

“Não, não me sentia representada, nem um pouco”: entre identidades, diferenças, escola e ensino de biologia

Neilton dos Reis¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7511-7698>

Resumo

Neste texto, apresento uma discussão no campo temático do processo de (re)(des)construção de Identidades, Currículo e Educação, no qual destaco e analiso o sentimento de pessoas estudantes se sentirem representadas na dinâmica escolar como parte fundamental para pensar essas construções e suas possibilidades de ampliação. Parto de entrevista com cinco estudantes de Ensino Médio que se identificam com a não binaridade de gênero e suas percepções sobre a escola para explorar quais os caminhos a Educação e a Ciência têm percorrido e selecionado quando se trata de gênero e sexualidade. Busco ainda lançar olhar às construções realizadas nas aulas acerca dos saberes sobre corpos, identidades e socializações. Com isso, proponho uma ação questionadora dos posicionamentos que as escolas têm assumido, de forma a repensar os contornos nos quais a pluralidade representativa pode ser trabalhada.

Palavras-chave: Identidade. Gênero. Corpo. Representação.

Abstract

In this text, I present a discussion in the thematic field of the process of (re)(de)construction of Identities, Curriculum and Education, in which I highlight and analyze the feeling of students feeling represented in school dynamics as a fundamental part of thinking about these constructions and its expansion possibilities. I start with an interview with five high school students who identify with gender non-binaryism and their perceptions about school to explore which paths Education and Science have taken and selected when it comes to gender and sexuality. I also seek to look at the constructions carried out in classes regarding knowledge about bodies, identities and socialization. With this, I propose an action that questions the positions that schools have taken, in order to rethink the contours in which representative plurality can be worked on.

Keywords: Identity. Gender. Body. Representation.

Citação: DOS REIS, Neilton. “Não, Não Me Sentia Representada, Nem Um Pouco”: Entre identidades, diferenças, escola e Ensino de Biologia. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 9, e20249567, 2024. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol9.e20249567>

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Bahia – Brasil. E-mail: neilton.dreis@gmail.com



1 Introdução

Esse trabalho é fruto de inquietações e desdobramentos da pesquisa *Diversidade de gêneros e Ensino de Biologia: casos de prazeres e corporeidades não-binários*, onde pude identificar falas em que pessoas estudantes não se sentiam representadas (suas identidades e seus corpos) nas aulas da disciplina de Biologia. Tais dados foram resultados de levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas com professoras, professores e estudantes de Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro.

Tomo essa ideia de se sentir representada (ou não) nos termos de *representação* na perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 97), entendo que a mesma “refere-se às formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características”. O mesmo autor indica uma forte relação entre representação e construção de identidades e diferenças. Assim, direciono a intenção desse artigo em recortar as falas que tratam da leitura da representação (ou de sua falta) na constituição identitária dos indivíduos – fora e dentro da escola.

Outro termo acionado pelas pessoas entrevistadas é o de representatividade: um conceito multidisciplinar que abrange questões de representação, inclusão, e visibilidade de grupos ou indivíduos em diferentes esferas da sociedade, especialmente no que se refere a áreas como política, mídia, cultura e direitos sociais. A representação, neste caso, está intimamente ligada ao reconhecimento e à visibilidade de identidades sociais, políticas e culturais, influenciando a percepção e as dinâmicas de poder. Como conceitua Conrado Dess: a representatividade pode se entendida como “a qualidade que, ao mesmo tempo, gera e é gerada por um organismo representativo quando esse adquire a capacidade de representar esteticamente, politicamente e socialmente determinada coletividade, sendo essa coletividade, na maioria das vezes, um grupo social minoritário” (Dess, 2022, p. 8).

Nos últimos anos, a ideia de representatividade tem sido amplamente citada política, social e culturalmente; com o termo sendo reivindicado por diferentes grupos sociais. A pluralidade e diversidade dessa disputa marca também a diversidade e pluralidade das questões raciais, de classe, gênero e sexualidade. Nesse sentido, esse texto investe nas questões de gênero para refletir sobre as formas e a qualidade da representação. (Avelar *et al*, 2024).

Objetivo, nesse texto, pensar a construção de identidades de gênero e sexualidade, lançando luz às possibilidades de ampliação do binário de gênero, a partir do incômodo dessas pessoas estudantes não se sentirem representadas nas aulas. Para tal, trago alguns conceitos básicos sobre gênero (seção 2) e, após os trechos de entrevistas da pesquisa (seção 3) junto de algumas implicações pedagógicas e conceituais (seções 4), concluindo na última seção com alguns apontamentos finais ao tema.

2 Identidades, diferenças e Ciência

De acordo com Tomaz da Silva (1999, p. 11), podemos encarar a identidade como um ato performativo, resultante de construções sempre inacabadas. Nesse sentido, pensar identidades como imutáveis ou constantes torna-se uma incoerência. Faz parte dessa



dimensão do ser a socialização: é também através dela que as identidades vão se constituindo, através do contato social e do entendimento de “sou” ou “não sou”, “tenho determinadas características” ou “não tenho determinadas características”, “me identifico com tal identidade” ou “sou diferente de tal identidade”.

