

**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Instituto de Física  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências**

**CRISTIANO FIGUEIREDO DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NOS  
CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO MATO GROSSO DO SUL**

**CAMPO GRANDE - MS  
2021**

**CRISTIANO FIGUEIREDO DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NOS CURSOS  
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO MATO GROSSO DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera de Mattos Machado

Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Constantina Xavier Filha

**CAMPO GRANDE – MS  
2021**

## **CRISTIANO FIGUEIREDO DOS SANTOS**

### **FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NOS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO MATO GROSSO DO SUL**

Relatório de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências do Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências.

#### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera de Mattos Machado - Orientadora  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Constantina Xavier Filha – Co-orientadora  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elenita Pinheiro de Queiroz Silva – Membro Titular  
Universidade Federal de Uberlândia

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Regina Costa Ribeiro – Membro Titular  
Universidade Federal do Rio Grande

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzete Rosana de Castro Wiziack – Membro Titular  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Rios Alves Nunes da Costa – Membro Titular  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Sandalo Pereira - Membro Suplente  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande – MS, 09 de agosto de 2021.



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



ATA DE DEFESA DE TESE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS  
DOUTORADO

Aos nove dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e um, às treze horas, na plataforma Google Meet, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Vera de Mattos Machado (UFMS), Constantina Xavier Filha (UFMS), Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (UFU), Marta Rios Alves Nunes da Costa (UFMS), Paula Regina Costa Ribeiro (FURG) e Suzete Rosana de Castro Wiziack (UFMS), sob a presidência do primeiro, para julgar o trabalho do aluno: CRISTIANO FIGUEIREDO DOS SANTOS, CPF 70598525149, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Curso de Doutorado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NOS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO MATO GROSSO DO SUL" e orientação de Vera de Mattos Machado. A presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra ao aluno que expôs sua Tese. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, a presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expresso conforme segue:

**EXAMINADOR**

Dra. Vera de Mattos Machado (Interno)  
Dra. Constantina Xavier Filha (Interno)  
Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (Externo)  
Dra. Marta Rios Alves Nunes da Costa (Interno)  
Dra. Patricia Sandalo Pereira (Interno) (Suplente)  
Dra. Paula Regina Costa Ribeiro (Externo)  
Dra. Suzete Rosana de Castro Wiziack (Interno)

**RESULTADO FINAL:**

<input checked="" type="checkbox"/>	<b>Aprovação</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Aprovação com revisão</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Reprovação</b>
-------------------------------------	------------------	--------------------------	------------------------------	--------------------------	-------------------

**OBSERVAÇÕES:**

Acatar as sugestões da banca e publicar artigos relativos a tese defendida, em função da importância do tema de pesquisa

para a área do ensino e da educação.

Nada mais havendo a ser tratado, o Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.



Documento assinado eletronicamente por **Vera de Mattos Machado, Professora do Magistério Superior**, em 28/09/2021, às 09:29, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Suzete Rosana de Castro Wiziack, Professora do Magistério Superior**, em 28/09/2021, às 12:25, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marta Rios Alves Nunes da Costa, Professora do Magistério Superior**, em 28/09/2021, às 15:41, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Constantina Xavier Filha, Professora do Magistério Superior**, em 28/09/2021, às 17:30, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paula Regina Costa Ribeiro, Usuário Externo**, em 28/09/2021, às 17:44, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Usuário Externo**, em 29/09/2021, às 13:35, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Figueiredo dos Santos, Usuário Externo**, em 04/10/2021, às 17:17, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufms.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2821142** e o código CRC **DCDCA7DB**.

**COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

Referência: Processo nº 23104.026540/2021-93

SEI nº 2821142

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço todas as professoras e professores que tive em minha jornada educacional, mas, especialmente aquelas e aqueles que me permitiram vislumbrar outras possibilidades para esse mundo. Professoras e professores que me incluíram em seus sonhos e em seus projetos de mudança, que semearam esperança e força, que me fizeram ver na educação e na docência um lugar de luta, resistência, possibilidades de ação e de revolução.

Nessa toada, agradeço imensamente minhas orientadoras, mulheres inspiradoras, professoras orgulhosas, trabalhadoras da educação e semeadoras de lutas, sonhos e esperanças. Professora Vera que me recebeu e me acolheu, que me acompanhou nessa trajetória com seu olhar atento e amoroso, que me proporcionou liberdade na condução do trabalho, e que nunca me deixou sozinho, pelo contrário, esteve ao meu lado em lutas acadêmicas e fora da Universidade, tornando-se mais que uma orientadora, uma amiga. Professora Tina, que aceitando embarcar nessa jornada conosco, contribuiu maestralmente com seu olhar experiente e minucioso, que me ouviu tantas vezes e que me acalmou quando foi preciso, que acreditou em mim e que me incentivou.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, todas(os) suas/seus docentes e técnicas(os) mas, destaco especiais agradecimentos à professora Maria Celina Piazza Recena, tão admirável, inspiradora e marcante em minha trajetória nesse período.

Meus agradecimentos também são direcionados à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul, FUNDECT, pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou a construção desse trabalho, mas, agradeço especialmente a todas as pessoas que contribuíram para a composição do fundo de receitas da instituição e que, provavelmente em muitos casos, jamais imaginaram possibilitar minha formação. A cada uma dessas pessoas, agradeço.

Sou grato também a parceiras(os) de jornada, colegas de minha turma que estiveram ao meu lado em muitos momentos e sem as(os) quais o caminho teria sido muito mais difícil. Obrigado Joelma dos Santos Garcia Delgado, minha hermana/amiga/parceira de tantas partes desse caminho, Mariuciy Menezes de Arruda, que desde a graduação tem me ajudado e tornado a trajetória mais descontraída, Marcos Vinícius Campelo Júnior e Nelson Dias, por tantas conversas e trocas que fortaleceram a escrita da tese e a amizade.

Não poderia deixar de agradecer ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Ensino de Ciências, GEPFOPEC/UFMS, espaço que me proporcionou

crescimento e aprofundamento de questões, mas, destaco minha especial gratidão à Silvia Lima dos Santos e Zielma de Andrade Lopes, com as quais a troca sobre angústias de cunho teórico, metodológico ou de outra ordem, assim como o apoio recebido, cotribuíram para que chegasse até aqui.

Agradeço às pessoas que se dispuseram a ser entrevistadas e assim possibilitaram a execução da pesquisa, bem como a Wagner Vicentin, o amigão, e Mariuciy com a ajuda nas questões burocráticas nas Universidades.

A partir de agora faço menção ao contexto do enfrentamento da pandemia, capaz de me desestruturar emocionalmente, me abalar mentalmente, dificultando o processo de execução da tese, tornando-o quase inviável não fosse pela presença dessas pessoas. Embora algumas delas já estivessem presentes em minha vida desde antes da alteração de cenário, foram fundamentais para que eu resistisse em meio a um cenário de morte, caos político, fome, luto e dor.

Não fossem as conversas quase diárias nos períodos mais críticos da pandemia com minhas tão queridas, tão íntimas e tão preciosas amigas Patrícia Barba Malves, Vanessa dos Santos Teruya e Mirian Alves de Faria, eu certamente não teria atravessado dias tão nebulosos. Suas palavras, como desde a graduação, têm sido apoio, alento, esperança e suporte. Também destaco, igualmente com suas palavras de amor, apoio, e suporte, Flávia Accetturi Szukala Araujo, cujas conversas e caminhadas me foram inestimavelmente importantes.

De tempos similarmente longínquos, compartilho minha vida com pessoas que são por demais especiais e com as quais tenho vivenciado a amizade. Priscilla Soares Teruya, Marco Aurélio Almeida Soares, Claudiane Coimbra da Silva e Juliana Morinigo Ribeiro, obrigado como sempre!

Gratidão também à Jeniffer Karolline de Oliveira Rodrigues, pelas inúmeras e longas conversas na madrugada que aliviaram um pouco a solidão e o isolamento que a pandemia impôs, Hânia Cardamoni Godoy, pela reciprocidade no afeto que amenizaram tristezas e indignações pandêmicas, e Heidy Maiyumi Rafael Kanashiro, pelos tantos áudios trocados que mitigaram as angústias da vida docente frente à Covid-19.

Agradeço a presença sempre luminosa e divertida do querido amigo Luan Fernando Schwinn Santos, minha Judy amada, e de Juliano Teixeira Figueiredo, primo que teve papel primordial em tornar os dias, noites ou madrugadas mais toleráveis. Obrigado por trazerem cores para esse mundo e, em particular, ao meu nesse período tão cinzento.

Pela acolhida maternal em tempos de luto e de luta, sou imensamente grato a Marlene

Ricardi de Souza, que em sua casa me fez sentir parte do mundo, ainda que seu próprio mundo estivesse parti(n)do.

Na busca pela reversão de um cenário tão devastado pela pandemia, encontrei tão preciosas amizades que, como costume dizer, me nutriram afetiva, intelectual e materialmente. Pelas tantas vezes que me apoiaram e me animaram, me receberam e me visitaram, me distraíram e me instigaram o pensamento, sinto felicidade em poder expressar gratidão a Nadia Eduarda Rocha Pantano e Iuri Ricardi de Souza, Nadiuri. Sou feliz que nossos caminhos tenham se cruzado e que nossa amizade tenha sido forjada em meio a sonhos e lutas, esperanças e vontade de mudar o mundo. *Dos besos a dos missiles soviéticos!*

E agradeço à minha família pelo suporte e apoio que me dão. Pela compreensão das ausências e hiatos, pelo respeito e consideração que me dedicam. Aproveito e destaco agradecimentos às minhas mais próximas companheiras de quarentena, minhas cachorras, Pantera e Poc Lindsay, e minha gata, Mulata. Sem elas, os meses que passei, em grande parte, solitário e isolado em dias quietos e cinzas, tristes e repetitivos teriam sido insuportáveis nesses poucos metros quadrados que encerram nosso lar.

## RESUMO

Essa pesquisa teve como objeto de investigação a sexualidade dos/nos currículos da formação inicial docente em ciências biológicas no Mato Grosso do Sul, tendo por objetivo geral a descrição e análise de como e se sexualidade é abordada nos currículos da formação inicial docente em ciências biológicas nas Universidades públicas no Mato Grosso do Sul. A postura teórica que sustentou este trabalho se aproxima da orientação pós-crítica, assumindo não somente, mas principalmente, inspirações foucaultianas para uma perspectiva de análise discursiva. O corpus de análise de nossa pesquisa constituiu-se por duas vias, sendo, por um lado, extraídas dos projetos pedagógicos dos cursos investigados e, por outro, das experiências relatadas em entrevistas por profissionais das Universidades. Os resultados indicaram que sexualidade é abordada em todos os cursos de graduação em licenciatura em ciências biológicas das Universidades investigadas. Cinco dos sete projetos pedagógicos analisados fazem menção, nos objetivos ou ementas, à sexualidade/gênero. As abordagens se fazem por discussões que incluem “orientação sexual”, “educação sexual”, “relações de gênero”, “questões de gênero” e “sexualidade”. A sexualidade é acionada nos cursos por, pelo menos, quatro vieses, que incluem “emergência de uma situação/sala de aula”, “inclusão/diversidade/direitos humanos/discriminação”, “atividades complementares/trabalho de conclusão de curso/semana acadêmica” e “corpo/saúde/doença”. Em relatos, práticas discursivas foram enunciadas permeadas por violências de gênero e episódios de homofobia e transfobia. Foi possível apreender enunciados acerca do que é ou não conhecimento específico nos cursos de graduação, sobre saúde, direitos humanos, relações de gênero e sobre corpos que permitiram explorar suas condições de possibilidade e evidenciar elementos da função enunciativa em seus procedimentos de controle do discurso. Considera-se que a formação inicial docente para o trabalho com a educação para sexualidade é pertinente e necessária em cursos de ciências biológicas. Nesse sentido, a defesa que se faz é por uma abordagem curricular que se desvincule de aspectos essencializantes e biologizantes e que se aproxime da perspectiva da educação para sexualidades.

**Palavras-chave:** 1. Currículo. 2. Sexualidade. 3. Ciências.

## ABSTRACT

This research had as object of investigation the sexuality of/in the curricula of initial teacher education in biological sciences in Mato Grosso do Sul, with the general objective of describing and analyzing how and if sexuality is addressed in the curricula of initial teacher education in biological sciences in Public Universities in Mato Grosso do Sul. The theoretical stance that supported this work approaches the post-critical orientation, assuming not only, but mainly, Foucaultian inspirations for a perspective of discursive analysis. The corpus of analysis of our research was constituted in two ways, being, on the one hand, extracted from the pedagogical projects of the investigated courses and, on the other hand, from the experiences reported by professionals from the Universities in interviews. The results indicated that sexuality is addressed in all undergraduate courses in biological sciences at the investigated universities. Most of the pedagogical projects analyzed mention sexuality/gender in the objectives or menus. The approaches are made through discussions that include “sexual orientation”, “sexual education”, “gender relations”, “gender issues” and “sexuality”. Sexuality is triggered in courses by at least four biases, which include “emergence of a situation/classroom”, “inclusion/diversity/human rights/discrimination”, “complementary activities/course completion work/academic week” and “body/health/disease”. In reports, discursive practices were enunciated permeated by gender violence and episodes of homophobia and transphobia. It was possible to apprehend statements about what is or is not specific knowledge in undergraduate courses, about health, human rights, gender relations and about bodies that allowed exploring their conditions of possibility and highlighting elements of the enunciative function in their discourse control procedures. It is considered that initial teacher training to work with education for sexuality is relevant and necessary in biological science courses. In this sense, the defense that is made is for a curriculum approach that detaches itself from essentializing and biologizing aspects and that approaches the perspective of education for sexualities.

**Key words:** 1. Curriculum. 2. Sexuality. 3. Science.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	17
INTRODUÇÃO .....	24
CAPÍTULO 1: MULTIPLICIDADES CURRICULARES.....	25
CAPÍTULO 2: GÊNERO E SEXUALIDADE .....	76
CAPÍTULO 3: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	92
CAPÍTULO 4: DESCRIÇÃO E ANÁLISE CURRICULAR.....	115
CONSIDERAÇÕES .....	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154
APÊNDICE A .....	160

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA UTILIZADOS NA CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE.....	112
QUADRO 2. RELAÇÃO ENTRE PROJETOS PEDAGÓGICOS E PESSOAS ENTREVISTADAS, CONFORME DESIGNAÇÕES ATRIBUÍDAS.....	115
QUADRO 3. ELEMENTOS APRESENTADOS EM TÓPICOS OU SUBTÓPICOS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO MATO GROSSO DO SUL. ....	116
QUADRO 4. DESCRITORES DOS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS INDICADOS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS.....	118
QUADRO 5. NORMATIZAÇÕES MAIS RECORRENTEMENTE REFERIDAS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS .....	119
QUADRO 6. CONSTITUIÇÃO DOS CURSOS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS EM SEUS EIXOS E SUB-EIXOS.....	120
QUADRO 7. REFERENTES DE CARGA-HORÁRIA E ALOCAÇÃO SEMESTRAL/SERIAL DE ELEMENTOS CURRICULARES DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS. ....	124
QUADRO 8. CARACTERÍSTICAS DE DISCIPLINAS RELACIONADAS À SEXUALIDADE PRESENTES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS. ....	126
QUADRO 9. ASPECTOS RELATADOS SOBRE OS DESAFIOS, AS POSSIBILIDADES E DO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO NO CARGO DA COORDENAÇÃO DE CURSO.....	129
QUADRO 10. VIESES PELOS QUAIS SEXUALIDADE É ACIONADA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, SEGUNDO RELATOS DAS PESSOAS ENTREVISTADAS. ....	138
QUADRO 11. RELAÇÃO FORMAÇÃO-ATUAÇÃO PROFISSIONAL E ENTENDIMENTOS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE. ....	140
QUADRO 12. EXPERIÊNCIAS OU DEMANDAS DE/COM PESSOAS LGBTQIA+ PERCEBIDAS PELAS PESSOAS ENTREVISTADAS.....	144

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

<b>FIGURA 1. LOCALIZAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE COMPÕEM A PESQUISAS.....</b>	<b>105</b>
---	------------

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEN – Atividade Complementar de Ensino.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

APOLO – Rede de Homens Gays e Bissexuais de Mato Grosso do Sul.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CEUD – Centro Universitário de Dourados.

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade.

DCE – Diretório Central de Estudantes.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho.

ENEBIO – Encontro Nacional de Ensino de Biologia.

EUA – Estados Unidos da América.

FUNDECT - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul.

GDE – Gênero e Diversidade na Escola.

GEPFOPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Ensino de Ciências.

HIV/AIDS – Vírus da Imunodeficiência Humana/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

IBECC – Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura.

ICBCG – Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande.

IES – Instituições de Ensino Superior.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LGBT+ - Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e outras.

LGBTQIA+ - Pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneras, queer, interssexuais, assexuadas e outras.

MEC – Ministério da Educação.

MS – Mato Grosso do Sul.

NDE – Núcleo Docente Estruturante.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ph. D. – *Philosophy Doctor*.

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação.

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

UEMT – Universidade Estadual de Mato Grosso.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados.

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

USAID – *United States Agency for International Development.*

USP – Universidade de São Paulo.

## APRESENTAÇÃO

A pesquisa compilada nestas páginas é apresentada nos moldes científicos. Decorrência da busca de um objetivo, efeito da tentativa de responder a uma questão norteadora, materializa e registra o resultado de um processo. De fato, este relatório também é isso. Contudo, nada seria mais ilusório do que tentar encerrar neste plano o que este trabalho representa. Em realidade, ele é fruto de muitas outras questões, de outros processos e de outros objetivos. Assim sendo, peço licença para apresentar um pouco do que se coloca no horizonte em que também esta pesquisa se insere e se integra.

Apesar de escrever esta seção em primeira pessoa do singular, destaco inicialmente que se trata de uma composição coletiva. Sua realização não poderia se dar sem a soma de esforços múltiplos e necessários de pessoas que, de maneiras diferentes e importantes, contribuíram com sua execução. Se assumo, temporariamente, a autoria do texto, tão brevemente espero desmontar tal ideia. Assim, já de largada, espero especificar a impossibilidade de construção individual e evidenciar que quando escrevo “eu”, somos “nós”.

Os tópicos que permeiam este trabalho ligam-se às minhas próprias experiências a partir de especialmente três espaços: a formação inicial em um curso de ciências biológicas em universidade pública, a vivência como docente da educação básica pública e a experiência política enquanto homem gay. Essas três dimensões contribuíram para que eu pudesse melhor compreender o valor que assumem, para mim, a educação para sexualidade e a disputa pelos valores e entendimentos imbricados nos processos educativos, notadamente currículos.

Sendo assim, particularmente, o interesse pela investigação da formação inicial docente não se descola do interesse pela prática docente na medida em que entendo ambas conectadas quando se debate educação e, ainda, tampouco se desassociam do quanto sexualidades perpassam debates presentes nesses contextos.

Aliás, pensar e fazer educação, hoje na posição de professor, é tarefa de primordial prioridade, especialmente na educação pública, gratuita e de qualidade. Isso porque a educação sempre foi uma promessa de uma vida melhor e que, em meu caso, muito felizmente se cumpriu. No que se refere à minha trajetória estudantil na educação básica, oscilei entre períodos de estudos na rede pública e na rede privada, situação essa possível somente pela concessão de um desconto que a direção da escola gentilmente fornecia à nossa família.

Filho mais velho de um casal de pais que não concluíram o ensino fundamental, acabei o ensino superior em 2002, ingressando no Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sendo, no conjunto somatório de minhas famílias materna e paterna, da minha geração e de anteriores, o segundo a iniciar esse nível de ensino e o primeiro a fazê-lo em uma instituição pública. Meu pai não chegou a compartilhar dessa alegria uma vez que quatro anos antes havia sido assassinado enquanto trabalhava como segurança nessa mesma Universidade. Sua morte marcou nossa família de maneira irreparável, e nesta pesquisa encontram-se também ressonâncias de sua brutal partida.

Graduei-me bacharel em 2005 e, no ano de 2006, enquanto cursava licenciatura, fui aprovado em concurso público para o Instituto de Meio Ambiente de Mato Grosso do Sul (Imasul) onde comecei a trabalhar, de forma que no final daquele ano cumpria concomitantemente afazeres do trabalho e da graduação. Contudo, nem de longe a rotina atribulada e cheia de novidades ocupava de maneira central minha mente. O ano de 2006 foi um período em que voltei os olhos para mim mesmo e, tendo em tese cumprido alguns quesitos de expectativas sociais vigentes para minha idade (curso superior completo e emprego estável), era hora de “resolver” questões de outra área da vida cujos anseios sociais também imperam a certa altura da existência: sexualidade.

Tendo crescido em uma família católica, aprofundi minha ligação com o cristianismo durante minha adolescência e juventude. Em minha formação religiosa aprendi e refleti questões da doutrina que contribuíram para entender qualquer expressão da sexualidade que não se conformasse com a heterossexualidade como um pecado, um desagrado, uma aberração. Guiado por essa lógica, mais do que questioná-la, aprendi primeiro a reproduzi-la e durante anos o fiz religiosamente em encontros formativos para crianças e adolescentes na condição de catequista. Apesar do aporte religioso para esse entendimento, encontrei equivalentes em outros contextos, tais como o escolar e o familiar, por exemplo. A rigor, cada vez mais, percebi como a homofobia<sup>1</sup> é uma marca social estruturante.

Ironicamente ou não, foi justamente na igreja que conheci o primeiro homem com o qual me relacionei. Essa relação, que durou cerca de oito anos, foi principiante, mas não suficiente, para que eu questionasse a lógica homofóbica que encontrei na igreja e em outros espaços. Durante quase uma década, escondi de todas as pessoas ao meu redor uma relação que se firmou na clandestinidade, na obscuridade e no silêncio. De maneira alguma me

---

<sup>1</sup> Utilizo o termo “homofobia” aqui para abarcar a variedade de manifestações discriminatórias e preconceituosas contra todas as pessoas LGBTQIA+, sem ignorar as especificidades que podem ser manifestadas a cada um desses segmentos (lesbofobia, gayfobia, bifobia, transfobia etc).

permiti compartilhar com amigas(os), parentes, vizinhas(os), dúvidas, alegrias, decepções, encantamentos ou quaisquer componentes de toda sorte de emoções e sentimentos que as relações amorosas nos trazem. Isso porque imaginava, como me tinham ensinado, que pessoas como eu eram passíveis de abandono, que deveriam ser motivo de chacota, não de afeto. Que pessoas como eu deviam ser postas à margem, que eram seres abjetos.

Por ter tais ideias tão enraizadas, levei muitos anos de minha vida para começar a questioná-las. E mesmo com tal processo em andamento, levei o ano de 2006 inteiro me preparando para ser abandonado assim que declarasse publicamente que era gay, conforme planejava fazer no ano seguinte.

Em 2007, depois de muito pensar, depois de ter conseguido me graduar, de ter um emprego relativamente estável e de ter condições de sair de casa (caso fosse preciso), eu crio coragem e finalmente me declaro gay, primeiro para um grupo de amigas e, depois, progressivamente, para as pessoas ao meu redor. Preparado para ser abandonado, encontrei acolhimento em muitos braços. Isso não significa que todas as reações foram favoráveis, mas cá estou, anos depois, feliz por ter tomado uma das decisões mais difíceis e mais libertadoras da minha vida. Livre do peso da culpa, do sentimento de trapaça, da necessidade de manutenção de uma vida dupla, das angústias e ansiedades que a omissão e a negligência dessa parte tão importante de mim me causavam, creio ter sido mais fácil seguir meu caminho em outras áreas da vida.

Uma vez trabalhando na área ambiental, voltei meus interesses intelectuais para essa área e fiz uma pós-graduação (*lato sensu*) em gestão ambiental e outra (*stricto sensu*) em recursos naturais. Enquanto fazia o mestrado em Recursos Naturais, entre 2012 e 2014, me aproximei de diversas discussões sociais que, entre outras situações, acabaram me levando a participar do Coletivo Olhares, espaço para pensar e discutir questões que envolviam a diversidade sexual.

No referido coletivo, elaboramos e executamos diversas ações e movimentos – de forma integrada com outros grupos organizados ou isoladamente – que me foram extremamente significativos porque possibilitaram a compreensão da importância política das ações coletivas, especialmente no contexto de 2013, ano em que o Brasil foi tomado por diversas mobilizações que ficaram conhecidas como Jornadas de Junho e que movimentaram diversas ações coletivas nas ruas do país.

Também em 2013 foi quando pude me aproximar de discussões acerca de gênero e sexualidade pela oportunidade de participar do curso de extensão universitária *Gênero e*

*Diversidade na Escola* (GDE) e, na sequência, entre 2014 e 2015, ter cursado outra pós-graduação (*lato sensu*), dessa vez em educação, diversidade e inclusão social, cujo tema do trabalho final já se voltava a questões da formação inicial de docentes. É mais ou menos por esse período que também me integro à APOLO – Rede de Homens Gays e Bissexuais de Mato Grosso do Sul. Posso dizer que essas foram experiências fundamentais para pensar questões que tento tangenciar neste relatório e também que me fizeram direcionar meus estudos e interesses para a educação em detrimento da área ambiental.

Em 2014 assumo concurso para lecionar na educação básica na rede municipal de Campo Grande (MS) e, no ano seguinte, em 2015, assumo outro concurso como docente, desta vez na rede estadual de MS, situação que marca também meu desligamento com o Imasul e, de forma mais ampla, com a área ambiental.

No final de 2016 começo a escrever o projeto de pesquisa que, no início de 2017, seria aprovado no processo seletivo do doutorado em ensino de ciências da UFMS, num momento histórico em que questões acerca das relações entre sexualidade e educação ganham visibilidade em contextos educacionais, políticos e sociais e viram pautas de discussão nacional.

Em realidade, se no cenário nacional a primeira década deste século parece ter expressado alguns avanços nas discussões sobre sexualidades e direitos humanos, a segunda década parece ter sido marcada por retrocessos nessas discussões. O contexto político-social e as disputas e rupturas que marcam essas décadas refletem os enfoques adotados sobre ações que, de uma forma ou de outra, pautaram sexualidade e gênero.

Nesse sentido, a sequência que envolveu o declínio popular de um governo de esquerda, eleições polarizadas, um processo de golpe político que culminou em *impeachment* e o avanço de uma onda conservadora marcadamente religiosa e ultradireitista destacaram as agendas sexuais num e noutro espectro político, evidenciando sua importância e retirando de cena a ideia de que sexualidade deve ser tratada no âmbito da vida privada.

Destaque-se que o início dos anos 2000 contou com importantes avanços em políticas públicas que envolviam gênero e sexualidade no Brasil, tais como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, os Planos Nacionais de Políticas Públicas para as Mulheres, o Programa Brasil Sem Homofobia e a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, por exemplo. Todavia, no pleito eleitoral de 2010 a pauta dos direitos das mulheres e das pessoas LGBTQIA+<sup>2</sup> serviam como moeda de troca para declaração de

---

<sup>2</sup> Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneras, Queer, Interssexuais, Assexuadas e outras.

apoio ou rejeição a candidatas(os) concorrentes à presidência da república naquele momento. Ao passo em que no ano de 2011 o Supremo Tribunal Federal reconhece a união homoafetiva como legítima, nessa mesma época proliferam discursos distorcidos sobre a suposta intenção de o governo federal distribuir, nas escolas, o que ficou conhecido como “kit gay”. Na realidade, um material didático anti-discriminação.

Arquitetado basicamente por parlamentares conservadores e evangélicos, toma corpo um processo de combate aos direitos sexuais e reprodutivos em nome de uma defesa da “família tradicional”. Pânicos morais são acionados por meio de um alerta sobre os “perigos” perpetrados por “ideólogas(os)”, doutrinadoras(es), comunistas e marxistas que estariam agindo nas escolas, convertendo crianças e adolescentes (heterossexuais, “por óbvio”) em homossexuais e pondo em risco a vida e a família dessas pessoas. Nesse contexto, a “ameaça da imposição” do “kit gay” e da “ideologia de gênero” se perpetuam como bandeiras capazes de acionar debates que se estendem até as eleições de 2018.

Durante esse período, vimos mobilizações nas casas legislativas municipais e estaduais para a supressão de qualquer possibilidade de discussão de gênero e sexualidade nos planos de educação – o que se estendeu para a Base Nacional Comum Curricular e, posteriormente, proposições de leis proibindo ações de combate à homofobia, a própria suspensão do projeto Escola Sem Homofobia e proposituras de legislações que visavam vigiar e denunciar docentes que tratassem de gênero e sexualidade em suas aulas.

Nesse contexto, mesmo o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, foi considerado uma ameaça por supostamente apresentar ideias subversivas e que coadunariam com a suposta doutrinação de crianças. Além disso, o cenário trazia à tona situações emblemáticas de censura de manifestações artísticas e intelectuais (por tratar de questões *queer*) em museus, a ordenação de retirada de quadrinhos da Feira Bienal do Livro em função da imagem de um beijo gay e a hostilização à pesquisadora Judith Butler em sua visita ao Brasil (ela é uma referência internacionalmente reconhecida nas discussões sobre gênero), para ficar com alguns exemplos.

O pleito de 2018, quando já me encontro no doutorado, resulta na eleição de um candidato que proferiu e efetivou horrores, tais como declarar-se favorável à tortura, à ditadura, a um “Brasil para as majorias”, ter dito que não estupraria uma deputada porque ela não mereceria, que preferiria ter um filho morto num acidente do que “com um bigodudo por aí”, que “um couro” mudaria o comportamento de um filho “meio gayzinho”, que filhos adotivos de gays se tornariam garotos de programa “com toda certeza”, que não existe

homofobia no Brasil e que, mesmo no contexto da pandemia da Covid-19, evoca uma conotação sobre a sexualidade para dizer que o Brasil precisaria deixar de ser um país de maricas.

Uma das marcas importantes da campanha presidencial foi sua sustentação pela veiculação de *fakenews*, incluindo aquelas que tangenciavam questões de gênero e sexualidade. Inseridas em postagens nas redes sociais, notícias falsas sobre “Kit Gay” e “Ideologia de gênero”, supostos livros didáticos que estimulariam a pedofilia e a distribuição compulsória de “mamadeiras de piroca”, mobilizaram discursos que alertavam sobre “o perigo” do avanço de questões de gênero e sexualidade nas escolas. Em função de desvalidas inverdades, a dois dias das eleições do segundo turno, o Tribunal Superior Eleitoral ordenou a retirada do ar das *fakenews* propagadas pelo candidato em suas redes sociais.

A julgar pelo contexto pré-eleitoral e toda a gama de pessoas que tais apontamentos atraíam, não é difícil deduzir que após vencer o pleito houve intensos esforços para minar ações de discussão da agenda no campo educacional, o que aparentemente foi bem-sucedido. O governo foi composto por uma série de pessoas que publicamente desprezavam a diversidade e a pluralidade.

É por esses caminhos, de idas e vindas, de choro e de luta, de alegrias e tristezas, que esse trabalho foi tecido. No bojo das discussões sobre sexualidade que encontram esperanças na educação é que o sonho dessa tese foi gerado. Embora por vezes atravessada por conturbações quase abortivas, suas motivações não foram esquecidas ou abandonadas.

O Brasil figura como infeliz líder absoluto, com quase quatro vezes mais casos que o segundo colocado, México, na lista de países onde ocorrem altos índices de assassinato de pessoas trans. As Américas central e do sul concentram mais de 74% dos casos mundiais de assassinatos de pessoas LGBTQIA+. Estudos demonstram que a presença da lógica heteronormativa em ambientes educacionais faz com que profissionais tendam a minimizar os efeitos da discriminação em razão de identidades sexuais e de gênero, levando estudantes LGBTQIA+ a chances muito mais elevadas de pensar ou cometer suicídio<sup>3</sup>.

Ainda que homofobia e *bullying* homofóbico escolar minem oportunidades educacionais de aprendizagem, reduzam a frequência escolar, provoquem abandono precoce, queda do desempenho e do rendimento acadêmico e diminuam aspirações educacionais, estudos informam que há menor probabilidade de intervenção docente em casos de *bullying* homofóbico do que em outros tipos de *bullying*.

---

<sup>3</sup> UNESCO, 2013. Resposta do Setor de Educação ao bullying homofóbico. – Brasília: UNESCO, 2013. 60p.

Não há como negar a urgente necessidade de discutir seriamente o papel de docentes diante do contexto social que se refere ao trato da sexualidade. Pensei que investigar a formação inicial fosse um bom caminho. Não sei se foi a melhor escolha, mas apresento, nas páginas que seguem, as linhas que retratam essa trajetória. O percurso foi compartilhado com outras pessoas, repleto de encontros, trocas, aprendizados, reflexões e contemplações. Por todas elas, apresento essa jornada.

.

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve como objeto de investigação a sexualidade dos/nos currículos da formação inicial docente em ciências biológicas no Mato Grosso do Sul, tendo como questão norteadora a seguinte formulação: “De que maneira sexualidade é abordada nos currículos da formação inicial docente em ciências biológicas nas Universidades públicas no Mato Grosso do Sul?”.

O objetivo geral da investigação consistiu em descrever e analisar como e se sexualidade é abordada nos currículos da formação inicial docente em ciências biológicas nas Universidades públicas no Mato Grosso do Sul. Os objetivos específicos foram: (I) identificar maneiras pelas quais sexualidade é abordada nos currículos da formação inicial docente em ciências biológicas nas Universidades públicas no Mato Grosso do Sul e (II) discutir as maneiras pelas quais sexualidade é acionada nos currículos da formação inicial docente em ciências biológicas nas Universidades Públicas no Mato Grosso do Sul.

Os pressupostos teórico-metodológicos estão ancorados, principalmente, em Lopes e Macedo (2011) e Silva (2017) para as discussões curriculares, Foucault (2015) para as discussões sobre sexualidade, Foucault (2014) e comentadores – tais como Fernandes (2012), Fischer (2013), Gregolin (2006) e Magalhães e Kogawa (2019) – para os procedimentos analíticos.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro trata de uma discussão sobre aspectos curriculares e apresenta-se dividido em duas subseções, cuja finalidade é, na primeira, traçar um apanhado sobre teorias curriculares e, na segunda, indicar elementos da constituição curricular do ensino de ciências, do curso de ciências biológicas, da educação para sexualidade bem como da relação entre currículo e formação inicial docente. O segundo capítulo se destina a indicar um debate acerca das concepções sobre sexo, corpo, gênero e sexualidade como elementos que possam subsidiar o entendimento de conceitos e definições desse campo. O terceiro capítulo indica o percurso teórico-metodológico assumido na condução da pesquisa e o quarto capítulo expõe a descrição e análise de currículos

## **CAPÍTULO 1: MULTIPLICIDADES CURRICULARES**

Esse capítulo tem por objetivo apresentar e discutir algumas abordagens curriculares por entendermos que tal intenção contribui na compreensão do objeto de pesquisa e permite aproximação com discussões que se interseccionam com aquelas de cunhos curriculares como, por exemplo, as que são propriamente da formação docente, do ensino de ciências e mesmo da educação para sexualidade.

Considerando a diversidade de perspectivas que se apresentam sobre currículo e o foco principal dessa seção, o texto se organiza em duas partes, uma em que se dá destaque sobre as principais diferentes abordagens curriculares e outra que focaliza especificamente o currículo da formação em ciências biológicas e sexualidades. A intenção pretendida na primeira parte é indicar, em cada vertente teórica, aspectos de suas origens, principais referências, desdobramentos das discussões iniciais bem como as tendências atuais percebidas no campo curricular.

A segunda parte desse capítulo destina-se a discutir currículos do ensino de ciências e da formação inicial docente com enfoque na licenciatura em ciências biológicas. Tal discussão perpassa aspectos históricos e seu intrincamento com as discussões sobre sexualidades nesse âmbito curricular com vistas às suas implicações na formação inicial docente.

### **1.1 Currículos Educacionais**

Currículo é uma palavra que vem do latim, *curriculum*, e quer dizer “pista de corrida”. Embora sua acepção tenha conotação que remeta a algo como “um caminho a seguir”, autoras(es) como Lopes e Macedo (2011) e Silva (2017) ressaltam a dificuldade de encontrar uma definição do termo que assegure um significado único e unânime uma vez que, como será discutido na sequência, “currículo” recebe diferentes atribuições e significações.

Entre algumas possibilidades, pode ser entendido como um artefato social e cultural (MOREIRA, TADEU, 2011), o resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes (SILVA, 2017), ou entendido como a significação, entre outras coisas, da matriz curricular, do conjunto de ementas e programas, dos planos de ensino de docentes e também experiências de estudantes (LOPES, MACEDO, 2011).

Lopes e Macedo (2011) destacam que a definição de currículo, a partir de qualquer perspectiva teórica, pode ser entendida como um acordo sobre os sentidos do termo e que,

ainda assim, há um aspecto comum a tudo isso que se apresenta na ideia de organização de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo.

