

Temas sensíveis no Ensino de Ciências e Biologia: disputas entre os movimentos sociais e a coalizão conservadora

Sensitive issues in science and biology teaching: disputes between social movements and the conservative coalition

Carine Valiente

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
valientecarine@gmail.com

Sandra Selles

Universidade Federal Fluminense (UFF)
escovedoselles@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo investigar de que formas a coalizão conservadora e as conquistas de movimentos sociais e grupos oprimidos tensionam as práticas pedagógicas de professores e professoras de Ciências e Biologia no que tange à abordagem dos temas sensíveis. Discutimos as disputas entre os movimentos que buscam descolonizar currículos escolares e promover uma educação crítica com respeito à diversidade de gênero, raça e sexualidade e os movimentos conservadores pelos os currículos escolares com o intuito de ferir os princípios da escola autônoma, democrática, laica e plural. Para tal, analisamos os relatos de trinta docentes de Ciências e Biologia, colhidos através da plataforma Google forms, a respeito da abordagem dos temas. Os resultados apontam que os temas estão presentes nas práticas dos professores, porém o clima persecutório aos docentes tem impactado a sua abordagem.

Palavras chave: Temas sensíveis, Ensino de Ciências e Biologia, conservadorismo, escola sem partido.

Abstract

This work investigates how the conservative coalition and the achievements of social movements and oppressed groups put pressure on the pedagogical practices of Science and Biology teachers in terms of approaching sensitive issues. We discuss the disputes between the movements that seek to decolonize school curricula and promote a critical education concerning the diversity of gender, race and sexuality and the conservative movements for school curricula that violate the principles of independent, democratic, secular and plural schools. To this end, we analyzed the reports of thirty Science and Biology teachers, collected through the google forms platform, regarding the approach to the themes. The results indicate that the themes are present in the teachers' practices, but the persecutory climate for teachers has affected their approach

Key words: Sensitive issues, Science and Biology Teaching, conservatism, non-party school

Introdução

Temos acompanhado nas últimas décadas a ascensão de grupos e movimentos conservadores que reivindicam o resgate de preceitos arcaicos e fundamentalistas e têm disputado o controle das narrativas nas esferas político, social e cultural. Neste sentido, as políticas públicas educacionais, os currículos escolares e a autonomia docente vêm sendo alvo desta crescente *restauração conservadora* (APPLE, 2001, apud COAUTORA, 2019) que busca expurgar do currículo e da prática docente temáticas atravessadas por controvérsias socioculturais, reivindicando-as como pertencentes à esfera familiar, especificamente a da família patriarcal judaico-cristã. Recentemente, tais incursões culminaram na organização do Movimento Escola Sem Partido (MESP) que, a partir da conjugação heteróclita entre o “libertarianismo”, fundamentalismo religioso e o anticomunismo, atuam nos espaços legislativos com apoio de uma parcela significativa da sociedade civil a fim de promover reformas educacionais calcadas em narrativas individuais que ameaçam a laicidade do Estado, a autonomia docente e a Educação pública, democrática, e plural. (MIGUEL, 2016; COAUTORA, 2019)

A priori, é importante compreender o que é e que atores compõe esta coalizão conservadora. José Antonio Sepulveda e Denise Sepulveda (2019), entendem o conservadorismo como uma categoria histórica, ou seja, que deriva de processos cujos resultados são diferenciados ao longo do tempo. Historicamente, a construção da cultura conservadora se dá em meio a disputas de poder no campo material e simbólico no intuito de defender os interesses das classes e grupos sociais dominantes em detrimento dos interesses das minorias sociais como a classe trabalhadora, mulheres, negros e população LGBTQIA+. Apesar de defender os interesses das classes e grupos dominantes, a retórica conservadora facilmente ecoa nas classes dominadas pelo seu grande poder de persuasão. De acordo com Mannheim (1959 apud SELPULVEDA; SEPULVEDA, 2019), o conservadorismo tem suas origens no tradicionalismo e, portanto, possui um forte significado social e identitário. O apelo moral do conservadorismo pelo resgate de valores e costumes tradicionais torna mais fácil a identificação popular com esse discurso. Sendo assim, a retórica conservadora se apresenta “como enfrentamento de qualquer mudança de ordem política que se proponha, de alguma forma, a modificar as relações de poder estabelecidas em uma sociedade” (p.871).

No Brasil, vivenciamos duas décadas de importantes conquistas dos movimentos sociais que precederam a reação conservadora como a lei de cotas, a criminalização da homofobia, a legalização do casamento homoafetivo, a lei Maria da Penha, a lei nº 10.639/03, entre outras conquistas que representaram grandes avanços para a população negra, feminina e para a comunidade LGBTQIA+. Tais avanços impactaram a produção científica nas universidades, os currículos escolares, a formação de professores e a produção de materiais didáticos no sentido de inserir nessas diferentes diretrizes educacionais perspectivas de gênero, sexualidade e questões raciais (VIANNA; BERTOLINI, 2020).

