpo do atleta é diferente:

- ESTRUTURA CORPORAL:** Possui um corpo mais leve e mais rápido.
- RESISTÊNCIA:** Possui uma capacidade maior de suportar o cansaço físico.
- RESISTÊNCIA CARDÍACA:** Possui um coração mais forte e capaz de bombear mais sangue para os músculos.
- RESISTÊNCIA RESPIRATÓRIA:** Possui pulmões maiores e capazes de armazenar mais oxigênio.
- RESISTÊNCIA MUSCULAR:** Possui músculos mais fortes e capazes de suportar mais esforço.
- RESISTÊNCIA PSÍQUICA:** Possui uma mente mais forte e capaz de suportar mais pressão.



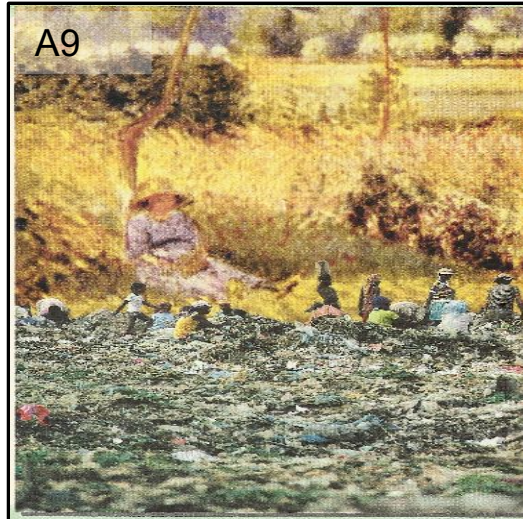
A8

Com o arco e a flecha, o homem alcança animais que voam ou que correm mais rápido do que ele.



A8

Homem bosquímano bebendo o suco de um melão selvagem do deserto.



A9

Fig 52: Livros A8, p.125 e 127; A9, p. 282; B8, p. 22, 51 (idêntica à dos livros B8b e B9), 88 (idêntica à do livro B8b); C8, p. 90 (idêntica à dos livros C8b e C9), 94; C9b, p. 29, 58, 104.

Nos livros da década de 1990, porém, além das imagens acima destacadas encontro representações positivas e não estereotipadas de pessoas negras, incluindo a fotografia de uma médica negra e imagens remetendo ao combate aos preconceitos raciais, colocando pessoas de várias cores e raças juntas e ressaltando suas semelhanças (Fig. 53). Destaca-se, especialmente, o livro C9b, que além das imagens já mencionadas, traz em seus boxes textuais etiquetas contendo desenhos de pessoas com diferentes cores, gêneros e raça. Nos boxes com o tema *Sociedade*, por exemplo, a imagem apresenta três pessoas com diferentes tons de pele e cabelo, e nos boxes com o tema *Ciência e tecnologia*, uma menina negra. Ainda que no primeiro caso o menino negro apareça ao fundo – em menor destaque em relação ao menino branco – e no segundo a menina seja representada com cabelo liso – o que mostra certo grau de branqueamento – a presença de imagens como essas indica uma ruptura em relação aos livros das décadas anteriores, onde os negros experienciaram total apagamento ou representações estereotipadas. Chama-me atenção, especialmente, o aparecimento de imagens de *mulheres* negras – não apenas de crianças negras brincando e experimentando, mas de uma médica negra e de uma menina negra indicando os boxes sobre *Ciência e tecnologia*. Temos aí uma dupla ruptura: de raça e de gênero. Não são apenas pessoas negras ligadas a profissões com *status*, mas são também mulheres ocupando áreas antes inimagináveis – médica, científica e tecnológica – em contraposição ao cuidado do lar e da família, ou mesmo de profissões subalternizadas e desvalorizadas socialmente, historicamente ocupadas por mulheres negras.

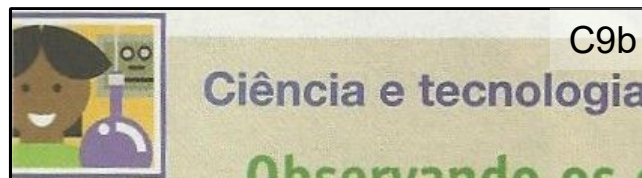
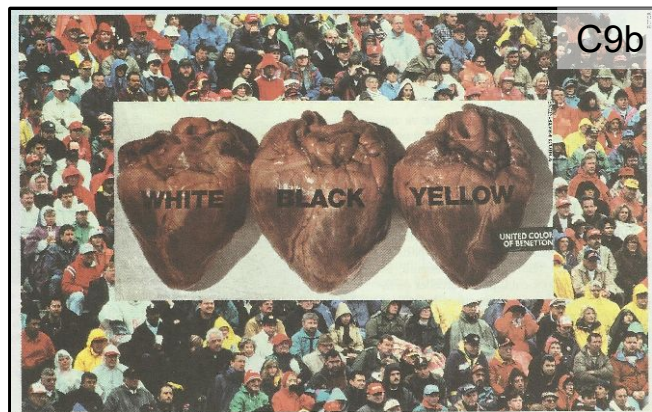
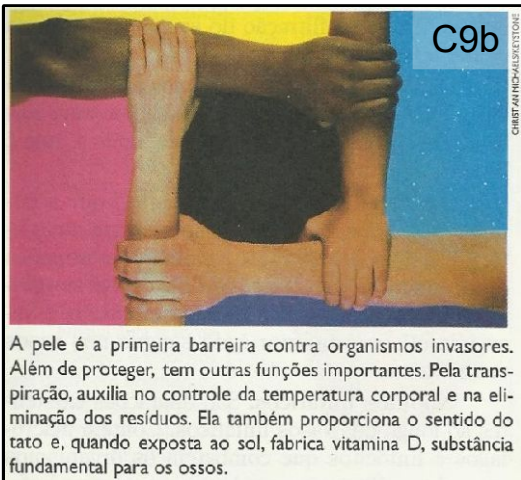
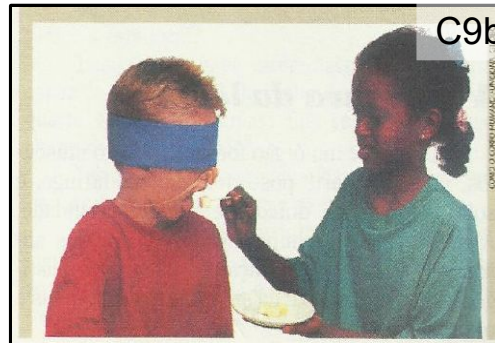
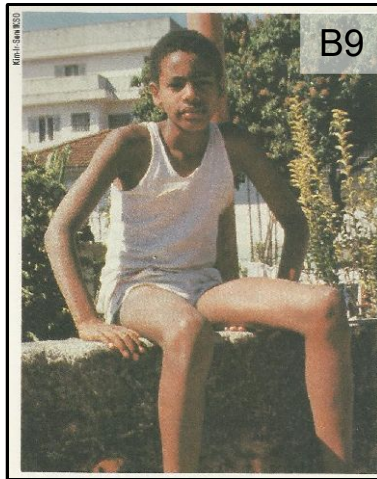


Fig 53: Livros A9, p. 184; B9, p. 17, 94; C9b, p. 5, 10, 51, 72, 107 e 159.