A emergência do termo *curriculum* está ligada, na modernidade, a preocupações com organização e método (SILVA, 2017). O sentido que hoje damos ao termo foi resultado do uso por alguns países europeus (França, Alemanha, Espanha e Portugal, por exemplo) devido a influência da literatura educacional dos Estados Unidos da América (EUA), uma vez que foi provavelmente nesse país, na década de 1920, que o currículo aparece como objeto específico de estudo e pesquisa (SILVA, 2017).

Nos EUA, essa literatura educacional surgiu para designar um campo profissional especializado conformado sob condições que envolviam a formação de uma burocracia estatal encarregada (a) dos negócios educacionais, (b) do estabelecimento da educação como objeto de estudos científicos, (c) da extensão da educação escolarizada em níveis mais altos e cada vez para mais pessoas e relacionada à preocupação com a manutenção de uma identidade educacional e com os processos de industrialização e urbanização (SILVA, 2017).

A emergência desse campo profissional relaciona-se com a formação de especialistas sobre currículo, com a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, com a institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do Estado e também com o surgimento de revistas acadêmicas sobre o tema, o que, no conjunto, possibilitaram a existência e as discussões das teorias sobre currículo (SILVA, 2017).

A própria noção de teoria pode ser discutida a partir das diferentes perspectivas que interpretam o currículo, e Silva (2017, p. 14) indica que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Isso porque o que deve ser ensinado enseja uma suposição sobre o tipo de pessoa que deve acessar esse conhecimento e por que tal conhecimento deve ser considerado importante. Uma vez decidido quais conhecimentos devem ser evidenciados, as diferentes teorias curriculares “buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados” (SILVA, 2017, p. 15).

Ao envolverem decisões sobre escolhas acerca de determinado conhecimento, as questões curriculares implicam-se com identidade e poder, uma vez que a ação de selecionar é uma operação que evidencia poder. A seleção de conhecimentos e saberes se faz sempre de um universo mais amplo de possibilidades e deve ser efetivada por quem tenha autorização

para tal. Nessa seleção, algum destaque é conferido a determinadas identidades que passam a ser produzidas e reproduzidas como ideais, ao mesmo tempo em que outras identidades ficam excluídas do currículo. Temos aí o exercício de uma operação de poder (SILVA, 2017).

Ainda que essa discussão possa ser aprofundada em diversos níveis, uma maneira recorrente de classificar os entendimentos sobre as perspectivas curriculares é segmentando-as em três vertentes: tradicional ou técnica, crítica e pós-crítica. Nesse sentido, a proposta aqui adotada rejeita a suposição de alguma linearidade, mas, pelo contrário, ancora-se em uma perspectiva histórica que não desconsidera a multiplicação das rupturas, assumindo a impossibilidade de uma história global e a noção de descontinuidade histórica, que será mais bem explorada em outro momento do texto.

Para Silva (2017) o que separa as teorias tradicionais das perspectivas críticas e pós-críticas passa pela questão do poder, já que as primeiras teriam a pretensão de serem cientificamente neutras enquanto as outras argumentariam justamente a impossibilidade da neutralidade em função das relações de poder em que se implicam. Se as teorias tradicionais se concentram em questões técnicas, do tipo “o quê?”, as teorias críticas e pós-críticas não se limitam ao “o quê?”, mas avançam para a constante interrogação do “quê”, questionando “por quê?”.

Nesse sentido, Silva (2017) indica, ainda, que as teorias tradicionais se preocupam com questões de técnicas e de organização, dando destaque a conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem e enfatizando temas como avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento eficiência e objetivos.

Com relação às teorias críticas, a ênfase se desloca para os conceitos de ideologia e poder e, além destes, sublinham termos como classe social, capitalismo, conscientização, currículo oculto, resistência, reprodução cultural e social, emancipação e libertação, entre outros. Já o enfoque das teorias pós-críticas se dá sobre o conceito de discurso e destaca a subjetividade, representação, identidade, alteridade, diferença, saber-poder, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, significação e multiculturalismo (SILVA, 2017).

Contudo, convém destacar que mesmo em suas origens e posterior desenvolvimento o campo<sup>4</sup> do currículo não deve ser compreendido como monolítico, já que o próprio conceito

---

<sup>4</sup> Um campo se constitui, entre outras coisas, por meio da definição dos objetos de disputa, dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar nesse campo. Para que um campo funcione, é preciso que haja disputas e pessoas prontas a disputar o jogo, dotadas de *habitus* (conjunto de esquemas geradores de ação adaptados a um determinado campo ou situação) que impliquem o conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputa etc” (GARCIA, 1996).

implica em disputas pelo capital simbólico. Moreira e Tadeu (2011) informam que já nos primeiros estudos e propostas dos EUA, duas grandes tendências podiam ser observadas: uma, defendida por John Dewey e William Kilpatrick, voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses de estudantes e outra, defendida por John Franklin Bobbitt, voltada para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos considerados desejáveis da personalidade adulta.

Essas correntes disputavam responder a preocupação sobre a eficiência da escola no processo de socializar o jovem estadunidense no contexto da sociedade industrial em formação. Bobbitt, nesse cenário marcado pelas demandas da industrialização, representava o efficientismo, e Dewey defendia o progressivismo (LOPES, MACEDO, 2011).

A vertente efficientista advogava, resumidamente, por “um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22), conquanto a corrente progressivista defendia o foco na “experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse de alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

Ambas as vertentes tiveram penetração no Brasil. O modelo efficientista de Bobbitt encontraria em Raup Tyler sua consolidação e, conforme informam Lopes e Macedo (2011, p. 43), “No Brasil, até meados dos anos 1980, praticamente todas as propostas curriculares são elaboradas segundo o modelo de elaboração curricular de Tyler”. O progressivismo de Dewey também teve penetração no Brasil e seus princípios

[...] estão na base das reformas educacionais ocorridas nos anos 1920, em alguns estados do Brasil, levadas a cabo por educadores conhecidos como escolanovistas. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, por exemplo, foram responsáveis pelas reformas ocorridas na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1927). Mais recentemente, a proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) traz alguns elementos do progressivismo de Dewey (LOPES; MACEDO, 2011, p. 24).

William Kilpatrick, nome associado a Dewey na defesa de um currículo progressivista, é o sistematizador do método de ensino por projetos que Dewey utilizara em diferentes experiências educacionais e que se apresentaram também em experiências brasileiras. Tais diferenças nas perspectivas sobre currículo ilustram que já em sua origem notavam-se dissensões, desacordos e disputas na constituição do campo curricular no contexto americano e em seus desdobramentos mundo afora.

As próximas subseções destinam-se a colocar em relevo as características principais das diferentes perspectivas sobre currículos, destacando sua contextualização histórica e principais referências teóricas.

### 1.1.1 Teorias tradicionais

Os estudos sobre currículo, em geral, têm sua origem localizada nos anos 1920 nos EUA como resultado de processos que envolvem a industrialização e os movimentos migratórios de massificação da escolarização, em função de uma tentativa de racionalizar a própria construção, o desenvolvimento e a testagem de currículos (SILVA, 2017). A concepção do currículo aí esboçada baseava-se na expectativa do controle rigoroso dos resultados educacionais, tendo como modelo institucional as fábricas e como inspiração intelectual a administração científica de Frederick Taylor também nominada de taylorismo (SILVA, 2017).

Tal maneira de operar foi uma forma de burocracia idealizada que tinha como palavra de ordem “eficiência”, mas que desconsiderava a análise de linhas complexas de poder e influência dentro das organizações. Kliebard (2011) informa que

Na concepção da administração científica de Taylor, a produtividade é central e o indivíduo é simplesmente um elemento no sistema de produção. Fundamental à concepção e administração científica de Taylor é o pressuposto de que o homem é motivado pelo lucro econômico e é capaz de muitos sacrifícios, quanto à satisfação no trabalho e ao bem-estar físico, para alcançar esse lucro (KLIEBARD, 2011, p. 7).

A concepção taylorista, ao utilizar motivações econômicas, não ignorava o indivíduo. Pelo contrário, o concebia como objeto de investigação com o intuito de obter produção cada vez maior. Esse modelo burocrático se estendeu aos administradores escolares e, nesse contexto, surge “o homem que, posteriormente, seria considerado como a força mais atuante na reforma curricular e, sem dúvida, o homem que deu forma a área do currículo, John Franklin Bobbitt” (KLIEBARD, 2011, p. 9).

Um dos marcos da consolidação do campo do currículo se dá em 1918 com a publicação do livro *The curriculum*, de autoria de Bobbitt. Alguns anos antes, contudo, em 1902, John Dewey já tinha publicado o livro *The child and the curriculum*, que, embora empregasse o termo no título, voltava seu enfoque para a construção da democracia (SILVA, 2017). Bobbitt propunha que a escola funcionasse de maneira semelhante a uma empresa ou indústria, especificando resultados que queria alcançar, estabelecendo métodos para obtê-los e avaliá-los, ou seja, um modelo voltado para a economia (SILVA, 2017).

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é “desenvolvimento curricular”, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80. Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica (SILVA, 2017, p. 24).

O entendimento proposto por Bobbitt, envolvendo desenvolvimento, provavelmente tornou-se atrativo e influente por permitir compreender a educação a partir de um prisma moderno de ciência: objetiva, neutra e desinteressada. A consolidação de tal modelo de currículo se dá em 1949 com a publicação intitulada *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de Ralph Tyler. Com esse livro os estudos sobre currículo se estabeleceram vigorosamente em torno da ideia de organização e desenvolvimento, erigindo um paradigma que dominou o campo dos estudos curriculares estadunidenses por quatro décadas e influenciou diversos países incluindo o Brasil (SILVA, 2017).

Para Lopes e Macedo (2011, p. 44), “Tyler é, indubitavelmente, o nome mais conhecido do campo do currículo, tendo sido o responsável pelo modelo de elaboração curricular mais utilizado no mundo ocidental para o desenho de currículos”. A perspectiva tyleriana, de uma racionalidade técnica ou sistêmica, estabeleceu um vínculo estreito entre currículo e avaliação, definindo uma nova agenda para a teoria curricular que fosse centrada na formulação de objetivos e com repercussões que podem ser observadas ainda hoje em procedimentos de elaboração de currículos (LOPES; MACEDO, 2011).

O modelo tyleriano consiste num processo linear e administrativo segmentado em quatro etapas: (I) a definição dos objetivos de ensino; (II) seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; (III) organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino e (IV) avaliação do currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

Outro nome que merece destaque é o de David Snedden, que também tomou a dianteira no movimento da eficiência social ao se empenhar na padronização e combinação das unidades de trabalho. Se o trabalho consistia em encontrar o que as pessoas deviam fazer e mostrar-lhes como fazer, então a identificação de grupos sociais contribuiria para facilitar o treinamento da execução de determinado papel (KLIEBARD, 2011). Sobre este aspecto, Kliebard (2011) observa que

(...) a estranha obscuridade da terminologia educacional do período, de certa forma, mascara as sérias implicações subjacentes ao modelo burocrático aplicado à teoria curricular. A criança em idade escolar tornou-se algo a ser moldado e manipulado de modo que se encaixasse em seu papel social predeterminado. [...] as potencialidades do indivíduo que eram identificadas tendiam a coincidir, como por um passe de mágica, com as necessidades da moderna sociedade industrial (KLIEBARD, 2011, p. 15).

Na perspectiva tradicional o foco se dá nos processos de planejamento, implementação e avaliação de currículos. Silva (2017) põe em relevo o fato de que currículos erigidos nessa época, baseados quer em modelos tecnocráticos, quer em outros mais progressistas, constituem uma reação ao modelo clássico humanista anterior, que pretendiam

introduzir estudantes ao repertório de grandes obras literárias e artísticas das heranças gregas e latinas. Esse modelo, considerado abstrato, inútil para as atividades laborais e distante das crianças e jovens, só pôde ser desconsiderado a partir da ampliação da escolarização, sobretudo secundária, de massa, de tal modo que “a democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo humanista clássico” (SILVA, 2017, p. 27).

Ao enfocarem o caráter instrumental das decisões curriculares, as teorias tradicionais recebem críticas por negligenciarem questões fundamentais de tais escolhas, referentes às razões e consequências dessas decisões para estudantes. Moreira e Tadeu (2011) indicam que

(...) as teorias tradicionais ignoram o caráter político das práticas curriculares, deixando, então, de levar em conta o quanto tais práticas contribuem para preservar os privilégios dos estudantes dos grupos socialmente favorecidos, com a conseqüente manutenção das desigualdades marcantes em nossas sociedades (MOREIRA, TADEU, 2011, p. 8).

Em continuidade ao histórico, Kliebard (2011) informa que a partir de meados da década de 1920 começam a surgir sinais de declínio da teoria da eficiência e que, na década de 1930, o ideal da eficiência social estava obviamente em derrocada. Moreira e Tadeu (2011) elucidam que, nos anos 1950, nos EUA, educadoras(es) foram culpabilizadas(os) pelo baixo índice educacional e tecnológico americano, em função do que consideraram ser a derrota na corrida espacial.

No contexto regional, informam Lopes e Macedo (2011), existe forte intervenção estadunidense nos países latino-americanos, tais como as inovações resultantes de projetos educacionais relacionados com a corrida tecnológica da Guerra Fria, um conflito político-ideológico entre EUA e a extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), exemplificado no campo curricular do Brasil pelas ideias de Jerome Bruner, Benjamin Bloom e Robert Mager. Tal correlação será mais bem explorada em outro momento desse texto.

Os anos 1960 contribuem com uma série de questionamentos das instituições e valores relacionados a uma revolta com a situação social (racismo, desemprego, violência urbana, crime e a participação americana na guerra do Vietnã, por exemplo) que reverberam na educação estadunidense. A partir de então, nos anos 1970, os modelos vigentes de currículo, tradicionais, técnicos ou progressistas de base psicológica, passam a ser contestados (MOREIRA, TADEU, 2011).

Conforme um sentimento de crise instala-se na sociedade americana, ocorre o desenvolvimento de uma contracultura, pontuando, entre outras coisas, os prazeres e as liberdades sexuais, o naturalismo, o uso de drogas, a vida comunitária e a paz. Nesse movimento, as instituições, inclusive educacionais, tornam-se alvos de críticas e a

manutenção das desigualdades reforçada pela escola também é questionada (MOREIRA, TADEU, 2011). Na Europa e nos EUA tais movimentos de contracultura ganham força e chegam ao Brasil nos anos 1970, ainda no contexto da ditadura militar<sup>5</sup>.

Em termos curriculares, as fragilidades próprias de uma matriz técnica evidenciam-se enquanto teóricos de matriz fenomenológica advogam em favor de um currículo aberto às experiências dos sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011). Como será detalhado mais adiante, uma das vertentes críticas dos modelos tradicionais de currículo apoiava-se na fenomenologia e na hermenêutica para enfatizar os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares.

Nos EUA, ainda no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, Richard Nixon, um político anticomunista que esteve envolvido com um escândalo de corrupção que levou a abertura de um processo de impeachment, é eleito presidente americano e sua vitória corrobora com uma onda de conservadorismo que procurou neutralizar as ideias e valores considerados subversivos, contribuindo para um ideário pedagógico que destacava eficiência e produtividade.

Nesse contexto, em 1973, um ano antes da renúncia de Nixon, diversos especialistas em currículo participam de uma conferência na Universidade de Rochester (EUA) que viria a iniciar uma série de tentativas de reconceituação do campo, enfatizando que a compreensão da natureza é mediada pela cultura e rejeitando a tendência curricular dominante de caráter instrumental, apolítico e ateuórico (MOREIRA; TADEU, 2011).

Não é difícil compreender por que autores inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais (...) passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar suas reflexões e propostas. Desse modo, o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova Sociologia da Educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia começaram a servir de referencial a diversos teóricos preocupados com questões curriculares (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 21).

Duas grandes correntes desenvolveram-se a partir da conferência, uma delas cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux (mais fundamentada no neomarxismo e teoria crítica associada as Universidade de Wisconsin e Columbia – EUA) e outra cujo principal representante pode ser considerado William Pinar (associado à tradição humanista e hermenêutica mais presente na Universidade de Ohio –

---

<sup>5</sup> O golpe militar de 1964 desencadeou uma onda de repressão e de perseguição a trabalhadores e direcionou olhares para as instituições escolares, especificamente para a prática docente. A necessidade de controlar ideias, de impedir a circulação do pensamento marxista, de construir nos sujeitos uma visão de mundo que tomasse a ditadura como o único e melhor caminho para o Brasil era uma tarefa urgente (RAMOS; STAMPA, 2016).

EUA) (MOREIRA; TADEU, 2011). Moreira (2001) faz o que consideramos ser um bom apanhado do contexto americano ao informar que

A emergência do campo americano costuma ser situada em 1918, quando os livros de Bobbitt (*The Curriculum*) e de Kilpatrick (*The Project Method*) são publicados (Franklin, 1974). Durante os primeiros cinquenta anos, a preocupação com os processos de planejar e desenvolver currículos domina o discurso. No início da década de 1970, abordagens de cunho sociológico começam a desenvolver-se. Desencadeia-se um movimento de reconceptualização do campo, no qual especialistas se unem em torno: da rejeição do caráter prescritivo prevalente; da certeza da não-neutralidade das decisões curriculares; da visão de que escola e currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que os envolvem; bem como da crença na importância da escola no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa. É no interior desse movimento que se encontram as raízes da teoria crítica de currículo americana (MOREIRA, 2001, p. 20).

Essa tentativa de reconceptualização do currículo, nos EUA, e os esforços da Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra, servem de referência na tentativa de localizar as origens de uma teoria crítica de currículo, tema abordado na próxima seção.

### 1.1.2 Teorias críticas

Se houver comparação entre as teorias tradicionais e críticas, de modo geral se pode entender que essas interrogam os pressupostos daquelas. Se as primeiras são teorias de aceitação, ajuste e adaptação, essas são “teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2017, p. 30). Tais características relacionam-se com as agitações e transformações que se deram especialmente a partir dos anos 1960 em diversas regiões do mundo e que incluem movimentos nos EUA, na Grã-Bretanha e uma série de ideias divulgadas por publicações francesas e do brasileiro Paulo Freire.

A década de 1970 reúne um conjunto bastante representativo de obras consideradas “marcos fundamentais tanto da teoria educacional crítica mais geral quanto da teoria crítica sobre currículo” (SILVA, 2017, p. 30). No ano de 1970, por exemplo, Paulo Freire publica *A pedagogia do oprimido* ao mesmo passo em que são divulgados *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*, de Louis Althusser, e *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. O ano seguinte concentra publicações como *L'ècole capitaliste en France*, de Christian Baudelot e Roger Establet, *Class, codes and control*, de Basil Bernstein e *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, de Michel Young. Na sequência são publicadas obras como *Schooling in capitalist America*, de Samuel Bowles e Hebert Gintis, *Toward a poor curriculum*, de William Pinar e Madeleine Grumet e *Ideology and Curriculum*, de Michael Apple.

Antes de breve incursão na contextualização dessas publicações em diversos países, vale a pena focar a heterogeneidade das primeiras publicações hoje consideradas como base da teoria curricular crítica e destacar o que indica Silva (2017) sobre tais obras

Em seu conjunto, esses textos formam a base da teoria educacional crítica que iria se desenvolver nos anos seguintes. Eles podem ter sido amplamente criticados e questionados na explosão da literatura crítica ocorrida nos anos 70 e 80, sobretudo por seu suposto determinismo econômico, mas, depois deles, a teoria curricular seria radicalmente modificada. A teorização curricular recente ainda vive desse legado (SILVA, 2017, p. 36).

Para Pacheco (2001) a teoria crítica é inscrita numa tradição marxista e supõe tarefa de educadoras(es) identificar injustiças das práticas sociais diretamente implicadas com a prática pedagógica. São convencionalmente chamadas de teorias da correspondência ou da reprodução aquelas críticas altamente incisivas sobre a escola e o currículo como aparatos de controle social produzidas principalmente a partir dos anos 1970. São teorias marxistas que defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura, mas que variam em suas abordagens, desde aquelas mecanicistas nas quais a correspondência é exata até aquelas em que é mais visível a dialética entre economia e cultura (LOPES; MACEDO, 2011).

Silva (2017) indica que *Ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado* forneceu as bases para as críticas marxistas da educação uma vez que Althusser evidenciou uma importante conexão entre ideologia e educação ao argumentar que a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de componentes econômicos, mas também ideológicos e, nesse caso, a escola se constitui como um importante aparelho ideológico porque atinge boa parte da população por um período de tempo prolongado.

Ao buscar compreender a relação entre escola e economia, entre educação e produção, Althusser argumenta que a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista quando transmite, através de matérias escolares, crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis (SILVA, 2017). Destacam Lopes e Macedo (2011)

Ao definir os mecanismos pelos quais o Estado contribui para a reprodução da estrutura de classes, [Althusser] cria o arcabouço básico de conceitos com os quais a teoria da reprodução opera. Aponta Althusser para o duplo caráter de atuação da escola na manutenção da estrutura social: diretamente, atua com elemento auxiliar no modo de produção como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes (LOPES; MACEDO, 2011, p. 27).

Sobre tal tese assenta-se *L'ècole capitaliste en France*, de Baudelot e Establet. Já a publicação *Schooling in capitalist America*, de Bowles e Gintis, enfoca a questão das conexões entre produção e educação de forma diferente ao introduzir o conceito de correspondência. Sobre essas diferentes posições, Silva (2017) informa que

(...) Althusser enfatizava o papel do *conteúdo* das matérias escolares na transmissão da ideologia capitalista, embora a definição de ideologia que ele dava na segunda parte de seu ensaio (a ideologia como *prática*) apontasse para a possibilidade de uma outra utilização desse conceito. Em contraste, com essa ênfase no conteúdo, Bowles e Gintis enfatizam a aprendizagem, através da vivência das *relações* sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista (SILVA, 2017, p. 32).

A crítica dessa fase inicial sobre a escola capitalista não se resume, porém, às análises marxistas. Bourdieu e Passeron propõem, contrariamente à análise marxista, que o funcionamento da escola e das instituições culturais não se deduz do funcionamento da economia, embora o uso da alegoria econômica possa servir para entender o funcionamento da escola e da cultura (SILVA, 2017). A escola não atuaria pela inculcação da cultura dominante a estudantes da classe dominada e sim pela exclusão da cultura dessa classe em função da cultura daquela. Silva (2017) expõe como se instalaria esse mecanismo

As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e *fortalecido*. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social (SILVA, 2017, p. 35).

Lopes e Macedo (2011) informam que, a partir dessa perspectiva, a ação pedagógica pode ser vista como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável com efeito de inculcação ou reprodução e, nesse sentido, a reprodução cultural operaria de forma semelhante à econômica: o capital cultural das classes médias favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição.

A crítica dos modelos tradicionais de currículo, nos EUA, se fez a partir de dois campos: um que enfatizava o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através do currículo e outra que enfatizava os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares. A primeira apoiava-se em análises marxistas como as de Gramsci e da Escola de Frankfurt e a segunda em estratégias de investigação como a fenomenologia e a hermenêutica (SILVA, 2017).

Como indicado anteriormente, uma teoria crítica americana do currículo está ligada com o movimento de reconceptualização que teve como marco a conferência de 1973 organizada por William Pinar, ainda que escritos anteriores, como os textos de James McDonald e Dwayne Huebner, já criticassem o modelo da concepção técnica de currículo. Para Lopes e Macedo (2011), o conceito de *currere* proposto por Pinar é a mais relevante contribuição da fenomenologia para a ampliação do conceito de currículo, que passa a ser

entendido como “um processo mais do que uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública. O currículo é uma conversa com um sentido particular de cada um com o mundo e consigo mesmo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35).

Silva (2017) informa que inicialmente o movimento de reconceptualização pretendia incluir vertentes fenomenológicas e marxistas. Contudo, as pessoas envolvidas com o marxismo procuraram afastar-se do que consideraram ser um movimento muito pouco político. Por fim, a reconceptualização restringiu-se a concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas que acabaram sendo dissolvidas no pós-estruturalismo, no feminismo e nos estudos culturais (SILVA, 2017).

A concepção contemporânea de fenomenologia tem origem em Edmundo Husserl, Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty e, seguindo os pressupostos de tal acepção, uma perspectiva fenomenológica do currículo o conceberia como local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, significados da vida cotidiana tidos como dados e naturais. Epistemologicamente, é a perspectiva mais radical entre as críticas uma vez que representa um rompimento fundamental com a epistemologia tradicional (SILVA, 2017).

Ao considerar as experiências dos sujeitos destacamos Paulo Freire, que constrói uma teoria eclética focada na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola. Freire não se dedicou a uma teorização propriamente do campo curricular, mas seu conceito antropológico de cultura se destaca em função de suas implicações curriculares. A perspectiva freiriana, ao apagar distinções entre cultura erudita e cultura popular, antecipa-se à definição cultural do currículo presente nos estudos culturais e “pode-se dizer também que ele inicia o que se poderia chamar, no presente contexto, de uma pedagogia pós-colonialista ou, quem sabe, de uma perspectiva pós-colonialista sobre currículo” (SILVA, 2017, p. 62).

A matriz fenomenológica teve pouca penetração nos estudos curriculares no Brasil, mas reflexões presentes na obra de Joel Martins podem ser apropriadas pelo campo. Ainda no contexto brasileiro, uma das principais autoras a realizar pesquisas em currículo com base no pensamento de Freire é Ana Maria Saul (LOPES; MACEDO, 2011). Em meados dos anos 1980, no Brasil, na intenção de desarticular o modelo de Tyler, são identificadas duas vertentes críticas, uma associada às propostas de educação popular (associada ao nome de Freire) e outra associada à pedagogia crítico-social dos conteúdos, referendadas em Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e José Carlos Libâneo (MOREIRA, 2001).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos é uma corrente pedagógica que teve expressão principalmente na didática e que é tributária da perspectiva histórico-crítica. Saviani, orientador de Libâneo, desenvolve a pedagogia histórico-crítica em contraposição tanto aos enfoques instrumentais e progressivistas quanto aos da teoria da correspondência. Libâneo, por sua vez, visa investigar questões relativas ao ensino, o que impacta o campo do currículo por problematizar os processos de seleção de conteúdos. Em ambas as proposições, há uma defesa da centralidade dos conteúdos na escola (LOPES; MACEDO, 2011).

A disputa entre as vertentes de educação popular e pedagogia histórico-crítica resultou em debates fecundos no campo crítico do currículo (SILVA, 2017), mas estancou depois de certo ponto (MOREIRA, 2001). Ao fazer uma avaliação do cenário brasileiro do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, Moreira (2001) indica que, embora concordassem quanto à importância da escola para as camadas populares, curriculistas discordavam radicalmente quanto aos conteúdos a serem ensinados, um conhecimento universal objetivo ou um que fosse fruto da integração entre construção de conhecimento e conscientização. Discordavam também dos métodos a serem empregados. A discussão perde fôlego ao passo que existe uma incidência crescente de artigos brasileiros que refletem a influência da sociologia do currículo inglesa (MOREIRA, 2001).

A mencionada sociologia do currículo que mobilizou novas discussões no Brasil será detalhada na sequência do texto, mas importa destacar que prezava por uma inclinação sociológica da interpretação do conhecimento escolar, de modo a buscar relações entre o currículo prescrito e tradições epistemológicas e culturais. No Brasil essa perspectiva tem penetrância na década de 1980 e é a partir desse período que nos EUA e na Inglaterra ela sofre declínio.

Se trabalhos anteriores como os de Althusser e Bourdieu, por exemplo, estabeleceram bases para uma crítica radical à educação liberal, é Michael Apple que toma o currículo e o conhecimento escolar como foco de seu questionamento e o faz por meio do conceito de hegemonia, formulado por Antonio Gramsci e posteriormente desenvolvido por Raymond Williams. Contudo, na análise de Apple, a relação estrutural entre economia e educação não é uma ligação de determinação simples e direta, uma vez que não há possibilidade de desconsiderar a mediação humana (SILVA, 2017). A compreensão é a de que o campo social é um lugar em que os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. Silva (2017) informa que Apple

(...) considera necessário examinar tanto aquilo que ele chama de “regularidades do cotidiano escolar” quanto ao currículo explícito; tanto o ensino implícito de normas, valores e disposições quanto os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial (SILVA, 2017, p. 47).

Ao assumir em suas análises as interferências e relações do cotidiano com o conteúdo, Apple admite a importância das relações de gênero e raça no processo de reprodução cultural e social curricular. Embora essas nuances não fossem tão destacadas em *Ideologia e currículo*, passam a receber maior atenção em publicações posteriores, assim como a noção de currículo como campo de resistência (SILVA, 2017). Informam Lopes e Macedo (2011) que

Apple apresenta a discussão de tradição seletiva de Williams de forma conectada à análise que o mesmo autor faz de hegemonia. Para Apple, o conhecimento hegemônico é todo um corpo de concepções, significados e valores que constituem as práticas cotidianas e a compreensão humana sobre o mundo. Quanto maior é a capacidade de esse conhecimento hegemônico se constituir como senso comum, mais facilmente exerce sua hegemonia. Quanto mais esse conhecimento hegemônico é transmitido como se fosse o conhecimento universal sistematizado, fruto de uma tradição que o seleciona com se fosse o melhor, mais se traduz como cultura dominante efetiva (LOPES; MACEDO, 2011, p. 83).

Para Apple, o currículo é produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e grupos dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças. No Brasil, os trabalhos de Apple ganham notoriedade já nos anos 1980, uma vez que seus textos foram traduzidos poucos anos depois da publicação no contexto da redemocratização do país, momento em que novos governos estaduais reincorporavam perspectivas marxistas em oposição à valorização do tecnicismo e de abordagens derivadas da racionalidade tyleriana presentes no período da ditadura (LOPES; MACEDO, 2011).

Tal como Apple, um nome importante na fase inicial da crítica do currículo tradicional que não estava satisfeito com a rigidez estrutural e com as consequências pessimistas presentes em outras teorizações marxistas é o de Henry Giroux, que em seus últimos escritos incorpora contribuições do pós-modernismo e do pós-estruturalismo. Como a intenção era evitar a rigidez economicista presente em certos enfoques marxistas, Giroux encontrou nas teorizações dadas pela Escola de Frankfurt (Theodor Adorno, Max Horkheimer, Hebert Marcuse) um terreno fértil para o cumprimento de seus objetivos, por meio da ênfase na dinâmica cultural e nas críticas da razão iluminista e da racionalidade técnica (SILVA, 2017).

Giroux dá atenção às possibilidades de resistência no currículo e desenvolve o conceito de “pedagogia da possibilidade”, passando o currículo a ser encarado como um elemento de produção e criação de significados sociais, ligados a relações sociais de poder e desigualdade. A concepção de currículo de Giroux, inicialmente, é atravessada pelos conceitos de emancipação e liberação (SILVA, 2017). A partir de uma leitura de Marx menos

centrada nas relações econômicas e mais preocupada com as relações entre estrutura e ação social de mudança (agência), emergem as teorias da resistência, voltadas a entender a autonomia relativa da escola no processo de significados e a combinar discussões de classe e cultura (LOPES; MACEDO, 2011).

A conexão entre resistência e emancipação é tão significativa, conforme informam Lopes e Macedo (2011), que, mesmo quando alguns teóricos da resistência deslocam seus trabalhos para outros temas, afastando-se assim do foco da resistência, mantêm o foco na emancipação. Há, portanto, pouca diferença entre o campo da pedagogia e do currículo *versus* o campo da cultura. Para Giroux, o que está em jogo é o campo de uma política cultural.

Importa destacar que, segundo Silva (2017, p. 55), “há uma reconhecida influência de Paulo Freire na obra de Henry Giroux”. O teórico ressalta o quanto os oprimidos não são sujeitos passivos, mas são mediadores da dominação em suas próprias experiências de vida. No campo do currículo no Brasil, o discurso em defesa da emancipação se apresenta com destaque no trabalho de Inês Barbosa de Oliveira (LOPES; MACEDO, 2011).

Por outro lado, na Inglaterra, a crítica do currículo passaria a ser entendida com a Nova Sociologia da Educação, movimento que tem como marco a publicação de *Knowledge and control*, organizado por Young e com ensaios de Bourdieu e Bernstein, entre outros. O livro configura uma publicação não hegemônica com perspectivas estruturalistas, de inspiração fenomenológica e do interacionismo simbólico (SILVA, 2017), mas apresenta o propósito comum de definir o conhecimento escolar como objeto de pesquisa da sociologia (LOPES; MACEDO, 2011).

De forma geral, o movimento buscava investigar as conexões entre os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento com os de distribuição dos recursos econômicos e sociais, construindo um currículo que refletisse tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos dominantes. O prestígio e influência de tal movimento é crescente até os anos 1980 e, a partir daí, sofre declínio. Silva (2017) informa que o próprio cenário social que tinha inspirado o movimento sofreria transformação com o triunfo de políticas neoliberais de Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos EUA.

A teorização crítica se dissolveu em diversas perspectivas teóricas e analíticas, tais como o feminismo, os estudos de gênero/raça/etnia, os estudos culturais, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, por exemplo, e a inclinação sociológica misturou-se a teorias mais propriamente pedagógicas (SILVA, 2017).

Em uma entrevista publicada em 2002, Tomaz Tadeu da Silva expressa localizar no final dos anos 1980 outra revolução curricular (GANDIN *et al.*, 2002). Para Silva, as décadas de 1960 e 1980 encerram dois períodos principais “de renovação, que, combinados, deram ao pensamento educacional em geral e ao pensamento curricular, em particular, uma criatividade teórica extraordinária” (GANDIN *et al.*, 2002, p. 6). Na entrevista, o autor pondera:

Sim, creio que há um certo esgotamento das assim chamadas “teorias críticas”, se por isto entendemos aquele movimento que, sob influências variadas (marxismo, sociologia crítica, freirianismo), foi responsável por uma importantíssima virada na nossa forma de conceber e analisar a educação. Elas ainda podem ser consideradas como uma das perspectivas indispensáveis para a concepção e a análise da educação. (GANDIN *et al.*, 2002, p. 8).

Na análise de Silva, o referido esgotamento se dá em algumas vias: de um lado, em função da aplicação de uma estratégia defensiva voltada aos novos pretendentes; de outro, em razão de uma reiteração das mesmas velhas críticas, motivo pelo qual algumas perspectivas “simplesmente desapareceram ou perderam todo o seu vigor e produtividade iniciais” (GANDIN, 2002, p. 9) e ainda a mudança de perspectiva de autores como Bowles e Gintis, nos EUA, e Young, na Inglaterra.

No contexto brasileiro, Moreira (2001), compartilhando do entendimento de que a teoria crítica entrara em crise, atribui como motivo alguma dificuldade em sua legitimação, uma vez que não conseguiu, na prática, implementar seus princípios teóricos. Levantamentos sobre a produção dos anos 1990 indicam hegemonia da teoria curricular crítica no Brasil, mas já apontam crescente presença do pensamento pós-moderno. Para Moreira (2001),

O que se observa, tanto nos artigos como nos livros da década de 1990, é a sensível diversificação das influências teóricas, com o recurso aos grandes nomes da teoria social crítica européia, cuja aplicação aos estudos pedagógicos já ocorrera nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de 1980. O mesmo fenômeno se verifica, ainda que com menos intensidade, nos trabalhos apresentados nas últimas reuniões do GT de Currículo. Utiliza-se o pensamento de Derrida em processos de desconstrução de teorias curriculares, empregam-se noções de Foucault em estudos que focalizam as manifestações dos micropoderes no cotidiano escolar, partem-se de Deleuze e Guattari para discutir implicações de novas metáforas da estrutura do conhecimento para a organização curricular (MOREIRA, 2001, p. 19).

A diversificação das influências teóricas acima mencionadas nos leva a pensar sobre as perspectivas curriculares pós-críticas, que assimilam concepções pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-coloniais e que são apresentadas na próxima subseção.

### **1.1.3 Teorias pós-críticas**

Nos anos 1990 havia, no Brasil, hegemonia dos estudos curriculares de perspectiva crítica (MOREIRA, 2001), embora nessa mesma época já circulassem no país teorias pós-

críticas no campo curricular que, em meados dos anos 2000, tornaram-se dominantes e alcançaram hegemonia nos anos 2010, ao menos quando se investiga o grupo de trabalho sobre currículo da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) (LOPES, 2013).

Tomaz Tadeu da Silva, em entrevista, indica que os rótulos “pós” são problemáticos se utilizados com a pretensão de ser um guarda-chuva inclusivo, desconsiderando as diferentes teorias e perspectivas (GANDIN *et al.*, 2002). Ao defender a importância de referir expressões, Lopes (2013) considera que assinalar algo como sendo filiado a “teorias pós-críticas” é usar uma expressão vaga e imprecisa, uma tentativa de problematizar o cenário pós-moderno, que, por sua vez, inclui estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas. Lopes (2013) destaca o que consideramos ser importante pontuação sobre a relação entre as perspectivas curriculares ao indicar que

No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. Nessa perspectiva, por vezes estabelece-se uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas (LOPES, 2013, p. 9).