Neste contexto, este trabalho objetiva investigar de que formas a coalizão conservadora e as conquistas de movimentos sociais e grupos oprimidos tensionam as práticas pedagógicas de professores e professoras de Ciências e Biologia no que tange à abordagem dos temas sensíveis. Esta investigação parte das disputas pelos currículos escolares e pelas políticas nacionais e regionais de educação discutindo os tensionamentos entre os movimentos que buscam descolonizar currículos escolares e promover uma educação crítica com respeito à diversidade



de gênero, raça e sexualidade e os movimentos conservadores que disputam os currículos escolares com o intuito de ferir os princípios da escola autônoma, democrática, laica e plural. Para além dos efeitos práticos nas políticas e nos currículos, este trabalho discute os possíveis efeitos do clima persecutório exercido sobre os docentes e o reflexo da instauração do pânico moral promovido pela coalizão conservadora nas práticas pedagógicas dos professores de Ciências e Biologia.

O que são temas sensíveis?

Segundo autores do campo da sociologia e da história (ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2018; ALBERTI, 2014; GIL; CAMARGO, 2018; MÉVEL; TUTIAUX-GUILLON, 2013; SIMONNEAUX, SIMONEAUX, 2012) um tema pode ser considerado sensível ou socialmente agudo quando é intelectualmente complexo e importante para o presente e o futuro comum. Também nomeados na literatura como questões “socialmente vivas”, “socialmente agudas” ou “controversas”, esses temas implicam um confronto de valores e interesses (TUTIAUX-GUILLON apud GIL; CAMARGO, 2018), discutem representações sociais e fomentam debates em sala de aula (SIMONNEAUX, SIMONEAUX, 2012). Neste sentido, ao ensinar temas sensíveis, o professor é convidado a se posicionar diante das desigualdades e injustiças sociais e se comprometer com o desafio de educar crianças e jovens para a defesa dos direitos humanos, o convívio com a diversidade e para a cidadania.

No que tange às disciplinas escolares Ciências e Biologia, os temas sensíveis desafiam o professor a transcender os limites entre as ciências de referência tradicionais, como a Biologia, e as ciências humanas (SIMONNEAUX; SIMONNEAUX, 2012). Temáticas relacionadas ao corpo humano, gênero, sexualidades, relações étnico-raciais, segurança alimentar, acesso à moradia e saneamento básico são algumas das múltiplas temáticas que atravessam os currículos destas disciplinas e provocam os professores a deixar de lado a racionalidade subjacente do conhecimento científico para dar lugar à sensibilidade das questões humanas colocadas pelos alunos.

Os temas sensíveis guardam semelhanças com o que autores do campo do Ensino de Ciências (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017) denominam de conteúdos cordiais. Este conceito se baseia no princípio da razão cordial proposto por Adela Cortina e parte da integração entre a Educação em Ciências com Educação em Direitos Humanos (EDH). Assim, os conteúdos cordiais privilegiam a humanização dos conteúdos visando a pluralidade, diálogo e a ética. Para este fim, é necessário que esses conteúdos sejam pedagogizados a partir de valores sociais pautados em Direitos Humanos – valores que estimulem o reconhecimento dos outros-diferentes e o questionamento de lógicas sociais vigentes (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016). Para estes autores, a EDH fornece uma base ética para que os estudantes compreendam os conteúdos de Ciências em seu contexto social, econômico e cultural e, assim, possam se posicionar como cidadãos críticos da realidade social vigente.

É importante ressaltar os limites que separam os temas sensíveis ou controversos e os conteúdos cordiais das já estabelecidas no Ensino de Ciências “Questões sociocientíficas” (QSC). Apesar de compartilharem do objetivo de uma formação cidadã e crítica, tais temáticas se diferem na sua relação com as ciências de referência. Enquanto as QSC incluem discussões, controvérsias ou temas diretamente relacionados aos conhecimentos científicos e/ou tecnológicos que possuem impacto na sociedade, os temas sensíveis ou questões socialmente agudas se relacionam menos intimamente com as ciências de referência, dialogam com outras formas de conhecimento e desafiam representações e valores sociais potencializando as possibilidades de



debate em sala de aula. (MARTÍNEZ, 2012; SIMONNEAUX; SIMONNEAUX, 2011).

Nesta pesquisa, fazemos a opção teórica pelo conceito de temas sensíveis em detrimento dos outros conceitos colocados nos parágrafos anteriores uma vez que esse trabalho objetiva compreender as sensibilidades e o confronto de valores que determinadas temáticas que atravessam os currículos de Ciências e Biologia podem causar em professores e alunos ao serem abordados. No contexto restauração conservadora, os temas sensíveis são alvo constante de debates na sociedade civil e na esfera política uma vez que os grupos conservadores veem no ensino destas temáticas possibilidades de ruptura do modelo de família tradicional patriarcalista fundamentada na moral cristã e nos valores liberais. Tais grupos buscam, assim, modos de intervir no currículo escolar tentando usurpar das práticas pedagógicas a abordagem destas temáticas (SOUZA, 2018).