Para o mesmo autor, “o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la.” (Silva, 2000, p. 74). Dessa forma, pensar a dinâmica da socialização escolar, por exemplo, implica em admitir que algumas ideias e atos reforcem determinadas identidades, enquanto que outros possuem a potência de colocá-las em xeque e ressaltar a sua característica mutável – e mesmo fluida.

Para Maria Heilborn (2002, p. 78) o modo como o indivíduo se torna um sujeito social, através dos diferentes espaços sociais que ele escolhe se inserir – ou é levado a ser inserido –, é determinante na maneira com a qual este entende o meio e a si mesmo. A autora aponta que, em certa medida, “as escolhas e preferências dos indivíduos são socialmente fabricadas”. Seguindo tal corrente de pensamento, as escolhas são feitas tendo por base a moral do meio, a qual delimita certas fronteiras entre sujeitos e/ou grupos sociais.

Outro importante aspecto a ser visitado e encarado é a relação necessária entre identidade e diferença, sua interdependência e sua inseparabilidade.

As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (Silva, 2000, p. 76)

Nesse sentido, a diferença traz tanto significado constituidor quando a identidade. O diferenciar-se se torna tão importante – em certos casos até mais – que o identificar-se. No contexto escolar isso toma a dimensão da resolução de conflitos através do diálogo, sendo entendido aqui não como caminho ao entendimento – visto que esse é impossível num impasse identidade/alteridade – mas a troca de pergunta e respostas que serão motivadoras para um convívio.

É exatamente por esses atos de reforço a determinadas identidades, por essa cadeia de símbolos e signos geralmente positivos, que estudantes que concederam entrevista entendem por representatividade – identidades que entendidas como dignas de representação. Nesse sentido, o diferenciar-se se tornou essencial para cada estudante, bem como a representação – ainda negada – dessas diferenças.

Quando pensamos nas questões de gênero e sexualidade, a significação da identidade a partir da diferença – e da diferença a partir da identidade – permanece latente e assume peculiaridades específicas. Por “gênero” entendo como uma construção social (através de discursos, reforços e repressões) acerca do seja *ser homem* e *ser mulher*. Dessa forma, a identidade de *ser mulher* significa não *ser homem*, não ser lida e socializada como tal e não assumir discursos e signo encarados social e historicamente como masculinos.

Nossa sociedade entende e reforça, com isso, o gênero (nos discursos científicos, escolares, religiosos, linguísticos etc.) dentro de uma estrutura binária – sendo um



indivíduo pertencente ao gênero feminino ou ao gênero masculino. O percurso histórico dos estudos de *gênero*, na forma nominal que o concebemos hoje, tem suas raízes nas Ciências Sociais, mais especificamente no campo etnográfico da Antropologia. Rita Segato (1998, p. 3) apresenta a historicidade desse conceito a partir da constituição de duas vertentes que permanecem até o presente: o relativismo e o universalismo, cada qual com sua contribuição essencial para a construção e entendimento dessa área de conhecimento. Ela apresenta a primeira grande contribuição sendo de Margaret Mead com seu livro *Sexo e Temperamento em três sociedades malanésias*, datado da década de 1930. Nele, Margaret Mead rejeita o sacramentado determinismo natural – e, por consequência, o essencialismo biológico – e parte da afirmação que mulher e homem são entidades diferentes construídas culturalmente através do preenchimento com “conteúdos variáveis”. Margaret Mead foi fundamental para introduzir antropologicamente o gênero nas ciências, pois apontou sua constituição de forma etnográfica. Assim, ela demonstrou o relativismo de ser mulher ou ser homem numa variação de tempos e culturas, possibilitando a extrapolação desse conteúdo para questionamentos de sexismo e discriminação por gênero quando esses se fundam em colocações de determinismo natural do comportamento humano. Rita Segato (1998, p. 5) analisa essa primeira tomada de consciência antropológica como uma “proposta de relativizar o gênero, colocá-lo dentro de uma perspectiva construtivista”. Em oposição a essa perspectiva, os estudos feministas publicados por autoras a partir de 1970 trouxeram a corrente universalista para os estudos gêneros, ao observarem um padrão global de dominação/submissão nas relações entre homens e mulheres. Assim, as análises apontaram para uma ocupação de posições inferiores – em diferentes níveis e graus – por mulheres em diversas sociedades. De acordo com Rita Segato (1998, p. 6) importantes autoras, como Gayle Rubin, Sherry Ortner, Nancy Chodorow, Louise Lamphere, Michelle Rosaldo e Rayna Reiter, puderam contribuir nessa observação das hierarquias e das interseccionalidades das relações de gênero.

Anne Fausto-Sterling (2006, p.18) aponta que em 1972 dois sexólogos, John Money e Anke Ehrhardt, ajudaram a popularizar o gênero como fator separado de um determinismo biológico, à época classificado como sexo. Eles argumentaram que o gênero estaria relacionado ao entendimento sociocultural do que é um homem ou uma mulher, suas expressões e condutas sociais e, enfim, o posicionamento e identificação com esses fatores ditos masculinos ou femininos. Enquanto que o sexo seria determinado pelos atributos físicos – as informações anatômicas e fisiológicas do corpo em questão. O termo identidade de gênero passou a ser utilizado.