A atenção com a análise equivocada que pode se depreender da nomenclatura “pós” é compartilhada por Silva (2017), que indica que, tanto na teoria do currículo quanto na teoria social mais geral, é preciso que a teoria pós-crítica combine com a teoria crítica. Para o autor, as teorias pós-críticas “ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram” (SILVA, 2017, p. 148).

Contudo, se é possível alcançar o entendimento de que nem a definição de currículo, nem o conjunto denominado “perspectivas tradicionais” ou mesmo “perspectivas críticas” constituem um aspecto uniforme, assim também acontece com o conjunto denominado “teorias pós-críticas”. Como indica Lopes (2013), tais estudos tendem a ser incluídos no mesmo “rótulo” de pós-críticos, em virtude do prefixo, mas a autora defende que termos pós (estrutural, colonial, moderno, fundacional e marxista), ainda que conectados, se referem a estudos distintos com questões e problemáticas próprias para a educação e para o currículo.

Assim, por comungarmos do entendimento defendido de que apresentar algumas chaves de leitura desses termos para marcar as diferenças entres esses movimentos pode ser produtivo para estudos mais aprofundados e em função de sua própria expressão no campo

dos estudos curriculares e educacionais, dedicamos alguns parágrafos a essa discussão para posteriormente destacar algumas perspectivas assumidas como pós-críticas.

O pós-estruturalismo pode ser entendido constituindo-se a partir de uma crítica ao pensamento estrutural francês de Claude Lévi-Strauss, Louis Althusser, Roland Barthes e Ferdinand de Saussure (LOPES, 2013), mas sua gênese é também remetida a Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger (SILVA, 2017) sendo que o termo provavelmente tenha sido usado inicialmente em Universidades norte-americanas (LOPES, 2013; SILVA, 2017). Essa vertente reúne número variável de autoras(es), teorias e perspectivas que remetem a Michel Foucault e Jacques Derrida, podendo incluir Gilles Deleuze, Félix Guattari, Julia Kristeva e Jacques Lacan, dependendo de cada analista (SILVA, 2017).

Na perspectiva de Lopes (2013), autores como Foucault e Lacan inicialmente se vinculam ao estruturalismo, mas acabam por construir teorias que questionam as bases desse mesmo sistema. Essa perspectiva é adotada, em relação à Michel Foucault, neste trabalho, e tal discussão é retomada no capítulo do percurso teórico-metodológico, onde explicitamos nosso entendimento sobre a questão.

Destinado a uma teorização social sobre a linguagem e o processo de significação, o pós-estruturalismo pode ser entendido como uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma transformação do estruturalismo, partilhando da ênfase na linguagem como sistema de significação, mas compreendendo o significado como fluido, indeterminado e incerto. A crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência efetuada no estruturalismo é radicalizada no projeto pós-estruturalista (SILVA, 2017).

Para Lopes, por não se constituir como um movimento ou conjunto de doutrinas comuns, o pós-estruturalismo se constitui acerca da crítica (I) ao cientificismo das ciências humanas com base na linguística; (II) à pretensão do estruturalismo de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e (III) à mente humana em geral. Além disso, cabe mencionar o destaque que se faz (I) à pluralidade dos jogos de linguagem que fazem provisório o processo de significação, (II) à contingência, (III) ao questionamento de noções como transcendência e universalidade e (IV) à efetiva substituição da ideia de estrutura pela de discurso.

Antes de passar à perspectiva pós-colonial, consideremos que, no campo do currículo, informa Silva (2017), não se pode falar de uma teoria pós-estruturalista do currículo, embora

certa “atitude”<sup>6</sup> pós-estruturalista possa ser apreendida em autores como Cleo Cherryholmes e Thomas Popkewitz (SILVA, 2017). Uma investigação sobre esse viés consideraria que

O significado não é, da perspectiva pós-estruturalista, pré-existente; ele é cultural e socialmente produzido. Como tal, mais do que sua fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. Um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um “objeto” que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido (SILVA, 2017, p. 123).

Diante do exposto, a teoria pós-colonialista assume a ideia de que o mundo contemporâneo só pode ser adequadamente compreendido se forem consideradas as consequências da chamada aventura colonial europeia, ainda que a definição do que constituem as relações coloniais possa ser abrangente (SILVA, 2017). Marcada pelo pensamento de Derrida, essa teoria lida com análises dos efeitos políticos do colonialismo nos países colonizados questionando as noções hierarquizadas e verticalizadas entre parte colonizadora e parte colonizada (LOPES, 2013).

A teoria pós-colonial trata especial, mas não exclusivamente, com análises de textos literários e seus efeitos políticos em países colonizados, questionando as ideias de centro e margem, de superioridade cultural, disciplinaridade e nação, o eurocentrismo e os registros orientais no ocidente, de forma associada com discussões sobre gênero, raça, classe, sexualidade e linguagem (LOPES, 2013). Algumas análises remontam suas origens a autores como Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi e encontram correspondentes contemporâneos em Homi Babha e Edward Said. No Brasil, a obra inicial de Paulo Freire, inspirada parcialmente em Fanon e Memmi, pode ser considerada uma espécie de teorização pós-colonial no campo educacional (SILVA, 2017).

Juntamente com outras vertentes, a teoria pós-colonial reivindica a inclusão de formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades são marginalizadas, questionando as relações de poder e formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio (SILVA, 2017). Nesse sentido, conforme Silva (2017), questiona e critica os currículos centrados no chamado “cânon ocidental” das “grandes” obras literárias e artísticas evitando, contudo, formas de análise que concebiam o processo de dominação cultural como uma via de mão única. Lopes (2013) informa que podem ser destacados como autores pós-coloniais mais citados em língua portuguesa no campo do currículo Cameron MacCarty, Edward Said e Homi Bhabha.

---

<sup>6</sup> Aspas no original.

Com relação à pós-modernidade, também denominada modernidade líquida, fluida, instável ou tardia, esta pode ser caracterizada pela suspeita do projeto do iluminismo e pelo fim do otimismo em relação ao ser humano em função de barbáries do século XX (LOPES, 2013). A partir de uma desconfiança profunda das pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno, a crítica pós-moderna considera que noções de razão e racionalidade fundamentais ao iluminismo, ao invés de levarem ao estabelecimento da sociedade perfeita de tal projeto, resultaram no pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada (SILVA, 2017).

Na história da Modernidade, em nome da razão e da racionalidade, frequentemente se instituíram sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração. Tanto as estruturas estatais quanto as estruturas organizacionais das empresas capitalistas, supostamente construídas e geridas de acordo com os critérios de razão e da racionalidade, produzem apenas sofrimento e infelicidade. Visto da perspectiva pós-modernista, o passivo da ideia da razão é bem maior do que seu ativo (SILVA, 2017, p. 112).

No que se refere ao campo educacional, o “pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica” (SILVA, 2017, p. 115), e, segundo informa Lopes (2013), podem ser elencadas como características gerais da pós-modernidade a incredulidade perante as metanarrativas de legitimação da ciência e da ação humana, bem como um questionamento dos conceitos de razão, verdade, totalidade, sujeito, progresso espaço e tempo linear (LOPES, 2013), características encontradas num ideal de escola moderna.

A teoria pós-modernista tem implicações nos campos educacionais e curriculares, uma vez que “nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas” (SILVA, 2017, p. 111), sendo a educação a instituição moderna por excelência. Se a ideia moderna de objetivo educacional é transmitir o conhecimento científico, formar um ser humano supostamente racional e autônomo e, além disso, moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa, “o questionamento pós-modernista constitui um ataque à própria ideia de educação” (SILVA, 2017, p. 112), já que “o pós-modernismo reserva um de seus mais fulminantes ataques ao sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da Modernidade” (SILVA, 2017, p. 113).

Sobre isso, Silva (2017) elucida que

(...) parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade (SILVA, 2017, p. 115).

Relacionado ao pós-modernismo está o pós-fundacionalismo que, na medida em que refere uma reação à pura dispersão da pós-modernidade, critica sem rejeitar fundamentos, pressupondo algum nível de fixação provisória de fundamentos instáveis, conforme indica Lopes (2013):

O pós-fundacionalismo concorda com a impossibilidade de termos fundamentos fixos, questiona o subjetivismo, valoriza a heterogeneidade, o indeterminismo e o anti-essencialismo tal como o pós-estruturalismo. Constitui-se como uma profunda crítica aos fundamentos, às teorias que assumem que a sociedade e a política são baseadas em princípios imunes à revisão, localizados fora da própria sociedade e da política. O pós-fundacionalismo, contudo, não rejeita os fundamentos nem aposta na dispersão das diferenças e dos contextos isolados. Concebe a necessidade de trabalharmos com fundamentos contingentes, mas pressupõe algum nível de fixação provisória dos fundamentos instáveis (LOPES, 2013, p. 16).

Ao relacionar as perspectivas pós-estruturalista, pós-colonial, pós-modernista e pós-fundacionalista, Lopes (2013) considera que

Os debates entre as diferentes abordagens não cessam de se desenvolver, fazendo com que a apropriação dessas discussões teóricas no campo do currículo não se traduza numa homogeneidade que possa ser incorporada ao mesmo rótulo, ainda que alguns pontos em comum possam ser identificados (LOPES, 2013, p. 18).

Assim sendo, Veiga-Neto (2001), ao assumir perspectiva a partir do historicismo radical (aquele que vê não somente o sujeito como um produto da história, mas o próprio conceito de sujeito como uma invenção historicamente determinada), ressalta que, para além de uma questão técnica, racionalista, epistemológica ou política, é preciso pensar a teorização curricular num registro bastante diferente do que tem sido usual na pedagogia moderna. Para o autor,

Examinar qualquer currículo numa perspectiva *apenas* racionalista, epistemológica e até mesmo política revela um esquecimento acerca das práticas discursivas e não-discursivas que, desde os séculos XV e XVI, vêm se combinando, com avanços e recuos, e que deram, como resultado, as muitas concepções e configurações curriculares que temos hoje. Na perspectiva do historicismo radical, examinar um currículo – ou teorizar sobre Currículo – implica resgatar práticas esquecidas, documentos obscuros, discursos já silenciados, num minucioso processo de remontagem genealógica que nos leva a compreender tanto outros sistemas de pensamento quanto as continuidades e descontinuidades históricas que se sucederam até aquilo que hoje temos e até aquilo que hoje somos (VEIGA-NETO, 2001, p. 101).

É na ênfase ao discurso que parece residir a aglutinação de diversas vertentes de uma analítica pós-crítica, ao mesmo tempo em que ocorre algum afastamento das perspectivas críticas e tradicionais. Silva (2017) indica que, nessa tentativa de distinção entre as perspectivas, as teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas ensinam, e destaca como essas distintas perspectivas têm sido entendidas:

A aparente disjunção entre uma teoria crítica e uma teoria pós-crítica do currículo tem sido descrita como uma disjunção entre uma análise fundamentada numa economia política do poder e uma teorização que se baseia em formas textuais e discursivas de análise. Ou ainda, entre uma análise materialista, no sentido marxista, e uma análise textualista. A cisão pode ser descrita ainda como uma cisão entre a hipótese da determinação econômica e a hipótese da construção discursiva; ou entre, de um lado, marxismo e, de outro, pós-estruturalismo e pós-modernismo (SILVA, 2017, p. 145).

Sendo assim, Silva (2017) sinaliza que as contribuições das perspectivas pós-críticas, na medida em que decentram o poder, espalhando-o por toda a rede social, associam-no ao conhecimento e não se limitam a análises referentes ao campo das relações econômicas do capitalismo, assumindo que “todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos” (SILVA, 2017, p. 149). As teorias pós-críticas continuam a enfatizar o papel formativo do currículo sem sustentar, contudo, uma noção realista deste. Dada à ênfase no papel da linguagem nos processos de significação, entende-se que “aquilo que o currículo é, depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2017, p. 14).

Consideradas tais pontuações sobre a perspectiva pós-crítica que julgamos importantes para a discussão, passemos então a examinar algumas das vertentes que permeiam o currículo a partir desse viés. Sem a pretensão de esgotar as discussões, optamos por, na sequência, tratar brevemente de vertentes designadas como pós-críticas a fim de exemplificar essa corrente, e o faremos pela exposição de incursões superficiais sobre o multiculturalismo, as perspectivas feministas e de relações de gênero, estudos acerca da sexualidade e das identidades sexuais, narrativas étnicas e raciais e dos estudos culturais.

A partir do entendimento de que não se podem separar questões culturais das questões de poder, o multiculturalismo se configura como um movimento que se origina nos países dominantes do norte global e nos quais grupos culturais dominados reivindicam reconhecimento e representação de expressões na cultura geral (SILVA, 2017). Atua como instrumento de luta política por colocar em xeque os fluxos migratórios e suas vinculações com as relações de exploração de alguns países e suas conseqüentes diferenças culturais em relação à raça, etnia e nacionalidade, por exemplo (SILVA, 2017).

Contudo, a concepção de diferença que é percebida nas discussões do multiculturalismo pode variar a partir de diferentes entendimentos, implicando em perspectivas distintas, tais como o multiculturalismo liberal ou humanista e o multiculturalismo crítico em suas vertentes pós-estruturalista ou materialista. Em qualquer uma de suas acepções, o multiculturalismo parece evidenciar certa continuidade da tradição

crítica do currículo por ampliar e radicalizar a pergunta colocada pela perspectiva crítica sobre o que conta como conhecimento (SILVA, 2017).

As teorizações críticas, inicialmente, concentraram-se em análises sobre a dinâmica de classes no processo de reprodução cultural e das relações hierárquicas na sociedade capitalista, mas, no período, a crescente visibilidade e as teorizações feministas forçaram perspectivas críticas em educação a concederem espaço para a reflexão sobre o papel do gênero na produção da desigualdade (SILVA, 2017). O feminismo indica que, para além do capitalismo, o patriarcado também estrutura a sociedade, de forma que homens apropriam-se desproporcionalmente de recursos materiais e simbólicos da sociedade incluindo educação e o currículo (SILVA, 2017).

Em sua primeira fase, segundo Silva (2017), as teorizações feministas sobre currículo centraram-se no acesso, questionando níveis educacionais desiguais entre homens e mulheres, estereótipos de gênero e materiais curriculares. Em sua segunda fase, os esforços se concentraram em refletir as experiências e perspectivas das mulheres em um “mundo ainda *definido* pelos homens” (SILVA, 2017, p. 93), sendo que

O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres (SILVA, 2017, p. 94).

Contudo, a própria tentativa de representação da perspectiva feminista é um ponto de discussão entre as mulheres, uma vez que algumas advogam por um currículo que inclua características consideradas femininas e outras análises argumentam que ao enfatizar tais características o que ocorre é um reforço de estereótipos que relegam às mulheres posições consideradas inferiores e, no entendimento de Silva (2017, p. 95), “a tensão entre as duas posições não será facilmente resolvida. Na verdade, talvez ela não deva ser mesmo resolvida, pois reflete a tensão e os dilemas do próprio processo social”.

Tributária dos questionamentos feministas é a teorização *queer*, que radicaliza a interrogação sobre a estabilidade e a fixidez das identidades (SILVA, 2017). Se o conceito de gênero serviu às teorizações feministas para questionar as concepções que viam as identidades masculinas e femininas como biologicamente definíveis, a teorização *queer* estende o pressuposto da construção social para o domínio da sexualidade, e começa a interrogar a

identidade sexual considerada normal: a heterossexualidade (SILVA, 2017). A explanação de Silva (2017) expõe que

Tal como ocorre com a identidade de gênero, a identidade sexual não é definida simplesmente pela biologia. Ela tampouco tem qualquer coisa de fixo, estável, definitivo. A identidade sexual é também dependente da significação que lhe é dada: ela é, tal como a identidade de gênero, uma construção social e cultural (SILVA, 2017, p. 106).

Assim, a identidade sexual é concebida como uma construção social. A teoria *queer*, porém, vai além do pressuposto da construção social, radicalizando a possibilidade de livre trânsito entre as fronteiras da identidade, a possibilidade de cruzamento das fronteiras (SILVA, 2017). A ideia de atravessamento de fronteiras, que é um dos sentidos atribuídos ao termo *queer*, pode ser relacionado com estranho, esquisito, incomum, excêntrico e fora do normal (SILVA, 2017). A perspectiva *queer*, para Silva (2017, 107), “efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica”, obrigando-nos a considerar o impensável e o proibido, uma vez que “pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e identidade” (SILVA, 2017, p. 107).

Em termos educacionais e curriculares, uma pedagogia *queer* não se limitaria a introduzir questões da sexualidade ou reivindicar a inclusão de materiais que combatam atitudes homofóbicas no currículo, mas enfocaria, por exemplo, a análise das categorias que definiram, histórica e socialmente, a homossexualidade como uma forma anormal de sexualidade (SILVA, 2017). Informa Silva (2017) que

A pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações *corretas* sobre sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. A ênfase da pedagogia *queer* não está na informação, mas numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais. Tal como a teoria *queer*, de forma mais geral, a pedagogia *queer* também pretende estender sua compreensão e sua análise da identidade sexual e da sexualidade para a questão mais ampla do conhecimento (SILVA, 2017, p. 108).

O questionamento de processos e estruturas de significação, presente nas abordagens *queer*, também está colocado em análises de teorizações sociais contemporâneas que encaram o currículo como narrativas raciais e étnicas, uma vez que “o currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial” (SILVA, 2017, p. 102). Inicialmente as teorias que focalizaram raça e etnia se concentraram em questões de acesso à educação e ao currículo, passando, posteriormente, a questionar o próprio currículo como racialmente enviesado e, em análises mais recentes, “os próprios conceitos de ‘raça’ e ‘etnia’ se tornaram crescentemente problematizados” (SILVA, 2017, p. 99).

Ainda que em alguma medida haja uma discussão sobre os significados dos termos “raça” e “etnia”, ela mesma demonstra o caráter cultural e discursivo de ambos os termos (SILVA, 2017). Teorizações contemporâneas sobre raça e etnia apresentam diferentes enfoques, seja pela ênfase no caráter histórico e construído das categorias raciais ou nas abordagens que tentam demonstrar a importância política e estratégica do sentimento de identificação étnica e racial (SILVA, 2017). Desses enquadramentos, o racismo não se trata de uma questão de preconceito individual, mas é analisado como parte de uma matriz de estruturas institucionais e discursivas, sem que isso signifique ignorar a dinâmica psíquica aí instaurada (SILVA, 2017).

Nessa abordagem curricular, essencialismos devem ser evitados, conforme informa Silva (2017):

Embora não reduza a identidade étnica e racial a seus aspectos biológicos, o essencialismo cultural concebe a identidade simplesmente como a *expressão* de alguma propriedade cultural intrínseca dos diferentes grupos étnicos e raciais. Nessa concepção, a identidade, embora cultural, é vista como fixa e absoluta. No centro de uma perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de identidade que a concebesse como histórica, contingente e relacional. Para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação (SILVA, 2017, p. 104).

Assim, a identidade étnica e racial é também uma questão de saber e poder, que dependem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, sujeito a constantes mudanças e transformações (SILVA, 2017).

Os estudos culturais, para Silva (2017), estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. Estão constituídos por séries variadas de perspectivas teóricas e de influências disciplinares e possuem como conceito unificador a ideia de construção social (SILVA, 2017). Na contemporaneidade, os estudos estão metodologicamente divididos em duas tendências que se encontram sob tensão, uma linha que enfoca as pesquisas de terreno e outra que se dedica às interpretações textuais (SILVA, 2017).

No campo curricular, a perspectiva dos estudos culturais permite conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade, como um espaço sujeito a interpretação no qual os diferentes grupos sociais tentam estabelecer sua hegemonia, de maneira que o conhecimento não é tido como uma revelação ou um reflexo da natureza ou realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação cultural (SILVA, 2017).

No entendimento de Silva (2017),

Uma vantagem de uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais é que as diversas formas de conhecimento são, de certa forma, equiparadas. Assim como não há uma separação estrita entre, de um lado, Ciências Naturais e, de outro,

Ciências Sociais e Artes, também não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo. (...) Em outras palavras, ambos os tipos de conhecimento estão envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social (SILVA, 2017, p. 136).

Talvez pareça estranho conceber o conhecimento escolar como comparável ao de um anúncio publicitário, mas há que se ter em mente que a origem dos estudos culturais guarda relação com um questionamento de certo entendimento da noção de cultura dominante na crítica literária dos anos 1960 (SILVA, 2017). Duas obras são indicadas como sendo centrais no campo dos estudos culturais nessa fase, sendo elas *Culture and Society*, de Raymond Williams, e *Uses of literacy*, de Richard Hoggart. Contudo, *The making of the English working class*, de Edward Palmer Thompson, a coletânea *Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain* e *Subculture: the meaning of style*, de Dick Hebdige são também considerados importantes. (SILVA, 2017).

Na atualidade podem ser listadas(os) como autores que têm desenvolvido uma crítica cultural do currículo nomes como Roger Simon, Henry Giroux, Joe Kincheloe e Shirley Steinberg (SILVA, 2017). Na perspectiva em questão, pedagogia e cultura têm suas fronteiras apagadas. “Ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e o pedagógico torna-se cultural” (SILVA, 2017, p. 139).

### §§§

Uma vez indicadas diferentes abordagens curriculares, incursionando por seus aspectos históricos, referências e desdobramentos no Brasil, e antes de entrarmos em uma discussão específica do currículo da formação em ciências biológicas e sobre sexualidade, retomamos aspectos discutidos na seção como uma tentativa de destacar pontos levantados nesse percurso.

Se entendido como um caminho a ser percorrido, podemos dizer que existem duas grandes interpretações acerca de “currículo”: uma que indica “como” e outra que pergunta “por que/por quem”, ou, em outras palavras, uma tendência que evoca uma visão de administração dessa trajetória (imposta) e outra que, subdividindo-se, questiona sobre os destinos desse caminho e como ele se apresenta para diferentes indivíduos.

Se por um lado as perspectivas tradicionais alinham-se a ideais de treinamento, conformidade, ajustamento e eficácia, nisso diferem drasticamente tanto das perspectivas

críticas quanto das pós-críticas. Nas tradicionais são considerados os efeitos das estruturas sobre os sujeitos e questionados modelos curriculares que operam a favor da manutenção desses sujeitos em determinadas posições sociais, enquanto nas críticas e pós-críticas, as experiências individuais resultantes de marcadores sociais da diferença são, além disso, incorporadas em análises que prezam pela transformação social, mas como uma conversação complexa, uma reconstrução subjetiva e social da experiência educacional.

Para encerrar a seção, trazemos o que consideramos ser um bom apanhado do que nesta seção discutimos:

Um currículo é diferença por natureza: é pura diferença; é diferença em si. (...) É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempo e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo (PARAÍSO, 2010, p. 588).

É por concordamos com a autora supracitada, no sentido de que o currículo constitui modos de vida e que dele depende a vida de muitas pessoas, que passaremos a uma discussão tanto da constituição curricular das ciências biológicas quanto de como essa constituição implica, no que se refere às sexualidades, na formação inicial docente com vistas à possibilidade de vida de muitas pessoas.

Antes disso, contudo, diante das discussões indicadas, concordamos e destacamos dois entendimentos sobre currículo. O primeiro é de Paraíso (2016), que o entende como território almejado e cobiçado, território de governo e de resistência, de formas e forças, do ensinar e do aprender, de normalização e possibilidades. Um espaço incontrolável porque nele sempre há lugar para encontros que escapam ao controle, que resistem e extrapolam ao planejado, que se abre para a novidade. Por fim, Silva (2017, p. 150) nos põe a pensar o currículo como lugar, espaço, território, como relação de poder, trajetória, viagem, percurso: “O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

§§§

## **1.2 Currículos da formação docente**

Essa seção tem por intuito discutir o currículo da formação docente em ciências biológicas e sua articulação com a educação para sexualidade. Para tanto, antes, julgamos

importante destacar que a atual configuração do curso de licenciatura em ciências biológicas habilita egressas(os) a lecionar as disciplinas de ciências, nos anos finais do ensino fundamental, e de biologia, no ensino médio. Por essa razão, trazemos elementos que ora discutem o ensino de ciências de maneira generalizada, compreendendo-o como uma área de conhecimento que se intersecta com outras disciplinas tais como a química, a física e a geologia, por exemplo, e ora nos referimos especificamente ao ensino das disciplinas de ciências e/ou biologia.

A discussão está colocada em duas partes. A primeira delas traça resgates históricos acerca do ensino de ciências na educação básica, da formação inicial superior na área e de abordagens sobre sexualidade na escola brasileira. Na sequência, ao focalizar a formação docente pelos currículos, dispomos sobre a constituição das disciplinas escolares, com enfoque nas ciências, e sobre o processo de mútua influência entre propostas curriculares da educação básica e a formação inicial no ensino superior com destaque, na parte final, para questões acerca da sexualidade.

## **1.2.1 Histórias curriculares**

### **1.2.1.1 Ensino de Ciências**

A história do ensino de ciências remonta a época do período seguinte à chegada da família real ao Brasil quando Dom João VI fundou a Escola de Ciências, Artes e Ofícios e continuou a política de ensino iniciada pelo Marquês de Pombal que criara instituições, no Rio de Janeiro, onde eram lecionadas aulas de química (JÚNIOR *et al.*, 2011). Em 1826, um decreto imperial institucionalizara quatro graus de instrução, sendo o ensino de ciências trabalhado em dois deles; nos Liceus, onde havia o ensino de História Natural, Física, Química e Agricultura, entre outras áreas, e nos Ginásios, onde se ensinava Ciências Naturais (JÚNIOR *et al.*, 2011).

Em 1837, no Rio de Janeiro, o Seminário São Joaquim é convertido no Colégio Pedro II, por muito tempo o único ginásio oficial do Império. Com a reforma do estatuto em 1841, o currículo do curso ginásial colocou o ensino de ciências naturais nos últimos três anos, com foco em Física, Química, Mineralogia, Geologia e Zoologia (JÚNIOR *et al.*, 2011).

Em 1846, o Liceu Nacional foi criado no Rio de Janeiro, e sua proposta curricular incluía o ensino de Ciências Naturais no quarto ano e o ensino de Química e Mineralogia no sexto ano. A reforma de 1854 dividiu o ensino primário em 1º e 2º graus, mas, informam Júnior *et al.* (2011), o ensino de ciências não era prestigiado nessa época porque os exames

para as academias de tais áreas não exigiam conhecimentos específicos, situação que mudaria com um decreto de 1881 exigindo, para ingresso no curso de medicina, conhecimentos de Ciências Físicas e Naturais (JÚNIOR *et al.*, 2011).

O cenário seria reconfigurado após a proclamação da República com a nova Constituição, que permitiu maior autonomia dos Estados e que resultou, paralelamente, em maior desinteresse do Governo Federal pelo ensino primário (JÚNIOR *et al.*, 2011). É a reforma Francisco Campos, de 1931, que estabelece o ensino seriado em dois ciclos, o fundamental de cinco anos e o complementar, de dois. Júnior *et al.* (2011, p. 207) informam que foi “nessa reforma [que] surgiu a disciplina de Ciências Físicas e Naturais, envolvendo os vários conteúdos das ciências em uma única disciplina”.

Outra reforma, dessa vez ocorrida em 1942, estabelece ao curso secundário dois ciclos, o ginásio de quatro anos e o colégio, de três, esse subdividido em estudos clássicos ou científicos (JÚNIOR *et al.*, 2011). Administrada no curso Ginásial, a disciplina de ciências (matemática, ciências naturais, história geral, história do Brasil, geografia geral e geografia do Brasil) durava quatro anos e era ministrada ao lado do ensino de línguas (latim, português, francês e inglês), e artes (trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico). No Colégio, a disciplina era ministrada nos três anos e exigia exame de ingresso (ARAÚJO *et al.*, 2015).

Na década de 1950 a Reforma Capanema, por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário, estabelece a disciplina de ciências naturais na legislação brasileira (ARAÚJO *et al.*, 2015). O ensino de ciências no Brasil, obrigatório desde a primeira série ginásial, torna-se realidade com a publicação, em 1961, da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ARAÚJO *et al.*, 2015) e que ampliou a carga horária das disciplinas de física, química e biologia no curso colegial (KRASILCHIK, 2000).

Com início na década de 1950, mas principalmente na década de 1960, o ensino de ciências brasileiro sofre mobilizações em função de projetos estrangeiros que delineiam essa área e que ficaram conhecidos como projetos de primeira geração do ensino de Física, Química, Biologia e Matemática (KRASILCHIK, 2000).

Wortmann (2001) indica que, a partir dos anos 1950, o interesse pela educação em ciências, no Brasil, passou a ser expresso na forma de apoios financeiros e assumido por entidades e associações científicas não diretamente vinculadas às atividades educacionais, e considera que tais investimentos conferiram às ciências físicas e biológicas tratamento diferenciado daquele atribuído às demais áreas do conhecimento. Em função de sua relação

com o contexto internacional e efeitos no ensino de ciências, esse período será mais bem explorado neste texto em outro momento.

O golpe militar impetrado ao Estado pelos militares em 1964 conduziu a uma reformulação do ensino de ciências, que passou de uma perspectiva de formação cidadã por meio de vivência do método científico a uma de qualificação de mão de obra e que resultou na promulgação de nova Lei de Diretrizes e Bases em 1971 (JÚNIOR *et al.*, 2011). Nela, houve fusão dos níveis primário e ginásial, que passaram a ter oito anos de duração sob a denominação de ensino de primeiro grau, e Ciências tornou-se disciplina obrigatória desde a primeira série, com carga horária de oito anos em vez de quatro. Quanto ao ensino secundário, as disciplinas deixaram de ter enfoque científico para adotar um técnico, de caráter profissionalizante (JÚNIOR *et al.*, 2011). Krasilchik (2000, p. 89) considera que

Entre 1960 e 1980, as crises ambientais, o aumento da poluição, a crise energética e a efervescência social manifestada em movimentos como a revolta estudantil e as lutas anti-segregação racial determinaram profundas transformações nas propostas das disciplinas científicas em todos os níveis de ensino. [...] Surgem projetos que incluem temáticas como poluição, lixo, fontes de energia, economia de recursos naturais, crescimento populacional, demandando tratamento interdisciplinar (KRASILCHIK, 2000, p. 89).

Também na década de 1960 firmou-se uma série de acordos de cooperação financeira e assistência técnica entre a *United States Agency for International Development* (USAID) e o Ministério da Educação que forneceram um conjunto de diretrizes políticas e técnicas para a reorientação do sistema educacional brasileiro (VALLA *et al.*, 2014). Os objetivos acordados incluíam treinamento técnico de pessoas brasileiras nos Estados Unidos, reformulação da formação inicial de docentes no país, cooperação técnica para publicações técnicas, científicas e educacionais que, em seu conjunto, para além de parceria internacional, “fomentou a elaboração de outros padrões para o ensino de Ciências, assim como para a formação de professores na área” (VALLA *et al.*, 2014, p. 382).

Nos anos 1980, emergiu outra tendência no ensino de ciências, denominada Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), e que visava aproximar a realidade de estudantes a conhecimentos de ciência e tecnologia (JÚNIOR *et al.*, 2011). Krasilchik (2000) considera que essa perspectiva conferiu importância ao ensino de ciências em todos os níveis, mas isso se relaciona ao reconhecimento da Ciência e Tecnologia no desenvolvimento econômico, cultura e social. Historicamente, destacam Júnior *et al.* (2011), duas visões sobre as finalidades do ensino de Ciências foram incluídas em sua prática, uma como sendo suporte preparatório para outros níveis e outra como uma disciplina auxiliar às questões do cotidiano.

Esta última tendência só passaria a se expressar depois da publicação de outra LDB, em 1996, que reorganizou a educação básica, extinguindo os ensinos primário e secundário e instituindo o ensino médio, constituído de três anos, e ensino fundamental, com quatro ciclos e oito anos. A disciplina de ciências permaneceu obrigatória nas oito primeiras séries da educação básica (JÚNIOR *et al.*, 2011).

Alguns objetivos do ensino de ciências foram modificados a partir da LDB de 1996 a fim de contemplar não somente definições científicas, mas também questões sociais de estudantes, complexificando essa área do conhecimento (JÚNIOR *et al.*, 2011). Nesse contexto, indicam Júnior *et al.* (2011), a partir de 1998, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Ministério da Educação traça objetivos para a disciplina de ciências em ciclos do ensino fundamental que se orientam por eixos temáticos (Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser humano e Saúde, Tecnologia e Sociedade) e que deveriam se conectar com temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo).

Para Júnior *et al.* (2011) essa configuração demonstrou a amplitude pretendida no ensino de ciências pela abrangência de áreas científicas diversas tais como a Física, a Química, a Biologia e a Geologia. Krasilchik (2000), contudo, indica que, apesar da série de temas denominados transversais, cujos objetivos de ensino se relacionavam com novas exigências para a compreensão de problemas éticos, religiosos, ideológicos, culturais e étnicos, entre outros, “a tradição escolar ainda determina que a responsabilidade do seu ensino recaia basicamente nas disciplinas científicas, principalmente a Biologia” (KRASILCHIK, 2000, p. 89).

### **1.2.1.2 Cursos superiores para habilitação em ciências/biologia**

Os cursos de licenciatura em ciências biológicas no Mato Grosso do Sul habilitam profissionais a lecionarem a disciplina de ciências no ensino fundamental II e a de biologia no ensino médio, na educação básica. Contudo, essa denominação divide espaço, no Brasil, com pelo menos outros 19 nomes de cursos superiores/programas de formação que habilitam o ensino de ciências/biologia na educação básica, sendo exemplos Biologia, Ciências-Biologia, Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química, Ciências Naturais – Biologia, Educação do Campo – Física e Biologia, Educação Intercultural – Ciências da Natureza, Licenciatura Integrada em Biologia e Química, Interdisciplinar em Ciências da Natureza e suas

Tecnologias e Programa Especial de Formação Pedagógica – Biologia, entre outros (SILVA, 2015).

Boa parte desses cursos têm suas origens na primeira metade dos anos 1930, com a criação do curso de História Natural na seção de Ciências da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, USP (TOMITA, 1990). Surgindo já relacionado à docência, o contexto ensejado era o de preparo de candidatas(os) ao magistério dos ensinos secundário, normal e superior, assim como de realização de pesquisas (TOMITA, 1990). Embora o título de biólogo(a) possa ser requerido pela formação inicial em licenciatura ou bacharelado, um trabalho de 2015 informou que dados do Ministério da Educação davam conta de que a maior quantidade de cursos no Brasil para a obtenção do título de biólogo eram, de fato, de licenciatura (SILVA, 2015).

Haddad *et al.* (2006) informam que, na década de 1940, novos cursos de História Natural foram criados principalmente no Sul, Sudeste e Nordeste do país. São exemplos os cursos abertos em 1942 na Universidade de Porto Alegre (atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul), em 1943 na Universidade Federal de Minas Gerais, em 1944 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e em 1946 tanto na Universidade Federal do Paraná como na Universidade Federal de Pernambuco. Os anos 1950 inauguram cursos no Norte do país, em 1957, na Universidade Federal do Pará e na região Centro-Oeste, em 1959, na Universidade Católica de Goiás. É em 1957 também que, na USP, o curso de História Natural sofre desmembramento nos cursos de Geologia e de Biologia.

A década de 1960, especialmente a segunda metade, é marcada por uma série de mudanças normativas e curriculares expressas pela edição de pareceres e portarias que, informa Tomita (1990), estão relacionadas com a ausência de profissionais para o magistério e pesquisa em áreas básicas do ensino médico. Esse período compreende também transformações e proliferações de modalidades do curso, tais como a oferta da licenciatura curta, da licenciatura plena, da licenciatura conjuntamente ao bacharelado e da modalidade médica, que viria a se tornar o curso de biomedicina (ARAÚJO *et al.*, 2015).

Em 1964 há a fixação de um currículo mínimo para os cursos de licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas (Biologia) e, no ano seguinte, 1965, normatiza-se um currículo mínimo para a licenciatura em Ciências primeiro grau (ARAÚJO *et al.*, 2015). Esse currículo tinha como proposta adequar o curso de História Natural às exigências da especialização, separando as áreas biológicas e geológicas, de modo que fosse conferido “destaque menor às Geociências, dando ênfase ao estudo das bases físicas e químicas dos

fenômenos biológicos, aspecto que o tornaria mais adequado à formação de professores para nível médio (ginásial e colegial)” (LUCAS; FERREIRA, 2017, p. 159).

Em 1965 surge oficialmente o curso de licenciatura curta em Ciências, que permitia lecionar ao então primeiro grau e que possibilitava habilitação na licenciatura plena em Biologia, Física, Química ou Matemática para o então segundo grau (ARAÚJO *et al.*, 2015). Lucas e Ferreira (2017) informam que a atuação desses profissionais no segundo ciclo estava relacionada à ausência de profissionais plenamente formadas(os) e que abria possibilidade de atuação também no ensino superior.