Educação em disputa: tensionamentos entre os movimentos sociais e conservadores

Com organização, história e demandas particulares, os movimentos feministas, LGBTQIA+ e o movimento negro vêm reivindicando espaços na administração pública e nas casas legislativas e demandando novas políticas públicas de inclusão, igualdade, visibilidade e reparação de injustiças históricas. Articulando ações coletivas e mobilizando pressões populares, esses grupos conquistaram direitos em meio a disputas acirradas. Dentre os principais campos de disputa estão as políticas de educação e os currículos escolares que historicamente privilegiam os interesses de grupos dominantes e reproduzem perspectivas patriarcais, eurocêntricas e colonizadas negligenciando culturas, valores, visões de mundo e as histórias dos grupos oprimidos.

Em consequência dessas disputas, grupos e indivíduos marginalizados reivindicam e se inserem, de maneira crescente, porém não linear, nas comunidades disciplinares¹ e, articulando-se, promovem ações coletivas e individuais a fim de disputar a narrativa hegemônica e descolonizar os currículos. Nilma Lino Gomes (2012) afirma que a ampliação do direito à educação e à democratização do acesso ao ensino superior abriram as portas dos espaços escolares e acadêmicos para grupos historicamente invisibilizados e desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Esses sujeitos trazem consigo para esses espaços “os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias” (p.99) e passam a questionar o caráter colonizador dos currículos escolares e a exigir propostas emancipatórias.

Tais movimentos demandaram e pressionaram por algumas mudanças políticas expressivas como a promulgação da lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. A promulgação desta lei funcionou como um mobilizador de mudanças na formação de professores e nos currículos escolares a fim romper com o silêncio sobre as questões raciais, um dos rituais pedagógicos por meio do qual se expressa a discriminação racial na escola. A formação de professores fundamentados para esse debate, por exemplo, retroalimenta as redes de mobilização descritas por Gomes (2012) pela inserção orgânica de profissionais imbuídos dessa nova visão sobre os currículos, que valorizam as histórias, as culturas e as identidades marginalizadas, destituídas de poder e excluídas do processo educativo.

¹ Conceito mobilizado por GOODSON (1997) para denominar os atores que influenciam de forma direta e indireta a seleção e a organização de conteúdos que serão abordados no currículo de uma determinada disciplina.



Outro importante avanço no sentido de ocupar o poder dentro das comunidades disciplinares foi o surgimento das políticas de ações afirmativas. Um dos primeiros projetos nesse campo foi o Programa Nacional de Ações Afirmativas, em 2002, que contemplou medidas de incentivo à inclusão de mulheres, negros e portadores de deficiência, como critérios de pontuação em licitações que beneficiem fornecedores que comprovem desenvolver políticas compatíveis com o programa (BRASIL, 2002)². Pouco tempos depois, em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, no primeiro ano de governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que tinha como objetivo auxiliar o desenvolvimento de programas, convênios, políticas e pesquisas de interesse para a integração racial. No contexto dessas políticas foram adotados programas de cotas raciais em universidades públicas em todo o Brasil a exemplo da UERJ, UNEB, UnB e UFPR (PIOVESAN, 2008).

Paralelamente às discussões sobre a questão racial, de meados da década de 1990 e nos anos 2000, segundo Vianna e Bortolini (2020), houve uma abertura gradual na educação para discussão das relações de gênero no âmbito das políticas públicas. Com a pressão de movimentos feministas e LGBT, perspectivas de gênero e abordagens sócio históricas das sexualidades foram introduzidas nas políticas públicas de educação. No início do governo Lula, esse movimento se intensifica e se materializa em documentos oficiais e programas com o reconhecimento da diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero. A organização do primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), em 2004, e de sua segunda versão em 2008, ambos antecedidos pelas Conferências de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007), o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), em 2004 e a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), em 2010, são alguns exemplos.

De acordo com Lacerda (2019), os avanços das conquistas de movimentos sociais tendem, historicamente, a gerar movimentos de resistência de parcelas mais conservadoras da população. Nos EUA, por exemplo, a ascensão estudantil, o movimento *black power* e o movimento feminista causaram preocupações nos liberais americanos na década de 1970 com a possibilidade de a exigência por igualdade “sair de controle”. A oposição a esses movimentos e às políticas de inclusão social do presidente democrata Lyndon Johnson (1908-1973) fomentou a coalizão conservadora nos EUA, fundamentada no tradicionalismo moral, no punitivismo, no liberalismo econômico e no recrudescimento do anticominismo que culminou na eleição de Ronald Reagan (1911-2004) em 1981. A coalizão conservadora americana investiu uma grande energia política na educação a fim de restaurar princípios religiosos com o ensino do criacionismo cristão e a prática da oração nas escolas, eliminação de programas e materiais relacionados à educação sexual, homossexualidade ou visão crítica dos papéis sociais de gênero, bem como a defesa do direito à segregação racial em escolas privadas.