Entretanto, como demonstrado em trabalhos anteriores (Dos Reis, 2015; 2018), é necessária uma ampliação dessa definição – que possamos compreender o gênero como um espectro e as pessoas podendo se identificar e se expressar dentro ou fora dessa linha. Essa atitude de ampliação pluraliza o conceito de diferença, fazendo com que o não ser mulher signifique não apenas ser homem, mas sim uma infinidade de possibilidades de identidades não-binárias para o gênero.

Tal peculiaridade, de rompimento do binário de gênero, nos instiga ao rompimento com outros binarismos – fora e dentro do campo educacional. Conceitos como normal ou anormal, adequado ou inadequado, regular ou irregular – ou mesmo o “clichê moral” de certo ou errado – que potencializam as identidades e, por vezes, servem de argumentos às



discriminações, ganham nuances performáticas não previstas, tornando ainda mais complexo o quadro identidade/diferença.

Para as formas de re-apresentar corpos, gêneros e sexualidades, efetivamente, isso significa uma nova questão. A corrente de estudos de gênero da segunda onda do feminismo que apontou as hierarquias fundadas pelo patriarcado e exigiu políticas de igualdade e representação (Segato, 1998, p. 6) adquiri mais um olhar: o de tornar representado além de um gênero historicamente tratado como inferior (o feminino), outros tantos que ganham forma a cada novo momento e experiência. E mesmo de perceber as limitações que uma representação que entende a identidade como algo fixo podem ter.

Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 81) explica que, numa concepção da filosofia ocidental, “a representação tem-se apresentado em suas duas dimensões - a representação externa, por meio de sistemas de signos como a pintura, por exemplo, ou a própria linguagem; e a representação interna ou mental – a representação do “real” na consciência”. Em outras palavras, a representação possui dimensões no seu aspecto de materialidade e outras tantas no seu aspecto de subjetividade. São expressões de gênero e identidades/diferenças de gênero que são acionadas e entram em jogo — não só na escola.

Para estudantes que concederam entrevistas para essa pesquisa, a representação interna daquilo que entendem como suas identidades de gênero muitas vezes já está instaurada, simplesmente por seu convívio “forçar” ao pensamento e entendimento de gênero para além do binário. Entretanto, a materialidade não se observa nos conteúdos ministrados nas escolas, na linguagem utilizada e mesmo nos e nas agentes escolares com os quais convivem.

Ao lado da Educação Escolar, Denise Araújo (2014, p. 02) indica que a Ciência foi um dos fatores mais determinantes para a fixação de um ideal de ser humano na sociedade: um modelo que seria digno de representação dentro da espécie e, para além do biológico, representativo como ser social, o “homem branco, heterossexual, escolarizado e capitalista”. Dessa forma, o corpo a Ciência Moderna estuda e re-apresenta tem gênero, cor e classe bem definidos – sendo, por conseguinte, o mesmo corpo e ser social que ocupa as aulas desde de à Biologia até História.

Mesmo não sendo na perspectiva de gênero e sexualidade, Luciane Wathier (2008, p. 1) colabora muito na temática de representação e Ciência ao questionar a utilização de imagens e livros didáticos na perspectiva da raça – corroborando com as pesquisas de grupos identitários:

Ao adentrarmos o espaço escolar, observamos que, lá, a situação não é diferente. Isso pode ser explicado se considerarmos que o tema, dificilmente, é abordado nas escolas, pelo fato de os livros didáticos (doravante LDs) não fornecerem, muitas vezes, embasamentos para trabalhos e reflexões sobre o assunto em sala de aula e, também, pela falta de formação dos professores, os quais, na sua maioria, se julgam despreparados para tratar do assunto. (Wathier, 2008, p. 2).

Para a autora o debate da igualdade pela representação deve ser percorrido tanto pela Ciência quanto pela escola, de maneira que as duas instituições – interdependentes



por suas próprias lógicas e preceitos – possam em conjunto promover a desconstrução para ampliação do que é apresentado nessas (e outras) instituições.

O meio científico, através de ser modelo ideal da espécie e de ser social, tende a reforçar o lugar de subalternidade para tudo que se estereotipa à margem do ser-ideal. Toda essa construção foi realizada concomitante ao desenvolvimento de outras instituições na sociedade e serviram de suporte umas às outras. Dessa forma, a tendência a legitimar e controlar as relações de poder que se estabelecem entre os atores e atrizes escolares é resultado de um conjunto de discursos que as (re)produzem utilizando as representações.

Essas formas de controle cotidiano dos corpos humanos podem limitar suas ações, proibir certas formas de amar, sistematizar horários, definir lugares de estar, possibilidades de trabalhar, enfim, essas formas de controle vão subsidiar o direito de algumas pessoas legislarem sobre a vida de outras pessoas, inclusive seus sonhos e projetos. Especificamente tomando os estudos de gênero e de sexualidade, significa dizer que, autenticar, essencializar e naturalizar é o mesmo que criar e reproduzir o sistema de gênero segundo o pensamento das categorias dominantes. (Araújo, 2014, p. 04)

Os incômodos trazidos pelas pessoas estudantes durante a pesquisa quando reforçam a falta de se sentirem representadas, me parece indicar para um igual incômodo de uma tentativa de controle dos seus corpos e identidade. Em outras palavras, não se trata de uma reivindicação esvaziada de uma preocupação genuína, mas que vai ao centro do debate de construção dos binários, das subjetividades e daquilo que é tomado como natural/normal.