Embora não seja estritamente o foco de nosso interesse, cabe destacar que o curso de bacharelado em Ciências Biológicas também sofreu algumas modificações na segunda metade da década de 1960. Havendo a existência da modalidade médica na época, foram estabelecidos currículos mínimos para esse curso seguidamente nos anos de 1966 e 1967 (ARAÚJO *et al.*, 2015). Apesar de tratar-se de um curso de bacharelado, Tomita (1990) informa que algumas dessas modificações relacionam-se com a docência, já que as alterações foram efetivadas a fim de permitir a bacharéis dessa modalidade seguir estudos em outros cursos de graduação (tais como medicina, farmácia, odontologia, medicina veterinária, nutrição e enfermagem) e posteriormente contribuir com o ensino dessas áreas, o que, na prática, já vinha sendo efetivado por profissionais das Ciências Biológicas.

É também no final da década de 1960, mais precisamente em 1968, que ocorre uma reforma universitária instituindo a necessidade de vestibulares para o acesso ao ensino superior. Essa medida, na perspectiva de Tomita (1990), tanto influenciou a abertura indiscriminada de cursos de Ciências quanto contribuiu para um rebaixamento da qualidade dos cursos, em geral. Ao se referir à experiência no Estado de São Paulo, a autora considera que, enquanto na rede pública o surgimento dos cursos de Ciências Biológicas esteve desde o início ligado à prática da pesquisa, ao ensino e ao tratamento de docentes em carreiras próprias com dedicação exclusiva à pesquisa/docência, na rede privada isso não aconteceu. Tomita (1990) põe em relevo e seguinte destaque:

O MEC considerou, tão-somente, alcançar um grande número de licenciados, principalmente para o exercício do magistério de 1º grau, de 4ª a 8ª séries, e que, para essas autoridades, não se fazia necessário uma formação mais aprofundada. Foi uma concepção errônea que a prática demonstrou ser de total impropriedade. [...] o ensino público deteriorou, especialmente o 1º e 2º graus [...]. Nessa sequência de desgovernos, as ciências biológicas não só foram mutiladas, mas, também, se fez com que sua concepção filosófica e ética ficasse cada vez mais esmaecida, a ponto de muitos jovens egressos não acreditarem em sua profissão, como licenciado e/ou bacharel (TOMITA, 1990, p. 1175).

A década de 1970 abrigou discussões marcantes no que se refere aos cursos de formação docente, a começar pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1971, e de acirrados debates sobre as licenciaturas em Ciências nos anos seguintes (ARAÚJO *et al.*, 2015). Em 1974, por exemplo, o Conselho Federal de Educação editou uma norma que estabeleceu o desdobramento das licenciaturas plenas em cursos de Ciências primeiro grau (licenciatura curta) e cursos de Ciências com habilitação em Biologia, segundo grau (licenciatura plena).

Para Tomita (1990), essa ação tem ligação com a necessidade de licenciar maior número de docentes para a educação básica, especialmente fora das grandes metrópoles. Contudo, conforme informa Wortmann (2001), a medida gerou amplo movimento contestatório que foi conduzido até a década de 1980, liderado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Essa discussão mobilizou professoras(es) universitárias(os) e sociedades científicas tais como a de Física e a de Química e, quando o Ministério da Educação solicitou relatórios à essas Sociedades sobre seus posicionamentos, eles foram produzidos rechaçando tentativas de implementação de novas licenciaturas curtas e aconselhando o fechamento das que se encontravam em andamento (WORTMANN, 2001). Ainda assim, em 1975, nova resolução (CEF37/75) foi editada obrigando a implantação de licenciaturas curtas em Ciências, mas a obrigatoriedade foi suspensa por uma resolução (CFE 5/78) em 1978 (TOMITO, 1978).

Os anos seguintes incluem eventos sociais marcantes: a sequente abertura política no país (após 21 anos de ditadura militar), a promulgação de nova Constituição Federal em 1988 e, no campo educacional, a publicação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, instituindo a obrigatoriedade de licenciaturas plenas. Também é da década de 1990 uma publicação oficial que, no contexto deste trabalho, nos interessa sobremaneira: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

Ferreira e Martins (2019) indicam que os anos 1990 e 2000 são marcados por intensas mudanças nos currículos da formação docente, resultantes da circulação de ideias sobre inovação modernizadora e da relação teoria/prática, efeitos de uma avalanche normativa de documentos nacionais e internacionais.

### **1.2.1.3 Educação para sexualidade**

No Brasil, segundo informa César (2009), as primeiras ações explícitas voltadas a crianças e adolescentes referentes a algum aspecto da sexualidade surgem entre os anos de

1920 e 1930, tendo como fundamentos pressupostos higienistas e eugênicos que partem de intelectuais, profissionais da medicina e da docência.

Bueno e Ribeiro (2018) indicam que nesse período o foco era o combate à masturbação e às doenças venéreas, o preparo da mulher para o casamento e maternidade e a preocupação com a prostituição. O ensino sobre fisiologia sexual nas escolas partia de motivações que assumiam cunho moralista e biológico a fim de evitar “perversões morais” e “psicoses sexuais”, além de assegurar a reprodução da espécie de maneira “saudável” (BUENO; RIBEIRO, 2018). Contudo, um contraponto desse direcionamento foi proposto pelo movimento feminista nos anos 1920, advogando pela implantação de Educação Sexual com fins políticos de proteção à infância e à maternidade (BUENO; RIBEIRO, 2018).

Outro momento de destaque se deu pouco antes do golpe militar ao Estado, em 1964, em que se contextualizava o período referido como sendo de renovação pedagógica, no qual escolas no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Belo Horizonte organizaram programas de Educação Sexual em conexão com as consideradas novidades pedagógicas e curriculares (CÉSAR, 2009).

Essas intervenções pedagógicas eram mobilizadas de maneira a constar na programação de diversas disciplinas (Estudos Sociais, Português, Ciências, Educação Física, Educação Musical, Educação Doméstica, Artes Plásticas e Artes Industriais) e integralizar o currículo como um todo (BUENO; RIBEIRO, 2018). Apesar da diversidade de disciplinas envolvidas, destaca-se que, ao descrever uma experiência de São Paulo, Bueno e Ribeiro (2018, p. 51) informam que “cada ciclo era composto por uma média de nove encontros, sendo que os quatro primeiros eram voltados à discussão de informações biológicas, dados por um professor de Ciências”.

Com o início da ditadura militar, essas experiências de educação foram reprimidas e suprimidas, de maneira que, em 1965, uma portaria proibiu docentes do ensino secundário, especialmente de Biologia e Sociologia, de exporem sobre sexualidade e contracepção nas escolas (CÉSAR, 2009). Ainda assim, em 1968, um projeto de lei que propunha a inclusão obrigatória da “Educação Sexual” nos currículos de 1º e 2º graus foi apresentado na câmara dos deputados e, “os pareceres foram unânimes em tratar o debate sobre sexualidade nas escolas como um risco à ‘pureza’ e à ‘inocência’” (BUENO; RIBEIRO, 2018, p. 52).

Com o decreto do Ato Institucional n.º 5, em 1969, a censura a todo texto contrário à “moral e aos bons costumes” resultou em recrudescimento das ações (BUENO; RIBEIRO, 2018). César (2009) informa que as iniciativas que conseguiram persistir e burlar o controle se

tornaram experiências de resistência que fizeram com que, nas décadas seguintes, a “Educação Sexual” fosse tomada como um dos marcos educacionais de luta pela democratização do país, e considera que

No período ditatorial, portanto, a educação sexual e os debates sobre gênero ou feminismo aparecem como parte de um projeto de escola e educação que se instaurou nas bases das lutas pela redemocratização do país, e nesse momento a educação sexual apareceu como uma reivindicação importante do movimento feminista brasileiro. Naquele momento, a escola foi tomada como o lugar privilegiado dos processos de redemocratização e a educação sexual como uma proposta libertadora dos corpos, das mulheres e sujeitos (CÉSAR, 2009, p. 41).

A LDB (lei n.º 5.692, de agosto de 1971) instituiu a disciplina de Programa de Saúde, cujo parecer que a fundamentava recomendou a inclusão de “Educação Sexual” no 2º grau e o trabalho com conteúdo sobre saúde e “Educação Sexual” (BUENO, RIBEIRO, 2018). Note-se que, do que apresentamos até aqui, os contornos iniciais de um currículo acerca da sexualidade têm referentes em aspectos higienistas, relacionados à saúde, cunho moralista, engendrado por profissionais da medicina e, apesar de uma proposta de condução diversa em termos de componentes curriculares, geralmente trabalhada por docentes de ciências.

Bueno e Ribeiro (2018) dispõem que, no contexto da abertura política do país, a Educação Sexual foi retomada pioneiramente no Estado de São Paulo em 1978, momento a partir do qual a pauta passa a ser assumida por órgãos públicos em vez de docentes, como ocorrera na década de 1960. É também nesse ano que ocorre o I Congresso sobre Educação Sexual nas escolas, suscitando o debate público que foi potencializado por experiências em programas de rádio e televisão comandados por mulheres como Maria Helena Matarazzo e Marta Suplicy, que falavam abertamente sobre sexualidade (BUENO; RIBEIRO, 2018).

Ainda segundo as autoras, o ano de 1980 abriga uma série de experiências escolares, em São Paulo, que, entre outros, tinham o objetivo de treinar docentes para trabalhar com Ciências e Programas de Saúde e marca a fundação da Associação Brasileira de Educação Sexual (EDUSEX). A influência médica sobre a conformação do campo da educação para sexualidade nesse momento se percebe na formação inicial da proporção das pessoas que fundaram a EDUSEX (três em Medicina e uma em Sociologia), mas também porque a discussão da sexualidade esteve comportada em uma disciplina que tinha como mote a saúde (BUENO; RIBEIRO, 2018).

César (2009, p. 42) indica que, com a epidemia de HIV/AIDS<sup>7</sup> nos anos 1990, “o discurso da sexualidade nas escolas brasileiras foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social”. Sob o paradigma da prevenção, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce foram associadas com outra questão do interior das escolas, as drogas, de maneira que projetos foram desenvolvidos com o intuito de evitar tais “problemas pedagógicos” (CÉSAR, 2009). Em 1996, os PCN efetivam a escolarização de uma “educação sexual” por meio de seu volume sobre o tema transversal Orientação Sexual (CÉSAR, 2009).

De lá para cá, em um cenário mais recente, pode-se considerar que as discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas têm sido alvo de ataques, vigilância e tentativas de repressão. Pereira e Monteiro (2015), ao avaliarem tais discussões em contextos educacionais anunciam que

A despeito de avanços, como a criação do Programa Saúde e Prevenção nas Escolas e outras iniciativas governamentais, como o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), voltado à formação de professores da rede pública de ensino, fatos recentes apontam para retrocessos nas ações de prevenção da aids e de promoção dos direitos sexuais e reprodutivos, associados à pressão de setores religiosos. Nesta direção cabe citar: a proibição da distribuição do kit anti-homofobia na rede pública de ensino em maio de 2011; a proibição da divulgação de vídeos sobre prevenção da aids entre jovens homossexuais em dezembro de 2011; a censura pelo Ministério da Saúde da Campanha de Carnaval para jovens homossexuais e travestis em fevereiro de 2012; o veto da campanha direcionada às profissionais do sexo e a proposta do Estatuto do Nascituro, violando os direitos humanos das mulheres, em junho de 2013, dentre outros ocorridos (PEREIRA; MONTEIRO, 2015, p. 120).

Também em numa perspectiva histórica mais próxima, Amaro (2017) destaca o movimento da proposição de leis que proibiriam qualquer discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas públicas e aquele de denúncia e tentativa de criminalização de docentes que eventualmente se propusessem a efetivar tais discussões a partir da segunda metade dos anos 2010.

### **1.2.2 Currículo e Formação Docente**

Embora a disciplina escolar de Ciências tenha sido afetada por diversas reformas curriculares ao longo de sua história, Wortmann (2001, p. 132) considera que “elas [as reformas] não diminuíram a importância que lhe tem sido dispensada no currículo oficial da escola. Ao contrário, Ciências Físicas e Biológicas possuem, há bastante tempo, um lugar não

---

<sup>7</sup> HIV expressa, em inglês, a sigla para o vírus da imunodeficiência humana que, ao atacar o sistema imunológico, pode resultar no desenvolvimento de uma doença, a síndrome da imunodeficiência adquirida, cuja sigla em inglês é AIDS.

contestado no currículo (...). Esse componente curricular – que já foi anteriormente denominado Ciências Físicas e Naturais aplicadas aos usos da vida, Iniciação à Ciência, Estudos Naturais e Ciências Físicas e Naturais (WORTMANN, 2001) – tem sido historicamente ministrada nas séries iniciais do ensino fundamental por docentes generalistas e, nas séries finais desse nível, por docentes com formação especializada (FERREIRA; GOMES, 2021).

Dessa forma, com fortes tradições de constituição a partir de materiais didáticos e avaliações e sem ter correspondência única com alguma ciência de referência, “podemos dizer que a disciplina escolar Ciências construiu uma história de *sucesso* na educação brasileira, uma vez que a sua presença nos currículos do ensino fundamental se tornou *naturalizada*” (FERREIRA; GOMES, 2021, p. 6).

Apesar desse aspecto naturalizado, Goodson (2007) elucida que o perfil evolutivo de uma disciplina tem efeito excludente. Geralmente partindo de uma realidade que se aproxima de interesses de estudantes, passa a outra cada vez mais relacionada a especialistas. Segundo o autor, em um estágio imaturo, uma disciplina atrai estudantes por motivos de pertinência e utilidade, relacionando-se com problemas que dizem respeito a elas(es), mas que, em seu estágio intermediário, inicia uma tradição de trabalho erudito que confere status acadêmico, em que a seleção e a organização dos temas passam pela lógica interna e ordem da disciplina. Em seu estágio final, docentes constituem um grupo de profissionais formado no paradigma com regras e valores estabelecidos, enquanto estudantes iniciados nessa tradição apresentam uma postura que se aproxima da passividade e da resignação, uma vez que a seleção dos temas é agora, majoritariamente, determinada por julgamentos e práticas de especialistas que investigam nesse campo (GOODSON, 2007).

Para Goodson (2007), as disciplinas escolares “não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita de poder e os interesses de grupos sociais” (GOODSON, 2007, p. 244). O exemplo da história da disciplina de Ciências no contexto inglês pode ser útil para ilustrar a questão. Goodson (2007) informa que o desenvolvimento inicial se deu próximo de uma ciência das coisas comuns, ligada às experiências do mundo natural de estudantes em suas casas, em seu cotidiano e no trabalho. Ao possibilitar a ampliação, com sucesso, do ensino de ciências predominantemente para clientela da classe trabalhadora, essa experiência suscitou a preconização de outras definições sobre a ciência escolar. A forma inicial foi suspensa por vinte anos e a disciplina ressurgiu no

currículo em uma versão laboratorial, considerada correta e tradicional, alinhada a formas acadêmicas relacionadas às classes mais altas e, portanto, numa versão mais excludente.

O processo de constituição de uma disciplina escolar implica diversos fatores e, como indica o caso dos contextos britânicos e estadunidenses, por exemplo, análises sobre as disciplinas de ciências e biologia evidenciaram disputas não somente acadêmicas, mas também morais e econômicas (FERREIRA; MOREIRA, 2001).

No caso brasileiro, como indicamos anteriormente, se por um lado o golpe militar de 1964 reconfigurou o ensino de ciências para uma perspectiva tecnicista, a publicação da LDB, (lei n.º 9394) de 1996 o direcionou a uma que fosse mais ligada às questões sociais e de cidadania. Ao investigarem a história brasileira da disciplina escolar Ciências por meio da pesquisa em teses e dissertações entre 1981 e 1995, Ferreira e Moreira (2001) encontraram aparente estabilidade tanto em trabalhos cujas análises eram internalistas quanto naqueles de macroanálises. Contudo, destacam a heterogeneidade na comunidade, já que a ideia de suposto consenso não daria conta de explicar o “significativo papel dos conflitos entre os vários grupos que constituem a comunidade de profissionais ligados à disciplina ciências. Tais grupos não formam de modo algum uma comunidade homogênea (...)” (FERREIRA; MOREIRA, 2001, p. 164).

Ao centrar suas análises em livros didáticos de ciências, Gomes *et al.* (2013) indicam que os enfoques curriculares que vêm fazendo parte da história do ensino de Ciências no Brasil incluem História Natural, Ecologia, Anatomia/Fisiologia/Saúde Humana, Ciência/Experimentação, Ciência/Tecnologia e Vida Cotidiana. Ao se deterem sobre inovações curriculares da disciplina escolar Ciências entre os anos de 1950 e 1970, Valla *et al.* (2014) indicam que esses mesmos enfoques representam tradições curriculares em disputa no ensino de Ciências desde a década de 1930.

Gomes *et al.* (2013), ao se basearem em trabalhos de Goodson, indicam que a formação das disciplinas escolares tem relação com finalidades de três modalidades: utilitária, pedagógica e acadêmica. Embora as duas primeiras possam predominar no processo de emergência de uma disciplina escolar, ao longo da construção de sua história as três formas podem oscilar temporalmente (GOMES *et al.*, 2013). E foi justamente uma mescla de tradições que Lopes (2000) encontrou quando analisou o currículo de ciências de um colégio no Rio de Janeiro entre 1969 e 1998. No colégio estudado, os livros didáticos foram os principais orientadores da seleção de um currículo de ciências, em sintonia com os princípios

dos já anunciados projetos de primeira geração do ensino de ciências nas décadas de 1970 e 1980.

Conforme informam Lopes e Macedo (2011), as teorizações no campo do currículo sobre as disciplinas escolares se dão a partir de três posições. A primeira defende que sejam centradas em uma vida social dentro e fora da escola. A segunda defesa se faz no sentido de que sejam independentes da lógica científica e acadêmica e a última linha advoga que sejam estruturadas nas disciplinas acadêmicas. São as ideias dessa terceira teorização, principalmente, que educadoras(es) brasileiras(os) incorporam no Ensino de Ciências (LOPES; MACEDO, 2011). Parte dessa incorporação se deu de forma relacionada com a história da implementação dos projetos de primeira geração que, embora já tenham sido mencionados, serão agora retomados a fim de indicar a forma como impactaram a formação docente à época e para permitir pensar sobre possibilidades de vestígios atuais na formação docente.

Lopes (2000) informa que, no caso brasileiro, a disciplina de Ciências foi originalmente constituída de forma integrada, inter-relacionando conteúdos de Química, Física, Biologia e princípios de Geologia, mesmo que com o foco eminentemente biológico. Contudo, autores ligados ao pensamento por trás dos projetos de primeira geração, como Paul Hirst, Richard Peters, Jerome Bruner e Joseph Schwab, valorizam as disciplinas de referência e o conhecimento especializado como fontes para o currículo escolar, defendendo que este se desenvolva a partir da definição de objetivos (LOPES; MACEDO, 2011). Hirst e Peters advogam por oito áreas de conhecimento (Matemática, Ciências Físicas, Ciências Humanas, Literatura, Belas-Artes, Moral, Religião, Filosofia) que, nas escolas, devem ser didatizadas em relação às ciências de referência. Contudo, “mais do que os conteúdos das ciências, são suas linguagens e suas lógicas que precisam ser ensinadas – determinados sistemas de pensamentos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 112).

Com a metáfora de um currículo em espiral, Bruner defende que cada disciplina científica tem uma estrutura que pode ser acessível a estudantes, considerando as especificidades de cada aprendiz. Segundo Lopes e Macedo (2011), é a teoria da estrutura de disciplinas que esteve de plano de fundo dos projetos estadunidenses de renovação do ensino de Ciências.

Tais projetos contaram com altos investimentos do governo norte-americano na época. Um deles, o Biological Sciences Curriculum Study (BSCS), contou com a participação de Joseph Schwab, biólogo que se dedicou a teorias educacionais e se constituiu como um dos mais importantes difusores e ampliadores dessa teorização (LOPES; MACEDO, 2011, p. 114).

Schwab se aproxima e se afasta das ideias de Bruner. A aproximação se dá em função da defesa das disciplinas acadêmicas como fontes para o conteúdo curricular e o afastamento se mostra na medida em que considera que o ponto de partida deve ser o entendimento da(o) estudante, de forma que as “disciplinas escolares são assim meios para os alunos redescobrirem o conhecimento já descoberto pelos cientistas e desenvolverem uma aprendizagem significativa” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 114). Esse tipo de teorização sobre a aprendizagem no ensino de ciências relaciona-se com os interesses estadunidenses por trás dos projetos desenvolvidos na década de 1960. Vale lembrar que Bruner foi um dos nomes responsáveis pela resposta à crise instalada na educação estadunidense no final dos anos 1950 que se relaciona com o lançamento do satélite Sputnik pelos soviéticos (LOPES; MACEDO, 2011).

Lorenz (2005) indica que o lançamento do satélite em 1957 assinalou para a maioria da população estadunidense a supremacia tecnológica da União Soviética e resultou em ataques ao currículo secundário, considerado então demasiadamente focado no preparo para a vida. O movimento de reforma curricular dos anos 1960 nos Estados Unidos assumiu as concepções de Bruner visando atualizar o ensino de Ciências, “suposto como inadequado a ponto de prejudicar o desenvolvimento tecnológico do país e dificultar a disputa científica com o bloco soviético durante a Guerra Fria” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 114). Segundo Krasilchik (2000, p.85), isso resultou em investimentos de recursos humanos e financeiros “sem paralelo na história da educação”.

A lógica que sustentou esses projetos estadunidenses do ensino de Ciências, o empirismo lógico, reverberou no ensino de Ciências brasileiro e de outros países por meio de manuais que circularam nas décadas de 1960 e 1970 (WORTMANN, 2001). No Brasil, o movimento chegou ao final da década de 1950 através de ação do Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura (IBECC) que era, no início, a Comissão Nacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil e que teve como trabalho inicial atualizar os currículos das escolas secundárias e, em seus primeiros projetos, isso se deu pela produção e divulgação de “kits” de química (LORENZ, 2005).

Nessa época, o Brasil recebeu investimentos financeiros da Fundação Rockefeller e da Fundação Ford que contribuíram para os primeiros sucessos do IBECC, principalmente em São Paulo (LORENZ, 2005), mas também de outros organismos tais como *American Institute of Biological Sciences*, *Bureau of Secondary Curriculum Development*, *National Science*

*Foundation, International Council of Science Unions-Committee on the Teaching of Science e Nuffield Foundation* (WORTMANN, 2001).

Como consequência para o ensino brasileiro, indica Krasilchik (2000), esse tipo de proposta resultou na ideia da existência de uma sequência fixa e básica de comportamentos que caracterizaria o método científico (identificação do problema, elaboração de hipótese e sua verificação experimental, conclusão e novas questões). Os conteúdos e grandes temas do currículo das disciplinas científicas da época refletiam as ideias correntes sobre Ciência, isto é, “uma atividade neutra, isentando pesquisadores de julgamento de valores sobre o que estavam fazendo”, sem considerar que “os cientistas tiveram uma atuação significativa na produção da bomba atômica e (...) procuravam não assumir sua responsabilidade no conflito bélico” (KRASILCHIK, 2000, p. 89).

Naquele momento histórico, os procedimentos a serem adotados no ensino de Ciências ocupavam-se “com a organização de ‘novas’ formas de apresentação dos conteúdos científicos” (WORTMANN, 2001, p. 145), e estavam pautados no empirismo-lógico, sobre o qual destaca-se que

Segundo (Radnitzky, 1970), o empirismo-lógico instaurou uma *forma mentis* que impedia seus seguidores de compreenderem qualquer tipo de conhecimento que não fosse relacionado à verificação de hipóteses e explicações. (...) A propósito, o empirismo-lógico, o referencial de todas estas orientações, se institucionalizou, segundo Radnitzky (1970), no ensino universitário e se transformou em tendência dominante nos países anglo-saxões, na América do Norte e seus periféricos, orientando não só as suas visões sobre a ciência, mas, também, os seus modos de ver o Homem e o mundo (WORTMANN, 2001, p. 149).

Entre 1961 e 1964 o IBECC introduziu no Brasil materiais que englobavam estudos de Biologia, Física e Química e, nesse período, treinou cerca de 1800 docentes na utilização desses materiais (LORENZ, 2005). Autoras(es) desses manuais concebiam o ensino de Ciências da época como superado e tradicional, e para caracterizá-lo como tal “assumiam a existência de um modelo unificado e universal de educação científica, cuja compreensão haviam alcançado” (WORTMANN, 2001, p. 143). Ao mesmo tempo em que esses materiais ajudavam a delinear um modelo de ensino de ciências, também importavam na constituição e na formação docente, uma vez que expressões presentes nos manuais e projetos, tais como método científico e método de projetos, entre outras, foram incorporadas às falas de docentes brasileiras(os) e possibilitaram confrontar ações do “método tradicional” e do “método renovado”(WORTMANN, 2001).

Dessa forma, no ensino de ciências brasileiro, os manuais e projetos passaram a determinar não somente conteúdos, metodologias e procedimentos pedagógicos que docentes

deveriam adotar, mas também regular formas de ver e compreender o mundo. Wortmann (2001) informa que, a partir dessa lógica, em alguns casos, tais normas foram extrapoladas para o campo educacional como um todo.

As proposições contidas nesses manuais e projetos, até porque se inspiravam em um estilo de pensamento (o empirismo-lógico) que condicionava a aceitabilidade, ou não, de um conhecimento ao atendimento de normas metodológicas (o método científico), também instauraram uma forma de compreensão dos problemas educacionais que os reduzia a questões metodológicas. Dessa forma, por exemplo, muitos/as professores/as passaram a associar a adoção de “métodos renovados”, que implicavam “técnicas peculiares”, ao alcance obrigatório de “aprendizagens adequadas” e de “bons resultados” de aprendizagem em toda e qualquer situação (WORTMANN, 2001, p. 148).

Considerando o peso do empirismo-lógico no campo do ensino de Ciências, talvez seja interessante destacar que, a despeito de sua ampla proliferação nas décadas de 1960 e 1970 em todo o mundo, outras visões sobre ciência e conhecimento científico interrogavam essa perspectiva nessa mesma época. Questionamentos levantados pelos físicos-filósofos Thomas Khun e Paul Feyerabend, por exemplo, “se contrapunham às visões dessa tradição de pensamento e suscitaram discussões que revolucionaram a comunidade científica” (WORTMANN, 2001, p. 150).

Khun e Feyerabend contribuíram para contestar a existência de etapas processuais na produção de conhecimento científico inovador, abalar a confiança na racionalidade dos processos que determinam a aceitação de um conhecimento em ciências e criticar o modo de condução da educação científica, “excessivamente centrado na repetição e reprodução de normas, procedimentos e modelos” (WORTMAN, 2001, p. 151).

Krasilchik (2000) expõe que, no período imediatamente após o fim da Guerra Fria, com o agravamento dos problemas sociais e econômicos, incorporou-se no ensino de Ciências a perspectiva de que havia necessidade de compreender, entre outras coisas, a responsabilidade individual perante a sociedade. A intensificação de estudos da História e Filosofia da Ciência foi um efeito de maior destaque na relação ciência-sociedade, levando à compreensão de que “a exclusão social, a luta pelos direitos humanos e a conquista da melhora da qualidade de vida não pode ficar à margem dos currículos e, no momento, assumem uma importância cada vez mais evidente” (KRASILCHIK, 2000, p. 89). Talvez por essa razão Bruner tenha mudado de postura, criticando o currículo com base na estrutura das disciplinas porque considerava não ser capaz de dar conta de outras finalidades educacionais vinculadas a questões sociais e políticas mais amplas (LOPES; MACEDO, 2011).

As mudanças sócio-políticas também impuseram modificação para o campo educacional no que se refere à educação para a sexualidade. Dinis (2008) informa que a

pressão da denúncia efetivada por grupos feministas, gays e lésbicos sobre a exclusão de suas representações nos programas curriculares das instituições escolares resultou em inclusão do debate sobre sexualidade e gênero no espaço acadêmico desde meados dos anos 1970. No cenário estadunidense a efetivação se deu com a criação de departamentos como os de Estudos da Mulher, Estudos de Gênero e Estudos Gays e Lésbicos. No Brasil, restringiu-se inicialmente a áreas como Sociologia, Psicologia e Crítica Literária, mas, a partir dos anos 1990, também no campo da Educação (DINIS, 2008).

No cenário internacional, documentos produzidos a partir de conferências da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente as de Pequim e do Cairo, na década de 1990, atentaram para temas como direitos humanos, liberdade sexual e saúde com ênfase na responsabilidade estatal em facilitar o acesso às informações relativas à saúde sexual e reprodutiva por políticas públicas. Nesse movimento, reconheceu-se que a sexualidade é constitutiva de sujeitos desde a infância e a escola foi considerada espaço para projetos e políticas relacionadas com direitos reprodutivos e sexuais de estudantes (FURLANETTO *et al.*, 2018).

É na década de 1990 que o ensino sobre sexualidade ganha legitimidade oficial no Brasil, com a publicação dos PCN e seu volume de Orientação Sexual (PEREIRA; MONTEIRO, 2015). Embora a denominação naquele documento tenha sido “Orientação Sexual”, informa Xavier Filha (2009), o campo de estudos e discussões sobre sexualidade/gênero e educação tem abrigado debates tanto sobre nomenclatura a se usar quanto sobre objetivos, funções e (des)propósitos. Assim, a partir da publicação dos PCN, passou-se a discutir a adequabilidade dos termos “educação” ou “orientação” sexual, uma vez que o documento indica aquele como sinônimo de uma prática realizada em contexto escolar e esse como uma tarefa a ser realizada pela família (XAVIER FILHA, 2009). Expõe a autora que “o termo ‘orientação sexual’ passou a ser comumente utilizado por muitas pessoas, inclusive estudiosos/as, como sinônimo de ‘educação sexual’. (...) o conceito passou a ser visto e empregado como correto, em detrimento do termo ‘educação sexual’” (XAVIER FILHA, 2009, p. 23).

Ocorre que “orientação sexual” também é utilizado para designar relações de desejo, práticas sexuais e a identidades sexuais, o que pode causar confusão. Alguns dos termos cunhados no seio dessa discussão incluem “educação para sexualidade”, “educação da sexualidade”, “educação em sexualidade”, “educação para a sexualidade humanizada”, “educação afetivo-sexual”, “educação da ética sexual”, “educação sexualizada” e “educação e

sexualidade”, podendo estender-se em torno de “educação para a saúde”, “educação em direitos humanos”, “educação para os direitos humanos” e “educação de direitos humanos” (XAVIER FILHA, 2009, p. 26).

Cada um desses termos pode implicar em diferentes defesas de sentido, de posicionamentos políticos, abordagens metodológicas e ênfases objetivas. Contudo, sem entrar nesse debate, assumimos “educação para sexualidade” em uma perspectiva que visa acionar elementos que não se restrinjam ao sexo, tais como prazer e desejo e que se amplia, por oposição à “educação sexual”, perante aspectos biológicos, essencializantes e generalizantes que comumente priorizam temas como anticoncepção e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (XAVIER FILHA, 2009), de modo que seja compreendida como sendo uma “prática que visa refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades” (XAVIER FILHA, 2015, p. 20).

“Educação para sexualidade” assume a dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo, de modo que seu uso até poderia ser feito no plural, educação para as sexualidades, acionando questões como prazer, troca, curiosidade, busca, respeito, erotismo e a constituição da diferença como elemento de produção de identidades (XAVIER FILHA, 2009).

Os PCN, embora se constituam como marco sobre a “educação sexual” no Brasil, não atingem elementos que mais recentemente têm sido trazidos à tona no que tange a educação para a sexualidade. Sem esquecer que se trata de um produto da década de 1990, os PCN, por exemplo, não abordam homossexualidades, transgeneridades e minorias sexuais (SANTOS; SANTOS, 2019), elementos necessários à atualização de uma discussão que se enseja plural e política. Em uma avaliação resultante da revisão sistemática da “educação sexual” brasileira, Furlanetto *et al.* (2018, p. 567) consideram que “após aproximadamente vinte anos da implementação dos PCN, nenhum trabalho encontrado apresentou ações de educação sexual que se aproximassem do preconizado, principalmente no que diz respeito à transversalização nos diversos níveis de ensino”.

Para Altmann (2001), os PCN trazem sexualidade concebida como um dado da natureza, explorando a ideia de que a educação acerca dela devesse ser informativa. Dinis (2008), na mesma direção, destaca a ausência dos temas de minorias sexuais e de gênero nos documentos e considera que

Sem uma referência explícita ao tema da discriminação contra homossexuais e outras diversidades sexuais (como travestis, transexuais, bissexuais etc.) no espaço escolar, resta ao/à educador/a apenas a interpretação da necessidade ou não da inclusão do tema a partir da leitura dos objetivos, já que pode interpretá-los apenas como a necessidade de questionar as representações sociais acerca do masculino e do feminino, sem mencionar outras práticas sexuais que sejam divergentes da norma heterossexual (DINIS, 2008, p. 480).

Também Junqueira (2009) considera que os PCN permanecem uma referência quanto às temáticas de gênero e sexualidade sem, contudo, conseguir encerrá-las. O autor explicita que

Sem terem se enraizado na cultura dos sistemas de ensino, dificilmente poderiam levar a cabo esse desafio [de dar conta das temáticas], quer por falta de respaldo em políticas educacionais específicas, quer por insuficiência em relação a essas temáticas (JUNQUEIRA et al., 2007, p. 11-15)[sic]. Os PCN foram o primeiro documento oficial do MEC a associar a sexualidade à ideia de prazer, no entanto, sem fazer uma menção adequada às homossexualidades e mantendo silêncio sobre as transgeneridades (JUNQUEIRA, 2009, p. 182).

Embora os PCN tenham, inicialmente, instigado a produção de cursos, livros didáticos e livros voltados à orientação de docentes sobre os temas transversais (ALTMANN, 2001), “os PCN se apresentaram como uma proposta curricular sem atenção e investimento na formação profissional, motivo pelo qual foram criticados por instâncias acadêmicas e de militância social” (ALTMANN, 2013). Produções acadêmicas sobre formação docente acerca de gênero, sexualidade e educação foram alvo do trabalho de Dal’Igna *et al.* (2017), que investigaram comunicações científicas realizadas entre 2004 e 2014 no Grupo de Trabalho 23 (GT23) da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd), uma destacada associação de pesquisa no Brasil (DAL’IGNA *et al.*, 2017). O GT23 foi criado em 2004 e, embora haja outro GT que trate especificamente da formação de professoras(es), os trabalhos sobre a formação docente articulada a gênero e sexualidade têm se concentrado no GT23 (DAL’IGNA *et al.*, 2017).

As análises efetivadas por Dal’Igna *et al.* (2017), indicaram no período investigado a produção constante de três trabalhos por ano, divididos em três eixos, dos quais o último – gênero e sexualidade em foco na formação de professores – é o que nos interessa particularmente. Nesse grupo, a maior parte dos trabalhos se referiu a abordagens sobre o curso de pedagogia ou sobre o trabalho na educação infantil/séries iniciais, não tendo sido mencionado o ensino de ciências. Contudo, o trabalho põe em relevo a discussão da presença ou ausência desses temas na formação docente pelo currículo, ao indicar que “mesmo que esse currículo não se proponha a abordar esses temas, o silenciamento também ensina sobre gênero e sexualidade” (DAL’IGNA *et al.*, 2017, p. 645).

O que foi socializado no GT23 da ANPEd entre 2004 e 2013 foi também foco de análise do trabalho de Ribeiro e Xavier Filha (2014), que indicou a região Centro-Oeste como uma das que menos contribuíram com a GT23 e evidenciou, nos últimos cinco anos do período analisado, o diálogo das pesquisas apresentadas com outros campos disciplinares, entendendo sexualidade no campo político independentemente das escolhas teórico-metodológicas, embora tenha havido tendência a trabalhos denominados pós-críticos (RIBEIRO; XAVIER FILHA, 2014).

Com fundamentações teóricas em Michel Foucault, Jacques Derrida e Félix Guattari, Friedrich Nietzsche, Joan Scott, Guacira Louro, Judith Butler e Paul Preciado, entre outras(os), “o conceito de sexualidade como dispositivo histórico, analisado por Foucault (1997), é quase unânime nos trabalhos apresentados nos últimos anos no GT, mesmo para os que adotam perspectivas teórico-críticas diferentes das do pós-estruturalismo” (RIBEIRO; XAVIER FILHA, 2014, p. 15).

A partir da análise de pesquisas de pós-graduação entre 1977 e 2001 sobre formação docente para a abordagem da “educação sexual” nas escolas, Silva e Megid Neto (2006) indicaram que a maioria dos trabalhos cuja identificação da formação inicial foi possível foram conduzidos por pesquisadoras(es) das Ciências Biológicas. A formação continuada foi o segundo maior foco temático das pesquisas, ficando atrás de características e concepções/representações e práticas escolares, distribuída em três tendências; limites e dificuldades para a implantação nas escolas, programas e projetos desenvolvidos pela(o) própria(o) pesquisador(a) e as ações pedagógicas utilizadas na formação (SILVA; MEGID NETO, 2006). No que se refere a elementos teóricos, históricos e curriculares, informam que

Há dois estudos sobre análises de currículos de faculdades: um em cursos de Biologia e outro em cursos de Medicina. Os estudos indicam que as ementas das disciplinas tratam o tema de modo restrito às explicações biológicas e mecânicas das características anatômicas, fisiológicas e patológicas (SILVA; MEGID NETO, 2006, p. 194).