No Brasil, 20 anos depois desses retrocessos liderados pelo Partido Republicano, acompanhamos a gestação da nossa própria coalizão conservadora inspirada no modelo estadunidense tanto no campo ideológico quanto político. Assim como nos EUA, os movimentos neoconservadores brasileiros incidem de forma reativa às políticas de inserção de negros e negras em espaços de poder, de promoção da igualdade de gênero e de visibilidade de identidades e orientações não cis-heterossexuais dos anos 2000. Estas políticas, que não foram instituídas de maneira linear e livre de disputas e contradições, encontraram forte resistência no congresso e na sociedade civil.

No seio desses movimentos antagônicos, surge o Movimento Escola Sem Partido (MESP).

² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm



Fundado em 2003 pelo procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, o movimento se propõe a combater a contaminação político-ideológica das escolas por meio da fiscalização e censura de professores. O movimento, que permaneceu inexpressivo por algum tempo, ganhou maior destaque com acontecimentos no campo político como a proposta do material anti-homofobia do MEC e o debate em torno do PNE (Plano Nacional de Educação). Como parte do Programa “Brasil sem Homofobia”, o projeto “Escola sem Homofobia” consistia na formação de professores para tratar questões de gênero e sexualidade nas escolas e na produção de materiais anti-homofobia, voltados ao Ensino Médio. Em 2011, prestes a serem impressos, os materiais foram apelidados de “Kit gay” pela ala conservadora do congresso e ganharam destaque na mídia e nas redes sociais acusados de estimular a homossexualidade e a promiscuidade.

As discussões geradas pelo então chamado “Kit gay” mobilizaram a unificação do MESP com entidades políticas representadas pela extrema-direita, religiosos extremistas e outros influentes da sociedade civil em torno do combate à chamada “ideologia de gênero”. Com a larga disseminação dessas ideias, o pânico moral que se instaura nas famílias se torna o combustível primário para os projetos de censura que derivam dele. Esta unificação resultou na vitória desses grupos no veto à distribuição do material anti-homofobia, em 2011, e a retirada dos termos “orientação sexual” e “gênero” do texto final do PNE, em 2014. Esses dois acontecimentos contribuíram para um acúmulo de capital político, econômico e social que viabilizaram ações mais contundentes na forma de projetos de lei a nível municipal, estadual e federal (MOURA; SILVA, 2020).

O medo da destruição da família tradicional e da moral cristã capilarizaram cada vez mais o debate em torno dos currículos escolares na sociedade civil. Além do forte apoio popular que os projetos de lei angariaram, o MESP mobilizou uma política de vigilância aos professores, com o incentivo ao registro das aulas pelos alunos e fiscalização dos materiais escolares pelos responsáveis. No site do projeto, tal política fica evidente: “a pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”. No site, os responsáveis são motivados a fiscalizar e denunciar professores: “Se observar que [os professores] estão engajados na execução de um projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores, envie-nos uma mensagem relatando sua experiência (acompanhada, se possível, de elementos que possam comprová-la).”³

Metodologia

O contexto apresentado na seção anterior fundamenta a hipótese deste trabalho de que *as conquistas dos movimentos sociais na educação colaboraram para a inserção dos temas sensíveis nos currículos de Ciências e Biologia, porém, o clima persecutório instaurado pela reação conservadora e materializado nos projetos do MESP têm tensionado as práticas pedagógicas dos professores no que tange à abordagem dos temas sensíveis.*

A empiria deste trabalho é um recorte dos resultados preliminares de um trabalho de tese que tem como objetivo investigar a abordagem de temas sensíveis através das narrativas de professores de Ciências e Biologia. A fim de realizar um levantamento preliminar, foi redigido um questionário na plataforma Google forms com o título “Temas sensíveis no Ensino de

³ <http://www.escolasempartido.org/> acesso em 05/09/2022



Ciências e Biologia”. O questionário contou com 48 perguntas, dentre estas, perguntas fechadas (objetivas) e perguntas abertas (discursivas).

O questionário foi divulgado através de e-mail e aplicativos de mensagens e, dentro de um período de 3 meses, contou com 33 respostas. As respostas foram plotadas na plataforma excel e foram excluídas da análise os respondentes que fugiam do perfil de professores definido para a pesquisa: um professor de matemática e dois professores que, atualmente, estão lecionando em universidades. Para fins de análise, foram consideradas as respostas de 30 professores e professoras com idades variando entre 27 e 62 anos. Destes, 22 professoras e 8 professores. A respeito da raça, 15 se identificaram como brancos, 10 como negros (somando as identificações de negros, pretos e pardos) e 7 não declararam.