Para Alexandre Bortolini *et al* (2014) algumas problemáticas são notáveis quando analisamos em conjunto Ciência e Educação, como por exemplo, a falta de entendimento do que é o *natural*. O próprio corpo, como já explicitado, é idealizado e pouco representativo da diversidade da espécie humana – além de ser apresentado nas disciplinas escolares biológicas e anatômicas de forma fragmentada em sistemas e órgãos, isolado de qualquer cultura ou ação social, de forma a ser constituído apenas por materialidades, nunca por subjetividades. É “um corpo universal, representado de forma estereotipada, muito diferente dos corpos de meninas e meninos para os quais deve se tornar objeto de estudo” (Bortolini *et al.*, 2014, p. 71).

Relações, conceitos, delimitações e discussões presentes em uma aula de Biologia, por exemplo, poderão ter efeitos variados: desde o silenciamento de estudantes que irão divergir de um suposto corpo natural e legítimo até o diálogo verdadeiro numa tentativa de inclusão das diversas realidades à dinâmica escolar, de maneira a repensar algumas verdades estabelecidas nas ciências.

De acordo com biólogas e biólogos como Anne Fausto-Sterling (2006), Raquel Pinho (2015), Adriano Senkevics (2012), Juliano Polidoro (2012), Alexandre Bortolini (2011), a relação entre Educação e Ciência e o que elas costumam re-apresentar, tende a se realizar num posicionamento reducionista da diversidade, com consequências graves ao reconhecimento de estudantes que divergem dos padrões que marcam o ser humano ideal (aquele que será representado) durante o processo educativo.

Temos como hipótese que a mudança nas práticas de ensino de ciências é acompanhada por modificações nas formas de representação das imagens e na explicação dos conceitos e fenômenos, mas algumas formas de representação



permanecem por longos períodos, caracterizando-se como elementos constitutivos da memória dessa prática social – ensinar física. (Gouvêa e Oliveira, 2010, p. 70).

Nesse sentido uma mudança epistemológica e metodológica do Ensino de Ciências pode (re)produzir uma mudança nas formas de re-apresentar indivíduos e práticas sociais. Da mesma forma, a ausência de representação – ou melhor, uma representação limitada – dos fenômenos e indivíduos (re)produzem um ideal igualmente limitado de possibilidades.

Em relação à diversidade sexual e de gênero, especificamente, a falta de apresentação de identidades e sexualidades divergentes da heteronormatividade me parece já bem-sinalizada e inegável, bem como a importância da dinâmica escolar buscar o rompimento com esses silenciamentos provocados por visões normatizadoras da Educação Básica. Como apontou Raquel Pinho (2011, p. 292), os signos e significados regrados pela escola vão influenciar na construção dos sujeitos sociais, dessa forma para a essencial mudança proposta pelas políticas inclusivas escolares é necessária a mudança no que todas as instâncias que regulam o processo educativo entendem por sexualidade, identidade de gênero, corpo e papéis de estudantes e docentes.

3 Gênero, Sexualidade e Escola

Toda essa discussão ganha corpo junto das cinco pessoas estudantes com identidades não-binárias para o gênero entrevistadas durante a pesquisa. As entrevistas ocorreram no ano de 2015, de forma presencial na cidade do Rio de Janeiro e na Baixada Fluminense. Tratava-se de um momento de expansão e popularização de estudos e saberes acerca da diversidade sexual e de gênero entre as juventudes, em especial em espaços virtuais (como grupos no Facebook, canais de Youtube, blogs e sites). Parte das pessoas entrevistadas, inclusive, foram encontradas nesses fóruns de discussão online.

Junto desse “levante” em relação às discussões das identidades e diferenças de gênero e sexualidade, acontecia, ainda, uma forte mobilização política. Na esteira do que foram as Jornadas de Junho de 2013 (movimento popular de protestos na rua que se iniciou com a reivindicação contra o aumento das tarifas dos transportes públicos), muitos movimentos sociais (dentre eles feministas e de diversidade sexual e de gênero) faziam reverberar suas pautas. Em 2015, e nos anos seguintes de 2016 e 2017, também houve intensa mobilização estudantil: com ocupação de escolas públicas de secundaristas, de Universidade e greves.

Ainda que, já naquela época, houvesse uma disputa intensa (e, por vezes, violenta) entre esse campo mais progressista e uma onda conservadora que já se estruturava e iria ganhar mais força ainda nos anos seguintes, todo esse cenário nos ajuda a compreender a leitura que essas pessoas entrevistadas faziam das duas trajetórias escolares e, ainda, a forma como se movimentavam e organizavam suas identidades. Era um momento efervescente de criação e re-criação, como pode ser observado nas nomeações adotadas por essas pessoas (Tabela 1).