Percebo, assim, uma crescente inserção de homens e mulheres negras nos materiais analisados, bem como um deslocamento no tratamento conferido a eles. No entanto, esse movimento não ocorre de forma homogênea e contínua: mesmo nos livros da década de 1990 estão presentes representações estereotipadas, bem como em quantidade significativamente menor do que as pessoas brancas. Ainda, as coleções não realizam esse movimento simultaneamente ou na mesma intensidade: enquanto o livro A9 apresenta apenas uma fotografia de pessoa negra em posição de status social – uma médica – no livro C9b podemos encontrar diversos exemplos, e no livro C9 – da mesma coleção – não vemos a mesma preocupação. Enquanto o livro A7 traz classificações raciais a partir de caracteres físicos e biológicos, o livro B7 sequer menciona tal discussão.

Todas essas oscilações permitem perceber que a inserção e as formas de representação da negritude estão também em disputa, sendo atravessadas tanto por discursos biologizantes das diferenças, quanto por discursos que defendem a democracia racial.

## CONCLUSÕES

O processo de construção desta pesquisa foi longo e por vezes difícil. É chegada a hora, enfim, de voltar meu olhar para toda a trajetória percorrida: os pontos de partida, os caminhos trilhados, as escolhas feitas e o resultados produzidos. Antes de mais nada, considero importante fazer algumas considerações sobre o título desta seção: *Conclusões*. Opto aqui por um termo não muito utilizado dentro do campo do Currículo – e talvez das ciências humanas em geral – e excessivamente cristalizado no campo das Ciências Biológicas, bem como de outras ciências de tradições positivistas. Não acredito, como meus referenciais teóricos já indicam, que quaisquer resultados sejam definitivos, imutáveis ou indiscutivelmente verdadeiros. Reconheço, pelo contrário, que quaisquer conclusões não podem ser nada além de provisórias, e que apenas podem ser ditas aqui por se enquadrarem em certos regimes de verdade e estarem de acordo com certas regras da disciplina Ciências, das Ciências Biológicas, do campo do Currículo e dos estudos feministas e LGBTTTIA+. Considero importante, porém, tomar posição em relação a minhas análises, sem medo de admitir que delas tiro conclusões. Conclusões provisórias e falíveis, assim como em qualquer fazer científico, mas ainda assim conclusões.

Para retornar, então, ao ponto de partida deste trabalho, trago novamente minhas questões de pesquisa. Me propus a tentar responder:

- i. Que regularidades discursivas relativas a gêneros e sexualidades estão presentes nos livros didáticos de Ciências no período em questão?
- ii. Que rupturas, deslocamentos e continuidades podem ser percebidas nos enunciados presentes nesses materiais?
- iii. Quais as possíveis relações entre os enunciados presentes nesses livros e os discursos ligados às tradições da disciplina Ciências, produções acadêmicas, movimentos sociais e diretrizes governamentais?

Acredito que fui capaz de produzir algumas respostas para essas perguntas, que apresentei ao longo das oito categorias de análise criadas. Em todas as categorias, busquei explicitar as disputas e tensões entre os diversos discursos sobre gêneros e sexualidades, bem como apontar quais regularidades discursivas perpassam os livros didáticos selecionados. Considerei

regularidades discursivas, para os fins da análise, as regras às quais os enunciados pareceram seguir nos livros didáticos. As regularidades discursivas que identifiquei não necessariamente estiveram presentes em todas as décadas estudadas, e tampouco representam obrigatoriamente pontos de continuidade. Tratam-se de regras que, ainda que presentes em uma única década, parecem ser "obrigatórias" nos livros em questão. As regularidades discursivas contrapõem-se, portanto, a sentidos que encontram-se em intensas disputas por significação e que aparecem nos enunciados na forma de aparentes contradições.

Em relação à categoria *Família*, pude perceber que enunciações sobre a mesma aparecem nos livros apenas a partir da década de 1990, estando ausentes nas décadas anteriores. Em sua emergência, esses enunciados apresentam diferentes perspectivas em cada uma das coleções, podendo relacionar-se mais fortemente ao que Figueiró (1996) identifica como discursos religiosos – aqueles que vinculam sexo a amor, casamento e reprodução – ou a discursos médicos – que valorizam o cuidado com a gravidez indesejada. Os livros A9, C9 e C9b expressam, ainda, a normalização de mulheres como mães, responsáveis pelo cuidado da família e das tarefas do lar. Apesar de todas as conquistas já alcançadas pelas mulheres no período de produção desses livros, não percebi atravessamentos dos enunciados sobre família e maternidade por discursos feministas, o que me levou a afirmar que os papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres permaneciam povoando a episteme da época.

Na categoria *Estereótipos de gênero nos processos reprodutivos* pude perceber com nitidez as tensões entre discursos tradicionais, que estabelecem papéis distintos para os gêneros feminino e masculino, e discursos feministas, que defendem a subversão de tais papéis. Ao longo de todos os livros analisados encontrei, lado a lado, enunciados trazendo passividade e perda como características femininas em contraposição a atividade e produtividade masculinas, e enunciados repletos de rupturas em relação a tal padrão. Encontrei uma pequena ruptura na década de 1980, com a menção à degeneração de espermatozoides e a diminuição da disparidade entre o destaque conferido à produtividade dos sistemas reprodutores masculino e feminino nas coleções A e C. Ainda, a valorização do feminino – tanto no que diz respeito à menstruação quanto à célula reprodutiva – mostrou-se particularmente aumentada na década de 1990. Ainda que não represente um movimento contínuo e homogêneo, percebi nos materiais analisados o aumento, no decorrer das décadas, da presença de enunciados subversivos dos padrões de



passividade/atividade e desperdício/produtividade para os corpos femininos e masculinos.