Em suas análises sobre os sentidos da sexualidade nos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (ENEBIO), Pinho e Bastos (2019) expõem que as abordagens mais frequentes, com pequena diferença entre elas, são o entendimento sob as perspectivas sociocultural (gênero, orientação sexual, movimentos sociais, identidade, diferença, diversidade, interseccionalidade, mídia, família, processos históricos, rituais, casamento e religião) e biológica (corpo, sistemas reprodutores, saúde individual, saúde coletiva, doenças e profilaxia, menstruação, concepção, gravidez e contracepção). Embora as Universidades sejam o principal espaço de produção acadêmica, as pesquisas focam majoritariamente o

ensino básico, de modo que, quando o recorte é sobre o ensino superior, buscam explicar elementos da formação docente (PINHO; BASTOS, 2019).

Moreira e Ferreira (2021) em uma análise sobre as duas edições mais recentes do ENEBIO, evidenciam que grande parte dos trabalhos discute e relata experiências de ensino em salas de aula da educação básica. A necessidade de refletir sobre formas de discriminação que são produzidas e disseminadas nas escolas é enunciada nessas experiências de ensino e nelas “emergem enunciados voltados para a urgência na capacitação dos (e incentivo aos) professores para trabalhar com essas temáticas em sala de aula, enfrentando os entraves morais e a falta de conhecimento sobre as mesmas” (MOREIRA; FERREIRA, 2021, p. 373).

A formação docente para sexualidade tem sido referendada como ausente, precária, insuficiente ou problemática em publicações como as de Souza e Dinis (2010), Rossi *et al.* (2012), Oliveira *et al.* (2013), Souza (2014) e Vencato (2015). A falta de subsídios para a construção de um arcabouço teórico-metodológico que colabore no trato das diferenças, segundo Vencato (2015), não é novidade, mas que quando a diferença se refere a questões de gênero e sexualidades, a ausência se amplia. Rossi *et al.* (2012, p. 11) destacam que existe falha na formação tanto inicial quanto continuada de docentes, mas ampliam o debate ao indicar que “professore/as, funcionários/as, famílias não têm recebido formação para trabalhar com a temática da sexualidade e diversidade de forma adequada”.

Acerca de cursos de ciências biológicas, pesquisas têm demonstrado um cenário semelhante. Oliveira *et al.* (2013) expõem que há omissão por parte das instituições formadoras em fornecer subsídios para uma conduta que se exige no cotidiano escolar, gerando insegurança, fuga e repreensão a questionamentos de estudantes escolares ou reprodução de discursos cristalizados. Souza e Dinis (2010, p. 132), destacam que discussões sobre sexualidade/gênero se deram mais em função da abordagem de determinadas(os) docentes do que a uma definição de programa curricular, e indicam que “configura-se também como um problema a contradição entre a importância atribuída às temáticas e a incapacidade em discuti-las em sala de aula”.

Souza (2014) dispõe que educadoras(es) da área das ciências biológicas conhecem pouco a respeito das orientações curriculares oficiais sobre a abordagem da sexualidade na escola, mas mesmo quando estas estão presentes na formação inicial, existe dificuldade em debater com discentes em função de valores socioculturais, sobretudo de cunho religioso. Em uma análise que considerou ementas do curso e apontamentos de licenciandas(os)s em ciências biológicas no que se refere a sexualidade, Corbagi e Bonzanini (2021, p. 29)

consideram que “a análise das ementas e as respostas aos questionários evidenciaram que o curso estudado pouco contribui à formação de professores para o trabalho com o tema sexualidade na educação básica” e que “a visão dos licenciandos reafirma que a abordagem do tema no curso é insuficiente”.

Em uma revisão sistemática de literatura sobre “educação sexual” em escolas brasileiras no período compreendido entre 2010 e 2016, Furlanetto *et al.* (2018) indicam haver, de modo geral, intervenções temporárias realizadas por profissionais que não pertencem ao quadro escolar com abordagem médico-informativa sobre prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e gestação. Professoras(es) de Ciências e Biologia têm sido responsáveis pela “educação sexual” no ambiente escolar ainda que o despreparo de docentes para lidar com questionamentos sobre gênero e sexualidade tenha sido apontado (FURLANETTO *et al.*, 2018). Alguns estudos abarcados na investigação de Furlanetto *et al.* (2018) evidenciam preconceito e discriminação sexual na escola quando da (I) abordagem repressora de docentes em relação a questionamentos e dúvidas sobre sexualidade em sala de aula, (II) realização de ações de “educação sexual” efetivadas sob a perspectiva da heteronormatividade, (III) reprovação da “educação sexual” por profissionais da escola e (IV) perpetuação de crenças homofóbicas e heteronormativas entre estudantes e docentes.

Carvalho (2021) destaca a importância das disputas históricas em torno do currículo de biologia e ciências como fator de incorporação das temáticas de corpos, sexualidade e gêneros, sendo afetadas por, em cada época, militâncias e mudanças sociais que impingem à escola a necessidade da discussão dessas questões e a visibilização das diferenças e alteridades. Sobre o ensino de biologia que adentre essa seara, expõe que

Dentre as iniciativas de discussão do corpo orgânico e social, de combate às violências contra mulheres, LGBT+ e grupos subalternizados, de extinção dos preconceitos, racismos, sexismos e especismos estruturantes no contexto escolar, poucas ainda se relacionam ao ensino de biologia. Muitas professoras alegam medos em relação à pressão familiar, à dificuldade de romper com tabus e preconceitos, aos desconhecimentos acerca das lutas das mulheres, LGBT+ e da diversidade cultural, além do imperativo dos dogmas morais e religiosos a circunstanciar pontos de vistas e atividades pedagógicas (CARVALHO, 2021, p. 449).

Considerando também o despreparo relatado por docente no trato das questões referentes à sexualidade, Santos (2021), analisando cursos de Ciências Biológicas na cidade do Rio de Janeiro, considera que lacunas também formam e que a ausência de reflexão estruturada curricularmente também é uma opção que faz com que os saberes docentes fiquem à mercê de experiências pessoais.

Destaque-se, contudo, a pontencialidade de mobilizações docentes para a alteração do quadro do ensino de Biologia/Ciência e naquele da educação para sexualidade. Nesse sentido, e já para ir encerrando a seção, destacamos o que indica Paraíso (2019, p. 1426), ao expor que

Fica evidente na pesquisa realizada, então, que professoras/es se entristecem, têm dúvidas, mas praticam o *acolhimento da diferença*. Ficam felizes com seus “pequenos gestos”, com suas “posturas de enfrentamento”, com suas “práticas de acolhimento” que auxiliam alguns alunos e algumas alunas a se sentirem bem, confortáveis, alegres, ou pelo menos a terem um pouco de alívio dos seus sofrimentos. Essas práticas não são pouca coisa. Trata-se de práticas que tornam algumas vidas possíveis de serem vividas, já que, como mostra Butler (2013, p. 3), há “vida vivível” e há vida que não é uma “vida vivível”. As/os professoras/es sabem que muitas vidas têm dificuldade de serem *vividas* em diferentes espaços, inclusive na escola. Elas/eles sabem, portanto, de sua importância, na vida de muitas crianças e jovens (PARAÍSO, 2019, p. 1426).

Bastos e Andrade (2016), corroborando tal ideia, destacam a ação de professoras que, caminhando numa revisão dos costumes das disciplinas escolares e das tradições curriculares, “discutem questões de gênero no viés levantado pelos movimentos feministas [e que] estão reconstruindo, no interior de suas aulas, a própria história das disciplinas escolares Ciências e Biologia” (BASTOS E ANDRADE, 2016, p. 62).

### §§§

Ao considerar o que foi exposto até aqui, gostaríamos de indicar fatores externos às Universidades e outras Instituições de Ensino Superior que impactam a formação inicial docente, tais como eventos que ocorrem nas arenas da política institucional e do contexto social. Com isso, não queremos supor que não haja participação de setores educacionais organizados na formulação de currículos e de políticas públicas educacionais, mas indicar que decisões sobre propostas curriculares não dependem exclusivamente dessas instituições.

Também gostaríamos de ressaltar que o breve apanhado posto em relevo nos permite pensar a constituição de uma área de conhecimento denominada ensino de ciências como a confluência de saberes advindos de campos diversos e que, no ensino superior e na educação básica têm, historicamente, se fundido ou desdobrado em disciplinas/cursos conforme o contexto. Além disso, ressaltamos a disputa histórica dessa área do conhecimento. De um lado por tendências tecnicistas e de acepções supostamente neutras e, de outro, por concepções sociais e cidadãs de vínculo com a realidade social e de questionamento das implicações éticas da ciência.

No que se refere aos currículos acerca da sexualidade, suas origens remontam marcas médicas (reforçadas pelo contexto da epidemia de HIV/AIDS nos anos 1990) e que se

fundiram com ideias de cunho moral e higienista veiculados predominantemente pela noção de saúde e prevenção de doenças. Docentes de Ciências e Biologia estão historicamente implicados nas práticas de “educação sexual” nas escolas embora os indícios sejam de ausente formação para tal atuação.

## **CAPÍTULO 2: GÊNERO E SEXUALIDADE**

Este capítulo se destina a apresentar e discutir conceitos que julgamos importantes para a compreensão do objeto de estudo e execução dos objetivos da pesquisa. Destacaremos alguns apontamentos sobre o corpo, sexo, gênero e a sexualidade e alguns de seus imbricamentos.

Debates sobre sexualidade não raramente invocam ou perpassam concepções biológicas que envolvem, evocando alguns exemplos, aspectos corporais, genitais, hormonais e mesmo genéticos. Conhecimentos do campo da Biologia são mobilizados de diferentes modos e sob perspectivas diferenciadas, mas não é incomum deparar-se com a lógica que assume relação direta entre determinados tipos de corpos com determinadas expressões sexuais. Essa perspectiva, denominada de determinismo biológico, foi reexaminada teoricamente por feministas intelectuais, tendo sido criticada e resultando em um “impacto revolucionário sobre as noções do que é natural” (VANCE, 1995, p. 10). Assim, feministas acadêmicas e ativistas questionaram o conhecimento baseado na biologia das diferenças sexuais, minando a noção de que os papéis das mulheres (subordinado aos homens) pudessem ser determinados por uma sexualidade e reprodução humana supostamente uniforme (VANCE, 1995).

Como informa Vance (1995), atos sexuais fisicamente idênticos podem variar em importância social e significado subjetivo conforme culturas e períodos históricos em questão. Na perspectiva da autora, isso faz da sexualidade uma área simbólica e política ativamente disputada. Amarrar a ideia da justificação de expressões sexuais a determinadas formas corporais é insuficiente e equivocado, já que o aparato biológico, por si só, não é suficiente para delimitar discussões sobre as sexualidades, que implicam no trato de prazeres, emoções, sensações, afetos e a ativação de uma série de reações que, se permitem avaliações/descrições anatômicas, fisiológicas, celulares, neurológicas e cardiorrespiratórias, não podem ser resumidas a elas. O conceitual biológico, no máximo, dá conta de explicar o que é fisicamente possível (VANCE, 1995) e isso está muito longe de permitir a compreensão das possibilidades da experiência humana no campo da sexualidade.

Interpretações tidas como derivadas de conhecimentos biológicos do corpo têm variado ao longo da história e, nesse sentido, acreditamos que indicar parte desse caminho é importante. Isso porque muito daquilo que se relaciona com entendimentos hegemônicos sobre expressões sexuais está amparado por uma lógica que legitima/valoriza somente um

determinado modelo de expressão, minorando, tensionando ou combatendo outras possibilidades. Nesse sentido é que pretendemos discutir relações entre corpo, sexo, gênero e expressões de sexualidade, a fim de ampliar o debate e sustentar discussões presentes em nossas análises.

## **2.1 Sexo, gênero e sexualidade**

Anne Fausto-Sterling (2000), bióloga estadunidense, questiona a ideia de que seres humanos possam ser classificados sexual e dicotomicamente a partir da constatação da presença de uma vulva ou um pênis. Para ela, a divisão de seres humanos em tipos perfeitamente dimórficos, macho e fêmea, só existiria em um mundo biológico idealizado e platônico. Ainda assim, no mundo real, juridicamente, por exemplo, toda pessoa adulta deve se adequar a essa divisão que, para ela, é reflexo da incorporação social da presunção de apenas dois sexos, entendidos como binários, opostos e complementares. Tal noção é um tanto desestabilizada pela existência de pessoas intersexuais, cujos corpos interrogam essa lógica, uma vez que não seriam nem de um sexo nem de outro, talvez até dos dois sexos (FAUSTO-STERLING, 2000).

Na perspectiva que adota, Fausto-Sterling leva em consideração os órgãos onde as células sexuais são produzidas, as gônadas (testículos e ovários), e aspectos relacionados às genitálias externas (pênis e vulva). Dependendo da forma como se dá o enfoque, pode-se argumentar que há expressão de pelo menos cinco e talvez até mais sexos. Isso porque a literatura médica utiliza o conceito de corpo intersexuado para designar corpos com alguma mistura de características compreendidas como do sexo masculino ou feminino, resultando em gradações que podem ser representadas majoritariamente em três grupos: (I) corpos com testículos e ovários simultaneamente, (II) corpos com testículos, uma genitália externa com aspectos relacionados à feminina, mas sem ovários e (III) corpos com ovários, uma genitália externa com aspectos relacionados à masculina, mas sem testículos (FAUSTO-STERLING, 1993).

Fausto-Sterling (1993) indica que cada uma dessas características é, por si só, complexa, de modo que a porcentagem daquelas que são consideradas masculinas ou femininas pode variar bastante entre pessoas de um mesmo subgrupo. Isso seria evidência de que o sexo é um contínuo vasto e suficientemente maleável para desafiar mesmo cinco categorias. Ao usar o exemplo do que a literatura médica, por vezes, nomeia como hermafrodita verdadeiro, a bióloga tenta ilustrar a questão ao evidenciar que em um mesmo

grupo, algumas pessoas podem apresentar testículos e ovários desenvolvidos separados bilateralmente ou como se fossem um órgão só.

Em uma análise que leve em conta também os cromossomos, a questão se complexificaria porque pode haver pessoas com genitália externa e características sexuais secundárias não correspondentes à determinada configuração cromossômica e presença de gônadas (FAUSTO-STERLING, 1993). Ou seja, pode haver corpos – denominados pela literatura médica de pseudo-hermafroditas – em que as gônadas são as esperadas para o conjunto cromossômico (casos em que os cromossomos sexuais XY informariam fêmeas com ovários e o par XX informaria machos com testículos), mas esse não seria o caso da genitália externa e de características sexuais secundárias, tais como a distribuição e volume de pelos no rosto e em outras partes do corpo, o tom da voz e o desenvolvimento dos seios, por exemplo, que poderiam estar em desconformidade com o esperado cromossomicamente (FAUSTO-STERLING, 1993).

Machado (2005) informa que os denominados “estados intersexuais”, também referidos como de “genitália ambígua” ou “genitália incompletamente formada” aplicam-se a situações em que crianças nascem com a genitália interna e/ou externa nem claramente feminina nem claramente masculina, o que resulta, em alguns casos, pensar a condução/construção de um sexo a partir de cirurgias interventivas. Nesses casos, tal ação levaria a considerar o sexo como passível de ser construído e, então, não necessariamente dado. Nesse horizonte, Pino (2007) destaca que o campo médico utiliza o termo “intersex” para se referir à cultura, a uma variedade de situações de corpos que destoam de padrões culturais binários.

Cabral e Benzur (2005) defendem que “variação” é o conceito-chave para compreender a intersexualidade, porque ele é capaz de abranger situações nas quais o corpo sexuado de um indivíduo varia em relação a um “padrão” culturalmente vigente de corporalidade feminina ou masculina. Dessa lógica, é possível discutir mosaicos cromossômicos (pessoas XXY e XX0, por exemplo), configurações e localizações particulares das gônadas (coexistência de tecido testicular e ovariano, por exemplo) e características genitais (quando o pênis apresenta abertura da uretra em sua base ou lateral em vez da ponta ou, em outro exemplo, interrogar a noção de pênis “muito” pequeno e clitóris “muito” grande). No horizonte adotado por Fausto-Sterling (2000), a variação existente na natureza, seja no nível dos sexos supostamente dicotômicos, seja nos cromossômicos, hormonais e de outras estruturas sexuais internas seria desafiada pela organização sexual

ancorada em uma lógica binária, já que nesses níveis também se encontra mais variação do que a maioria das pessoas percebe.

Ancorada em trabalhos de Fausto-Sterling, Pino (2007) destaca os tipos mais comuns de condições intersexuais, explicitados na sequência. Na hiperplasia congênita adrenal uma herança genética implica em mau funcionamento de enzima(s) envolvida(s) com a produção de hormônios esteroides, que se relacionam com características sexuais. A síndrome da insensibilidade ao andrógeno também é herdada geneticamente e resulta em alterações que impedem células de fazer uso da testosterona, principal hormônio sexual masculino. A disgenia gonadal pode ser causada por herança genética sem se limitar a ela, e resulta no desenvolvimento irregular de gônadas. Em situações de hipospastia, as causas são várias e a característica clínica é a abertura da uretra de maneira e em regiões inesperadas, desde aberturas tímidas na ponta do pênis até aquelas que, em formas mais severas, pode abrir por completo a base do pênis. A síndrome de Turner acomete mulheres que possuem um cromossomo X em vez de dois (cariótipo X0) e tem como característica clínica o não desenvolvimento de ovários. A síndrome de Klinefelter acomete homens com um cromossomo X extra (cariótipo XXY) e a manifestação clínica é um distúrbio que causa infertilidade.

Apesar da aparentemente estabelecida separação estreita entre os sexos no âmbito médico, Machado (2005) informa que no campo das Ciências Sociais existe uma série de trabalhos que possuem posição crítica em relação à suposta obviedade do dimorfismo sexual. Com o aporte de outros trabalhos, a autora indica que nem todas as sociedades percebem a diferença sexual de maneira dicotômica, apresentando exemplos que ocorrem na República Dominicana e na Nova Guiné, onde o código social inclui três sexos em vez de dois. São casos em que pessoas com um estado intersexual ganham visibilidade a partir de estatuto social e biológico diferente daquele vigente para homens e mulheres. Com base em suas pesquisas, a autora destaca haver indícios de que o modelo dicotômico é uma construção social que se impõe como norma para os corpos e argumenta que os exemplos evocados anteriormente colaboram para destituir a ideia de uma natureza binária inscrita nos genitais.

Laqueur (2001) traz uma contribuição relevante sobre a forma como as diferenças sexuais foram interpretadas historicamente ao informar que os sexos seguiram por muitos séculos entendidos como sendo duas formas de um mesmo aparato, um deles perfeito e o outro não. Nesse contexto “as mulheres eram essencialmente homens, nos quais a falta de um

calor vital – de perfeição – resultara na retenção das estruturas que no homem são visíveis na parte externa” (LAQUEUR, 2001, p. 16).

Também nesse sentido, Nicholson (2000) corrobora com a versão ao indicar que os órgãos sexuais femininos já foram vistos como versões menos desenvolvidas dos órgãos masculinos. Segundo a autora,

(...) a vagina e o colo do útero não eram algo distinto do pênis, mas constituíam, juntos, uma versão do pênis menos desenvolvida. Do mesmo modo, a menstruação não caracterizava uma especificidade da vida das mulheres, mas era vista simplesmente como mais um exemplo da tendência dos corpos humanos ao sangramento, sendo o orifício por onde o sangue passa percebido como não muito significativo. Assim, pensava-se que se uma mulher vomitava sangue iria parar de menstruar (NICHOLSON, 2000, p. 11).

Essa noção de que o corpo das mulheres era uma versão inferior do corpo dos homens persistiu até que, gradualmente, a partir do século XVIII, servisse de suporte para o desenvolvimento da crença de que, se homens e mulheres são diferentes e o corpo dessas últimas é inferior, deveriam existir determinações distintas para homens e mulheres em suas vidas políticas, econômicas e culturais (LAQUEUR, 2001), de modo que as das mulheres fossem, também, inferiorizadas. Nesse período tem início uma mudança na relação entre os sexos. A hierarquia entre os corpos cede terreno à oposição e contraste (NICHOLSON, 2000).

Nesse processo, órgãos que antes compartilhavam um só nome, caso dos ovários e testículos, passam a ter nomes distintos e, além disso, órgãos que não eram nomeados, como é o caso da vagina, passam a sê-lo. A noção bissexuada do corpo substitui a noção unissexuada, em que as diferenças são encaradas mais como sendo de tipos do que de graus. Laqueur (2001) sustenta que

Assim, o antigo modelo do qual homens e mulheres eram classificados conforme seu grau de perfeição metafísica, seu calor vital, ao longo de um eixo cuja causa final era masculina, deu lugar, no final do século XVIII, a um novo modelo de dimorfismo radical, de divergência biológica. Uma anatomia e fisiologia de incomensurabilidade substituiu uma metafísica de hierarquia na representação da mulher com relação ao homem (LAQUEUR, 2001, p. 17).

Essas mudanças conceituais sobre o corpo e o sexo, das mulheres em especial, se deram em um período que reflete alterações sociais e políticas tais como a ascensão da religião evangélica, o desenvolvimento de novos tipos de espaços públicos no século XVIII, a visão do casamento como um contrato, a revolução francesa, a reestruturação da divisão sexual do trabalho e o surgimento de classes, sendo que, no entendimento de Laqueur (2001), “nada disso causou a construção de um novo corpo sexuado. A reconstrução do corpo foi por si só intrínseca a cada um desses desenvolvimentos” (LAQUEUR, 2001, p. 22-23).

Fausto-Sterling (2002, p. 24) argumenta que “desde que o campo da biologia surgiu nos Estados Unidos e na Europa no começo do século XIX, ele está envolvido em debates sobre as políticas sexual, racial e nacional”. Isso porque algumas interpretações essencialistas sobre conhecimentos biológicos assumem concepções que, sem observar o papel da cultura na significação de corpos, atribuem algum status de “verdade” a essas interpretações, seja quando se trata de critérios sexuais, raciais ou nacionais. Sobre a influência da cultura na significação dos corpos, Silva (2014, p. 86) destaca que

Basear a inferiorização das mulheres ou de certos grupos “raciais” ou étnicos nalguma suposta característica natural ou biológica não é simplesmente um erro “científico”, mas a demonstração da imposição de uma eloquente grade cultural sobre uma natureza que, em si mesma, é – culturalmente falando – silenciosa. As chamadas interpretações biológicas são, antes mesmo de serem biológicas, *interpretações*, isto é, elas não são mais do que a imposição de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem elas, não tem qualquer significado. Todos os essencialismos são, assim, culturais (SILVA, 2014, p. 86).

Em alguns casos, os corpos de pessoas intersexuais ajudam a exemplificar a limitação de uma perspectiva biológica essencialista. Machado (2005) informa existir um cuidado por parte de profissionais da saúde em utilizar termos que sejam denominações passageiras até que se possa entender algumas estruturas como masculinas ou femininas, interpretá-las, portanto, em pessoas intersexuais. Isso acontece, por exemplo, com o uso dos termos “falus”, que não é nem um clitóris nem um pênis, e “fendas labioescrotais”, que não são nem os grandes lábios nem o escroto. Contudo, se uma criança é diagnosticada com hiperplasia adrenal congênita, com cariótipo XX, o sexo é interpretado como feminino, fazendo com que o antigo falus passe a ser interpretado como um clitóris aumentado, independentemente da medida do órgão. Machado (2005, p. 269) observa que

Os corpos vão sendo, assim, classificados e percebidos como masculinos ou femininos e há toda uma engenharia tecnológica, no caso da medicina, dedicada a encontrar o “sexo verdadeiro”, apesar de todas as variações que a anatomia possa apresentar e de todas as incertezas da própria medicina (MACHADO, 2005, p. 269).

Pino (2007) advoga que práticas e conhecimentos médicos sejam compreendidos em uma lógica que não exclua a realidade social, de forma que, ao contrário do que se poderia imaginar, os saberes biológicos não sejam entendidos como autônomos, neutros e puramente técnicos. Se a intersexualidade ajuda a interrogar a ideia da natureza binária dos sexos, também é preciso desenvolver o pensamento sobre o lugar que as cirurgias “corretivas” ocupam no que se poderia designar de construção do sexo. De acordo com Pino (2007), a medicina não é a grande vilã da história na medida em que é parte da ordem social que exige que as pessoas tenham algum sexo interpretado como verdadeiro sinalizado no corpo:

homem-masculino e mulher-feminina. Se o sexo pode ser construído em um sentido de interpretação masculina ou feminina, então ele não deveria ser considerado puramente dado.

No seio das discussões sobre a diferença sexual é que feministas elaboram o conceito de gênero, reconhecendo e questionando o caráter supostamente natural da subordinação feminina aos mundos masculinos, atribuindo tal subordinação às diferentes maneiras como as mulheres são construídas socialmente (PISCITELLI, 2002). Correntes feministas diferem na percepção das origens e causas da opressão feminina e atribuem razões diversas que incluem as classes sociais baseadas na propriedade privada, a associação capitalismo/patriarcado ou o processo reprodutivo. Nesta última perspectiva, a liberação das mulheres ocorreria com o fim da distinção sexual por meio da transformação do sistema de reprodução, que passaria do natural ao artificial e resultaria em um cenário em que as diferenças genitais não teriam mais significado cultural (PISCITELLI, 2002).

É dessa perspectiva também que “mulher” torna-se uma categoria válida no seio das teorias subjetivas da opressão e passa a ser utilizada, a partir de finais da década de 1960, em investigações contra o patriarcado, que resultaram em acumulações sobre a situação “da mulher” e na consolidação acadêmica de estudos da mulher. Contudo, tanto o acúmulo sobre as diversas experiências femininas quanto a sofisticação das perspectivas acadêmicas orientadas pelo feminismo conduziram à contestação de conceitos e categorias operadas pelo próprio feminismo, sendo o patriarcado também um exemplo (PISCITELLI, 2002).

Procurando superar problemas relacionados à utilização de algumas das categorias centrais nos estudos sobre mulher é que o conceito de gênero foi formulado. Embora o termo já tivesse sido utilizado anteriormente, ele ganha destaque no ano de 1975 quando Gayle Rubin publica um texto que viria a ser “uma referência obrigatória na literatura feminista” (PISCITELLI, 2002, p. 17). Nele, a autora expõe o sistema sexo-gênero: um conjunto de arranjos sociais que transforma a sexualidade em produtos da atividade humana. A partir dessa publicação, o conceito de gênero passou a ser uma alternativa ante o trabalho com o patriarcado e, em poucos anos, difundido sobre a base da diferenciação com o sexo. Contudo, a distinção dual entre natureza e cultura assumida nesse modelo tem sido criticada mais recentemente por autoras que discutem o gênero, levando a uma reelaboração teórica que se associa, em muitos casos, com uma dos pressupostos teóricos e políticos (PISCITELLI, 2002).

Um exemplo pode ser referido nas contribuições de Donna Haraway, bióloga e historiadora da ciência que questiona a noção de objetividade ocidental e os pressupostos subjacentes à construção do conhecimento. Piscitelli (2002, p. 24) informa que

[...] Haraway aponta um problema central que considera inerente aos conceitos de gênero: os conceitos remeteriam, necessariamente, a uma distinção com o sexo na qual nem o sexo, nem as raízes epistemológicas da lógica de análise implicada na distinção e em cada membro desse par, seriam historicizados e relativizados. Segundo a autora, na insistência no caráter de construção social do gênero, o sexo e a natureza não foram historicizados e, com isso, ficaram intactas idéias perigosas relacionadas com identidades essenciais tais como “mulheres” ou “homens” (PISCITELLI, 2002, p. 24).

Dessa maneira, investir em análises que considerem apenas aspectos sociais e culturais do gênero, sem observar ideias naturalizadas do sexo, não seria uma interessante alternativa, uma vez que também o entendimento sobre o sexo carrega uma história que conflui em sua constituição social e cultural. Antes de destacar outra filósofa da atualidade, Judith Butler, que também faz uma crítica epistemológica ao sistema sexo-gênero, gostaríamos de trazer à discussão a perspectiva apresentada por Linda Nicholson sobre a ideia de mulher que se afasta de essencialismos.

Nicholson (2000) marca as distâncias entre as concepções de determinismo biológico e do fundacionismo biológico, sendo que no primeiro caso haveria uma relação direta entre biologia, personalidade e comportamento, enquanto no segundo caso esses elementos coexistiriam com uma superestrutura relativamente flexível, incorporando aspectos do construcionismo social. A autora sugere que

[...] o feminismo precisa abandonar o fundacionismo biológico junto com o determinismo biológico. Defendo que a população humana difere, dentro de si mesma, não só em termos de expectativas sociais sobre como pensamos, sentimos e agimos; há também diferenças nos modos como entendemos o corpo. Consequentemente, precisamos entender as variações sociais na distinção masculino/feminino como relacionadas a diferenças que vão “até o fundo” – aquelas diferenças ligadas não só aos fenômenos limitados que muitas associamos ao “gênero” (isto é, a estereótipos culturais de personalidade e comportamento), mas também a formas culturalmente variadas de se entender o corpo (NICHOLSON, 2000, p. 6-7).

Para avançar na questão, Nicholson (2000) propõe outra utilização da categoria mulher. Nessa versão, para fins políticos, o termo não precisaria ter um sentido previamente definido, e sugere que o pensemos “como palavra cujo sentido não é encontrado através da elucidação de uma característica específica, mas através da elaboração de uma complexa rede de características” (NICHOLSON, 2000, p. 27). Essa concepção não rejeitaria a noção de que um corpo bissexuado teve papel na estruturação da distinção masculino/feminino, mas por assumir que o sentido de “mulher” se altera ao longo do tempo, permitiria a defesa de formas

não tradicionais de compreensão dessa noção, como o caso de pessoas transexuais que não poderiam ser deixadas de lado sob a alegação de que suas interpretações contradizem os padrões usuais (NICHOLSON, 2000). Porém, como indica Piscitelli (2002, p.36), embora a proposição faça sentido em termos políticos, paradoxalmente, “no que se refere à construção de conhecimento, a insistência na recriação da categoria mulher, abandona a utilização do gênero”.

Retomando a questão de críticas a fundamentos epistemológicos da distinção sexo-gênero, encontramos a filósofa contemporânea Judith Butler, que critica os modos de operar binarismos pelo confronto de conceitualizações que pensam as identidades como fixas (PISCITELLI, 2002). Ao contrário, a ideia de fixidez seria desestabilizada por seus processos de construção, em que o gênero deveria designar “o aparelho de produção, o meio discursivo/cultural através do qual a natureza sexuada, ou o sexo ‘natural’ são produzidos e estabelecidos como pré-discursivos” (PISCITELLI, 2002, p. 27). Na análise de Piscitelli (2002) sobre Butler, o gênero não seria coerente ou consistente em contextos históricos distintos, sendo esse um aspecto central das análises butlerianas que, através de exemplos, evidenciam como incoerências possibilitam perceber a fluidez de gênero (PISCITELLI, 2002).

Na perspectiva de Butler (2003), a tentativa de representar “a” mulher assume um problema intrínseco porque “há o problema político que o feminismo encontra na suposição de que o termo mulher denote uma identidade comum” (BUTLER, 2003, p. 20), por isso sugere investir em outra direção, uma vez que “as supostas universalidade e unidade do sujeito do feminismo são de fato minadas pelas restrições do discurso representacional em que funcionam” (BUTLER, 2003, p. 21). Butler (2003) remete as questões de sexo e gênero ao campo das fronteiras discursivas, indicando que a fixidez ou liberdade do gênero são condicionadas por um discurso que busca estabelecer limites às análises ou salvaguardar dogmas do humanismo como pressuposto de qualquer análise do gênero, de maneira que

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal (BUTLER, 2003, p. 28).

Os limites dessas fronteiras discursivas integralizam gêneros inteligíveis (BUTLER, 2003), isto é, os que instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Nessa lógica,

O gênero só pode denotar uma *unidade* de experiência, de sexo, gênero e desejo, quando se entende que o sexo, em algum sentido, exige um gênero – sendo o gênero uma designação psíquica e/ou cultural do eu – e um desejo – sendo o desejo heterossexual e, portanto, diferenciando-se mediante uma relação de oposição ao outro gênero que ele deseja. [...] Essa concepção do gênero não só pressupõe uma relação causal entre sexo, gênero e desejo, mas sugere igualmente que o desejo reflete ou exprime o gênero, e que o gênero reflete ou exprime o desejo (BUTLER, 2003, p. 45).

Os gêneros não inteligíveis, espectros de descontinuidade e incoerência, são concebíveis em relação a normas de continuidade e coerência, sendo constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer “linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente construído e a ‘expressão’ ou ‘efeito’ de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual” (BUTLER, 2003, p. 38). Assim, para Butler (2003), a matriz que produz algum tipo de gênero também regula a existência de outros, denunciando seus limites:

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. [...] certos tipos de “identidade de gênero” parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural. Entretanto, sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem de gênero (BUTLER, 2003, p. 39).

Butler (2003) informa que, no espectro da teoria feminista e pós-estruturalista francesas, regimes muito diferentes de poder produzem os conceitos de identidade sexual. Ambiguidades e incoerências de práticas hétero, homo e bissexuais (ou entre elas) são suprimidas e redescritas no interior da estrutura reificada do binário disjuntivo e assimétrico do masculino-feminino. A unidade do gênero seria o “o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2003, p. 57), residindo a força dessa prática na restrição dos significados relativos de “heterossexualidade”, “homossexualidade” e “bissexualidade”, bem como os lugares subversivos de sua convergência e ressignificação (BUTLER, 2003).

Com isso, declarar o gênero como construído, adverte Butler (2003), não é afirmar sua ilusão ou artificialidade; antes, que certas configurações culturais do gênero assumem o lugar do “real” e consolidam e incrementam sua hegemonia por meio de uma apta e bem-sucedida autonaturalização. Destarte, a univocidade do sexo, a coerência interna do gênero e a estrutura binária para sexo e gênero são consideradas ficções reguladoras que consolidam e naturalizam regimes de poder convergentes de opressão masculina e heterossexista. O corpo não seria uma

superfície pronta à espera de significação, mas um conjunto de fronteiras individuais e sociais, significadas e mantidas politicamente (BUTLER, 2003). Qualquer expressão de gênero não inteligível é hostilizada. As regulações de gênero seriam reguladoras de sexualidade também.

Miskolci (2009) apresenta a noção de heteronormatividade como um dispositivo que reitera a heterossexualidade, naturalizando-a e tornando-a compulsória, expressando expectativas, obrigações sociais e demandas que derivam da pressuposição da heterossexualidade como natural. Nessa perspectiva, não só existe o dualismo entre heterossexualidade e homossexualidade como uma primazia da primeira sobre a segunda. O autor informa que “a heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto” (MISKOLCI, 2009, p. 157). Desse modo, mesmo pessoas supostamente privilegiadas pela lógica heteronormativa, estariam sujeitas a regulações provenientes desse conjunto de normas.

Michel Foucault aborda o dispositivo de sexualidade no primeiro tomo de *História da sexualidade, A vontade de saber*, livro no qual primeiro aborda e questiona a *hipótese repressiva* (tecendo uma crítica geral à concepção de poder em termos de repressão) e posteriormente versa sobre a *scientia sexualis* (uma oposição cultural à inteligibilidade da sexualidade de certas civilizações orientais, a *ars erotica*). Foucault mostra na sequência que a partir dos séculos XVII e XVIII a história da sexualidade nas sociedades modernas ocidentais não é uma história de repressão contínua, mas da incitação constante e crescente a falar do sexo e verter a sexualidade no discurso (CASTRO, 2009).

Tendo descrito *epistemes* e problemas metodológicos nas obras *As palavras e as Coisas* e *A arqueologia do Saber* (que integram uma investigação acerca do saber), *Vigiar e Punir* e *A vontade de saber* centram-se na descrição de dispositivos – disciplinar e de sexualidade (compondo um período voltado a uma investigação acerca do poder), sendo que “A *episteme* era o objeto da descrição arqueológica; o dispositivo, por sua vez, o é da descrição genealógica” (CASTRO, 2009, p. 124). Em suas análises genealógicas Foucault não se propunha a uma teoria do poder, mas uma analítica do poder que tivesse como finalidade desprender-se da concepção jurídico-discursiva acerca dele (CASTRO, 2009). Dada a centralidade no âmbito da obra, acionamos as próprias palavras do filósofo para indicar o entendimento do conceito de poder, apesar da extensa citação:

Dizendo de poder, não quero significar “o Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação

exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. [...] Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 2015, p. 100-101).