Tabela 1: características de estudantes

	Gênero declarado	Onde cursou o Ensino Médio	Quando concluiu o Ensino Médio	Tipo de colégios que frequentou
Estudante 1	Blurfluximprigênero de cadoneutrois e pangênero	Rio de Janeiro	Evadido em 2012	Colégio público
Estudante 2	Trans masculino não-binário	Minas Gerais	2010	Colégio particular
Estudante 3	Agênero	Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro	2012	Colégio particular
Estudante 4	Gênero fluido	Rio de Janeiro	2015	Colégio público
Estudante 5	Bisher e Trans masculino afeminado	Rio de Janeiro	2013	Colégios particulares e Colégio público

Fonte: dados da pesquisa (2016)

Há muito o que se pode discutir a partir das nomeações e definições encerradas nas mesmas: a intersecção entre as (im)possibilidades de gênero; a ideia de diversidade; as linguagens utilizadas para dizer dos gêneros; os engendramentos com o próprio binário de gênero que parece balizar muitas das identidades; as proximidades das definições; a dificuldade de materializar expressões para tantos gêneros; e outros tantos atravessamentos. Acredito que esse movimento criado por essas pessoas e tantas outras à época exponha a necessidade do enquadramento das experiências para possibilitar as existências e a necessidade de existir na linguagem para existir efetivamente, para ter lugar enquanto sujeito de gênero digno de vida. O movimento de nomear e explicar cada existência produz um saber e, automaticamente, relações de poder. Essa produção, invenções de uma verdade, possibilita alguns questionamentos: quem ocupa esse lugar da verdade? Quem pode dizer e explicar cada existência? Explicar para quem?

Alguns termos como “agênero” e “gênero fluido” eram mais conhecidos e indicavam, na sua própria construção, uma legibilidade mais acessível. A-gênero, por exemplo, se utilizava do prefixo “a” para indicar negação. Já gênero fluido, investia numa ideia de dança entre as possibilidades (binárias ou não) de identidades de gênero.

Outros termos, em especial “blurfluximprigênero de cadoneutrois e pangênero” já nos colocava em um lugar de explícita invenção (e, logo, criação de possibilidades de mundo para si) e mesmo de confusão. Muitas vezes, era proposital a ocupação desses dois lugares, aliando “identidade de gênero” a outras pautas que para as pessoas era importante: como deficiência, raça e sexualidade. Quando perguntei o significado de cada um desses termos, em momento de entrevista, houve uma recusa à explicação tão detalhada, o que compreendi exatamente como uma recusa à legibilidade e, logo, assimilação (ainda mais por se tratar de um trabalho acadêmico).

Para esse trabalho seleciono, propositalmente, apenas uma fala de cada pessoa para pensarmos a leitura das suas trajetórias escolares. Outros movimentos de análise foram realizados em outros trabalhos. O que interessa aqui é, a partir daquilo disparado por essas pessoas, construir teoricamente entendimentos sobre identidade, diferenças, escola e ensino de Biologia (que apareceu como algo relevante na pesquisa). Mesmo não responsabilizando a escola por todo o poder ou influência na construção de identidades (de gênero), é difícil negar a importância das vivências escolares na constituição de



ideias, saberes, expectativas e histórias dos sujeitos que por ela passaram. A obrigatoriedade em passar pela Educação Básica e os mecanismos legais para que essa se cumpra indicam uma expectativa social depositada na instituição – e, logo, em suas regras, valores e percepções. Por tal obrigatoriedade é esperado que esse espaço se constitua como um lugar de diversidades, onde as pessoas estejam em constante exposição à diferentes corpos, identidades, sexualidade, gêneros e convivam em diálogo – uma opção aos conflitos que existirão na coexistência e convivência das diferenças.

Entretanto, quando cinco estudantes concederam entrevistas durante a pesquisa realizada, perante o questionamento sobre como se viam representadas na dinâmica escolar, podemos observar nas respostas destacadas para esse artigo que esse espaço de diversidade se efetiva apenas parcialmente.

Estudante 1: Não, nunca me senti representado. Pra mim trans tinha a ver com transformar o corpo, ter disforia. E eu tinha disforia, mas não me via na descrição do que é vivenciar transgeneridade, aquela coisa trágica mesmo. Pra mim era a mesma coisa que ter horror a ser gordo, a ter um problema de acne, sei lá.

Estudante 2: Eu não estudei homossexualismo, homossexualidade, transexualidade, não estudei nada, eu estudei por fora, quando eu comecei a me identificar com isso. E aí na escola nunca era falado. [...]

Eu acho que a única vez que eu estudei foi em Ciências nessa matéria de sexualidade, porque aí é papel do professor mostrar como a DST se propaga, pra gente se prevenir usando camisinha e tal. Mas como lésbica eu acho que corporalmente eu poderia me encaixar na relação, a sociedade me via como lésbica, eu tinha um relacionamento lésbico, mas assim em questão de identificação pessoal eu não posso dizer que eu me identificava.

Estudante 3: É eu nunca me sentia tão representado, porque eu sempre senti atração tanto por homens como por mulheres e eu não me sentia muito representado porque se falava só de sexo heterossexual cishnormativo. Então, eu me sentia meio estranho quanto àquilo. Tipo: “Poxa, então não é normal sentir o que estou sentindo? Não é normal querer fazer sexo com outros homens? Não é normal isso?”. Então, eu me sentia estranho nesse aspecto.