A abordagem de temas sensíveis por docentes de Ciências e Biologia

Na segunda seção do questionário, os professores foram apresentados aos temas sensíveis divididos em seis categorias: 1) *Gênero (que engloba temas como identidade de gênero, violência de gênero, feminismo e aborto)*; 2) *Sexualidade (que engloba temas como LGBTfobia, sexo em perspectivas não reprodutivas, pedofilia e masturbação)*; 3) *Questões étnico-raciais (como racismo, violência contra povos originários, racismo ambiental e eugenia)*; 4) *Questões socioeconômicas (como insegurança alimentar, acesso à cultura, políticas sociais e distribuição de renda)*; 5) *Questões socioambientais (como negacionismo ambiental, saneamento básico, capitalismo verde e privatização de recursos hídricos)*; 6) *Questões socioemocionais (como gordofobia, transtornos alimentares, automutilação e saúde mental)*. Os professores foram convidados a marcar em caixas de seleção os temas que já foram abordados em suas aulas, de forma planejada ou espontânea.

Dos professores respondentes, 26 (86,6%) declararam abordar questões de gênero, 26 (86,6%) abordam questões relacionadas à sexualidade, 22 (73,3%) abordam questões étnico-raciais, 26 (86,6%) abordam questões socioeconômicas, 30 (100%) abordam questões socioambientais e 20 (66,6%) abordam questões sócio emocionais. Os professores também foram perguntados a respeito da relevância dos temas. 27 professores (90%) afirmaram considerar a maioria dos temas relevantes, um professor (3%) afirmou considerar a maioria dos temas irrelevantes, um professor (3%) afirmou considerar os temas relevantes, mas não para as disciplinas Ciências e Biologia e um professor não respondeu.

Com base na amostra de professores respondentes, é possível afirmar que os temas sensíveis estão presentes nas práticas pedagógicas destes docentes e que são considerados relevantes para as disciplinas em questão pela maioria. Em uma das perguntas, os professores foram questionados se a abordagem desses temas mudou durante sua trajetória profissional e qual o motivo para essa mudança. A professora Shirley⁴ respondeu: *“Comecei a circular em espaços em que mais pessoas são/ estão envolvidas com os temas o que me motivou a buscar mais informações a respeito.”* De forma semelhante, a professora Caroline pontuou: *“O contexto atual fez com que estudantes levassem mais os temas para a escola; minha formação, comecei a estudar mais esses temas e debater mais com a comunidade de ensino de Biologia. Sempre abordei de alguma forma, mas tenho abordado cada vez mais”*. Estas respostas corroboram

⁴ Os nomes dos professores e professoras foram modificados a fim de preservar suas identidades.



nossa hipótese de que os avanços dos movimentos sociais ampliaram o debate destas temáticas nas universidades, escolas e na sociedade civil.

A Tabela a seguir organiza as respostas dos professores à pergunta “*Como você se sente ao abordar esses temas?*” Em três categorias. Em azul, estão as respostas classificadas como “*Missão*”. Nesta categoria estão professores que relataram se sentir cumprindo um dever, uma missão, ou um compromisso com a sociedade e com os seus alunos. Em vermelho estão as respostas classificadas como “*Receio*”. Nesta categoria, professores relataram sentimentos de medo, receio, insegurança, cautela ou desconforto ao abordar os temas. Por último, em amarelo, estão as respostas classificadas como “*Naturalidade*”. Nesta categoria, professores relatam conforto, segurança, sentimentos positivos ou naturalidade ao abordar os temas.

Tabela 1: Como você se sente ao abordar temas sensíveis?