Na categoria *Saúde sexual e reprodutiva*, encontrei a multiplicação dos enunciados sobre sexualidade a partir de meados dos anos 1980. Tais enunciados mostraram-se fortemente relacionados ao discurso médico, abordando doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e métodos anticoncepcionais. O discurso médico sobre a sexualidade mostrou-se ainda mais forte na década de 1990, quando três dos quatro livros analisados passaram a trazer seções especialmente dedicadas à abordagem desses conteúdos. Pude constatar o deslocamento defendido por Rosistolato (2007) do considerado “bom sexo” – antes voltado para a instituição do casamento e, a partir da epidemia de AIDS, voltado para o sexo seguro. O interesse em difundir essa nova forma de “bom sexo” entre adolescentes funcionou como uma condição de possibilidade para a emergência da sexualidade como conteúdo de ensino na disciplina Ciências, permitindo a entrada do discurso médico e, consigo, de outros discursos sobre a sexualidade, como aqueles relacionados aos movimentos feministas e LGBTTTIA+. Nos materiais analisados, os atravessamentos pelos diversos discursos sobre a sexualidade foram múltiplos e em diferentes intensidades – por exemplo, enquanto a maioria dos livros vincula mais fortemente as orientações sexuais não-heterossexuais a doenças sexualmente transmissíveis, no livro C9b encontrei movimentos no sentido de combater tal vinculação e os preconceitos a ela associados. Encontrei, ainda, um foco maior na saúde sexual e reprodutiva das mulheres, tanto em relação a DST como à gravidez. Os livros mesclam enunciados que colocam as responsabilidades da gravidez e da contracepção sobre o casal a outros que colocam-nas apenas sobre a mulher, e apenas o C9b mantém o primeiro tipo de enunciados predominante em relação ao segundo. Destaquei, também, a emergência de enunciações sobre o aborto nos materiais da década de 1990, que sofrem, de diferentes formas, influências de discursos biológicos, religiosos, médicos e feministas, sendo o livro C9b o mais notavelmente atravessado pelo discurso feminista.

Na categoria *Modelos de masculino e feminino*, por sua vez, encontrei enunciados que expressam a utilização do ser humano masculino como padrão para toda a espécie. No caso de representações anatômicas e fisiológicas, as poucas representações em corpos femininos envolvem, em sua maioria, sistemas ligados a papéis tradicionais de gênero, como nervoso, endócrino e imunológico, ou aos sentidos. Algumas exceções foram encontradas, principalmente em livros da década de 1990, nos quais existem corpos femininos comportando ossos, músculos,

circulação e digestão. Essas exceções, ainda que tenham ocorrido em pequeno número, trouxeram indícios de uma ruptura com os padrões de representação do corpo humano. Por outro lado, em relação aos conteúdos ligados à reprodução – nos quais trabalhos anteriores apontaram para a presença de especificidades femininas – não encontrei nenhum padrão definitivo. Pelo contrário, pude observar seu caráter contestado em todas as coleções: enquanto nos livros A e B houve no decorrer das décadas uma diminuição no uso do corpo masculino como padrão para as glândulas do sistema reprodutor, nos livros C observei o movimento contrário – os livros mais antigos apresentam as glândulas do sistema reprodutor em corpos femininos e os mais recentes passam a trazê-las cada vez mais em corpos masculinos. Não foi possível, assim, traçar uma linearidade a ser seguida ou um destino a ser alcançado – sequer o ponto de partida foi o mesmo. Ficaram visíveis, apenas, as disputas em torno da representação do sistema endócrino.

Trouxe nessa categoria, ainda, padrões de masculinidade e feminilidade expressos nos materiais analisados, ou seja, formas imagéticas e textuais de normalização dos sujeitos masculinos e femininos: associação de homens com força e vigor físico, além de um diversificado número de profissões, e de mulheres com delicadeza, emoções exacerbadas, medos irracionais e profissões bastante específicas e estereotipadas – datilógrafas, bailarinas e cozinheiras. Dos livros analisados, apenas C9b apresenta mulheres ocupando uma maior diversidade de profissões – como fonoaudiologia e medicina – e, ainda assim, sem romper definitivamente com os padrões observados nos demais livros. Esse mesmo livro é o único a apresentar, também, uma seção inteiramente dedicada aos movimentos feministas, suas lutas e conquistas, relacionando-se com uma abordagem mais crítica e politizada de educação sexual, que discute as desigualdades entre homens e mulheres a partir das relações de poder entre ambos. Não significa dizer, com isso, que tais enunciados vinculam-se exclusivamente a discursos feministas. Eles são também atravessados, por exemplo, por discursos biológicos que naturalizam certas diferenças entre as características de homens e mulheres. Pude confirmar, através de tais análises, que os atravessamentos dos livros pelos diferentes discursos não se fazem de forma homogênea, mesmo quando estão situados em um mesmo período de produção. Os discursos que circulam pela sociedade não avançam homogeneamente em todas as direções, não influenciam igualmente todos os setores e atores sociais, não afetam da mesma forma sujeitos que ocupam posições diferentes. Se existem variações discursivas ao longo do tempo – e minha análise aponta

para que existam – existem também variações discursivas dentro de um mesmo período. Em comum dentro do período analisado, porém, temos a divisão binária de gêneros. De forma semelhante ao destacado por Louro (2013) em relação às orientações sexuais nos anos 1970, observo que os enunciados presentes nos livros analisados realizam sempre a divisão da espécie humana em homens e mulheres – podem ser adotadas diferentes posições em relação a cada gênero, mas todos concordam que a divisão em dois gêneros faz sentido. O binarismo de gêneros consiste, então, em uma regularidade discursiva que perpassa todo o período por mim estudado.

Na categoria *Reprodução e Genitália externa* foi perceptível uma crescente entrada das estruturas genitais nos materiais analisados, muito embora cada coleção tenha partido de um ponto diferente e traçado uma trajetória própria – enquanto os livros A e B apresentam movimentos mais uniformes, os livros C estão repletos de oscilações. Importante observação, também, diz respeito às diferenças de tratamento para as genitálias a partir do gênero: a inserção das estruturas consideradas femininas se fez significativamente menor do que daquelas consideradas masculinas. Ao longo de todos os livros analisados, uma única imagem traz uma vista detalhada das partes da vulva e, curiosamente, a única estrutura nela apontada é o hímen – não o clitóris, os grandes e pequenos lábios ou tampouco a uretra. Enquanto multiplicaram-se as enunciações sobre o pênis, inclusive aquelas vinculadas a finalidades utilitárias de conhecimento e cuidado com o próprio corpo, as enunciações sobre a vulva permaneceram sob o efeito de interdições.