Estudante 4: Não, não me sentia representada, nem um pouco. Porque, eu ainda acho que falta representatividade feminina, trans e bi. Eu ainda acho que é muito gay, gay, gay, gay. Eu queria que mesmo um Movimento LGBT. Então eu não me sinto contemplada. Por que se chama mulheres de gays? Chama de lésbica, sapatão, do que você quiser. Seria melhor, mais representativo do que gay. Então, isso me incomoda. Ainda acho que falta muita representatividade.

Estudante 5: Eu me lembro da professora passar uma prova sobre homossexualidade. E era uma coisa meio esquisita assim. Mas, eu me senti meio mal, na verdade. No começo, quando ela chegou pra falar sobre isso, eu achei que ia ser uma parada super interessante. Mas, aí, não foi. Me senti bem acuado. Foi desconfortável, assim, a situação.



Todas as falas apontam para uma situação de distanciamento entre a forma como as estudantes se enxergam (suas identidades, corpos, formas de se relacionar) e aquilo que é apresentado na dinâmica escolar, além de desconfortos gerados. Esse distanciamento se dá tanto na questão de identidades de professoras e professores, com características identitárias totalmente distintas; quanto no próprio currículo e conteúdos ministrados – que não contemplam a diversidade sexual e de gênero como um todo.

Entre estudantes participantes de movimentos estudantis em defesa de sexualidades e gêneros marginalizados o debate sobre as identidades é ainda mais profundo, como relata *Estudante 4*. Tal estudante questiona as representações de movimentos LGBTQIA+². O reforço de apenas uma das identidades da sigla, a identidade *gay*, o homossexual masculino, invisibiliza as demandas particulares de outras identidades — por exemplo, a promoção de políticas públicas de saúde para lésbicas, ou asseguarção de direitos civis para travestis e transexuais.

Com *Estudante 3* e *Estudante 5* o questionamento principal se dá acerca de sua sexualidade. O espaço escolar, nesse caso, se demonstrou binário e heteronormativo quando deixou de incluir sujeitos que divergem da heterossexualidade. Assim, os apontamentos apresentados por Jandira Queiroz (2005, p. 51), por exemplo, quanto à necessidade de representatividade no espaço escolar entram em dissonância com a realidade vivida por tais estudantes.

Para *Estudante 4*, a inclusão e o uma atenuação do desconforto e distanciamento aparecem quando encontra pares parecidos ou dispostos ao diálogo. Nesse momento, o colégio assume uma nova configuração, muito mais acolhedor e atrativo. Isso corrobora para o entendimento de que estudantes não são meros sujeitos passivos, sem interação e que estão simplesmente à espera de informações para serem testados futuramente.

Além de tais apontamentos mais latentes quando observamos a fala de estudantes, outros tantos me instigam nessa questão: o que afinal, para tais jovens, significa o “sentir-se representado ou representada”? Quais as oportunidades um ensino que *represente* as identidades e diferenças geram para grupos postos à margem? Qual o papel que a Ciência – ou, para ser específico e contundente com a pesquisa original, a Biologia – possui no silenciamento ou enfoque da diversidade? Como essa (não) representatividade afeta na construção de identidades e no processo de ensino-aprendizagem?

Todos esses questionamentos, quando analisados na perspectiva de identidades – e diversidades – de gênero e sexualidade, assumem um papel essencial para o rompimento com uma escola que desvaloriza os saberes tidos como subalternos e que marginaliza quem os produz e vive. Como aponta Margaret Griesse (2002, p. 179) “para que um tema particular se torne um assunto legítimo para discussões públicas, ele deve ser identificado e reconhecido por vários grupos como um assunto político”. Nesse sentido, tonar pública a discussão e legitimar as identidades de gênero historicamente silenciadas são ações de rompimento. Questionar o processo educativo no que tange à forma como as identidades

2 Elegi a sigla LGBTQIA+ para indicar grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersex, Assexuais e outros identidades que confrontam a heteronormatividade. Entendo que existam muitas combinações desses termos no esforço de representar as diferenças sexuais e de gênero. No entanto, acredito que nenhuma combinação dá conta da diversidade de identidades que habitam esses grupos.



e diferenças são re-apresentadas é questionar também o modo como se organiza o saber e as relações de poder na sociedade. Seguindo esse fio puxado por essas pessoas durante a entrevista é que argumento agora a relação dessas temáticas com a Ciência e com a ideia de representação.

4 (Im)Possibilidades para a representação

Como apresentado e pensando de acordo com Nilma Crusoé a representação “permite ao sujeito interpretar o mundo, facilita a comunicação, orienta as ações e comportamentos e, nesse sentido, temos a ideia de que a prática escolar não está imune a um conhecimento oriundo da interpretação, da comunicação entre os sujeitos” (Crusoé, 2004, p. 113). Assim, acredito que as representações (re)produzem conhecimentos desde o científico ao senso comum e analisá-las, objetivando problematiza-las, permite uma ressignificação de atitudes e práticas escolares e curriculares. Como aponta Ana Célia da Silva “transformar as representações sociais significa transformar o senso comum, os processos de formação de conduta e as relações com o *outro*, cabendo aos educadores procurar identificar e multiplicar os fatores que podem determinar essa transformação” (2002, p. 03, grifos da autora).