<i>Bruno</i>	Sinto que estou oportunizando um debate informado para as turmas sobre esses assuntos a partir do conhecimento de diversas ciências.
<i>Renata</i>	Cumprindo meu dever
<i>Pedro</i>	Contribuindo para a formação de meus estudantes de forma a se tornarem cidadãos responsáveis
<i>Noádia</i>	Como uma mediadora que abre um espaço para discussão.
<i>Maria</i>	Sinto que cumpro um papel político a mais e que contribuo com as mudanças positivas que virão em um futuro próximo
<i>Clara</i>	Sinto a responsabilidade de tocar em temas sensíveis, que podem gerar algum tipo de desconforto, porém acredito ser necessário, visto que em alguns casos, a escola é o único meu de acesso a informação segura.
<i>Rosângela</i>	Com enorme responsabilidade, visto que dificilmente tais assuntos serão tratados em outras oportunidades e em outros ambientes.
<i>Cristina</i>	Em relação aos temas que abordo em aulas me sinto bem, pois acho que é obrigação, como professora, trazer os temas as aulas.
<i>Michel</i>	Acredito na importância de se trabalhar estes e outros temas com adolescentes numa tentativa/esperança de que estes cresçam se importando mais do que as gerações anteriores o fizeram.
<i>Cleide</i>	Sinto que os ajudo de alguma forma
<i>Sandra</i>	Me sinto educador no sentido mais amplo da palavra, vai além de ser professor.
<i>Margarida</i>	Formadora de jovens que lutam por seus direitos
<i>Caren</i>	Acho fundamental, mas tenho cuidado, justamente por causa dos responsáveis e da interpretação dos alunos
<i>Natália</i>	O pouco que consegui abordar eu consegui lidar numa boa, mas nada eu consegui levar a uma discussão mais aprofundada, por enquanto. Contudo, confesso que há temas que tenho receio de abordar, tanto devido a reação de alguns alunos, de seus pais e mesmo da direção da escola onde trabalho (mas esse último é o caso que menos me incomoda).
<i>Sara</i>	Às vezes insegura e com receio de represálias.
<i>Érika</i>	As vezes com medo da direção me repreender
<i>Camila</i>	Insegura quanto às consequências de tais abordagens na comunidade escolar.
<i>Shirley</i>	Insegura no manejo das relações interpessoais decorrentes de prováveis discussões.
<i>Caroline</i>	Me sinto um pouco desconfortável, em muitos momentos.
<i>Daniel</i>	Inseguro
<i>Célia</i>	Confortável, mas cautelosa
<i>Anny</i>	Como em qualquer tema
<i>Tereza</i>	Cidadã crítica
<i>Alice</i>	À vontade. Gosto de conversar sobre esses assuntos.
<i>Marcos</i>	Me sinto bem. Sinto que fiz o meu trabalho. Mas entendo que tem um mundo enorme de pessoas jogando contra e que ainda há muito o que fazer.
<i>Iris</i>	Normal. Acho importante sempre debater e levantar o questionamento deles
<i>Vitor</i>	Bem na opção de promover o debate e gerar o conhecimento crítico de todos
<i>Vera</i>	Atualmente, dentro de uma normalidade natural. Esses temas estão se tornando mais frequentes e o principal: vem da curiosidade dos próprios estudantes.

Fonte: autoras – respostas do questionário



Nas respostas do grupo classificadas como “missão”, percebe-se que os professores e professoras respondentes compreendem as responsabilidades sociais e éticas inerentes à docência e fazem suas escolhas curriculares considerando os princípios postos por Andrade, Gil e Balestra (2018) de uma educação em ciências que valorize os direitos humanos, a promoção da diversidade e à cidadania. Respostas como “formadora de jovens que lutam por seus direitos”; “sinto que cumpro um papel político” e “contribuindo para a formação de meus estudantes de forma a se tornarem cidadãos responsáveis” são representativos destes princípios.

A categoria “receio” traz relatos que se conectam com o sentimento de medo e vigilância expressos nos trechos “com receio de represálias”; “tenho cuidado, justamente por causa dos responsáveis e da interpretação dos alunos”; “tenho receio de abordar, tanto devido a reação de alguns alunos, de seus pais e mesmo da direção da escola”; “medo da direção me repreender”; “insegura quanto às consequências”. Nesta categoria também estão relatos de sentimentos de insegurança e desconforto que podem se justificar pela própria sensibilidade do tema, cuja abordagem, como afirma Falaize (2014), pode ser delicada em sala de aula, pela dificuldade que o professor pode ser colocado no que diz respeito aos conhecimentos necessários para ensinar, ou em função das reações dos alunos. Este sentimento de insegurança pode ser percebido em trechos como: “insegura no manejo das relações interpessoais decorrentes de prováveis discussões”; “me sinto um pouco desconfortável”; “inseguro”.

Por último, em amarelo, estão os relatos classificados como “Naturalidade”. Termos como “bem”, “normal” e “à vontade” aparecem nesta categoria ao relatar os sentimentos gerados ao abordar o tema. Relatos que não expressaram nenhum tipo de sentimento como “cidadã crítica” ou “como em qualquer tema” também foram considerados nesta categoria. É importante ressaltar que em outras perguntas alguns desses respondentes relataram outros sentimentos, como é o caso do prof. Marcos que relatou se sentir frustrado em uma situação onde abordou um tema sensível e da prof. Iris que disse se sentir “vigiada e cautelosa” na forma como aborda alguns temas em instituições privadas (tabela 2).

A tabela a seguir apresenta as respostas à pergunta “*Você já sofreu algum tipo censura ou represália por parte da instituição que leciona ou passou por algum tipo de constrangimento por parte de alunos, colegas ou responsáveis após abordar algum desses temas? Relate uma situação.*” Dentre os professores respondentes, 12 responderam apenas “sim”, “não” ou “nunca”, dois professores não responderam à questão e 16 fizeram relatos sobre casos de censura que aconteceram consigo, com colegas ou sobre sentimentos de perseguição. Estes relatos estão organizados na tabela 2.