Diferentes dispositivos foram abordados por Foucault, tais como os dispositivos disciplinares, dispositivo carcerário, dispositivos de poder, de saber, de sexualidade, de aliança, de subjetividade e de verdade, por exemplo, e Castro (2009) delimita a noção foucaultiana de dispositivo expondo que ele (I) é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos, (II) estabelece a natureza do nexo que pode existir entre esses elementos, (III) trata-se de uma formação que teve por função responder a uma urgência, em dado momento (IV) se define por sua gênese, além da estrutura de elementos heterogêneos e (V) uma vez constituído, permanece como tal na medida em que tem lugar um processo de sobredeterminação funcional.

Castro (2009) dispõe que a

história do dispositivo de sexualidade é a história de **um dispositivo político** que se articula diretamente sobre o corpo, isto é, sobre o que este tem de mais material e vivente: funções e processos fisiológicos, sensações, prazeres, etc. Convém insistir no advérbio “diretamente”; com efeito a história da sexualidade não é uma história de como o corpo foi percebido ou pensado, não é uma história das mentalidades, mas do corpo em sua materialidade. (CASTRO, 2009, p. 401, grifo nosso).

Para estudar a relação entre poder e sexualidade, isto é, a sexualidade como problema político, Foucault enumera regras metodológicas que servem para a análise do poder em geral, sendo: (I) *Regra de imanência* – a sexualidade se constitui como um domínio de conhecimento com base nas relações de poder que a instituíram como um objeto possível de conhecimento; (II) *Regras de variações contínuas* – não se trata de buscar quem tem o poder e quem está privado dele, ou quem tem o direito de conhecê-lo, mas modificações que as relações de poder implicam em si mesmas; (III) *Regra do duplo condicionamento* – nenhum centro local de relações de poder pode funcionar sem se inscrever em uma estratégia global, e nenhuma estratégia global pode produzir seus efeitos sem o apoio de relações precisas e; (IV) *Regra da polivalência tática dos discursos* – os discursos sobre o sexo não são meramente projeção dos mecanismos de poder, podendo ser instrumentos do poder, efeitos do poder, obstáculos, pontos de resistência (CASTRO, 2009).

Sendo sexualidade política, não há que se descrevê-la como uma força monstruosa e indócil, mas como ponto de passagem para as relações de poder entre homens e mulheres, jovens e anciãos, pais e filhos, educadores(as) e estudantes, os administradores(as) e a população (CASTRO, 2009). Foucault (2015) indica que não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza ou como um domínio obscuro cujo saber tentaria desvelar, e postula que

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 2015, p. 115).

Em *A vontade de saber* Foucault dispõe como, a partir do século XVIII, desenvolveram-se quatro dispositivos de saber e poder a respeito do sexo: (I) a *histerização do corpo da mulher* (pelo qual o sexo foi definido de três maneiras: como algo comum ao homem e à mulher, como aquilo que pertence por excelência ao homem, ou como aquilo que constitui o corpo da mulher); (II) a *pedagogização do sexo das crianças* (pelo qual o sexo está anatomicamente presente, mas fisiologicamente ausente); (III) a *socialização das condutas procriadoras* (pelo qual o sexo é descrito como aprisionado entre a lei da realidade e a economia do prazer) e; (IV) a *psiquiatrização dos prazeres perversos* (pelo qual o sexo foi referido às funções biológicas e a um aparato anátomo-fisiológico que lhe confere sentido e finalidade, mas também é referido a um instinto que torna possível o aparecimento das condutas perversas) (CASTRO, 2009).

Esses dispositivos, informa Foucault (2015), não tratam de uma luta contra a sexualidade, nem de um esforço para assumir seu controle, tampouco de uma tentativa de melhor regê-la e ocultar o que ela comporta de indiscreto, gritante ou indócil, mas da própria produção da sexualidade. Foucault (2015) expõe que esses dispositivos não surgiram em bloco, mas assumiram coerência e atingiram certa eficácia na ordem do poder e produtividade na ordem do saber, que permitem descrevê-los em sua relativa autonomia, de modo que

Na preocupação com o sexo, que aumenta ao longo de todo o século XIX, quatro figuras se esboçam como objetos privilegiados de saber, alvos e pontos de fixação dos empreendimentos do saber: a mulher histérica, a criança masturbadora, o casal malthusiano, o adulto perverso, cada uma correlativa de uma dessas estratégias que, de formas diversas, percorreram e utilizaram o sexo das crianças, das mulheres e dos homens (FOUCAULT, 2015, p. 114).

O dispositivo de sexualidade está articulado ao dispositivo de aliança de maneira que, em resumo, no primeiro o fundamental é a penetração e o controle do corpo individual e social e, no segundo, é a reprodução. Ambos se superpõem através da família e se articulam,

diferentemente, sobre o casal (CASTRO, 2009). O dispositivo de aliança determina os sistemas matrimoniais, o desenvolvimento da paternidade, a transmissão do nome e dos bens, e se distingue do dispositivo de sexualidade em quatro oposições:

1) O dispositivo de aliança se estrutura em torno de um sistema de regras que definem o permitido e o proibido, o lícito e o ilícito; o dispositivo de sexualidade, [...] funciona através de técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder. 2) O dispositivo de aliança tem como um de seus objetivos principais reproduzir o jogo de relações e manter a lei que as rege; o [...] de sexualidade estende incessantemente seu domínio e engendra novas formas de controle. 3) O [...] de aliança gira em torno ao nexo entre os membros do casal que possuem um estatuto definido; o [...] de sexualidade em torno às sensações do corpo, à qualidade dos prazeres, à natureza das impressões. 4) O [...] de aliança está fortemente articulado na economia (na transmissão e circulação dos bens); o [...] de sexualidade também está ligado à economia, mas através do corpo (CASTRO, 2009, p. 401).

Foucault (2015) expõe que a célula familiar, tal como foi valorizada no século XVIII, permitiu em duas dimensões (eixo marido-mulher e eixo pais-filhos) o desenvolvimento dos principais elementos do dispositivo de sexualidade, garantindo a produção de uma sexualidade não homogênea aos privilégios da aliança e permitindo, simultaneamente, que os sistemas de aliança fossem atravessados por uma tática de poder que ignoravam. Funcionando assim como permutadora da sexualidade com a aliança, ela “transporta a lei e a dimensão do jurídico para o dispositivo de sexualidade; e a economia do prazer e a intensidade das sensações para o regime de aliança” (FOUCAULT, 2015, p. 118).

Foucault (2015, p. 121) afirma que “a família é o cristal no dispositivo de sexualidade: parece difundir uma sexualidade que de fato reflete e difrata. Por sua penetrabilidade e sua repercussão voltada para o exterior, ela é um dos elementos táticos mais preciosos para esse dispositivo”, e reitera:

O que se passou desde o século XVII pode ser decifrado do seguinte modo: o dispositivo de sexualidade, que se desenvolvera primeiro nas margens das instituições familiares (na direção espiritual, na pedagogia), vai se recentrar pouco a pouco na família [...]. Os pais, os cônjuges, tornam-se, na família, os principais agentes de um dispositivo de sexualidade que no exterior se apoia nos médicos e pedagogos, mais tarde nos psiquiatras, e que, no interior, vem duplicar e logo “psicologizar” ou “psiquiatrizar” as relações de aliança (FOUCAULT, 2015, p. 120).

Dessa maneira, o dispositivo de sexualidade, em suas diferentes estratégias, instaura a ideia do sexo (FOUCAULT, 2015), que desempenhou algumas funções nesse dispositivo (CASTRO, 2009):

permitiu agrupar em uma unidade elementos anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações, prazeres; essa unidade fictícia funcionou como princípio causal, sentido presente por todas as partes, segredo que há que descobrir. Em segundo lugar, [...] serviu para marcar a superfície de contato entre o saber da sexualidade e as ciências biológicas; desse modo, o saber da sexualidade recebeu, por vizinhança, a garantia de um saber biológico e fisiológico como princípio para

estabelecer a sexualidade normal. Em terceiro lugar, [...] permitiu inverter a representação das relações de poder com a sexualidade. Com efeito, pensou-se essa relação em termos de repressão, de lei, de proibição; deste modo, sua dinâmica produtiva ficou mascarada. [...] uma quarta função [...] foi o ponto imaginário e fixo pelo qual há que se passar para alcançar a própria inteligibilidade (CASTRO, 2009, p. 402).

Dadas funções desempenhadas pelo sexo no dispositivo da sexualidade, Foucault (2015) indica que ele pode ser compreendido como foco de discussão política porque se situa na articulação de dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda a tecnologia política da vida, os mecanismos das disciplinas e as técnicas de biopoder, de maneira que

De um lado, faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia de energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz. [...] dá lugar a vigilâncias infinitesimais, a controles constantes, a ordenações espaciais de extrema meticulosidade, a exames médicos ou psicológicos infinitos, a todos um micropoder sobre o corpo; mas também dá margem a medidas maciças, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam a todo o corpo social ou grupos tomados globalmente. O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie (FOUCAULT, 2015, p. 157-158).

A sexualidade, enquanto comportamento corporal, depende de um controle disciplinar e individualizante (em forma de vigilância permanente) e, de outra forma, se insere em processos biológicos amplos que concernem não mais ao corpo desse indivíduo, de maneira que está localizada no cruzamento do corpo e da população (VEIGA-NETO, 2016). Conquanto a sexualidade articula corpo e população, é a *norma* que articula mecanismos disciplinadores, atuantes sobre o corpo, e mecanismos regulamentadores, atuantes sobre a população, de modo que

A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite comparação entre os indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais – entre os elementos individuais – e os verticais – entre cada elemento e o conjunto. E ao se fazer isso, chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque des-via, tira do rumo, leva à perdição (VEIGA-NETO, 2016, p. 74-75).

Cada um dos dispositivos de saber e poder a respeito do sexo apresentados anteriormente foi uma maneira de compor as técnicas disciplinares do indivíduo com procedimentos reguladores da população (CASTRO, 2009). A sexualização da infância e a histerização do corpo da mulher, por um lado, se apoiaram na problemática da regulação das populações (descendência e saúde coletiva) e produziram efeitos ao nível da disciplina e, inversamente, as outras duas apoiam-se nas disciplinas e produziram efeitos ao nível da população (controle dos nascimentos, psiquiatrização das perversões) (CASTRO, 2009). Essa forma de poder, ao mesmo tempo individualizante e totalizante é, para Foucault, a

característica fundamental do poder moderno. Nesse contexto, sexualidade é o exemplo do cruzamento de disciplina e biopolítica (CASTRO, 2009).

Também essa transformação de uma faceta do poder resultou, segundo Foucault (2015), na passagem social de uma simbólica do sangue para uma analítica da sociedade:

Foram os novos procedimentos do poder, elaborados durante a época clássica e postos em ação no século XIX, que fizeram passar nossas sociedades de uma *simbólica do sangue* para uma *analítica da sexualidade*. Não é difícil ver que, se há algo que se encontra do lado da lei, da morte, da transgressão, do simbólico e da soberania, é o sangue; a sexualidade, quanto a ela, encontra-se do lado da norma, do saber, da vida, do sentido, das disciplinas e das regulamentações (FOUCAULT, 2015, p. 160).

É nesse sentido proposto por Foucault que uma analítica da sexualidade é, necessariamente também, uma analítica do poder.

### §§§

Do que se discutiu até aqui, esperamos ter indicado caminhos que apresentem maneiras de pensar corpo, sexo, gênero e sexualidade com não dados, sublinhando contornos sutis ou não da ligação entre esses elementos e destacando a impossibilidade de respostas sumárias provenientes da Biologia para encerrar discussões nesse campo. Alinhamo-nos à perspectiva de Senkevics e Polidoro (2012) quando sustentam que concepções científicas a respeito do corpo e do sexo nunca estiveram isentas de juízos de valor e que “se as interpretações, usos ou conclusões biológicas servirem de apoio para ideologias sexistas, machistas ou homofóbicas, a biologia estará, imediatamente, equivocada” (SENKEVICS; POLIDORO, 2012, p. 20).

Ao intentar expor argumentações que multiplicam entendimento sobre uma suposta dicotomia de sexos e gêneros, não o fizemos no sentido de negar a materialidade do corpo. Ao contrário, de destacar que tal materialidade, por si só, não informa, não justifica e nem responde a respeito de opressões que se colocam socialmente e que estão longe de ser explicadas pura e simplesmente em termos “biológicos”.

## **CAPÍTULO 3: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Este capítulo se destina a explicitar os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa e também evidenciar conceitos e procedimentos que utilizamos a fim de conduzir o trabalho.

Nesse sentido, o texto se apresenta em duas partes. A primeira destaca os contornos conceituais teóricos assumidos na pesquisa por meio da disposição de critérios que permitem o entendimento da lógica utilizada na compreensão do objeto de estudo, assim como aspectos do tipo de análise que assumimos e a maneira como o conceitual teórico sustenta a análise. A segunda parte tem por objetivo expor os delineamentos da pesquisa, bem como as maneiras pelas quais constituímos o corpus de análise e o procedimental metodológico que adotamos na investida analítica sobre os as informações.

### **3.1 Configurações conceituais**

#### **3.1.1 Configurações gerais**

A postura teórica que sustentou este trabalho se aproxima da orientação pós-crítica no sentido assinalado por Meyer e Paraíso (2012), ou seja, uma que reúne os efeitos combinados de pesquisas que fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas, recebendo ou não o rótulo de “pós” (pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo, multiculturalismo, pensamento da diferença, estudos culturais, estudos de gênero, estudos étnicos e raciais e estudos *queer*, entre outros).

Tais pesquisas assumem diferentes correntes que têm sido informadas por contribuições de trabalhos de filósofos como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Gattari, Jacques Derrida e Jean-François Lyotard porque inspiram modos de interrogar e também estratégias descritivo-analíticas (EIZIRIK, 2002; PARAÍSO, 2012). Essas contribuições impõem suspeita sob concepções que deram sustentação à modernidade, tais como a suposição de uma ordem universal, de um modelo de racionalidade (o ocidental), de uma ideia de sujeito (poderoso), das metanarrativas, da supremacia do homem (como espécie, como gênero e como medida de todas as coisas), de uma cultura (a ocidental) como lugar privilegiado do qual se inventam e nomeiam ‘outras’ (COSTA, 2007).

Conforme indicam Meyer e Paraíso (2012), as pesquisas pós-críticas requerem formas específicas de apresentação e elaboração textual, assumindo que forma e conteúdo são indissociáveis. Nesse sentido, pós-críticas(os) se destacam porque o que desconstruíram do pensamento moderno e alguns dos conceitos que criaram ou com os quais operaram passaram

a constituir, também, alguns dos pressupostos para o desenvolvimento de novas pesquisas (PARAÍSO, 2012). As correntes teóricas denominadas pós-críticas não se referem a um método de pesquisa na acepção usual que se tem do termo, uma vez que se expressam por abordagens variadas que compartilham o processo de formular outras interrogações e inventar diferentes modos de descrição e análise em suas investigações (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Paraíso (2012, p. 32) traça uma síntese que adjetiva como sendo “reduzida e incompleta” expondo alguns pressupostos e algumas premissas das pesquisas pós-críticas, especialmente das teorizações contemporâneas denominadas de pós-estruturalismo, pós-modernismo e pensamento da diferença. As premissas assumidas são as de que (I) nosso tempo vive mudanças significativas na educação, (II) educa-se e pesquisa-se em um tempo diferente, (III) e que as teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela se estabelecem são outros. Os pressupostos indicam que (I) a verdade é uma invenção, (II) o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz, (III) o sujeito é um efeito de linguagens, (IV) há relações de poder de diferentes tipos em diferentes instituições, espaços e artefatos e que (V) a diferença é o que vem primeiro e é ela que deve ser proliferada nessas pesquisas.

Uma vez que essa pesquisa assume não somente, mas principalmente inspirações foucaultianas, julgamos relevante destacar aspectos sobre a contextualização da relação entre Foucault e o estruturalismo francês no afã de destacar melhor características que endossariam uma leitura pós-crítica/pós-estruturalista no pensamento foucaultiano. Conforme indica Veiga-Neto (2016), ainda que existam pessoas que considerem que uma fase da produção de Foucault (a arqueológica) esteja impregnada do estruturalismo dos anos 1960, esse não é o caso de outra (a genealógica). Veiga-Neto (2016, p. 27) destaca que “os atritos intelectuais entre Foucault e os estruturalistas, principalmente na vertente marxista, foram notáveis” e cita quatro passagens de textos foucaultiano para “registrar o quanto Foucault rejeitou o estruturalismo (principalmente a partir de *As palavras e as coisas*)”.

Castro (2018) informa que os primeiros trabalhos de Foucault tiveram aportes da fenomenologia, do marxismo, da filosofia existencial e também da efervescência teórica que se deu depois da guerra da Argélia (1954-1962), sobretudo na linguística com os discípulos de Ferdinand de Saussure, na etnologia e na antropologia com Claude Lévi-Strauss e no campo da Psicanálise com Jacques Lacan, razões que teriam possibilitado o enquadramento da produção foucaultiana dessa época próxima aos moldes estruturalistas. Contudo, Castro (2018) informa que Foucault frequentemente rechaçou tal etiqueta. Nesse mesmo sentido,

Gregolin (2014) considera que, se na fase arqueológica é forte a ligação de Foucault com o estruturalismo, a partir de *A arqueologia do saber* ele passa a questionar as ideias estruturalistas. Também informa que “sua vinculação ou não com o estruturalismo rendeu muitas querelas. Em entrevistas ele sempre afirmou ‘estar ao lado do’ e ‘não no’ estruturalismo” (GREGOLIN, 2014, p. 87).

É na obra *As palavras e as coisas*, desse mesmo período, que Foucault focaliza a história das ciências (como a Biologia) ou das ideias para considerar saberes que não tiveram o privilégio de servir como modelos de cientificidade, retomando a ideia de descontinuidade do pensamento de Georges Canguilhem (CASTRO, 2018). Isso é importante no contexto deste trabalho porque tais considerações vão desaguar em tributários para noções discursivas foucaultianas. Michel Foucault, em suas elaborações, herdou contribuições de Alexandre Koyré, Gaston Bachelard e do próprio Georges Canguilhem (CASTRO, 2018).

Magalhães e Kogawa (2019) informam que a Análise de Discurso (do contexto francês) nasce no quadro da história das ciências e que, por exemplo, é de uma perspectiva da história das ciências bachelardiana que derivam alguns pressupostos fundantes da Análise de Discurso, tais como o antiempirismo, o descentramento da consciência imediata, o deslocamento da ideia de experiência primeira e do pragmatismo. Para Magalhães e Kogawa (2019), as questões em torno da história das ciências e do estruturalismo derivado de leituras de Saussure servem de norte para os postulados da Análise de Discurso e de pessoas que compõem esse campo.

Se assumimos inspirações foucaultianas, o fazemos porque tomamos de empréstimo noções que auxiliam na condução da elaboração de uma maneira de interrogar, já que, segundo Veiga-Neto (2016), não existe algum método foucaultiano. Sobre tal ponto, destaca-se a observação que o autor faz:

Se, a rigor, não existe um método foucaultiano, não existe, também, uma “teoria foucaultiana”, se entendermos “teoria” como um conjunto de proposições logicamente encadeadas que querem ser abrangentes, amplas e unificar tanto determinadas visões de mundo, quanto maneiras de operar nele e modificá-lo. Também nesse ponto o filósofo se identifica com o pensamento pós-moderno, em que se enfraqueceram sobremaneira as tentativas de totalização, na medida em que a própria noção de totalidade foi abandonada (VEIGA-NETO, 2016, p. 17-18).

Dessa forma, da ausência de um método foucaultiano, não se deve deduzir que não existam marcações importantes para a compreensão do processo de pesquisa e geração de informações, e nem se deve deduzir que não exista rigor na condução de ações ou que falte alguma vigilância epistemológica. É nesse sentido que defendemos inspirações foucaultianas para condução de aspectos da investigação, sem deixar de ter em mente que tal marcação de

um terreno metodológico tende a ser uma “fidelidade negativa”, já que para Veiga-Neto (2016, p. 21), quando se trata de Michel Foucault, “ser fiel à sua filosofia significa, ao mesmo tempo, ser-lhe infiel, sem que aí exista necessariamente uma contradição”.

Nas seções que seguem, expomos aspectos contextuais do que poderia ser considerado o surgimento uma escola de Análise de Discurso na França, já que nos apoiaremos em uma perspectiva discursiva em nossas análises, e alguns de seus desdobramentos no Brasil para, depois, enfocarmos alguns conceitos foucaultianos com os quais passaremos a operar na condução da pesquisa.

### **3.1.2 Configurações discursivas**

Os estudos linguísticos ganham recepção no Brasil a partir da final da década de 1960 e início da década de 1970, difundindo-se na década de 1980 com a diversidade de métodos e teorias, desde a linguística textual, a semiótica greimasiana, a análise de discurso anglo-saxã, a análise de conversação e, o que nos interessa aqui, a análise de discurso com origem na França (SANTOS, 2013).

A orientação francesa de Análise do Discurso tem sua fundação atribuída a Michel Pêcheux, no seio de um contexto sociopolítico que se relaciona com o que se desdobrou nos movimentos de maio de 1968 e conduziu o centramento de suas análises no discurso político, entendendo-o como um ponto intermediário entre linguagem e ideologia (SANTOS, 2013). Magalhães e Kogawa (2019, p. 133) informam que “se hoje podemos falar em Análise do Discurso [...], muito disso – para não dizer, tudo isso – se deve ao papel desempenhado por Michel Pêcheux nos anos 1960 em torno das problematizações sobre sentido”. Ao lado de Pêcheux, Fernandes (2012, p. 14) destaca a importância de Jean Dubois no que denomina de “gesto fundador da disciplina Análise do Discurso”.

A análise discursiva é uma prática que, na França, segue certa tradição de um domínio de estudos conhecido como História/Filosofia das Ciências que, ao interrogar o que fazem, volta-se para a construção de uma história dos conceitos a partir de referências como Gaston Bachelard e Georges Canguilhem (MAGALHÃES; KOGAWA, 2019). No Brasil, essa vertente (pecheutiana) de análise discursiva pode ser lida, inicialmente, com dois grandes momentos, quais sejam, no final dos anos 1960 com os trabalhos de Carlos Henrique de Escobar e ao final dos anos 1970, com os trabalhos de Eni Orlandi (MAGALHÃES; KOGAWA, 2019).

Os trabalhos de Escobar referiam uma análise embrionária vinculada às ideias do contexto francês centradas na história das ciências e na higienização da ideologia nas ciências humanas, conquanto a divulgação dos trabalhos de Orlandi que, sendo divulgados a partir de Campinas (SP), a torna reconhecida como um espaço privilegiado de institucionalização e difusão do pensamento pecheutiano. O trabalho de Escobar naquele momento constituiu uma discussão filosófica sobre os alcances das ideias de Louis Althusser, Bachelard e Canguilhem na compreensão do discurso como lugar de encontro entre sujeito, língua e história. Contudo, as pesquisas têm a interrupção forçada por não serem bem aceitas pela esquerda ortodoxa e menos ainda pela ditadura militar. De fato, é a partir de Campinas que a Análise de Discurso “se expande e fica conhecida como disciplina (“nome” e “coisa institucional)” (MAGALHÃES; KOGAWA, 2019, p. 149).

O papel de Pêcheux em torno das problematizações sobre sentido encontram exemplares clássicos e basilares em obras como *Análise Automática do Discurso*, publicada em 1969, e *Semântica e Discurso*, em 1975. A primeira é considerada o marco inaugural e dela derivam conceptualizações fundantes da Análise do Discurso como a crítica ao modelo comunicacional e ao sujeito fundante, enquanto a segunda constrói bases para uma semântica discursiva em detrimento de uma semântica formal. Importa destacar que desde então a disciplina passou por reformulações nos planos teórico e analítico, mas mantém um tronco central da episteme pecheutiana (MAGALHÃES; KOGAWA, 2019).

É também em 1969 que Foucault publica *Arqueologia do saber*, que já traz uma noção de formação discursiva e que, segundo Puech (2014), assim como *Análise Automática do Discurso* de Pêcheux, testemunha tanto continuidades como uma vontade de ultrapassagem de um estruturalismo de terceira geração. Para o autor, a análise das figuras de Foucault e de Pêcheux “permitiria, entretanto, evidenciar a maneira como a noção de ‘discurso’ emerge na França no final dos anos 1960, numa proximidade pouco estabilizada como paradigma saussuriano, tal como ele se constituiu no século XX” (PUECH, 2014, p. 39).

Magalhães e Kogawa (2019) informam que, se há uma leitura linguística de Foucault, ele próprio não esteve ou esteve diferentemente preocupado com questões linguísticas propriamente ditas. Se por um lado Pêcheux era linguista e Foucault não o era, por outro isso não implica dizer que a Linguística está ausente no pensamento foucaultiano, ao menos como um mirante epistemológico e como potencialidade operacional (MAGALHÃES; KOGAWA, 2019). Isso porque tanto Pêcheux como Foucault aproximavam-se e distanciavam-se do

estruturalismo identificado em Saussure. Sobre a relação entre esses três pensadores e suas respectivas propostas linguísticas, Puech (2014, p. 41) indica que

De qualquer maneira, os dois projetos, de Michel Pêcheux e de Michel Foucault, divergem, sem dúvida, em sua própria genealogia. Sem que seja fácil precisar o ponto exato de divergência, é razoável hoje pensar que se tratava menos da herança estruturalista que da herança marxista. Por outro lado, se Pêcheux relaciona constantemente o projeto histórico-linguístico da Análise do discurso ao projeto histórico-filosófico de Foucault [...], sabemos que a referência a Saussure não constitui uma ancoragem direta do projeto foucaultiano – enquanto ela aparece como central para Pêcheux, ao menos nos anos 1970 (PUECH, 2014, p. 41).

Assim, os trabalhos de Foucault nos fornecem elementos importantes para uma abordagem discursiva ainda que neles a tomada do objeto do discurso tenha sido efetivada no sentido de refletir sobre o sujeito e elementos descontínuos que lhes são constitutivos (FERNANDES, 2012). A esse respeito, cabe destacar o que nos indica Fernandes (2012, p. 13):

A tomada do discurso como objeto aparece logo no início do trabalho de Foucault, em sua tese de doutoramento, que resulta no livro *A História da Loucura*, obra em que percorre a formação e as transformações do objeto loucura e, conseqüentemente, do sujeito louco, por meio de discursos seculares, historicamente produzidos. O mesmo pode ser observado no livro posterior, *O Nascimento da Clínica*, em que se verifica, por meio dos discursos, a formação da medicina. Mais à frente, ressaltam-se os discursos das epistemes, em *As Palavras e as Coisas*; e, finalmente, em *Arqueologia do Saber*, Foucault (1995b), procede a uma exposição metodológica do trabalho até então realizado: o trabalho de um escavador de discursos. Nesse momento, Foucault coloca-se como analista de discursos e traça conceitos e procedimentos metodológicos ainda atuais e profícuos à Análise do Discurso (FERNANDES, 2012, p. 13).

No Brasil, as discussões foucaultianas no quadro da Análise de Discurso iniciam-se no final dos anos 1980, com as pesquisas de Maria do Rosário Gregolin. Em um panorama intelectual que reconhecia em Pêcheux a condução da análise discursiva, surge uma maneira diferente de refletir sobre o discurso. Tal diferença não repousava na recusa daquilo que a análise pecheutiana desenvolvia, mas em problematizações direcionadas ao modo marxista de pensar o poder e a história, de maneira que uma Análise de Discurso com Foucault não significaria “complementar”, “melhorar” ou “abandonar” o terreno com Pêcheux, mas refletir a partir de pistas oferecidas pelo próprio Pêcheux no sentido de compreender a relação dos discursos com os saberes e poderes (MAGALHÃES; KOGAWA, 2019).

Dessa forma, alguns princípios da arqueogenealogia foucaultiana articulam-se com aspectos de uma Análise do Discurso realizada com Pêcheux, tais como o caráter posicional do sujeito, a não factualidade da história e a não redução do discurso, como conceito, à fala ou ao texto. Embora compartilhem uma tradição dos estudos de Bachelard e Canguilhem, a discussão em torno da ciência é pensada por Foucault de maneira não análoga a Pêcheux. Os

domínios tidos como científicos não são matéria de investigação para Foucault porque seu interesse se voltava para o que se produzia nas margens, nos domínios não tidos como ciências positivas. “É por isso que, na primeira fase de sua obra, seu objeto são os saberes e não as ciências e, na segunda fase, o poder e não a ideologia” (MAGALHÃES; KOGAWA, 2019, p. 179).

Ademais, as reflexões de Foucault sobre o discurso levam Pêcheux a revisar, deslocar e modificar seu projeto teórico, fazendo do diálogo tenso e com críticas estendidas às diferenças do norte político seguido por ambas as partes. Se por um lado Pêcheux se embrenha pelo marxismo de maneira que seu fazer teórico atesta posicionamento político partidário que não se dissocia da formulação de conceitos, por outro lado, no contexto acadêmico intelectual, Foucault recebe críticas por não trazer em seus trabalhos categorias clássicas do marxismo vigente na época. As formulações foucaultianas em torno do poder, por exemplo, não colocam em pauta ou mesmo vão em direção contrária à discussão sobre ideologia e lutas de classe de cunho marxista (FERNANDES, 2012).

A fim de compreender melhor algumas dessas formulações presentes no pensamento foucaultianos, na próxima seção passaremos em revista alguns dos conceitos que nos são úteis na condução e compreensão da pesquisa.

### **3.1.3 Configurações foucaultianas**

Nos três primeiros trabalhos que compõem sua fase arqueológica (*História da loucura na idade clássica*, *O nascimento da clínica* e *As palavras e as coisas*), Foucault tenta construir uma história dos saberes que tomam “o homem” como objeto, a partir da reconstituição de um sistema de pensamento de certas épocas que possibilitam um jogo de opiniões simultâneas e aparentemente contraditórias (GREGOLIN, 2006). É nessa fase que Foucault trata mais extensivamente o conceito de discurso, “posto que ela se define como uma análise discursiva” (CASTRO, 2009, p. 117).

Gregolin (2006) indica que a proposta de Foucault, pelo método arqueológico, é analisar o acontecimento discursivo, ou seja, os enunciados efetivamente produzidos, a fim de compreender as condições que possibilitaram sua emergência em certo momento histórico. Isso quer dizer que a “análise arqueológica busca o emaranhado de fatos discursivos anteriores a um acontecimento que, ao mesmo tempo, o explicam e o determinam” (GREGOLIN, 2006, p. 77). Dessa forma, a arqueologia não visa conhecimentos descritos numa perspectiva de progresso em direção a alguma objetividade, mas, de outro modo, a

episteme, onde os conhecimentos são abordados sem se referir a seu valor racional ou à sua objetividade (FOUCAULT, 2016).

Dois foram os conceitos aventados até aqui e que tratamos de explorar melhor. O primeiro deles, acontecimento discursivo, é entendido “como um conjunto finito e efetivamente limitado das sequências que tenham sido efetivamente formuladas” (GREGOLIN, 2006, p. 88), conquanto o segundo, enunciado, pode ser alcançado “como a unidade elementar do discurso” (GREGOLIN, 2006, p. 88). Esse último merece atenção porque, para Foucault, o próprio discurso é formulado explicitamente como sendo um conjunto de enunciados que pertencem a uma mesma formação discursiva (GREGOLIN, 2006). Desta forma, antes de passar propriamente ao entendimento das formações discursivas, consideremos alguns apontamentos sobre os enunciados.

Fischer (2013) indica que não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos e que ele se caracteriza por quatro elementos: (I) dizer respeito a um referente, isto é, um princípio de diferenciação, (II) a um sujeito, como uma posição a ser ocupada, (III) a um campo associado, indicando coexistência a outros e (IV) relacionar-se a uma materialidade específica. Sobre o enunciado, Veiga-Neto (2016, p.94) informa que

Em *A arqueologia do saber*, Foucault diz que o *enunciado* – um tema central para a análise do discurso que ele propõe – não é nem uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação psicológica de alguma entidade que se situasse abaixo ou mais por dentro daquele que fala. O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais. Assim, um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos (VEIGA-NETO, 2016, p. 94).

Destarte, compreendendo o enunciado em sua singularidade – nem inteiramente linguístico e nem exclusivamente material – ele não é, em si mesmo, uma unidade, mas uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis (frase, proposição, atos de fala) e que faz com que apareçam com conteúdos concretos no tempo e no espaço (GREGOLIN, 2006).

Castro (2018, p. 78) informa que “podemos falar de formação discursiva quando uma série de enunciados responde às mesmas regras de constituição”. Os enunciados podem ser pensados como formas de repartição e sistemas de dispersão que constituem as formações discursivas e, por isso, ao descrever um conjunto particular de enunciados singulares, paradoxalmente, descreve-se também a dispersão desses sentidos, detectando uma regularidade, uma ordem (GREGOLIN, 2006).

As análises do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente. A formação discursiva deve ser vista como um princípio de dispersão e de repartição dos enunciados, uma espécie de matriz de sentido pela qual se subentende o que pode e o que deve ser dito, dentro de um campo e de acordo com a posição que se ocupa nesse campo (FISCHER, 2013). O território da História é instituído como campo das formações discursivas porque nelas se encontram o discurso, o sujeito e o sentido (GREGOLIN, 2006). É no interior das formações discursivas que residem atos de fala, de acordo com certo regime de verdade dado historicamente, de modo que “as ‘coisas ditas’ não se afastam das dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (FISCHER, 2013, p. 141).

Foucault entende o saber como um conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva, isto é, por um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas que definiram as condições de exercício da função enunciativa em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística (GREGOLIN, 2006). Nessa perspectiva, o discurso supõe um campo de saberes articulados entre si e que foram constituídos historicamente em meio a disputas de poder, sendo o debate em torno dos discursos inseparável de uma discussão genuinamente política (FISCHER, 2013). As práticas discursivas, por serem objeto de luta, determinam que nem sempre tudo pode ser dito, indicando a existência de uma ordem do discurso que regula aquilo que pode ser dito (GREGOLIN, 2006).

Em *A ordem do discurso*, Foucault desenvolve a ideia de que nossa civilização venera e teme o discurso, de modo que, conseqüentemente, instituiu sistemas de controle a fim de dominar sua proliferação (GREGOLIN, 2006). A produção dos discursos é controlada, organizada, selecionada e redistribuída por procedimentos (externos, internos e práticas) que se caracterizam por mecanismos discursivos que têm como efeito a exclusão, a sujeição e a rarefação (GREGOLIN, 2006).

Entre os princípios de controle denominados de procedimentos externos estão a interdição, a segregação e a vontade de verdade. O primeiro caso trata da ligação do discurso com o desejo e o poder, indicando rituais que proíbem palavras e, o segundo caso, trata de separar quem tem o direito exclusivo sobre o dizer em certo campo discursivo na comunidade de fala. O terceiro sistema é o mais fundamental e atravessa os outros dois, opondo o verdadeiro ao falso. Sobre esse aspecto, Gregolin (2006, p. 98) expõe que

A verdade, portanto, é uma configuração histórica: não há verdade, mas vontades de verdade que se transformam de acordo com as contingências históricas. Apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, a vontade de verdade tende a

exercer sobre outros discursos uma espécie de pressão, um poder de coerção (GREGOLIN, 2006, p. 98).

Conforme a autora, entre os princípios de controle denominados de procedimentos internos estão o comentário, o autor e a disciplina. O primeiro controla o acaso do aparecimento do discurso, restringindo textos que retornarão, que serão preservados em uma cultura e aqueles que serão esquecidos (GREGOLIN, 2006). O segundo refere-se a uma função discursiva que limita o jogo entre paráfrase e polissemia por meio da criação do efeito da individualidade do autor. Se o sujeito é uma figura discursiva, o efeito-autoria é uma instalação, no discurso, da evidência de um sujeito submetido às múltiplas determinações que organizam o espaço social da produção dos sentidos (GREGOLIN, 2006). O terceiro procedimento diz respeito a “um dispositivo inerente à própria produção dos discursos, na medida em que cada disciplina define os enunciados que serão considerados verdadeiros e aqueles que serão dados como falsos” (GREGOLIN, 2006, p. 104).

As práticas têm como consequência a rarefação dos sujeitos pelo cerceamento que sofrem em função de regras que envolvem o ritual (por meio do qual se definem as qualificações que habilitam indivíduos a falar e os signos que devem acompanhar o discurso), as sociedades de discurso e as doutrinas (que tratam de limitar e proliferar os discursos a alguns sujeitos) e as apropriações sociais do discurso, relacionadas a instituições responsáveis pela distribuição de discursos (GREGOLIN, 2006).

A partir desses elementos, entendemos que

A análise do discurso, assim pensada, pode, finalmente, descrever as articulações entre a materialidade dos enunciados, seus agrupamentos em discursos, sua inserção em formações discursivas, sua circulação através de práticas, seu controle por princípios relacionados ao poder, sua inscrição em um arquivo. A tudo isso, acrescenta-se o princípio da *não evidência do sentido*, da *não transparência do dizer* (GREGOLIN, 2006, p. 108).