Nesse sentido, podemos extrapolar o pensamento e aceitar que a não-representação pode acarretar situações diversas na socialização e na própria construção da identidade: não se entender enquanto um sujeito com particularidades e sociabilidades, alegrias e tristezas, sonhos e frustrações. Em outras palavras, esse “não me sentia representada, nem um pouco” pode tornar sujeitos nulos, sem expectativas futuras, corpos e histórias silenciadas.

Para Eduardo Mortimer (1998, p. 100), o ensino de ciências promulgado nas escolas brasileiras não tem permitido espaço e voz às/aos estudantes, deixando de lado suas expectativas e experiências – bem como a forma de narrativa e as personagens de tais experiências. Nesse entendimento, a representação se torna falha por uma simples questão de possibilitar a expressão das/dos próprias/próprios participantes no processo educativo.

O autor analisa essa questão através da visibilidade ou invisibilidade dos discursos e linguagens, assim defende que uma aula deva conter, para que a representação aconteça, não apenas o discurso de registro científico, mas tantas formas de discurso quanto for a diversidade daquela turma. Nesse sentido, se alia a essa ideia o ideal de uma visão mais completa – menos fragmentada – dos fenômenos e da dinâmica social.

Um dos espaços privilegiados e mais marcantes para analisarmos a questão da representação (sua ausência ou sua limitação) é o currículo escolar. Pensar nesse campo é pensar em um local de disputa de correntes ideológicas que visam sua entrada na Educação Básica e na Formação de Professores. Dessa forma, a disputa aqui se realiza naquilo que está previsto para ser re-apresentado e como será isso; e naquilo que está no território do imprevisto. O currículo escolar constrói e é construído por realidades, uma multiplicidade delas. Assim, muito provavelmente, ele não escapará das experiências outras ao qual as/os estudantes estão expostos diariamente — o que tanto pode significar uma ampliação daquilo que está sendo apresentado na escola enquanto diversidade,



quanto um enquadramento limitador. Muito vai depender da forma como a disputa acontece e dos equilíbrios nas relações de poder.

Repensar quais currículos estão sendo implementados nas escolas é se debruçar em quais ideais o sistema educacional tem ditado na constituição das identidades – e das diferenças. Assim, para reconstruir um currículo é necessária atenção aos discursos e posicionamentos em voga, as linguagens e imagens utilizadas, aos indivíduos e suas relações, aos fenômenos naturais e às práticas socioculturais.

No campo das diversidades sexual e de gênero, como apontado por estudantes de gêneros não-binários no início desse artigo, os currículos e práticas escolares têm promovido um silenciamento de tais identidades marginalizadas – que escapam da heteronormatividade. Tal silenciamento se faz sentir das mais variadas formas: seja estrutural, seja institucional, seja curricular, seja nas conversas de corredor ou intervalos. Funcionalmente binária desde a estrutura – com banheiros e decorações – até suas práticas e conteúdos, representar indivíduos que fogem à “regra identitária de gênero” trona-se, além de inimaginável, um fato difícil e pouco prático. Re-apresentar diversidade de gêneros exige um constante estar atento às possibilidades de escape do binário feminino/masculino que se colocarão na sala de aula e fora dela. Construir voz e espaço junto a essas identidades é permitir que a diferença se expresse e deixe o campo da alteridade, do “outro”, do que está fora – dando lugar ao “também sou”, ao “eu” e ao “nós”.

Jimena Furlani (2007, p. 277) acrescenta nessa discussão quando aponta que o pensamento ocidental tem promulgado uma representatividade binária das identidades o “Isto” OU “Aquilo”, tratando como monstruosidade quaisquer identidades que divirjam – mesmo aquelas se somam, “isto” E “aquilo”. Os “monstros” criados e assim classificados por esse pensamento adentram a escola já numa posição de subalternidade. Dessa forma, o próprio sistema ocidental de discursos, linguagens e representações se torna uma impossibilidade para a transgressão: o currículo cultural se fortalece numa relação de interdependência com o currículo escolar que se estrutura também nesse sistema.

O papel que a Escola assume nesse cenário pode ser visto, não apenas como importante, mas como estratégico na medida em que se constitui num local potencialmente explicitador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e re-articuladas no âmbito do social. O currículo escolar, portanto, é central na construção das diferenças e das identidades. (Furlani, 2007, p. 271)

A autora continua sua argumentação em defesa de uma revisão dos currículos e discursos da área, em especial, de Ciências Naturais. É a matriz biológica das sexualidades que tem servido de reforço ao pensamento binário e à patologização de tudo que escapa a esse sistema. É claro, por tudo que foi apresentado, que a Ciência Moderna constituiu – e foi constituída por – esse pensamento. Elizabeth Macedo, ataca essa construção, defendendo que

Neste sentido, acredito que a construção de um currículo de ciências que colabore para a deslegitimação da ciência como corpo de conhecimentos privilegiado pode contribuir tanto para a superação de desigualdades associadas à diferença quanto para a reversão de práticas de colonialismo que estão na sua base. Um tal currículo precisa incorporar os saberes culturais



locais, ancorados em experiências dos grupos oprimidos. (Macedo, 2004, p. 126)

5 Considerações finais

Diante de tudo que foi colocado, é observável a relação interdependente entre Ciência e Educação e construções binárias. Os dois campos se fortalecem e se justificam para o reforço de identidades aceitáveis e outras reprováveis. Assim, para que a vocação inclusiva da Educação se cumpra, é necessário um questionamento mais amplo tanto da constituição das identidades quanto do pensamento que as alicerça. Pensar a forma como se estrutura os processos educativos e também como se estrutura os processos científicos.