Tabela 2: Relatos de censura/represália ao abordar temas sensíveis

Prof.	Relato	Agente
<i>Caren</i>	Por responsáveis. Ao falar sobre métodos contraceptivos uma mãe questionou a escola sobre o porquê de eu estar enfatizando isso nas aulas. Ao falar sobre evolução fui indagada sobre a relevância da evolução, da ciência e do acesso à informação	Responsáveis
<i>Pedro</i>	Ameaças de ser denunciado por responsáveis para políticos locais	Responsáveis
<i>Tereza</i>	Sim. Aluno falando que é pecado o que estou falando. Aluno falando que odeia está parte das aulas	Alunos
<i>Alice</i>	Normalmente, alguns alunos não se sentem confortáveis para falar sobre esses assuntos em sala de aula e, algumas vezes, surgiram comentários desagradáveis, muitas vezes, baseados na ignorância/criação conservadora.	Alunos



<i>Sara</i>	Sim. Trabalhava em uma escola privada com "filosofia cristã" (adventista) e tinha que fazer a abordagem de alguns temas sem colocar no planejamento e fazendo acordo com os estudantes para não contarem em casa sobre o que estávamos discutindo. Pois a direção/coordenação interferiu em uma dinâmica que estava fazendo - caixa de perguntas sobre gênero e sexualidade, com perguntas anônimas dos alunos. A caixa "sumiu" da sala que estava sendo desenvolvida a dinâmica.	Instituição
<i>Érika</i>	Já! Quando a abordagem foi sobre gênero e sexualidade e também com as questões da fake que foi meu tcc da pós no IFBA, a escola que eu lecionava era partidária, tive que maquiagem o nome de meu trabalho de Fato ou Fake para mitos e verdades.	Instituição
<i>Maria</i>	Um dos pré-enems comunitários que trabalho funciona em uma igreja católica e quando fizemos uma roda de conversa sobre aborto (pura ousadia), o padre veio pessoalmente reclamar com as coordenadoras, pois um estudante nos denunciou. Exigiram que esse tema fosse banido de lá e nunca mais tratamos dele abertamente. Entendi o lado da instituição porque afinal se tratava de uma igreja, mas fiquei muito magoada com a denúncia e com a forma como fomos abordadas - até pareceu que cometemos um delito muito grande, quando na verdade só respondemos à uma demanda da própria turma, que sugeriu aquele tema. O constrangimento durou pouco tempo, no ano seguinte fizemos outra roda, mas como o título de 'direitos reprodutivos' e falamos de aborto do mesmo jeito.	Instituição /Alunos
<i>Clara</i>	Certa vez, quando explodiu um caso sobre a veracidade de um caso de estupro, a maioria dos alunos se posicionaram a favor do possível agressor. Senti naquele momento que deveria relatar a eles que também fui vítima de violência sexual entendendo que se eles humanizassem as vítimas, poderiam rever seus posicionamentos.	Alunos
<i>Camila</i>	Ao apresentar um planejamento que envolvia tais abordagens, mostrei ao coordenador pedagógico (por me sentir insegura) e este, mesmo valorizando a ideia da aula, demonstrou receio diante da reação dos alunos e responsáveis.	Instituição
<i>Carolín e</i>	Uma vez os alunos quiseram estudar hipnose no tópico curricular neurociência. Por motivos religiosos os responsáveis questionaram a escola e pediram uma conversa comigo.	Responsáveis
<i>Marcos</i>	Nunca fui constrangido por parte dos meus superiores na escola pública. Nas escolas particulares não tenho abertura para abordar temas sociais e questões de gênero. Mas houve uma vez, em Itaboraí, na E. M. Luzia Gomes de Oliveira, que eu abordei o assunto da violência contra a mulher e citei o caso de menina Eloá, de São Paulo, cujo namorado invadiu a casa onde ela se encontrava fazendo um trabalho de pesquisa com dois meninos e uma amiga. As alunas da turma falaram que a culpa foi dela, que não deveria estar na casa com os dois garotos e quando eu fui defender a vítima tentei fazer as alunas perceberem [que] qualquer uma delas poderia ser vítima daquele tipo de situação. As alunas então se viraram contra mim falando que eu estava dizendo que elas poderiam apanhar dos seus namorados. Foi frustrante.	Alunos
<i>Iris</i>	Não, mas me sinto muito mais "vigiada e cautelosa" na forma como abordo determinados assuntos em instituições privadas	-
<i>Cristina</i>	Eu não. Mas já tive colegas (mulheres) que já sofreram represálias em escola da rede privada	Instituição
<i>Michel</i>	Algumas vezes. Ao abordar evolução principalmente, inclusive já tive de lidar com responsáveis que desejavam incluir em meu planejamento ideias relativas a criaçãoismo, as quais recusei veementemente. Também recebo críticas por permitir que alunos lgbtqi+ expliquem em aula para os outros alunos os temas que lhes são pertinentes.	Responsáveis
<i>Sandra</i>	Questões como aborto, violência... costumam ser polêmicas em sala de aula e às vezes até envolvem questionamentos de responsáveis.	Responsáveis