Essa análise de discurso não desvenda a universalidade de um sentido, ao contrário, mostra o jogo da rarefação imposta. Em suas análises, Foucault buscou explicar os sistemas de recobrimento do discurso, detectando e destacando os princípios de ordenamento, de exclusão e de rarefação, de maneira a interpretar que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (GREGOLIN, 2006, p. 108-109).

É também *A ordem do discurso* que delinea a passagem de Foucault para uma análise genealógica, que ancorada em Nietzsche, procura assinalar a singularidade dos acontecimentos e, ao contrário do método histórico tradicional, busca descontinuidades ao invés do contínuo, recorrências e jogo ao invés de progresso e seriedade (GREGOLIN, 2006).

Nessa toada, a História tradicional é, em sua linearidade, uma forma de proteger a soberania do sujeito e as figuras gêmeas da antropologia e do humanismo. Por isso o movimento se faz na direção de problematizar a matéria-prima do historiador, o documento.

Se o texto histórico é tradicionalmente definido como um tipo de narração interessada em construir um real a partir da análise documental do contexto, para Foucault, a concretude e a acessibilidade do contexto histórico são ilusórias, pois os milhares de documentos históricos são lidos e interpretados pelo olhar de historiadoras(es) (GREGOLIN, 2006). O sentido criado no texto histórico é produto da intervenção de quem escolhe os documentos, extraíndo-o do conjunto de informações, preferindo-o a outros e atribuindo-lhe um valor de testemunho e essa ação, pelo menos em parte, depende da posição na sociedade em uma época. Gregolin (2006) expõe que

Essa nova visão da história amplia o campo do documento histórico, que passa a ser reconhecido em uma multiplicidade de documentos – escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto, são, para a nova história, documentos de primeira ordem (GREGOLIN, 2006, p. 167).

Se há um efeito de realidade em textos históricos, ele é resultado de procedimentos discursivos, de formas linguísticas que constroem legitimidade no interior de uma instituição social e que produzem ilusão de objetividade. Daí a crítica ao conceito de documento e a proposição de seu trato como um monumento, isto é, como passível de ser organizado, recortado, distribuído, ordenado, repartido em níveis, estabelecido em séries, distinguível em pertinente ou não, delimitado em elementos, definido em unidades, descrito em relações. Nessa lógica, já não se distingue o que é documento de monumento, uma vez que isso implicaria em acreditar que aquele é neutro e que esse é intencional, ou seja, que aquele tenha sido gerado espontaneamente (GREGOLIN, 2006).

Gregolin (2006) indica que uma análise de discurso foucaultiana deve operar com cinco princípios, quais sejam:

**a) o princípio da inversão**, isto é, em vez de enxergar a originalidade, a origem, a continuidade, é preciso ver “o jogo negativo de um recorte e de rarefação do discurso”; **b) o princípio de descontinuidade**: porque os discursos são rarefeitos não significa que para além deles reine um grande discurso ilimitado, contínuo e silencioso que fosse por eles reprimido e recalcado; sabendo disso, os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram e se excluem; **c) o princípio da especificidade**: o discurso não pode ser tomado como um jogo de significações prévias; ao contrário, ele deve ser entendido como uma prática, e é nesta prática que os acontecimentos discursivos encontram o princípio de sua regularidade; **d) o princípio da exterioridade**, o discurso não pode ser tomado a partir de seu “núcleo interior e escondido”, mas, a partir do próprio discurso, de sua aparição, de sua regularidade, deve-se passar à análise

de suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras; e) o princípio da **não evidência do sentido, da não transparência do dizer**: nem tudo é sempre dito pois o dizer tem de submeter-se à “ordem do discurso”, aos dispositivos que regulam, em certa época e em certa sociedade, os saberes e os poderes (GREGOLIN, 2006, p. 187).

Há de se considerar, portanto, que o discurso é atingido pelas interdições, e essas revelam sua ligação com o desejo e o poder (FOUCAULT, 2014). Contudo, nem sempre a descrição de mecanismos de controle, exclusão, proibição e delimitação de discursos resulta em repressão, uma vez que os efeitos de discurso são múltiplos, que “todas os ajustes nos textos, todas as formas de arranjo, mais do que negar ou proibir algo, existem como proposição, como afirmação” (FISCHER, 2013, p. 132).

## 3.2 Procedimental metodológico

### 3.2.1 Direcionamentos

O desenvolvimento dessa pesquisa se debruçou sobre o **tema** dos currículos da sexualidade na formação inicial docente em ciências biológicas nos cursos das Instituições públicas de Ensino Superior (IES) no Mato Grosso do Sul (MS). Dessa forma, o **objeto** de investigação foi a sexualidade dos/nos currículos da formação inicial docente em ciências biológicas no MS, tendo como **questão norteadora** a seguinte formulação: “*De que maneira sexualidade é abordada nos currículos da formação inicial docente em ciências biológicas nas Universidades públicas no Mato Grosso do Sul?*”.

Tendo esses elementos em mente, o **objetivo geral** do trabalho consistiu em descrever e analisar como e se sexualidade é abordada nos currículos da formação inicial docente em ciências biológicas nas Universidades públicas no Mato Grosso do Sul. Como **objetivos específicos**, buscamos (I) identificar maneiras pelas quais sexualidade é abordada nos currículos da formação inicial docente em ciências biológicas nas Universidades públicas no Mato Grosso do Sul e (II) discutir as maneiras pelas quais sexualidade é acionada nos currículos da formação inicial docente em ciências biológicas nas Universidade públicas no Mato Grosso do Sul.

### 3.2.2 Produção de informações e constituição do corpus de análise

O corpus de análise de nossa pesquisa constituiu-se por duas vias, com informações geradas a partir de fontes cujas investidas se deram de distintos modos. Por um lado, as

informações foram extraídas dos projetos pedagógicos dos cursos investigados e, por outro, das experiências relatadas por profissionais das IES.

Em função da especificidade de produção de informações a partir da pesquisa com seres humanos, o projeto inicial teve de ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Inicialmente a estratégia adotada previamente consistiu na elaboração de ofícios que solicitavam autorização de realização de entrevistas com discentes e docentes dos cursos de ciências biológicas. Esses ofícios foram destinados às reitorias de IES no MS, bem como a coordenadoras(es) do curso de ciências biológicas na modalidade licenciatura. Tal etapa mobilizou o protocolamento desses documentos em distintas cidades e em diferentes instâncias institucionais que nem sempre tínhamos clareza ou certeza da adequação no que se refere a sua submissão. A própria construção do texto do ofício nos deixou dúvidas sobre o que seria ou não considerado relevante na solicitação de autorização, tendo contado com contribuições até mesmo da coordenadora do curso de pós-graduação, à época, em sua elaboração.

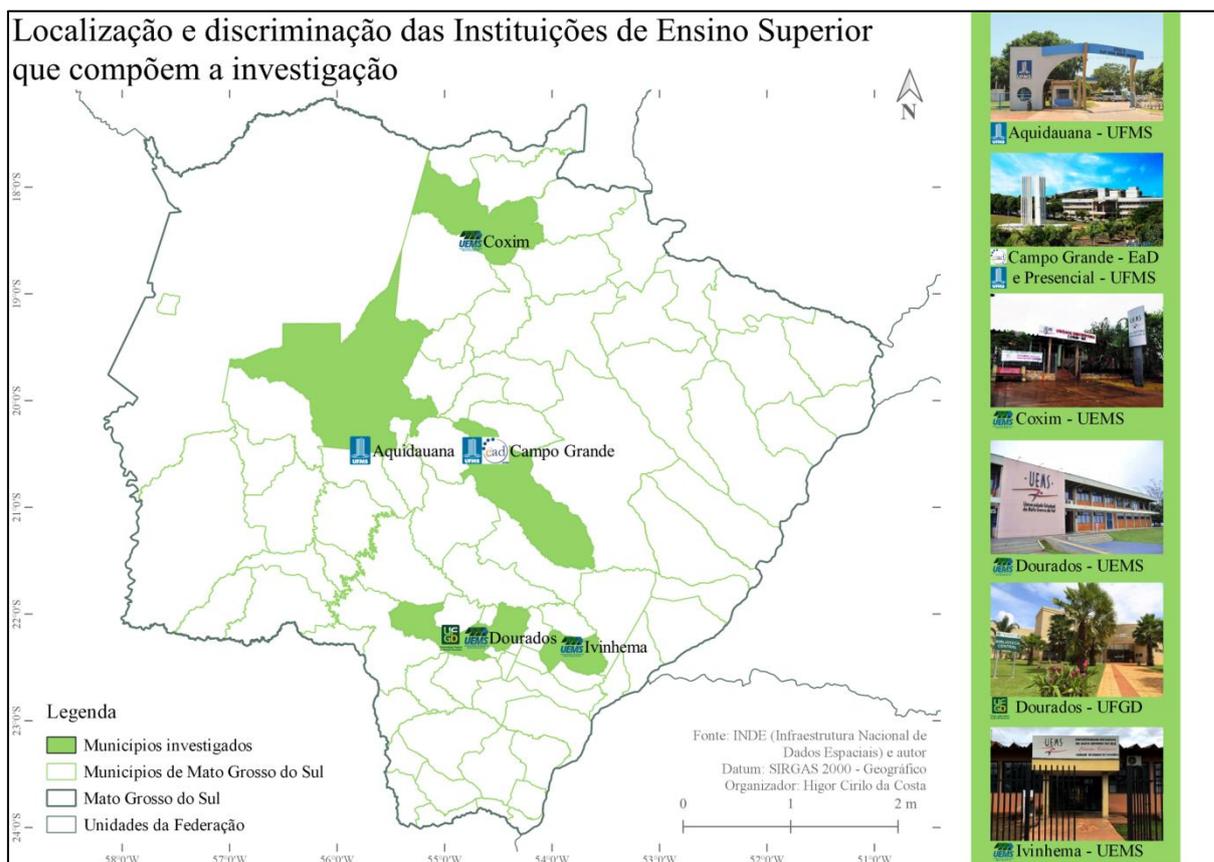
Antes da submissão do projeto ao Comitê de Ética, também elaboramos roteiros de entrevistas provisórios tanto para entrevistas com discentes quanto para entrevistas com docentes (coordenadoras/es), bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, exigidos na submissão do projeto.

Algumas respostas aos ofícios demoraram a ser efetuadas e, em alguns casos, precisaram ser motivadas por meio de ligações e contatos mediados por pessoas conhecidas que trabalhavam na IES em questão. Ressalta-se que esse não foi o caso de todas as situações, tendo inclusive, algumas instâncias respondido em menos de um mês. De toda forma, a dependência da devolutiva desses documentos, prevista inicialmente dentro de outros prazos, atrasou a submissão do projeto ao Comitê de Ética.

Uma vez reunidos os documentos recebidos que autorizam as entrevistas, os roteiros elaborados para elas, a proposta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o texto escrito do projeto, ele foi submetido à plataforma destinada a essa ação. Em sua primeira análise, o retorno do Comitê de Ética indicou a necessidade de ajustes no projeto e, em decorrência disso, a não autorização de realização da pesquisa sem posterior nova submissão. Os entraves foram imputados aos ofícios e a terminologias adotadas na redação do projeto. No primeiro caso, a orientação foi a de que aqueles deveriam ter sido assinados pelo pós-graduando (e o tinham sido pela coordenadora do programa de pós-graduação, à época) e de que não haveria necessidade de coordenadoras(es) de curso autorizarem – uma vez que

estariam subordinadas(os) às decisões da(o) reitor(a) e, no segundo caso, a orientação foi a da substituição de “sujeitos da pesquisa” por “participantes da pesquisa” no corpo do texto.

Novas redações dos ofícios foram efetivadas e os ajustes sugeridos nos termos adotados no corpo do texto foram acatados e, findado o novo processo de submissão, o projeto foi aceito e aprovado pelo Comitê de Ética por meio do parecer consubstanciado número 2.994.210. Uma vez autorizados pela(o) reitor(a) das IES, e já com o parecer em mãos, o movimento foi no sentido de entrar em contato com coordenadoras(es) de curso, novamente, para informar da aprovação do projeto e ensaiar um período para a realização de entrevistas com discentes e docentes. As IES a que nos referimos são aquelas públicas presentes no Mato Grosso do Sul, ou seja, as Universidades Federais de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), destacadas na Figura 01.



**Figura 1.** Localização e discriminação das Instituições de Ensino Superior que compõem a pesquisas.

A escolha pelas Universidades Públicas presentes no Mato Grosso do Sul se deu em função tanto da redução do universo amostral diante das possibilidades investigativas quanto porque essas instituições devem nortear suas ações por critérios definidos em normativas da Administração Pública, o que sugere algum parâmetro entre elas, a despeito de suas autonomias didático-científica, administrativa e de gestão financeira e pessoal. Ainda assim cabe destacar que nesse conjunto amostral, duas das instituições estão situadas na esfera federal e uma delas na estadual. Para além disso, há de se considerar que tais instituições também diferem em suas histórias e contextos de inserção e atuação. Na sequência, apresentamos alguns elementos sobre essas IES que, contudo, na análise e discussão dos trabalhos não serão discriminadas, embora ainda nessa seção sejam citadas para descrever os ambientes em que ocorreram algumas entrevistas.

A UFMS, por exemplo, é a mais antiga das IES em questão e tem sua origem relacionada com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia em Campo Grande (MT, à época) em 1962 que, posteriormente, em 1966, foi incorporada ao Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG), ofertando também o curso de medicina. Em 1969 a integração desse instituto a outros existentes em Corumbá e Três Lagoas possibilitou a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso, a UEMT. Uma lei federal de 1979, já após a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, federalizou o instituto que, assim, passou a chamar-se UFMS (UFMS, 2021). O curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas na UFMS foi criado na década de 1980, inaugurando tanto essa modalidade de curso no Estado de MS e como na própria UFMS (INBIO, 2021).

A UFGD, por seu turno, tem sua origem em 2005 no contexto do Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, pelo desmembramento de um campus da UFMS, o Centro Universitário de Dourados (CEUD) (UFGD, 2021a). Nessa Universidade, o curso de licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas passou a funcionar em 1975, como resultado de conjunto de medidas do governo estadual relativas ao ensino superior que ocorreram entre o final de 1969 e início de 1970, possibilitando a criação de Centros Pedagógicos em cidades no Mato Grosso do Sul (Corumbá, Três Lagoas e Dourados) O curso de Ciências Biológicas, propriamente dito, foi implantado em 1991 e reconhecido pelo Conselho Federal de Educação em 1996 (UFGD, 2021b).

A criação da UEMS, por sua vez, foi elaborada na primeira constituinte do Estado, em 1979, ratificada pela Constituição de 1989 e implantada em 1993 (UEMS, 2021). Foi concebida como uma Universidade com vocação voltada para a interiorização de suas tarefas

e para atender uma população que, por dificuldades geográficas e sociais, dificilmente teria acesso ao Ensino Superior, reduzindo as disparidades do saber e as desigualdades sociais e constituindo-se como um núcleo captador e irradiador de conhecimentos (UEMS, 2021).

Uma vez reunidas as autorizações de entrevistas, uma frente de trabalho se abriu na reunião dos projetos pedagógicos dos cursos e outra na elaboração e execução das entrevistas que permitiram reunir material para análise. O critério de escolha para entrevistas foi pela opção de docentes que estivessem ocupando o cargo de coordenador(a) do Curso de Ciências Biológicas, compreendidas como pessoas que pudessem veicular uma visão sobre o currículo do curso a partir da experiência da prática administrativa e pedagógica. A identidade de tais pessoas foi mantida no anonimato e, na apresentação das informações trazidas em suas falas, optamos por não individualizar os recortes, mantendo a totalidade das entrevistas como um conjunto único.

Ocorre que entre o contato efetivado para o informe da aprovação do projeto e a data em que, de fato, se havia previsto as entrevistas, houve troca de ocupantes do cargo de coordenador(a) de curso em quase todas as IES. Essa situação impôs a necessidade de novas explicações e contextualizações sobre a execução do projeto e ajustes sobre os prazos, lugares e condições das entrevistas e, nesse movimento, encontramos algumas resistências, seja porque não obtivemos respostas às tentativas de contato, seja porque só as obtivemos até algum momento do processo. Nesse caso, uma das pessoas que seria entrevistada solicitou ver, de antemão, o roteiro de entrevistas para se orientar com relação às questões, e ao ser informada de que não haveria necessidade de tal orientação prévia, embora tenha recebido o termo de consentimento livre e esclarecido na ocasião, deixou de responder.

Uma vez que as entrevistas não foram compulsórias, nos limitamos a respeitar os silêncios obtidos e isso nos levou à redução do número de entrevistas pretendidas inicialmente, isto é, abarcando todas as unidades/campi das Universidades públicas no Mato Grosso do Sul. Das sete localidades em que foram realizadas as entrevistas, cinco não estavam a par do projeto e, em alguns casos, a pessoa que assumiu o cargo havia sido empossada poucos meses antes.

As entrevistas foram agendadas para o início de 2020. A primeira delas, em 17 de fevereiro, teve início no horário marcado, em uma sala de uma das IES em questão. Insegurança e ansiedade marcaram esse momento para o entrevistador. Sem ter ainda alguma experiência com esse tipo de encaminhamento metodológico, o desejo de executar essa etapa da pesquisa misturava-se, naquele momento, com o medo de que algo desse errado. Um

exemplo foi a adoção, não de um, mas do uso de dois gravadores de áudio no momento da entrevista – procedimento esse que foi mantido nas outras ocasiões.

Após cumprimentos iniciais e uma breve conversa sobre pessoas conhecidas por ambos, o entrevistador retomou um pouco da ideia geral presente no projeto de pesquisa e explicou os procedimentos a serem adotados. Partiu para a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e informou do acionamento dos gravadores. Uma vez colhida assinatura, a entrevista teve início ainda sob muitas expectativas e receio. O roteiro de entrevista utilizado (Apêndice B) havia sido pensado com algumas questões iniciais que, embora não estivessem diretamente relacionadas com o objeto de estudo, pudessem ajudar a diminuir eventuais tensões, já que se referiam a aspectos de trajetórias das vidas pessoal e profissional.

Em todas as entrevistas, cuja duração variou entre 47 minutos e 1 hora e 55 minutos, o roteiro foi apresentado como sendo composto por eixos temáticos que poderiam ser visitados em qualquer ordem e, mesmo no inteiro dos blocos, não tendo necessidade de cumprir com a sequência estabelecida. A liberdade que essa proposta assumiu pôde facilitar algum conforto durante a troca de turnos no diálogo, mas, por outro lado, levou o entrevistador a elaborar mental e previamente outras questões subjacentes, como um suporte para o caso de as respostas recebidas serem demasiadamente sintéticas ou pouco exploráveis. Isto quer dizer que, embora o roteiro tenha norteado as entrevistas, as questões acionadas nelas não se resumiram a ele.

Com algum desajeito inicial esperado, a primeira entrevista transcorreu bem, mudando de situação ao longo do tempo. No decorrer de sua execução, passou de um período inicial com sinais de tensão de ambas as partes, com respostas relativamente curtas e objetivas e um tom de conversa formal para, em sua parte final, assumir um tom mais desembaraçado, em que respostas mais longas e descontraídas assumiam posicionamentos e reflexões em sua elaboração. Da parte do entrevistador, durante, mas especialmente nesse momento final, havia preocupação com os limites das intervenções, sobre quais seriam os momentos (in)adequados de se pronunciar, falar, opinar, consentir ou calar no contexto desse patamar considerado mais intimista. De toda forma, percorrido o roteiro, a entrevista foi encerrada, os gravadores desligados e o sentimento foi de alívio. Ao deixar o prédio, a sensação ainda era mista. Os questionamentos sobre os limites interventivos e a insegurança na execução persistiam, mas agora dividiam espaço com a alegria de ter cumprido com mais um passo em direção ao objetivo da pesquisa.

A segunda e a terceira entrevista se deram no contexto do feriado de carnaval, aproveitando que pessoas a serem entrevistadas estavam na cidade onde reside o entrevistador e que nenhuma das partes se incomodou em agendar trabalho em data festiva. Em 24 de fevereiro, o entrevistador foi recebido na residência da pessoa a ser entrevistada, em uma sala que funciona como um escritório. Talvez já pelo contexto do ambiente, ou, quem sabe, pela experiência de já ter realizado uma entrevista anteriormente, o clima pareceu menos formal ao entrevistador, permitindo uma sensação de segurança na execução da entrevista. O tom assumido desde o início permitiu que a entrevista transcorresse tranquilamente, dando espaço à exploração dos temas de forma quase orgânica.

A terceira entrevista havia sido agendada para o dia seguinte, 25, em um espaço aberto no campus de uma das IES. Ao chegar ao local, notou-se que, em função do feriado, o campus estava fechado, o que impôs a busca por outro espaço. O entrevistador sugeriu, então, tentar realizar a entrevista em um restaurante que pertence a uma rede de *fast food* especializada em sanduíches e saladas, localizada na frente do campus. A entrevista pôde ser feita nesse espaço, felizmente. Contudo, o som ambiente do lugar tanto atrapalhou um pouco a entrevista quanto dificultou sua transcrição. Nessa ocasião, o entrevistador já se encontrava mais seguro de como conduzir a entrevista e sentia-se um pouco mais confortável no papel que lhe cabia.

Em 03 de março de 2020, aconteceu a quarta entrevista em uma sala da IES. Chegando ao local, o entrevistador não encontrou a pessoa a ser entrevistada, o que lhe causou alguma ansiedade até que fosse avisado de que, em função da urgência de uma questão a ser resolvida, em breve a pessoa voltaria à sua sala e que havia se retirado por poucos instantes. Aliás, essa foi uma entrevista em que as questões do trabalho da pessoa entrevistada apareceram em alguns momentos de maneira prática, seja quando acionada a assinar papéis que só ela poderia assinar ou para atender estudantes que, durante a entrevista, batiam à porta. De toda forma, a entrevista também transcorreu bem, tendo sido desde o início marcada por alguma eloquência e que, em alguns momentos, incorporava nuances de reflexões e memórias afetivas.

A quinta entrevista, ocorrida em 12 de março, exigiu que o entrevistador se deslocasse de cidade, viajando cerca de 220 km para sua efetivação. Chegando à IES, foi recebido pela pessoa a ser entrevistada em sua sala de trabalho. Também aí foi possível notar aspectos das demandas que surgem no cumprimento das atividades, seja por chamadas ao telefone durante a entrevista, seja pela atenção solicitada por estudantes. A entrevista transcorreu fluidamente,

sendo marcada por reflexões e considerações que se apresentaram em uma fala assertiva (professoral?) e que demonstrava interesse pelas questões da pesquisa.

Logo na sequência, no dia 16 de março, o Conselho de Reitores das Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul, que reúne reitoras(es) das Universidades e de Institutos de Ensino Superior, se reuniu e decidiu por adotar e adequar metodologia de ensino e aprendizagem remota (ao invés de atividades presenciais) por 30 dias a serem efetivadas já a partir do dia 17 de março para todos os cursos de graduação e pós-graduação. Essa medida impôs nova readequação do direcionamento das metodologias adotadas, como a elaboração de novo Termo de Consentimento e Livre e Esclarecido (Apêndice C) e a incorporação de um viés virtual aos procedimentos, além da efetivação de novos contatos para agendamentos de entrevistas com as pessoas a serem entrevistadas. Assim, a fim de executar a pesquisa, decidimos por manter as entrevistas em um formato virtual, por meio de videochamadas.

Em 23 de abril, a primeira entrevista virtual, sexta da sequência geral, foi realizada de maneira remota. Inicialmente prevista para ser efetivada por meio da aplicação *Skype*, acabou sendo realizada por meio da aplicação *WhatsApp*, em função da impossibilidade de transmissão de áudio na primeira tentativa. Em realidade, as dificuldades técnicas permearam o contexto da entrevista inteira, uma vez que as conexões instáveis dificultaram o entendimento tanto no momento da verbalização de algumas questões quanto de respostas. Além disso, a própria videochamada apresentou falhas de som e o travamento da imagem em diversos momentos. Tais dificuldades influenciaram a qualidade da comunicação e se fizeram presentes também no momento das transcrições das entrevistas, demandando esforços multiplicados para o entendimento dos trechos em que essas dificuldades se apresentaram.

Por fim, em 29 de abril de 2020, a última entrevista foi realizada, dessa vez por meio do *Skype*. Tendo sido essa a entrevista mais longa, transcorreu de forma orgânica no diálogo, também permeada, contudo, por problemas técnicos que comprometeram a qualidade da comunicação e mesmo de linhas de raciocínio durante as falas, em função dos travamentos de imagem e som, que também se refletiram nas transcrições.

Uma vez que todas as entrevistas estavam realizadas, a etapa seguinte se desdobrou em atividades de transcrição. Em um primeiro momento, a tentativa se deu com o uso da ferramenta de digitação por voz do *Google Docs*, abrindo um novo documento online e acionando, no próprio computador, áudios das entrevistas. Essa experiência, contudo, mostrou-se ineficaz porque não foi capaz de identificar o som de muitas partes de várias entrevistas, produzindo um arquivo entrecortado que não permitia compreensão geral e

porque aparentemente havia maior facilidade em reconhecer vozes mais graves, o que fez com que em algumas entrevistas não se identificasse quase nada do áudio.

A forma encontrada para solucionar o problema pareceu trabalhosa, mas ainda assim mais ágil do que sem a ajuda da ferramenta. Nessa segunda tentativa, o entrevistador ouviu as entrevistas ao mesmo tempo em que ditava para o *Google Docs*, que convertia em texto. Tendo apresentados resultados mais satisfatórios, essa maneira de proceder exigiu concentração mental considerável, uma vez que ouvir e repetir quase ao mesmo tempo frases, respeitando o tempo em que haviam sido ditas primeiramente, nem sempre foi uma habilidade anteriormente desenvolvida, funcionando quase como uma espécie de tradução simultânea da mesma língua. Quanto mais extensa a entrevista, mais exaustivo foi esse trabalho.

Desse modo, as entrevistas foram transcritas em sua forma bruta. Porém, enquanto fazia o ditado do que ouvia, nem sempre foi possível ao entrevistador compreender o que se dizia e/ou repetir alguma sentença antes do início de outra. Isso resultou em transcrições que, em todas as entrevistas, precisariam de nova escuta para o preenchimento das lacunas deixadas em tais situações. Além disso, a transcrição efetivada pela ferramenta foi capaz de converter a voz do entrevistador em texto, mas o fez em bloco único, sem o uso de pontos, vírgulas ou indicação de trocas de turnos na fala. Assim, as entrevistas passaram por mais três revisões posteriores. A primeira delas para sanar lacunas que haviam sido deixadas durante o ditado, a segunda para a separação dos turnos de troca de falas e completa pontuação e a terceira para a revisão ortográfica geral e conferência de sua equivalência com os áudios originais das sete entrevistas.

Cabe destacar que, no processo de transcrição, os nomes citados durante a entrevista foram suprimidos e optamos por editar algumas falas, no texto escrito, afim de dar maior fluidez à leitura. As edições ocorreram para (I) suprimir vícios de linguagem e palavras repetidas desnecessariamente durante a elaboração de pensamento/frase, (II) redigir adequadamente concordâncias verbal ou nominal ausentes no momento da oralidade (III) desaglutinar abreviaturas ou palavras correntes na linguagem oral. Também durante as análises e discussões a identidade de cada pessoa entrevistada FOI preservada pela atribuição de um nome fictício.

Os nomes foram escolhidos pelo autor da tese como homenagem ao trabalho de *drag queens* de Campo Grande (MS). Essa opção evita que se utilize nomes de possíveis funcionárias(os) da IES, causando algum tipo de confusão, colabora para o borramento das identidades de gênero das pessoas entrevistadas pela utilização de nomes que já se encontram

em contextos performances de gêneros e, particularmente, permite o convite para que se conheça o trabalho dessas artistas. Os nomes escolhidos foram: Andrômeda Black, Anna Burton, Apollo Black, Meriju Silva, Miss Angel, Miss Violência e Rafa Spears<sup>8</sup>.

Já a linha de trabalho investigativo sobre os currículos prescritos, isto é, dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em ciências biológicas de IES no Mato Grosso do Sul, considerou documentos de caráter público disponibilizados pelas IES. Em algumas delas, esses documentos podem ser encontrados no site das Instituições. Em outras foi preciso solicitar às pessoas entrevistadas, mas não houve dificuldade na obtenção de tais documentos. A relação dos documentos que constituíram essa parte do corpus de análise, bem como a que Universidade e campus/unidade universitária se referem, pode ser conferida no Quadro 1. Assim como o caso das instituições, embora esses documentos sejam aqui discriminados, na análise e discussão serão designados pela inicial “P”, de projeto, e um algarismo numérico, isto é, serão designados de P1 a P7 aleatoriamente.

Quadro 1. Documentos de referência utilizados na constituição do corpus de análise.

Universidade	Campus/Unidade Universitária	Referência
UEMS	Coxim	Deliberação CE-CEPE n.º 215, de 23/10/2012, corrigida pela CI/SAP/PROE/UEMS n.º 6, de 14/04/2015
UEMS	Dourados	Deliberação CE-CEPE n.º 284, de 06/12/2017, alterada pela Resolução CEPE n.º 1.989, de 20/06/2018
UEMS	Ivinhema	Deliberação CE-CEPE n.º 277, de 06/12/2017
UFGD	Dourados	Resolução CEPEC n.º 302, de 15/12/2017, alterada pelas Resoluções CEPEC n.º 257, de 19/10/2017, e n.º 315, de 14/12/2017
UFMS	Aquidauana	Resolução COGRAD n.º 606, de 08/11/2019
UFMS	Campo Grande (presencial)	Resolução COEG n.º 294, de 05/12/2012 e Resolução COGRAD n.º 597, de 03/12/2018
UFMS	Campo Grande (EaD)	Resolução COEG n.º 253 de 17/10/2011 e Resolução COGRAD n.º 4/12/2020

FONTE: compilado pelo autor (2021).

Na UFMS, em Campo Grande, foram levados em conta dois projetos pedagógicos em função da oferta do curso tanto na modalidade presencial (noturno) quanto na modalidade de Educação a Distância (EaD) que expressa, assim, a execução de projetos pedagógicos diferentes.

<sup>8</sup> Parte do trabalho das artistas e links para outras plataformas podem ser encontrados no Instagram através dos seguintes perfis: Andrômeda Black (@androbk), Anna Burton (@burtonna), Apollo Black (*in memoriam* @apollobk), Meriju Silva (@merijusilva), Miss Angel (@drag.missangel), Miss Violência (@miss.violencia) e Rafa Spears (@rafa.spears).

A opção pela constituição de um corpus de análise sustentado pelos projetos pedagógicos dos cursos (documentos escritos) e por relatos de docentes na função de coordenadoras(es) pedagógicas desses mesmos cursos (documentos orais) baseou-se na busca por fontes distintas que pudessem multiplicar os sentidos sobre currículo a partir de uma perspectiva pedagógica, tendo por critério enunciados discursivos distintos sobre tal currículo, ou seja, sobre a maneira pela qual a sexualidade é interrogada nos currículos da formação docente inicial em ciências biológicas nas Universidades públicas no Mato Grosso do Sul.

### **3.2.3 Procedimental analítico**

O primeiro procedimento analítico realizado foi a leitura atenciosa dos registros que as fontes permitiram reunir, ou seja, dos sete projetos pedagógicos em questão e das sete transcrições de entrevistas. Nessa primeira leitura, especialmente no caso dos projetos pedagógicos, a intenção foi conhecer um pouco da estrutura e conteúdo de tais documentos ainda de maneira relativamente despreziosa aos objetivos da pesquisa. Essa aproximação se voltou mais para os projetos pedagógicos em função justamente do processo que as transcrições exigiram, seja pela reiterada escuta das entrevistas, seja pelas revisões às quais o texto escrito foi submetido.

O próximo passo foi realizar concomitantemente nova leitura e descrição dos projetos pedagógicos, buscando decompô-los e explicitar suas aproximações e distanciamentos. O objetivo aí implícito foi o de apresentar a maneira como esses documentos se constituem em sua organização (divisões, subdivisões, conteúdos etc) e quantificar alguns aspectos sobre tópicos, páginas, espaços reservados a cada campo interno, enfim, elementos que pudessem permitir melhor compreensão de sua totalidade. Também aí a intenção pretendida foi a de, ainda que de maneira não rigorosa, buscar identificar se/como noções, conceitos, definições ou outros elementos relacionados à sexualidade apareciam nos textos.

Na sequência, levantamos agrupamentos acerca dos currículos da sexualidade em ambas as fontes separadamente, com base no modo pelo qual a sexualidade se contextualizava em cada menção. Tal categorização buscou referenciar e sustentar debates sobre a maneira pela qual sexualidade é abordada nos currículos da formação docente inicial em ciências biológicas nas IES públicas no MS, sendo o currículo aqui entendido de maneira tanto prescrita (projetos pedagógicos) quanto relatada oralmente, inclusive para o caso de comparação de eventuais disparidades nesses âmbitos.

Com essa análise disposta, o procedimento passou para a etapa de, a partir de princípios de uma análise discursiva em perspectiva com Foucault, debater possíveis efeitos da constituição discursiva desses currículos da sexualidade na formação inicial docente em ciências biológicas nas IES públicas no MS.

## CAPÍTULO 4: DESCRIÇÃO E ANÁLISE CURRICULAR

Esse capítulo se destina a apresentar elementos destacados dos currículos da formação inicial docente em ciências biológicas das Universidades públicas no Mato Grosso do Sul.

Está constituído por duas partes, sendo que a primeira aborda os projetos pedagógicos designados por siglas (de P1 a P7) e a segunda descreve elementos constituintes dos currículos obtidos por meio das entrevistas realizadas com as pessoas designadas por nomes fictícios.

A fim de facilitar a compreensão dos currículos a partir da relação entre discursos presentes nos projetos pedagógicos e nos relatos de pessoas entrevistadas, apresentamos no Quadro 2 a maneira pela qual esses dois elementos se articulam para expressar mesmo campus/unidade das Instituições de Ensino Superior (IES) que compõe a investigação.

Quadro 2. Relação entre projetos pedagógicos e pessoas entrevistadas, conforme designações atribuídas.

Designação atribuída aos projetos pedagógicos	Designação atribuída às pessoas entrevistadas
P1	Anna Burton
P2	Rafa Spears
P3	Apollo Black
P4	Meriju Silva
P5	Miss Violência
P6	Miss Angel
P7	Andrômeda Black

FONTE: elaborado pelo autor (2021).

### 4.1 Projetos pedagógicos

Os projetos pedagógicos se apresentam estruturados de maneira a organizar a apresentação de seu conteúdo por meio de tópicos e subtópicos. No Quadro 3 apresentamos elementos que são indicados no sumário ou em outra parte correspondente desses projetos e destacamos, em negrito, aqueles que são comuns a todos. Os elementos indicados não estão necessariamente dispostos na mesma ordem em que aparecem nos textos, embora guardem alguma correspondência, porque variam conforme a Instituição de Ensino Superior (IES).

Quadro 3. Elementos apresentados em tópicos ou subtópicos nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em ciências biológicas nas Instituições de Ensino Superior no Mato Grosso do Sul.

<b>Elemento/projeto</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>P7</b>
Introdução	X	X	X	X	X		
Apresentação							X
Comissão de reformulação	X		X				X
<b>Identificação/Concepção do curso</b>	X	X	X	X	X	X	X
Infraestrutura necessária ao curso						X	
Legislação/ Fundamentação legal	X	X		X	X	X	X
Contextualização/Histórico		X		X		X	X
Justificativas/ Necessidade social do curso		X		X	X	X	X
Objetivos do curso		X	X	X	X	X	X
Administração acadêmica do curso		X		X	X	X	
Perfil profissional de egressos(as)/ Perfil do profissional que se deseja formar	X	X	X	X		X	X
Competências e habilidades	X	X	X				X
Relação entre teoria e prática							X
<b>Sobre avaliação</b>	X	X	X	X	X	X	X
Relação entre ensino-pesquisa e pós-graduação	X		X				X
<b>Sobre estágio curricular</b>	X	X	X	X	X	X	X
<b>Sobre atividades complementares</b>	X	X	X	X	X	X	X
Sobre trabalho de conclusão de curso	X	X	X		X	X	X
Fundamentação teórico-metodológica		X		X	X	X	
<b>Estrutura/Organização/Matriz curricular</b>	X	X	X	X	X	X	X
Plano de implantação do currículo	X		X		X		X
Plano de incorporação dos avanços tecnológicos ao ensino de graduação		X			X	X	
Desenvolvimento de materiais didáticos		X				X	
Políticas						X	
<b>Ementário</b>	X	X	X	X	X	X	X
Sobre equivalência curricular	X		X		X		
Instalações físicas				X			
Referências consultadas/bibliográficas	X	X	X	X	X	X	
Considerações finais		X			X	X	

FONTE: compilado pelo autor (2021).