Em relação à categoria *Puberdade e sexualidade*, encontrei a emergência de enunciados envolvendo tais temas a partir de meados da década de 1980 e principalmente de 1990, sendo nos livros B9, C9 e C9b onde eles se proliferam mais intensamente. Quanto à puberdade, percebi a convivência de descrições construídas a partir de papéis de gêneros – que reforçam padrões corporais e comportamentais diferenciados para homens e mulheres – com outras que flexibilizam e até mesmo rompem com tais padrões, especialmente nos livros C9 e C9b. Como regularidades discursivas, deparei-me também aqui com o binarismo de gêneros, além da vinculação entre puberdade e adolescência, naturalizando e normalizando certos sentidos para essa fase da vida, como mudanças comportamentais, exacerbação de emoções e a ocorrência de crises pessoais.

Quanto à sexualidade, identifiquei como regularidade discursiva a afirmação da

sexualidade humana como abrangendo dimensões de desejo, prazer e afeto, além da dimensão biológica que vincula sexo a reprodução. Destaquei, ainda, que as dimensões de desejo e prazer encontram-se mais intensamente relacionadas à sexualidade masculina, enquanto as dimensões reprodutiva e afetiva relacionam-se mais à feminina – ainda que haja mesclas com enunciados que problematizam a repressão à sexualidade feminina, ligados a discursos feministas. Foi possível perceber, assim, a pulsante disputa entre discursos que interditam dimensões de prazer e desejo feminino e o discurso feminista, que produz a liberação sexual das mulheres, com a valorização de seu prazer e desejo. Não foi possível classificar os livros da década de 1990 em qualquer graduação de maior ou menor incorporação da liberação sexual das mulheres. Todos mostram-se atravessados de diferentes formas por discursos de repressão e liberação da sexualidade feminina.

Em relação às orientações sexuais, a heteronormatividade se faz presente em todos os materiais analisados, porém na década de 1990 ela divide espaço com a emergência de enunciações sobre orientações homossexuais e bissexuais. Nos livros B9 e C9b encontrei enunciados heteronormativos convivendo lado a lado com enunciados que afirmam a normalidade dos sujeitos homossexuais. Ao mesmo tempo em que são defendidos ideais de respeito e combate ao preconceito, permanece a universalização das relações heterossexuais, através da qual as relações homossexuais são relegadas ao lugar de outro, periféricas às narrativas sobre o sexo. Percebi também que as enunciações sobre as orientações sexuais abrangem apenas uma pequena parcela da população LGBTTTIA+: as pessoas homossexuais e bissexuais – e em sua enorme maioria homens. As demais possibilidades de vivenciar gêneros e sexualidades, como assexualidades, transexualidades e intersexualidades, permanecem em total apagamento, invisíveis para todos os efeitos. É possível afirmar, por isso, que os discursos produzidos pelos movimentos LGBTTTIA+ produziram atravessamentos nesses materiais, mas encontram-se em disputa assimétrica com discursos conservadores sobre sexualidades e gêneros.

Nos enunciados que abordam transformações nas visões sobre sexualidade ao longo do tempo, encontrei duas perspectivas diferentes. Enquanto os livros B9 e C9 trazem enunciados aparentemente vinculados aos discursos feministas, abordando diferenças de tratamento entre os gêneros e problemáticas específicas à sexualidade das mulheres, o livro C9b justifica a abordagem dos conteúdos sobre sexualidade a partir de questões de saúde, como a necessidade de

derrubar mitos sobre a gravidez a transmissão de DST. Por qualquer via que seja, todos os três livros afirmam a importância de que antigos tabus tenham começado a ser derrubados e defendem a abordagem de sexo como conteúdo de ensino. Destaquei, também, que o livro C9b traz um deslocamento em relação à masturbação, até certo ponto similar àquele trazido por Rosistolato (2007) em relação ao “bom sexo”: se antes a masturbação era regulada a partir do discurso religioso, ela passou a sê-lo a partir do discurso médico.

Na categoria *Discurso biológico e a criação de padrões*, encontrei enunciados que corroboram a utilização do discurso biológico para a sustentação de padrões de gênero, como trabalhos anteriores já haviam afirmado. Além de marcar papéis para cada gênero, o discurso biológico está relacionado também com a naturalização da divisão binária de sexos e gêneros e com a cisnormatividade, desconsiderando a existência de pessoas intersexuais, transexuais e transgêneras. Não pude perceber, nesses quesitos, quaisquer rupturas ou deslocamentos nos livros analisados, o que me permitiu afirmar que binaridade e cisnormatividade são regularidades discursivas tão fortes no conhecimento da disciplina escolar Ciências que as disputas que vêm ocorrendo ao seu redor, tanto no campo científico quanto na sociedade mais ampla, ainda não foram capazes de abalar sua estabilidade.

Por fim, na categoria *Algumas interseções com raça*, observei também disputas entre enunciados vinculados ao discurso biológico, que naturalizam as diferenças raciais, e enunciados ligados aos discursos produzidos pelos movimentos sociais, especialmente pelos movimentos negros. Enquanto no livro A7 o discurso biológico mostra-se mais forte, no livro A8 observei o fortalecimento de enunciados que valorizam a cultura mais do que a biologia, as semelhanças entre as raças em detrimento das suas diferenças e sua mistura ao invés de separação. O aumento de enunciados relacionados aos discursos dos movimentos sociais não significou, contudo, o desaparecimento por completo do discurso biológico – ambos permanecem em disputa pela significação das raças humanas. Outro ponto que destaquei diz respeito ao aumento da presença de pessoas negras nos materiais analisados, bem como mudanças em seus modos de representação. Enquanto nos materiais da década de 1970 não encontrei imagens de pessoas negras, nos livros da década de 1980 emergiram representações, em sua maioria de homens negros, bastante estereotipadas – ligadas em geral a atividades físicas, pobreza, doenças e primitividade. Nos materiais da década de 1990, por sua vez, emergem algumas representações

bastante diferenciadas, incluindo pessoas negras – mais ainda: mulheres negras – ocupando profissões de grande *status* social, sem que, contudo, cessem as representações mais estereotipadas de negritude. Encontrei, assim, uma dupla ruptura – de raça e de gênero – que não ocorreu, porém, de forma homogênea ou definitiva nos livros analisados. Coleções diferentes sofrem atravessamentos diversos pelos discursos emergentes, e estes entram em disputas com outros discursos já presentes nas décadas anteriores. Afirmo, por isso, que os sentidos de negritude estão em disputa nos materiais analisados, sendo atravessados tanto por discursos biologizantes das diferenças quanto por discursos ligados aos movimentos sociais, que defendem a democracia racial.