Para que todos os sujeitos escolares se sintam representados ainda é preciso um longo caminho e uma revisão ampla nos discursos, linguagens, posturas e imagens que a dinâmica escolar promove. Entretanto, o percurso pode se tornar mais fácil se, atenta àqueles e àquelas que não se sentem representadas, docentes se permitam repensar suas práticas. Estudantes que concederam entrevistas já vislumbram um direcionamento possível a seguir, a escuta atenta e a abertura ao diálogo podem revelar outros tantos.

No campo específico do Ensino de Biologia – que tem se mostrado cada vez mais influenciador por reunir os preceitos normatizadores tanto da Educação quando da Ciência Moderna –, penso que a elaboração de aulas menos patologizantes e mais representativas das diversidades – fora e dentro da espécie humana – possa contribuir para a desconstrução dos binarismos que rondam e ameaçam os sujeitos escolares. Tudo isso pode se dar desde a linguagem falada e escrita utilizada em sala de aula – que questione o motivo e a funcionalidade das generalizações – até repensar a forma como são trabalhos alguns conteúdos específicos da disciplina escolar. Na forma como são abordadas as diversidades sexuais e de gêneros nessa área, parece-me urgente a ampliação do conceito *conteúdo biológico*, para além da ciência clássica e, também do conceito de *sexualidade*, para que não se restrinja aos componentes anato-fisiológicos dos corpos.

Referências

ARAÚJO, Denise. Outras falas sobre gênero e sexualidade na escola. **Revista Periódicus**. Salvador, v. 1, n. 2, p. 19-27, 2014.

AVELAR, Cláudia; CHACHAM, Alessandra; NUNES, Simone; BATISTA, Renata. Representatividade de gênero e raça na política brasileira: análise do período de 2014 a 2022. **Revista interdisciplinar de sociologia e direito**, p. 205-228, 2024.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá. v. 11, n. 123, p. 27-37, 2011. ISSN 1519-6186.



BORTOLINI, Alexandre; COLBERT, Melissa; BICALHO, Pedro; MOSTAFA, Maria; POLATO, Roney; PINHEIRO, Thiago. **Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014. 144p.

CRUSOÉ, Nilma. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

DA SILVA, Ana Célia. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? *IN: 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. 2002.

DESS, Conrado. Notas sobre o conceito de representatividade. **Urdimento—Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 43, p. 1-30. 2022.

DOS REIS, Neilton. **Diversidade de gêneros e ensino de biologia: casos de prazeres e corporeidade não binários**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2015.

DOS REIS, Neilton. **“Eu sinto que eu sempre me encaixei nessa coisa de não ser homem e não ser mulher”**: tecendo saberes e experiências da não-binaridade de gênero. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2018.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Cuerpos sexuados: la política de género y la construcción de la sexualidad**. Barcelona: Melusina. 2006. 526 p.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, 2007.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmem. Memória e representação: imagens nos livros didáticos de física. **Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 69-83, 2010.

GRIESSE, Margaret. Políticas públicas, Educação e cidadania: um modelo da Teoria Crítica e suas implicações para a educação brasileira. **Revista brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 18, n. 2, 2002.

HEILBORN, Maria. Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. **Cadernos Cepia**. Rio de Janeiro, v. 5, p. 73-92, 2002.

MACEDO, Elizabeth. A imagem da ciência: folheando um livro didático. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 86, p. 103-129, 2004.



MORTIMER, E. Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana e o ensino de Ciências. *In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. (Orgs.). **Ciência, Ética e Cultura na Educação.*** São Leopoldo: UNISINOS, 1998. p. 99-118.

PINHO, Raquel. Corpo, sexualidade e diferença: um ensaio sobre a convivência escolar. *Revista Contrapontos.* Itajaí. v. 11, n. 3, p. 288-298, 2011. ISSN 1984-7114.

QUEIROZ, Jandira. **Rumo ao final do arco-íris: O que mudou no discurso sobre personagens homossexuais na grande mídia de entretenimento na última década e por que?** 66p. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário de Brasília. 2005.

SENKEVICS, Adriano; POLIDORO, Juliano. Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade. *Revista da Biologia.* São Paulo. v. 9, n. 1, p. 16-21, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999. ISBN 8586583448.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000, 133p.

SEGATO, Rita. Os percursos do gênero na antropologia e para além dela. *Série Antropologia.* 22p. Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1998.

WATTHEIR, Luciane. A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos alunos. *Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar.* Maringá, n. 16, 2008. ISSN 1519-6178