Vera	No início da minha vida como professora, quando ainda era contratada por um município no interior do RJ, esbarrei numa situação religiosa. Os estudantes mais afoitos, insistiam em saber o porquê de eu não ter religião durante uma aula sobre teorias evolutivas, isso não chegou a ser um problema, mas me fez mais observadora em relação as entrelinhas dos diferentes comentários que faziam. Exemplos: a forma chula com que se tratavam e sem a preocupação com a minha presença (ficavam mais indignados de serem chamados de "capeta" do que de "filho da p***"), o comportamento machista dos meninos em relação às meninas e a naturalidade de aceitação delas; porém não me lembro de ter sido censurada em algum momento profissional.	-
------	---	---

Fonte: autoras – respostas do questionário

Quatro professores relataram ter sido censurados de forma direta pela instituição que trabalham ao abordar temas sensíveis (Sara, Érika, Maria e Camila). Alguns foram impedidos de realizar sua atividade, outros boicotados pela instituição e outros tiveram que modificar ou adaptar seu planejamento ao gosto da instituição. Outros professores relatam ter sofrido algum tipo de constrangimento por parte dos responsáveis como críticas, questionamentos e até mesmo ameaças de denúncias para políticos locais. Outros docentes relatam sofrer constrangimentos durante o próprio curso da aula por parte de estudantes.

O relato da professora Camila retrata uma situação de censura por parte da instituição, porém, ela relata ter apresentado a ideia ao coordenador por se sentir insegura e o mesmo também se sentiu inseguro. De forma semelhante, duas professoras relataram não terem sido censuradas mas trouxeram em seus relatos sentimentos de insegurança ao abordar os temas, como é o caso da professora Iris que relatou se sentir “vigiada e cautelosa” e da Professora Vera que passou a ser mais “observadora” diante dessas questões.

Estes resultados apontam para indicativos do clima persecutório e da insegurança dos docentes e das instituições na abordagem de temas sensíveis. Os questionamentos, as ameaças de denúncia e os constrangimentos que os professores vivenciam ou observam acontecer com outros colegas, podem contribuir para um silenciamento ou uma autocensura na abordagem dessas temáticas. Em instituições privadas, como apontam os professores Marcos, Cristina e Iris, esta autocensura se agrava. As questões trabalhistas se aliam às outras questões já apresentadas tornando o sentimento de vigilância ainda maior.

Considerações finais

Os projetos de lei redigidos pelo Movimento Escola Sem Partido fracassaram na grande maioria das suas tentativas nacionais, estaduais e municipais de serem implementados. Porém, não podemos dizer que o movimento fracassou em todos os seus objetivos. Os resultados deste trabalho apontam que o clima persecutório e a sensação de constante vigilância permanecem presentes entre professores e professoras, o que impacta suas escolhas de abordagem no tange aos temas sensíveis.

Por outro lado, percebemos nos relatos dos docentes participantes deste estudo que existe um movimento de resistência individual e coletiva a esses ataques, que se expressa na larga abordagem das temáticas sensíveis bem como no entendimento da sua importância para a formação dos estudantes. Acreditamos que, mesmo no atual contexto político de perda direitos das minorias, de massacre de populações negras e indígenas, de sucateamento das escolas e universidade e de perseguição de professores e cientistas, os movimentos sociais seguem avançando e resistindo, alargando o debate sobre direitos humanos da sociedade civil e nas escolas.

Referências

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. In: **Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades**. Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Caicó (RN), p. 1-11, 17 a 21 de nov. de 2014.

ANDRADE, Juliana Alves de; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola da Conceição. Apresentação: ensino de história, direitos humanos e temas sensíveis. **Revista História Hoje**. Anpuh-Brasil. Vol. 7, n. 13 (jun. 2018), p. 4-13, 2018.

COAUTORA, 2019.

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? Trad. Fabrício Coelho. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.6, n.11, p.224-253, jan./abr. 2014.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; CAMARGO, Jonas. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan.-abr. 2012.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2019.

MARTINEZ, Leonardo Pérez. **Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” -Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, Renata. **6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar**. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordada, 2020.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. Professores de Ciência como Agentes Socioculturais e Políticos: A Articulação Valores Sociais e a Elaboração de Conteúdos Cordiais. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 2, n. 2, p. 14-31, 2016.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. (org.) **Conteúdos Cordiais – Química humanizada para uma escola sem mordadas**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, p. 887-896, 2008.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 868-892, 2019.

SIMONNEAUX, Jean; SIMONNEAUX, Laurence. Educational configurations for teaching



**XIV
ENPEC**

Caldas Novas - Goiás

environmental socioscientific issues within the perspective of sustainability. **Research in Science Education**, v. 42, n. 1, p. 75-94, 2012.

SOUZA, Ana Paula. Relações de gênero e educação: crítica aos projetos de lei “Escola Sem Partido”. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 204-224, 2018

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