Acredito que foi possível, através das análises aqui expostas, contribuir para a compreensão das disputas envolvidas na significação de gêneros e sexualidades nos currículos escolares da disciplina Ciências, bem como algumas de suas interseções. Através dos diálogos que realizei tanto com o campo da História do Currículo quanto com os estudos feministas e LGBTTTIA+, pude aproveitar contribuições provenientes desses diversos campos, além de ampliar minhas próprias contribuições para eles. Em meus diálogos com referenciais críticos e pós-críticos, busquei também superar algumas dicotomias que acabam por simplificar as análises e limitar excessivamente a compreensão que podemos alcançar do mundo vivido.

Cabe, ainda, reconhecer as limitações do presente trabalho. Tendo analisado um total de 11 livros ao longo das três décadas selecionadas, os resultados aqui obtidos estão longe de representar todos os discursos, rupturas e continuidades que podem ser encontrados no período em questão. É preciso que muitos outros estudos sejam realizados, utilizando outras diversas fontes – como grades curriculares, textos legais, entrevistas com docentes e discentes que viveram esse momento histórico e tantas outras quanto forem possíveis. São necessários, também, estudos que se estendam a outras superfícies de inscrição dos discursos sobre gêneros e sexualidades além do corpo humano, pois é possível que seus atravessamentos e disputas sejam bastante diversos. O refinamento do olhar para interseções com gênero e sexualidade se faz também de grande importância, desde o aprofundamento daquelas aqui tangenciadas – como aquelas ligadas a raça – quanto de outras que foram aqui deixadas de fora – como classe, deficiências físicas e mentais, transtornos psicológicos e muitos outros marcadores possíveis.

É com a consciência de que tenho hoje mais dúvidas do que certezas que encerro o texto

dessa dissertação. Não se encerra, porém, a caminhada em busca de uma educação que produza sujeitos mais livres e engajados na libertação de outros. Não se encerra o combate a preconceitos de toda ordem, ou tampouco a vontade de compreender os discursos que me cercam. Se encerra, apenas, a formalidade da produção deste texto. A caminhada continua.

## REFERÊNCIAS

AINSWORTH, Claire. **Sex redefined**. Nature, 518, 288–291, 2015.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História – A arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. São Paulo: Edusc, 2007.

ALMEIDA, Beatriz de Miranda; GOMES, Maria Margarida. Currículos de Ciências e Biologia: divulgando o ‘Acervo histórico de livros didáticos’ do Projeto Fundação Biologia – UFRJ. **IV ENEBIO** – Encontro Nacional de Ensino de Biologia, Universidade Federal de Goiás, 2012.

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. Estudos Feministas, Florianópolis, UFSC, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

\_\_\_\_\_. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. Tese de Doutorado em Educação, Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2005.

ALVES, Luísa de Lemos; GOMES, Maria Margarida. Currículos de Ciências: discursos sobre gênero e sexualidade em livros didáticos (1970 a 1990). **Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares**. Braga, 2014.

ALVES, Luísa de Lemos; SILVA-PORTO, Filipe; GOMES, Maria Margarida. **Currículo de Biologia: planejamento e ensino do tema ‘Diversidade de comportamentos sexuais e sociais ligados ao sexo’**. Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), 2014.

ANDRADE, Cristiane Pinto; FORASTIERI, Válter; EL-HANI, Charbel Niño. **Como os livros didáticos de ciências e biologia abordam a questão da orientação sexual?** Atas do III ENPEC. Atibaia, São Paulo, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE BIOLOGIA. **Revista da SBEnBio**, n. 3, 2010.

\_\_\_\_\_. **Revista da SBEnBio**, n. 5, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MECSEF, 1998.



BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD (Coleção Cadernos SECAD), 2007;

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, Sexualidade e Educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

ETTER *et al.* Sentidos de sexualidade em produções acadêmicas: investigando os anais dos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (2005-2012). **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, 2014

FERREIRA, Márcia Serra. **A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)**. Tese de Doutorado. 212 p. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 2005.

FERRERIA, Márcia Serra ; GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Sentidos de currículo e “ensino de” Biologia e História: Deslocando fronteiras na formação docente. In:

GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene. **Currículo e Conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis, RJ: De Petrus: FAPERJ, p. 81-98, 2014.

FERREIRA, Márcia Serra; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A História da Disciplina Escolar Ciências nas Dissertações e Teses Brasileiras no Período 1981-1995. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n.2, p. 133-143, 2001.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica do Brasil sobre Educação Sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 50-63, ago. 1996.

\_\_\_\_\_. Revendo a História da Educação Sexual no Brasil: ponto de partida para a construção de um novo rumo. **Nuances**, São Paulo, vol. IV, p. 123-133, set. 1998.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (SP), v. 114, p. 197-223, 2001

\_\_\_\_\_. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva** (Florianópolis), Florianópolis (SC), v. 21, n.2, p. 371-389, 2003.

FONSECA, Márcio Alves. A época da norma. **Cult – Revista Brasileira de Cultura**. São Paulo: Ed Bregantini, abril/ 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade Vol. 1: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. [Organização e tradução de Robert Machado]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **As Palavras e as Coisas**: uma Arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro; CORD, Denise; NUERNBERG, Adriano Henrique. Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 16, Número 2, Julho/Dezembro de 2012: 229-236.

GOMES, Maria Margarida. **Conhecimentos ecológicos em livros didáticos de Ciências: aspectos sócio-históricos de sua constituição**. Tese de Doutorado em Educação, Niterói-RJ: UFF, 2008

GOMES, Maria Margarida, FERREIRA, Márcia Serra. Livros didáticos de Ciências e Biologia: estudos curriculares a partir do acervo do Projeto Fundação Biologia – UFRJ. **Anais do Simpósio Internacional: Livro Didático: Educação e História**. Universidade de São Paulo, v.1, p. 869-880, 2007.

GOMES, Maria Margarida; SELLES, Sandra Escovedo; LOPES, Alice Casimiro. Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 477-492, 2013.

GONDRA, José Gonçalves. Paul-Michel Foucault: uma caixa de ferramentas para a História da Educação? In FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) **Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p 285-309.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Currículo em Mudança** - Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora LDA, 2001.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 35, p. 241-252, 2007.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terrence (orgs). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

IMPERATORI, Thaís; LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson. Qual diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: **Fazendo Gênero 8** – Corpo, violência e Poder. Diversidade sexual; livros didáticos; homofobia. Florianópolis. 2008.

JAEHN, Lisete; FERREIRA, Márcia Serra. Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 256-272, 2012.

KINCHELOE, Joel Lyons. Introdução. In: GOODSON, Ivor. **O Currículo em Mudança** – Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, Inês Barbobosa; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**, p.131-148. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Esse corpo das ciências é o meu? In: MARANDINO *et al.* **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**, p.131-140. Niterói: Eduff, 2005.

\_\_\_\_\_. Um Discurso Sobre Gênero nos Currículos de Ciências. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.32, n.1, p.45-58, jan/jun 2007.

MARANDINO *et al* (Org.). **Anais do I Encontro Nacional de Ensino de Biologia & III Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional RJ/ES**. Rio de Janeiro: UFRJ e SBEnBio, 2005.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARIN, Angela; PICCININI, Cesar Augusto. Famílias uniparentais: a mãe solteira na literatura. **Psico**. Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 422-429, out./dez 2009.

MARTIN, Emily. The Egg and the Sperm: How Science Has Constructed a Romance Based on Stereotypical Male-Female Roles, **Signs**, 16:3, p.485-501, 1991.

OLIVEIRA, Cecília Santos. **Educação Ambiental na escola: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia**. 2009. 143f. Dissertação – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

PEREIRA, M. C.; GOMES, M. M.; FERREIRA, M. S. Livros didáticos como fontes em estudos curriculares no ensino de ciências e biologia. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, nº 03, p. 3037-3045, 2010.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. **Orientação sexual com ‘jeitinho’ brasileiro: uma análise antropológica da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes**. 2007. 205f. Tese – Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Sexual na Escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 11-19, maio, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. **Cad. Pesqui.**, Ago 2009, vol.39, no.137, p.489-519. ISSN 0100-1574

ROUGHGARDEN, Joan. **Evolução do gênero e da sexualidade**. Editora Planta, 2005

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** São Paulo: EDUSC, 2001

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria. Adolescência através dos Séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 26 n. 2, pp. 227-234, 2010.

SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra. Influências Histórico-Culturais nas Representações sobre as Estações do Ano em Livros Didáticos de Ciências. **Ciência & Educação**

10 (1): 101-110, 2004.

SELLES *et al* (Org.). **Anais do II Encontro Nacional de Ensino de Biologia/I Encontro Regional de Ensino de Biologia (Regional 4)**. 1. ed. Uberlândia: SBenBio, 2008. v. 1. 1p .

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; GONÇALVES, Jacqueline Nascimento. A presença do corpo Humano e sua abordagem nos livros didáticos de Ciências. In: **IV Encontro Nacional de Ensino de Biologia e II Encontro Regional de Ensino de Biologia: Repensando a experiência e os novos contextos formativos para o Ensino de Biologia**, 2012, Goiânia.

SILVA, José Cláudio Sooma. Foucault e as relações de poder: O cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica. **Revista Aulas**. São Paulo: UNICAMP, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156p.

VALLA, Daniela Fabrini. **Currículos de ciências (1950/70): influências do professor Ayrton Gonçalves da Silva na comunidade disciplinar e na experimentação didática**. Dissertação de Mestrado em Educação, Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

VASCONCELOS, Matheus Almeida; GOMES, Maria Margarida. Ecologia: investigando aspectos constitutivos do currículo de Biologia em livros didáticos. In: **VIII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação & I CIEC – Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias**, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). **Foucault 80 anos**, p.79-91. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VILELA, Carolina Lima. **Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**. Dissertação de Mestrado em Educação, Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

WEREBE, Maria José Garcia. Implantação da Educação Sexual no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 26, p. 21-27. 1978.

## ANEXO A – TRABALHOS ENCONTRADOS NO LEVANTAMENTO DOS ENEBIO

<b>(I ENEBIO) MARANDINO, M. et al. (orgs). Anais do I ENEBIO e III EREBIO RJ/ES. Rio de Janeiro: UFRJ e SBEnBIO, 2005.</b>				
Autor, título e página	Tipo	Público-alvo	Organização/eixo temático	Instituição
CAMERA, A. N.; MONTES, M. A. A.; SOUZA, C. T. V. Promoção à saúde e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, com ênfase na AIDS: a experiência com alunos do Ensino Médio em uma instituição de ensino particular no Rio de Janeiro. p. 365-367.	E	EM	Relatos sobre educação e saúde	Fiocruz
SOUSA, L. M. Sugestão de material para aulas sobre sexualidade. p. 472-473.	E	EM	Materiais didáticos II: sexualidade e corpo humano	CE Dr. Feliciano Costa
BARDI, J.; CAMPOS, L. M. L. Produção de materiais didáticos para temas de orientação sexual nas séries iniciais do Ensino Fundamental. p. 475-479.	P	EF	Materiais didáticos II: sexualidade e corpo humano	UNESP
FREITAS, D. S.; MATOS, S. O. Sexualidade na Escola Básica: pesquisando formas alternativas de ensinar. p. 479-482.	E	N	Materiais didáticos II: sexualidade e corpo humano	UFSM
MORAES, C. W.; FERREIRA, M. M.; FERRAZ, F. F. F.; AYRES, A. C. B. M.; DORVILLÉ, L. F. M. Educação sexual no Ensino Fundamental: concepções prévias e dúvidas de alunos. p. 625-628.	E	EF	Pesquisas sobre processos de ensino-aprendizagem	FFP/UERJ
MAISTRO, V. I. A.; LORENCINI JÚNIOR, A. Projeto de orientação sexual na escola: limites e possibilidades. p. 739-742.	P	EF	Pesquisas envolvendo estratégias didáticas	UEL
SILVA, P. A. B.; LEITE, A. C. S.; DELL'ARETI, B. A.; VELLASCO, D.; VAZ, A. C. R. Construindo conceitos biológicos e históricos com os temas reprodução e sexualidade, de maneira interdisciplinar. p. 774-777.	E	EJA	Pesquisas envolvendo estratégias didáticas	UFMG
<b>(II ENEBIO) SELLES, S. E. et al. (orgs). Anais do II ENEBIO e I EREBIO MG/TO/GO/DF. Uberlândia: UFU e SBEnBIO, 2007.</b>				
Autor, título e página	Categoria	Público-alvo	Organização/eixo temático	Instituição
SILVA, G. V.; COSTA, M. P.; RODRIGUES, R. R.; GONÇALVES, V. F.; AMORIN, F. W. Caminhos da Sexualidade. p. 1-16.	P	N	Desenvolvimento de Estratégias Didáticas para o ensino de Biologia	UFU
OLIVEIRA, K. L.; MAIA, R. M.; SOARES, J. M. Orientação Sexual na Escola: Gravidez na Adolescência. p. 1-11.	P	EFM	Processos de Ensino-Aprendizagem em	UNIVERSO

			Ciências e Biologia	
SOUZA, M. A. I.; FAÇANHA, P. E. W.; SOUZA, C. R.; GOMES, I. J. M. T.; ALVES, M. C.; SOUZA, C. M.; MACHADO, A. I. M. R.; COELHO, M. A.; GONÇALVES, V. F.; BRUNO, C. G. C.; BORGES, M. P.; MATOS, V. S.; MORAES, V. R. A. O Tema Sexualidade no Contexto de Professores de Ciências e Biologia das Escolas Estaduais de Uberlândia, MG. p. 1-10.	P	P	Formação de Professores de Ciências e Biologia	UFU
MARQUES, R. L.; OLIVEIRA, L. M.; SILVA, B. M.; NUNES, C. H. Jogo de Cartas como Recurso Didático para o Ensino de DST's (Doenças Sexualmente Transmissíveis). p. 1-7.	P	N	Desenvolvimento de Estratégias Didáticas para o ensino de Biologia	UFU
<b>(III ENEBIO) Revista da SBEnBio. Número 3. 2010.</b>				
Autor, título e página	Categoria	Público-alvo	Organização/eixo temático	Instituição
Alchorne, N. M. R.; Fonseca, L. C.S. Sexualidade: O que pensam e falam os adolescentes na escola pública. p. 1020-1028.	N	EF	Processos de Ensino-Aprendizagem em Ciências e Biologia	UFRRJ
ALMEIDA, A. P.; JUCÁ, R. N.; SANTOS, S. M. L. Uso de atividades interativas como instrumento norteador das aulas sobre sexualidade e reprodução humana: uma ferramenta dinâmica e integradora. p. 324-337	P	EF	Processos de Ensino-Aprendizagem em Ciências e Biologia	UFBA
SILVEIRA, E. F.; VIEIRA, L. C.; ROCHA, M. P.; KRUGER, V. Concepção de sexualidade e educação: a visão dos bolsistas do PIBID / Biologia da Universidade Federal de Pelotas. p. 1659-1665.	P	G	Formação de professores de Ciências e Biologia	UFPEL
VIEIRA, L. C.; SILVEIRA, E. F.; SASS, J. S.; RODRIGUES, L. B.; LARRÉ, C. L.; GOBBI, C.; ROCHA, M. P. Sexualidade na educação: concepção dos discentes de Ensino Médio do colégio Cassiano dos Nascimento, sobre a importância da abordagem da sexualidade na escola. p. 2040-2047.	P	EM	Formação de professores de Ciências e Biologia	UFPEL
COSTA, V. M.; PONTES, A. N.; MIRANDA, D. P. S.; ROCHA, J. P. P.; VILHENA, N. Q. A educação sexual na educação básica: indicadores para mudanças de estratégias educacionais. p. 3115-3122.	P	EM	Desenvolvimento de Estratégias Didáticas para o ensino de Ciências e Biologia	UEPA (e UFPA)
SILVA, M. P.; ALBRECHT, E. A sexualidade e o ensino de ciências: relato de experiência sobre uma possibilidade de trabalho. p. 2133-2140.	E	EF	Desenvolvimento de Estratégias Didáticas para o ensino de Ciências e Biologia	UFABC e Cruzeiro do Sul (SP)
SILVA, P. R.; SOUZA, C. A.; MONTEIRO, J. R.;	E	EM	Desenvolvimento	UNESP/

PONZETTO, J. M.; BONZANINI, T. K. Conversando sobre sexo na escola: estratégias de ensino para um trabalho de orientação sexual. p. 4057-4065.			de Estratégias Didáticas para o ensino de Ciências e Biologia	Bauru
RESINENTTI, P. M. Estratégias didáticas para a abordagem da educação sexual no oitavo ano do Ensino Fundamental. p. 3571-3582.	E	EF	Desenvolvimento de Estratégias Didáticas para o ensino de Ciências e Biologia	SME/RJ
MIRANDA, M. A. G. C.; SILVA, M. P. Utilização de blogs como ferramenta de apoio ao trabalho de educação sexual no Ensino Médio. p. 4157-4167.	E	EM	Desenvolvimento de Estratégias Didáticas para o ensino de Ciências e Biologia	UFABC
SALES, N. L. S.; JUCÁ, R. N.; SANTOS, S. M. L. Utilização do lúdico como abordagem de temas ligados à sexualidade sob a perspectiva da aprendizagem significativa: um relato de experiência. p. 3747-3762.	P/E	N	Desenvolvimento de Estratégias Didáticas para o ensino de Ciências e Biologia	UFBA
CICCO, R. R.; VARGAS, E. P. Avaliação das concepções sobre doenças sexualmente transmissíveis de uma coleção de biologia do Ensino Médio. p. 2603-2612.	P	EM	Educação não-formal e Divulgação Científica	Fiocruz
<b>(IV ENEBIO) Revista da SBenBio. Número 5. 2012.</b>				
Autor, título e página	Categoria	Público-alvo	Organização/eixo temático	Instituição
TORRES, A. M.; SILVA, D. S.; MACIEL, E. P. S.; ANTUNES, F. Uso de atividade lúdica como recurso para o ensino da sexualidade. p. 1-9.	E	EM	Desenvolvimento de Estratégias Didáticas para o Ensino de Biologia	UFGD
ALVES, A. L. S.; CARVALHO, F. R. Iniciação sexual e uso de preservativo: a realidade atual entre adolescentes de uma cidade do interior de Goiás. p. 1-9.	P	EM	Processos de Ensino-Aprendizagem em Ciências e Biologia	IFG
COELHO, L. J.; CAMPOS, L. M. L. Diversidade sexual e licenciandos em Ciências Biológicas: que professor formamos? p. 1-10.	P	G	Formação de Professores de Ciências e Biologia	UNESP
RIBEIRO, L. S.; MIRANDA, R. S.; PEREIRA, L. G.; LIMA, A. C.; LEITE, R. C. M. Ensino de sexualidade: reflexões sobre uma análise de livros didáticos de Ensino Fundamental e Médio. p. 1-11.	P	EFM	Processos de Ensino-Aprendizagem em Ciências e Biologia	UFC
GUIRRA, L. X.; SOUZA, F. M.; LINHARES, D. F.;	P	EF	Desenvolvimento	UNB



RAZUCK, R. C. S. R. Oficina sexualidade com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. p. 1-9.			de Estratégias Didáticas para o Ensino de Biologia	
SOARES, M. N. T.; GASTAL, M. L. A. Educação sexual para jovens e adultos: contribuições ao ensino de ciências à luz de uma abordagem emancipatória. p. 1-9.	P	EJA	Processos de Ensino-Aprendizagem em Ciências e Biologia	UNB
MIRANDA, M. A. G. C.; SILVA, M. P.; GUSSON, A. J. L. Preparação e execução de projetos como estratégia de formação continuada em educação sexual. p. 1-9.	P	P	Formação de Professores de Ciências e Biologia	UFABC
MARTINS, S. M. L. Diversidade de orientação sexual nas aulas de Biologia. p. 1-10.	P	EM	Processos de Ensino-Aprendizagem em Ciências e Biologia	CEFAPRO
SANTOS, S. P.; CICILLINI, G. A. Representações de sexualidade e a formação inicial de professores/as: um estudo com alunos/as do curso de Ciências Biológicas. p. 1-9.	P	G	Formação de Professores de Ciências e Biologia	UFU
SANTOS, S. P.; PAULA, M. M.; RODRIGUES, F. F. S. Grupo de estudos de sexualidade e relações de gênero no contexto escolar: uma experiência na formação inicial de professores de Biologia. p. 1-9.	E	G	Formação de Professores de Ciências e Biologia	UFU
AZEVEDO, S. M. M. M.; SOUZA, M. L. O ensino da disciplina educação para sexualidade: normatização ou desconstrução? p. 1-10.	P	PF	Formação de Professores de Ciências e Biologia	UESB
SAMPAIO, V. P. B. E. S.; RUFINO, M.; MIRANDA, M. A. G. C.; SILVA, R. L. F. Sexualidade no 8º ano do Ensino Fundamental: reflexões de uma experiência didática. p. 1-9.	E	EF	Formação de Professores de Ciências e Biologia	UFABC

Levantamento de trabalhos nos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia. Legenda: P = pesquisa; E = ensino; EF = ensino fundamental; EM = ensino médio; EFM = ensino fundamental e médio; EJA = educação de jovens e adultos; P = professores da educação básica; PF = professores formadores; G = alunos de graduação; N = nenhum grupo específico.

## APÊNDICE A – TRABALHOS ENCONTRADOS NO LEVANTAMENTO DO PPGE/UFRJ

Palavras-chave	Tipo	Referências	Total
Gênero ou Sexualidade	Teses	<p>FREITAS, José Guilherme de Oliveira. <b>No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores.</b> Rio de Janeiro, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.</p> <p>SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. <b>Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar.</b> Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.</p> <p>SILVA, Ana Patrícia da. <b>Corpo, inclusão / exclusão e formação de professores.</b> Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.</p> <p>WILSON, Tania Cristina Pereira. <b>A Representação Social da diversidade cultural na formação inicial de professores.</b> Rio de Janeiro, 2011. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.</p>	4
	Dissertações	<p>BRITO, Leandro Teofilo de. <b>Inclusão em Educação, gênero e sexualidade: um estudo de caso.</b> Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.</p> <p>SALLES, Fabiano Lange. <b>Educação Física, currículo e identidades em um contexto escolar: um olhar multicultural.</b> 2014, 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.</p> <p>SANTOS, Ana Paula. <b>A Educação Física em uma perspectiva multi/intercultural e as relações de gênero no contexto escolar.</b> 2013, 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.</p> <p>TOMAZELLI, Lorrene Pontes. <b>Coeducação e Gênero: relações por meio das brincadeiras e do lúdico.</b> Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.</p>	4
Livro didático	Teses	-	0
	Dissertações	<p>ALVES, Irene de Barcelos. <b>Entre Regulação e Persuasão: a política curricular para o livro didático de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental no PNLD 2010.</b> Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado</p>	11

	<p>em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.</p> <p>FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. <b>Quem é o “povo brasileiro” que habita os Didáticos de História? Um estudo a partir do campo do currículo.</b> Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2014.</p> <p>FONTES, Viviane Paiva. <b>A temática ambiental em livros didáticos de Ciências.</b> Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.</p> <p>PINHEIRO, Daniele Cabral de Freitas. <b>Educação sob controle do capital financeiro: o caso do Programa Nacional do Livro Didático.</b> Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.</p> <p>RALEJO, Adriana Soares. <b>Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades do conhecimento histórico escolar.</b> Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.</p> <p>ROCHA, Ana Angelita Costa Neves. <b>No entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente: uma análise do manual do professor do livro didático de geografia.</b> Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.</p> <p>ROQUETTE, Diego Amoroso Gonzalez. <b>Modernização e retórica evolucionista no currículo de Biologia: Investigano livros didáticos das décadas de 1960/70.</b> Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.</p> <p>SALLES, Elga Edith Pilchowski de. <b>Currículo de Química: investigando a temática “lixo” em livros didáticos.</b> Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.</p> <p>SOUSA, Narayana Fernandes de. <b>Investigando concepções de meio ambiente na disciplina escolar Geografia.</b> Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.</p> <p>SOUZA, Therezinha Maria Leal Cardoso. <b>Das 1001 noites aos duzentos dias letivos: a representação do livro didático para os professores e o currículo necessário ao mundo contemporâneo.</b> Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.</p> <p>VENTURA, Ana Maria Ferreira. <b>Disciplina Escolar Biologia nas décadas</b></p>	
--	---	--

		<b>de 1970/80: a ecologização na versão verde do BSCS no Brasil.</b> Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.	
	Teses	-	0
Ciências	Dissertações	<p>FERNANDES, Karine de Oliveira Bloomfield. <b>Currículo de Ciências: Investigando Sentidos de Formação Continuada como Extensão Universitária.</b> Rio de Janeiro, 2012. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.</p> <p>FONTES, Viviane Paiva. <b>A temática ambiental em livros didáticos de Ciências.</b> Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.</p> <p>LUCAS, Mariana da Costa. <b>Formação de Professores de Ciências e Biologia nas décadas de 1960/70: entre Tradições e Inovações curriculares.</b> 2014. 136f. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.</p> <p>MOREIRA, Liane da Cruz Cordeiro. <b>Currículo de Ciências: a “ecologia escolar” e o movimento de renovação do ensino de Ciências.</b> Rio de Janeiro, 2013. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.</p> <p>OLIVEIRA, Cecília Santos. <b>Educação Ambiental na escola: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia.</b> 2009. 143f. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.</p> <p>VALLA, Daniela Fabrini. <b>Currículos de Ciências (1950/70): influências do professor Ayrton Gonçalves da Silva na comunidade disciplinar e na experimentação didática.</b> Rio de Janeiro, 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.</p>	6