Por terem sido compreendidos como tendo conteúdo similar, cumprindo a mesma função no projeto, alguns (sub)tópicos que aparecem com nomes diferentes em distintos projetos pedagógicos foram agrupados na elaboração do Quadro 3. Este foi o caso, por exemplo, do que ocorreu com “identificação/concepção do curso”, “legislação/fundamentação legal” e “justificativa/necessidade social do curso”, entre outros.

Em outros casos, elementos comuns a outros planos foram identificados, mas não foram incluídos no Quadro 3 em função do critério de inclusão, isto é, nomear um tópico ou subtópico. Um exemplo dessa situação pode ser ilustrado pelo projeto pedagógico P3 que apresenta em suas referências bibliográficas algumas legislações. Contudo, como não são dispostas em (sub)tópicos no corpo do projeto pedagógico, não foram consideradas na elaboração do Quadro 3.

Sub(tópicos) que tratam da mesma questão, porém com denominações diferentes, foram renomeados no Quadro 3 precedidos da palavra “Sobre”. Esse foi o caso de “avaliação”, “estágio curricular”, “atividades complementares”, “trabalho de conclusão de curso” e “equivalência curricular”. A manobra se deu em função da tentativa de facilitar a compreensão das informações no Quadro 3 pela redução do número de possibilidade semânticas. Assim, por exemplo, os (sub)tópicos “concepção e composição da avaliação”, “sistema de avaliação” e “sistemas de avaliação da aprendizagem”, embora sejam expressos nos projetos pedagógicos com essas denominações, aparecem no Quadro 3 em “Sobre avaliação”.

Indicações sobre a descritores de cada um dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em ciências biológicas estão apresentados no Quadro 4. Optamos por apresentar as informações no Quadro 4 tal qual são expressas nos projetos pedagógicos, o que resultou em, por exemplo, diferentes formas de registro dos períodos de integralização dos cursos, ora dispostos em semestres, ora em anos, ou, ainda, em semestres e anos. Não foram incluídas no Quadro 4 informações que não estavam expostas no tópico “Identificação/Concepção do curso” dos respectivos projetos pedagógicos, ainda que disponíveis em outras partes do texto.

Quadro 4. Descritores dos cursos de ciências biológicas indicados nos projetos pedagógicos.

Descritores/ projetos pedagógicos	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Modalidade de curso	licenciatura	licenciatura	licenciatura	licenciatura	licenciatura	licenciatura	licenciatura
Turno de funcionamento	noturno/ sábado integral	noturno/sábado manhã e tarde	noturno/sábado tarde	integral	-	noturno /sábado manhã e tarde	noturno/sábado tarde
Número de vagas	25	50	25	30	-	40	40
Regime de oferta	presencial	presencial	presencial	presencial	a distância	presencial	presencial
Forma de organização / Regime de matrícula	-	semestral	seriado anual	semestral	-	semestral	seriado anual/ disciplinas semestrais
Período de integralização mínimo	-	8 semestres	4 anos	6 semestres / 3 anos	8 semestres	8 semestres	4 anos
Período de integralização máximo	-	12 semestres	7 anos	12 semestres / 6 anos	12 semestres	12 semestres	7 anos
Total de carga horária	3.413 horas	3.235 horas	3.618 horas	3.350 horas	3.247 horas	3.281 horas	3.164 horas

FONTE: compilado pelo autor (2021).

Fundamentações legais/normatizações são elementos apresentados nos projetos pedagógicos como orientadores da concepção dos cursos e de aspectos dos próprios projetos. O Quadro 5 indica as normatizações mais recorrentemente referidas, isto é, as que aparecem na maioria comum dos projetos. Optamos por apresentar essas legislações/normatizações porque entendemos que também regulam a composição dos projetos pedagógicos e as apresentamos organizadas cronologicamente a fim de facilitar eventual busca específica de alguma delas.

Quadro 5. Normatizações mais recorrentemente referidas nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em ciências biológicas

<b>Normatização</b>	<b>Referência</b>
Lei Federal n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996	estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei Federal n.º 9795 de 27 de abril de 1999	dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental.
Lei Federal n.º 10098 de 19 de dezembro de 2000	estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
Parecer CNE/CP n.º 28 de 02 de outubro de 2001	dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior; curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer n.º 1301 CNE/CES aprovado em 6 de novembro de 2001	aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura).
Resolução CNE/CP n.º 001 de 18 de fevereiro de 2002	institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
Resolução CNE/CP n.º 002 de 19 de fevereiro de 2002	institui duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Resolução n.º 007 CNE/CP de 11 de março de 2002	estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas.
Decreto n.º 4281 de 25 de junho de 2002	regulamenta a lei n.º 9795 de 27 de abril de 1999 que institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências.
Resolução CNE/CP n.º 001 de 17 de junho de 2004	institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Parecer CNE/CE n.º 003 de 10 de março de 2004	aprova as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
Decreto Federal n.º 5296 de 2 de dezembro de 2004	regulamenta as leis n.º 10048 de 8 de novembro de 2000 que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n.º 10098 de 19 de dezembro de 2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Decreto n.º 5626 de 22 de dezembro de 2005	regulamenta a lei n.º 10436 de 24 de abril de 2002 e o artigo 18 da lei 10098 de 19 de dezembro de 2000, inclusão de libras como disciplina curricular.
Lei Federal n.º 11788 de 25 de	dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências.

setembro de 2008	
Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, SESu/MEC de abril de 2010	compõem ação de sintonia da educação superior às demandas sociais e econômicas, sistematizando denominações e descritivos, identificando as efetivas formações de nível superior no Brasil.
Parecer CNE/CP n.º 008 de 06 de março de 2012	rege as diretrizes nacionais para educação em direitos humanos.
Resolução CNE/CP n.º 001 de 30 de maio de 2012	estabelece diretrizes nacionais para educação em direitos humanos.
Resolução CNE/CP n.º 002 de 15 de junho de 2012	estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental.
Lei Federal n.º 12764 de 27 de dezembro de 2012	institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Lei n.º 13005 de 25 de junho de 2014	aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
Decreto Federal n.º 8368 de 2 de dezembro de 2014	regulamenta a lei n.º 12764 de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Resolução CNE n.º 002 de 1º de julho de 2015	estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Decreto Federal n.º 9057 de 25 de maio de 2017	regulamenta o artigo 80 da Lei Federal n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 200_.	busca contribuir para a implementação das reformas educacionais, definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação

FONTE: compilado pelo autor (2021).

Com relação à organização dos cursos, os projetos pedagógicos indicam que todos eles estão segmentados entre dois e cinco distintos eixos, indicados no Quadro 6.

Quadro 6. Constituição dos cursos nos projetos pedagógicos em seus eixos e sub-eixos.

Projeto	Eixos e sub-eixos	
P1 e P3	Domínio pedagógico	Núcleo de Formação Geral
		Núcleo de Aprofundamento e Diversificação
	-	Núcleo de Estudos Integradores
P2	Componentes curriculares/Disciplinas	Conteúdos de Formação Específica
		Estágio Obrigatório
		Conteúdos de Dimensões Práticas
		Conteúdos de Formação Pedagógica
	Disciplinas optativas	
	Componentes curriculares não disciplinares	Atividades Complementares
		Atividades Orientadas de Ensino (opt)
Exame Nacional de Desempenho		
P4	Componentes de formação comum à Universidade	
	Disciplina de formação comum à área	

	Disciplinas básicas do curso	
	Atividades acadêmicas	Estudos Integradores
	Disciplinas eletivas	Estágio Curricular Supervisionado
P5	Componentes curriculares/Disciplinas	Conteúdos Básicos
		Conteúdos de Dimensões Práticas
		Conteúdos de Formação Pedagógica
		Conteúdos de Cultura Geral e Profissional
		Disciplinas Complementares Optativas
	Componentes curriculares não disciplinares	Atividades Complementares
		Trabalho de Conclusão de Curso
Exame Nacional de Desempenho		
P6	Componentes curriculares/Disciplinas	Conteúdos de Cultura Geral e Profissional
		Conteúdos de Formação Específica
		Conteúdos de Formação Pedagógica
		Conteúdos de Dimensões Práticas
	Complementares optativas	
	Componentes curriculares não disciplinares	Atividades Complementares
		Trabalho de Conclusão de Curso
Exame Nacional de Desempenho		
P7	Disciplinas básicas	
	Disciplinas específicas	
	Estágio curricular obrigatório	

FONTES: compilado pelo autor (2021).

Embora os projetos pedagógicos P1 e P3 apresentem-se constituídos por três núcleos, eles diferem ligeiramente em sua organização. O núcleo que trata da formação geral abriga, em P3 disciplinas que referem tanto conhecimentos próprios das ciências biológicas quanto daqueles por vezes referidos como pedagógicos (incluindo disciplinas como história e filosofia da educação, psicologia da educação, educação especial e direitos humanos e relações étnico-raciais e de gênero na sociedade, entre outras). A conciliação desses conhecimentos também ocorre no núcleo da formação geral em P1, contudo, nesse projeto pedagógico, ele inclui duas disciplinas de prática de ensino, e, nisso difere de P3 que reserva o segundo núcleo, de aprofundamento e diversificação, exclusivamente para os componentes de Práticas de Ensino.

Dessa maneira, se em P3 o segundo núcleo é particularmente destinado a reunir as disciplinas de Prática de Ensino, em P1 esse núcleo apesar de ser composto por duas dessas disciplinas, inclui outras tais como Biofísica, Biologia e Saúde, Genética, Introdução a Pesquisa em Ensino de Ciências e Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais e de

Gênero na Educação. Esses dois primeiros núcleos constituem o que é designado como Domínio Pedagógico nos projetos.

O terceiro núcleo abarca atividades teórico-práticas (complementares), sendo composto pela carga horária das atividades complementares, e em P1, também pela dos estágios curriculares e do trabalho de conclusão de curso. Esses dois últimos elementos elencados também estão presentes no P3, contudo não integram o núcleo de estudos integradores. São descritas como atividades complementares aquelas que não sejam limitadas, necessariamente, ao espaço físico da aula, tais como atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão que incluem monitoria acadêmica, cursos na área de formação e especiais, minicursos, eventos acadêmicos, científicos, culturais, seminários, jornadas, simpósios, encontros, conferências, congressos, colóquios, palestras, discussões temáticas, debates, visitas técnicas, participações como membro de Comissões, Colegiado de Curso, Conselho Superiores da IES e também nos programas institucionais de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, Extensão Universitária, Iniciação Científica; Cultura, Esporte, Lazer; Iniciação à Docência e de Monitoria.

Em P2, a organização se dá com o sub-eixo de conteúdos de formação específica reunindo conhecimentos de disciplinas relativas às ciências biológicas, o de estágio agrupando quatro disciplinas de estágio obrigatório e o de dimensões práticas sendo composto por nove disciplinas de Prática de Ensino e uma de Pesquisa em Educação. O sub-eixo de formação pedagógica é constituído por sete disciplinas que incluem, por exemplo, Educação Especial, Fundamentos de Didática e Psicologia e Educação. O eixo de disciplinas optativas é composto por 28 disciplinas que variam em carga horária (34, 51 ou 68 horas) e das quais estudantes devem cursar, no mínimo, 102 horas. O último eixo reúne a carga horária de atividades complementares e, de maneira optativa, atividades orientadas de ensino, sendo composto também pela previsão do Exame Nacional de Desempenho (ENADE).

A organização do curso apresentada no P4 traz no primeiro eixo, formação comum à universidade, um conjunto de 15 disciplinas das quais se é possível escolher algumas de forma a completar 144 horas exigidas para integralização curricular. Essas disciplinas variam em seus objetos de conhecimento, mas, cabe destacar que entre o conjunto são ofertadas Corpo, Saúde e Sexualidade; Educação, Sociedade e Cidadania e Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade, por exemplo. O eixo de formação comum à área é constituído por quatro disciplinas (Bioestatística, Fundamentos de Química, Metodologia Científica e

Microbiologia) ofertadas aos demais cursos da faculdade em questão, e que podem ser cursadas com estes desde que haja disponibilidade de vagas.

As disciplinas que tratam de conhecimentos próprios das ciências biológicas e pedagógicas constituem o eixo de Disciplinas básicas do curso, incluindo as Práticas de Ensino. O eixo de Atividades acadêmicas une os Estudos integradores (atividades complementares a serem integralizadas com 240 horas) e os Estágios curriculares supervisionados (integralizados com 486 horas). O eixo de Disciplinas eletivas é constituído por 23 disciplinas (relacionadas a conhecimentos próprios das ciências biológicas/ambientais) que geralmente têm carga horária total de 54 horas e das quais estudantes devem escolher algumas para integralizar 324 horas. Note-se que tanto a carga horária referente a formação comum à Universidade quanto a carga horária referente às disciplinas eletivas apresentam caráter comum de apresentarem múltiplas possibilidades de escolha entre algumas disciplinas que devem ser cursadas.

No P5 são apresentados no sub-eixo de conteúdos básicos disciplinas relacionadas a conhecimentos próprios das ciências biológicas. Os quatro Estágios Obrigatórios e três Práticas Instrumentais (em ciências, em biologia geral e em botânica) constituem o sub-eixo de Conteúdos de Dimensões Práticas. No sub-eixo de Conteúdos de Cultura Geral e Profissional são contempladas três disciplinas relacionadas à textualidade e no de complementares optativas são indicadas quatro outras, entre elas Organização curricular e Gestão da Escola e Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional.

O sub-eixo de Formação Pedagógica é composto por oito disciplinas, entre elas duas Práticas Instrumentais, Fundamentos de Didática, Psicologia e Educação e Educação das Relações Étnico-raciais. Juntamente com os sub-eixos citados anteriormente, constituem o eixo denominado Componentes Curriculares. Ainda sobre o P5, o eixo de Componentes não disciplinares é segmentado em atividades complementares (exigindo 221 horas para sua integralização), o trabalho de conclusão de curso (que integraliza 68 horas) e a previsão do ENADE.

O P6 indica o que denomina de Componentes curriculares segmentado em quatro sub-eixos. O primeiro deles, o de cultura geral e profissional, é constituído por, assim como no P5, disciplinas relacionadas à textualidade. O sub-eixo que reúne disciplinas de conhecimentos próprios das ciências biológicas é denominado de Conteúdos de formação específica. No sub-eixo de Conteúdos de formação pedagógica são agrupadas seis disciplinas que tratam dos

conhecimentos dessa área. As seis Práticas de Ensino e os quatro Estágios Obrigatórios são alinhados no sub-eixo denominado de Conteúdos de dimensões práticas.

As atividades complementares (que exigem 204 horas para serem integralizadas), o trabalho de conclusão de curso (que integraliza 136 horas) e a previsão do ENADE somam-se para estabelecer o eixo denominado de Componentes curriculares não disciplinares. No eixo de Complementares optativas são dispostas 34 disciplinas, de conhecimentos próprios das ciências biológicas e pedagógicas, majoritariamente com 68 horas, das quais estudantes devem cursar, no mínimo, 204 horas. Entre as disciplinas desse eixo estão Diferença, Diversidade e Direitos Humanos, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Fundamentos e Práticas do Ensino de Ciências, e Práticas Integradoras para Formação Docente.

O eixo de Disciplinas básicas do P7 reúne disciplinas que tratam de conhecimentos próprios das ciências biológicas e o eixo de Disciplinas específicas agrupa disciplinas de conhecimentos próprios das ciências pedagógicas, incluindo algumas como Educação Ambiental, Educação e Saúde, Prática e Pesquisa no Ensino de Ciências e Biologia, Educação e Diversidade Étnico-Racial e Política Educacional Brasileira.

Aspectos das cargas-horárias e de alocação temporal (semestre/série) de alguns elementos dos distintos projetos pedagógicos estão expostos no Quadro 7.

Quadro 7. Referentes de carga-horária e alocação semestral/serial de elementos curriculares dos projetos pedagógicos.

Projetos	Elementos curriculares							
	Formação geral/específica (em horas)	Formação pedagógica (em horas)	Estudos integradores / Atividades complementares (em horas)	Dimensões Práticas				Eletivas/ Optativa (horas exigidas para integralização)
				Prática de ensino		Estágio		
				Carga horária (em horas)	Início	Carga horária (em horas)	Início	
P1	2.278	918	200	408	2ª série	400	4ª série	-
P2	1.802	323	336	408	2º semestre	400	5º semestre	102

P3	2.380	1.122	200	340	2ª série	400	3ª série	-
P4	2.970	360	240	540	1º semestre	486	5º semestre	324
P5	1.700	306	221	340	2º semestre	408	5º semestre	-
P6	1.462	306	204	408	2º semestre	408	5º semestre	204
P7	2.142	748	200	34	3ª série	408	3ª série	-

FONTE: compilado pelo autor (2021).

Foram contabilizadas como disciplinas da formação geral/específicas aquelas relativas aos conhecimentos próprios das ciências biológicas e optamos por, embora apresentadas em uma só categoria, manter as duas designações porque assim aparecem denominadas nos projetos pedagógicos. A carga horária das disciplinas de formação pedagógica foi computada pela soma das disciplinas que tratam de conhecimentos das ciências pedagógicas ainda que não estivessem agrupadas em um eixo exclusivo.

Nos casos em que as Práticas de Ensino e Estágios constituíam algum eixo de formação pedagógica nos projetos, a carga horária desses constituintes não foi contabilizada para a soma da Formação Pedagógica, tendo sido expostas no Quadro 7 na porção destinada a explicitar a carga horária exclusiva desses elementos. O registro do início dos Estágios e Práticas de Ensino foram apresentados no Quadro 7 tal qual expressos nos projetos pedagógicos, isto é, em uma mensuração que considere semestre ou série.

Com base nos objetivos e ementas, disciplinas que tratem de sexualidade e gênero são apresentadas no Quadro 8. Essa junção foi realizada porque entendemos que a formação inicial em educação para sexualidade, tal qual indicada no primeiro capítulo, é uma prática que visa questionar discursos considerados como únicas possibilidades, possível de ser alcança também pelas discussões que perpassam o gênero. A coluna que expressa a carga-horária indica a soma da porção presencial (P) e da porção à distância (aD).

Quadro 8. Características de disciplinas relacionadas à sexualidade presentes nos projetos pedagógicos.

Projeto Pedagógico	Nome da disciplina	Como aparece	Unidade maior	Caráter	Carga horária (P + aD)	Período
P1	Prática de Ensino em Ciências II	<i>Objetivos e Ementa</i> da disciplina: " <b>Orientação sexual</b> " relacionado aos temas transversais.	Núcleo de Formação Geral	obrigatória	68 + 34	3ª série
	Biologia e saúde	Ementa: " <b>Educação sexual</b> ".	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação	obrigatória	34 + 34	4ª série
	Direitos humanos e as relações étnico-raciais e de gênero na educação	<i>Objetivos:</i> Identificar concepções que embasam <b>relações de Gênero</b> na escola; Discutir <b>relações de gênero</b> ; <i>Ementa:</i> <b>As relações de gênero</b> , raça, etnia e classe social.	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação	obrigatória	68 + 68	4ª série
P3	Direitos humanos e as relações étnico-raciais e de gênero na sociedade	<i>Objetivos:</i> Identificar concepções que embasam <b>relações (...) de gênero</b> na escola; Discutir as <b>relações entre gênero (...)</b> . <i>Ementa:</i> " <b>As relações de gênero</b> , raça, etnia e classe social na sociedade e de forma geral na escola".	Núcleo de Formação Geral	obrigatória	68 + 34	2ª série
	História e Filosofia da Educação	<i>Ementa:</i> "Pensamento pós-colonial e Educação: (...) <b>questões de gênero</b> "	Núcleo de Estudos de Formação Geral	obrigatória	68 + 34	1ª série
	Prática de Ensino em Ciências II	<i>Objetivos e Ementa</i> da disciplina: " <b>Orientação sexual</b> " relacionado aos temas transversais.	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação	obrigatória	68 + 34	3ª série
P4	Corpo, Saúde e Sexualidade	<i>Ementa:</i> Corpo, <b>gênero</b> e <b>sexualidade</b> .	Eixo de Formação comum à Universidade	elegível	72 + 0	-
	Educação em Direitos Humanos	<i>Ementa:</i> Classe, <b>Gênero</b> , Raça/Etnia, Natureza e Meio Ambiente na perspectiva dos direitos humanos.	Disciplinas de Conteúdos Básicos	obrigatória	72 + 0	2ª série (indicação)
P5	Profissão docente: identidade, carreira e desenvolvimento profissional	<i>Ementa:</i> A construção da identidade profissional: <b>relações de gênero</b> , classe e as representações socioculturais da profissão.	Disciplinas Complementares Optativas	elegível	0 + 68	-
P6	Corpo & Sexualidade, Educação & Equidade de Gênero	<i>Ementa:</i> Interdições, sedições e representações do corpo e da <b>sexualidade</b> ; Os corpos, a <b>sexualidade</b> e a construção sócio-histórica da exclusão e da desigualdade.	Disciplinas Complementares Optativas	elegível	68 + 0	-

Prática de Ensino e pesquisa Pedagógica IV	<i>Ementa:</i> Construção da identidade profissional: <b>relações de gênero</b> , classe e as representações socioculturais da profissão.	Conteúdos de Formação Pedagógica	obrigatória	68 + 0	3ª série
Profissão docente: identidade, carreira e desenvolvimento profissional	<i>Ementa:</i> Construção da identidade profissional: <b>relações de gênero</b> , classe e as representações socioculturais da profissão.	Disciplinas Complementares Optativas	elegível	68 + 0	-

FONTE: compilado pelo autor (2021).

Dos sete projetos pedagógicos investigados, dois não apresentam qualquer menção, nos objetivos ou ementas, sobre sexualidade/gênero. Se considerarmos “orientação sexual” e “educação sexual” como possibilidades de uma discussão sobre educação para sexualidade, quatro projetos pedagógicos a realizam tratando de sexualidade e gênero. Um dos projetos indica uma discussão sobre gênero sem explicitar qualquer menção à sexualidade.

Do conjunto de projetos investigados, somente duas disciplinas, em dois projetos distintos, trazem explicitamente a abordagem da sexualidade em suas ementas (e em seus próprios nomes). Duas outras disciplinas, de dois projetos diferentes, indicam abordagens sobre “orientação sexual” e “educação sexual”. Em quatro das seis disciplinas em que “gênero” é abordado, em cinco distintos projetos, a indicação se dá pelo viés das “relações de gênero”. O viés apresentado em uma das disciplinas é denominado de “questões” de gênero e, em outro projeto pedagógico, o item é unicamente “gênero”. Das nove disciplinas que abordam gênero/sexualidade, cinco são obrigatórias.

Antes de passarmos à análise propriamente dita de aspectos curriculares presentes nos projetos pedagógicos, no próximo tópico examinamos aspectos curriculares destacados das entrevistas realizadas.

## **4.2 Entrevistas**

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro que permitisse a abordagem de quatro eixos (biográfico, pedagógico, curricular e sobre sexualidade) sem que houvesse, necessariamente, o cumprimento da ordem estabelecida previamente. Apesar disso, todas as pessoas entrevistadas preferiram seguir a ordem dos eixos do roteiro, embora as questões nem sempre tenha sido verbalizadas exatamente como apresentadas nos Apêndices A e B e, adicionalmente, durante a condução da entrevista outras questões foram incorporadas, em alguns casos.

Quando perguntadas sobre a trajetória acadêmica e profissional, as pessoas entrevistadas apresentaram aspectos de sua formação inicial, pós-graduação, atuação anterior em outras instituições/cargos e tempo de exercício do cargo atual. A formação inicial comum de todas as pessoas entrevistadas é em Ciências Biológicas, sendo que quatro fizeram tanto a modalidade de bacharelado quanto de licenciatura e outras três pessoas fizeram exclusivamente bacharelado (uma delas, contudo, tem formação também em Pedagogia).

Os caminhos da pós-graduação entre o grupo são variados, incluindo cursos nas áreas de Botânica/Biologia Vegetal, Parasitologia, Zoologia, Entomologia, Psicologia

Experimental, Ciências Biológicas (biologia ambiental) e uma pessoa com cursos na área de Ensino de Ciências e Educação Matemática. O tempo de exercício do cargo na coordenação de curso das pessoas entrevistadas variou entre dois e 14 meses, sendo que em dois desses casos já existe experiência de ter exercido a função no mesmo curso anteriormente e, em outro, a função já foi exercida anteriormente em outra instituição.

Ao relatar a chegada ao cargo na coordenação de curso, algumas pessoas a relacionaram com a própria chegada à instituição, como é possível inferir a partir de alguns relatos:

*(...) e agora vai abrir e se abrir um concurso, por exemplo, e chegar gente nova, aí a coordenação vai acabar indo para esse professor novo (risos). Porque ninguém quer [assumir o cargo na coordenação de curso]. (Anna Burton).*

*(...) e a professora que era coordenadora acabou removendo em dezembro (...) e acabou sobrando para mim, não é? Então, não é à toa que está todo mundo do concurso mais novo de coordenador. O pessoal coloca porque é bastante trabalho, é bastante coisa (...). (Apollo Black).*

*(...) Aí a coordenação eu assumi no início do ano passado, não é? Na verdade eles têm uma tradição que eu não acho muito interessante aqui, que é a de sempre empurrar a coordenação para os que estão chegando. O que eu acho horrível, eu acho horrível porque, cara, a gente inexperiente, a gente faz muita cagada. A gente tem que conhecer mais a instituição para, eu acho, para lidar com esse tipo de coisa, não é? (Meriju Silva).*

O eixo do enfoque pedagógico foi composto por duas questões que visavam capturar aspectos sobre a avaliação dessas pessoas acerca da prática profissional que o cargo exige e de desafios e possibilidades de ação frente ao curso. O Quadro 9 indica aspectos evidenciados na fala das pessoas entrevistadas sobre essas questões.

Quadro 9. Aspectos relatados sobre os desafios, as possibilidades e do exercício da função no cargo da coordenação de curso.

<b>Pessoa entrevistada</b>	<b>Aspectos do trabalho na coordenação</b>	<b>Desafios</b>	<b>Possibilidades</b>
Andrômeda Black	<i>"(...) o coordenador ele é muito uma baliza, não é? E ele tem que ser muito criterioso em questão de prazos, em questão de prioridades, ficar muito atento a vários processos que eu não me preocupava"</i>	<i>"eu acho que a parte de lidar com professores"</i>	<i>"mas com os acadêmicos eu não tenho queixa, sabe? Eu sou, eu tento ser próxima a eles (...) Então você conhece seus alunos, você vê o dia que ele está bem, que ele não está bem, você percebe tudo e eu não sou professora que deixa passar esse tipo de situação, principalmente"</i>
	<i>"(...) é o que todo mundo fala: você aprende com a demanda"</i>		

	<p>"(...) E muitas vezes a família não consegue sustentar, não é, uma pessoa fora de casa. Então nós temos uma evasão altíssima. O número de vagas ociosas é muito alto. Então, assim, a coordenação traz essa responsabilidade também"</p> <p>"Aí essa é uma preocupação muito grande [evasão], enquanto coordenação, porque você está ali, não é, na linha de frente de uma coisa que está muito fragilizada e com quatro efetivos a gente não vê muito o que fazer"</p>		<p>com esses alunos de fora, eles são muito carentes em tudo. Então eu percebo, eu chamo para conversar, tento entender e tento fazer aquilo ser menos difícil para eles, não é?"</p>
Anna Burton	<p>"A [instituição] tem uma particularidade que quando foi concebida não seguiu o modelo tradicional de departamento. (...) E aí tudo é centralizado dentro da coordenação do curso. (...) a primeira instância que tem do curso ali com o professor, com o docente, é a própria coordenação"</p> <p>"Então o coordenador, ele acaba sendo o gestor administrativo, não é, e o pedagógico também. (...) então tudo acaba virando papel, rotina, folha de frequência e a parte pedagógica fica difícil de ser trabalhada, não é?"</p> <p>"Então a gente acaba, assim, conversamos muito com os alunos, é, mais até do que com os professores, mas a gente não consegue avançar muito nesse lado pedagógico aí, porque a burocracia acaba nos engolindo"</p>	<p>"A maior dificuldade é lidar com professor, porque a gente trabalha com diversas escolas, vamos dizer assim (...). E, às vezes, a nossa realidade aqui não é igual a desses outros locais aí. Então é difícil para lidar porque nem sempre o que ele acha que seria o ideal, no modelo, por exemplo, que vem da USP, funciona aqui, não é?"</p>	<p>"É, na verdade a coordenação, eu até falo assim que o ideal seria que todos os professores passassem pela coordenação, porque te dá uma experiência muito grande, não é, de ver como que funciona o sistema..."</p>
Apollo Black	<p>"Olha só, eu não imaginava que o coordenador tinha tanto trabalho, tanta coisa, eu não sei se são essas mudanças..."</p>	<p>"(...) eu passei a ser coordenadora dia três de fevereiro desse ano. Então eu tinha matrículas, tinha um sistema pra mexer, que eu não conhecia o sistema de coordenadores, não conhecia, é..."</p>	<p>"a coordenação me dá possibilidade de fazer eventos, de fazer atividades complementares de ensino sobre assuntos que não estão sendo abordados dentro dos cursos"</p>

	<p>"(...) eu tenho que saber entrar no sistema e fazer matrícula do aluno e se a secretária não estiver lá na hora para fazer a matrícula. E então eu tenho que montar um horário, que em nenhum momento da graduação alguém me ensinou a montar um horário".</p>		<p>"E acaba que eu consigo fazer uma boa articulação com os professores para conseguir apoio, para desenvolver atividades."</p>
Meriju Silva	<p>"(...) eu acho muito, muito relevante o trabalho da coordenação, mas eu acho muito precário ao mesmo tempo, porque eu acho que quem está ali nas instâncias superiores regulamentando e dizendo como que é o trabalho da coordenação, como vai ser e tal, às vezes, parece que não tem muita noção do que é importante numa coordenação"</p>	<p>"(...) eu acho que o desafio é fazer um trabalho pedagógico"</p>	<p>"Eu peguei o regulamento (...) fiz um trabalho mais técnico de pegar o regulamento dos cursos e ver o que estava ali. (...) A questão da prova substitutiva, professor querendo burlar o sentido dela e tal, ou querendo extrapolar o período do semestre para fazer atividades em tempo de exames, coisas do tipo. (...) e, cara, isso foi uma confusão porque tem professor que está aqui há não sei quantas décadas e nunca ninguém falou nada do plano dele. Porque quem não é da área do ensino, principalmente, não é... todos são, na verdade, mas não querem ser, eles não veem sentido em planejar, eles acham que isso daí é só para cumprir tabela, só para mostrar serviço. E assim, eu consegui incomodar um pouco, mudar um pouco nesse sentido, não é?"</p>
	<p>"Então a gente fica muito tempo apagando incêndio, resolvendo trabalho técnico, coisas que outras pessoas poderiam estar fazendo (...)"</p>	<p>"Os professores, eles não têm uma noção que o componente curricular tem uma carga horária, que é uma carga horária e ensino-aprendizagem que é globalizante (...). Então, assim, os caras, eles sobrecarregam. (...) Isso é uma coisa que vinha me incomodando muito, muito... e que eu falei 'cara, agora que eu vou estar na coordenação...', aí F. que também estava entupido de coisa (...) pedia cautela porque era uma investigação que poderia incomodar os professores e tal. Aí quando eu entrei</p>	

	<p><i>"A gente parece que tem um núcleo docente estruturante, tem uma equipe que deveria estar atuando na coordenação, mas, também é muito difícil fazer os professores se engajarem, não é? A gente marca reunião do núcleo docente e vem um, dois, no máximo, não é?"</i></p>	<p><i>na coordenação, o máximo que eu consigo é discursar sobre isso com o conselho diretor. Eu não consigo fazer um trabalho pedagógico que leve um resultado bacana em relação a isso."</i></p>	<p><i>"É uma lógica muito meritocrática que se estabelece aqui dentro, não é? As pessoas, elas se acham muito, com muito poder para julgar e tal e, nessa situação, a coordenação foi uma possibilidade de mudar algumas coisas, de me expor (...)"</i></p>
Miss Angel	<p><i>"(...) eu acho que o papel do coordenador com os alunos é mostrar esses caminhos profissionais, auxiliá-los, todas as dúvidas, não é? E se colocar um pouco no lugar do acadêmico"</i></p>	<p><i>"A gente tem um problema onde muitos, inclusive eu tive essa experiência em Aracajú, não é, onde essa distância que o doutor Ph.D. tem em relação a muitos alunos, se preocupando mais na produção do que no amadurecimento profissional do acadêmico. (...) existe muito professores que são ótimos pesquisadores e que não se envolvem com os problemas do curso, não é? (...) É, quer dizer, existe uma fogueira de vaidades muito grande, eu vejo isso"</i></p>	<p><i>"Não são todos os coordenadores que fazem o que eu faço, ou seja, de, no começo apresentar o curso, de mostrar os caminhos que ele pode buscar auxílio, não é? Na realidade é tentar passar para ele a ideia de que ele chegou em um curso, não é, que a gente espera que ele interaja, que ele goste, que seja a categoria profissional dele, que ele vá seguir para frente. E eu tenho essa... como é que eu posso dizer? Essa empatia, tanto é que eles passam algumas informações que são muito particulares, buscando ajuda."</i></p>

	<p><i>"(...) é diferente porque, assim, eu me preocupava com minha atividade docente, a minha didática, como eu iria gerenciar na sala de aula e tal (...) mas, quando eu vou na coordenação, eu tenho N disciplinas e cada professor tem seu jeito (...) eu preciso ver o material didático dele, não é, eu preciso ter um tato, um cuidado, até, assim, de como ele construiu... a construção pedagógica dele"</i></p>	<p><i>"É um desafio, mas acaba se tornando uma possibilidade, de você crescer mais, o coordenador crescer mais na instituição. Como ser humano, sabe, cresce mais (...)"</i></p>	
		<p><i>"É a negociação"</i></p>	
<p>Miss Violência</p>	<p><i>"(...) eu procuro esclarecer, quando o aluno reclama que não tem como fazer disciplina porque não foi postado no ambiente, aí eu tenho que chegar no professor 'então, professor, o que você deve fazer? Postar no ambiente, colocar as datas, você tem que fazer, precisa fazer isso daí'. Então, nesse momento, eu tenho que ser bastante, assim... categórico. É... mais assertivo na palavra, 'você precisa colocar as datas, você precisa postar o material'"</i></p>	<p>-</p>	<p><i>"Na semana passada um aluno 'olha, eu tive um problema de saúde', e um problema importante de saúde, então ela não fez a matrícula. E aí, então, poxa, eu posso adiantar esse processo para ela, os mecanismos. Eu falo na PROGRAD, eu ajeito mais facilmente, tem um lado humano também, você vê que tem situações que... com isso, você também adquire o tato para aquelas situações"</i></p>

Rafa Spears	<p><i>"(...) é muito trabalho, eu estou tentando me adaptar. Eu já fui coordenadora, o processo, em si, eu conheço, mas hoje em dia está muito burocratizado. A tecnologia ajuda muito, mas, por outro lado, também burocratiza bastante. Então, até eu pegar o jeito desses processos, eu estou meio apanhando nessa parte da matrícula, aproveitamento"</i></p>	<p><i>"(...) os maiores desafios estão sendo coisas que eu não imaginava nunca como professora. (...) eu não tinha essa visão de encaixar vaga e horário para alunos, eu não sabia que vaga era um problema tão sério quando foi me apresentado porque eu nunca, como professora, tive esse problema"</i></p>	<p><i>"Acho que a gente ter a visão do que, das mudanças que estão ocorrendo nas carreiras e tentar ajudar de alguma forma alterar a grade, alterar o currículo para que o aluno que se forme seja o profissional do futuro, e não do passado"</i></p>
	<p><i>"Eu enxergo assim: é um trabalho cansativo e que está mais burocrático do que era porque, eu acho, ele envolve muito, assim, suas habilidades emocionais e de interação"</i></p>	<p><i>"os coordenadores têm que ficar ligando uns para os outros loucamente e eles nem ligam uns para os outros, eles ligam para a coordenação acadêmica e a coordenação acadêmica fala com o professor para liberar aquela vaga para você colocar o código do curso naquela vaga ali. (...) é bem burocrático e dificulta muito e, às vezes, tem vaga, mas porque passou aquele período de movimentação (...) o coordenador não tem liberdade para fazer coisas que ele acha que vão dar mais certo para o aluno"</i></p>	<p><i>"Então, nem sempre tudo que você que, você consegue, mas a gente tem essa possibilidade, então eu acho que é isso, que a gente precisa trabalhar agora a possibilidade de melhorar o currículo nesse sentido"</i></p>
	<p><i>"(...) eu tenho perdido muito tempo com os processos burocráticos internos e tenho pouco tempo para o que realmente gosto de fazer, que é ir na sala de aula, conversar com os alunos, tentar mexer alguma coisa no projeto pedagógico, entender esses anseios... tá sobrando pouco tempo para isso, mas vamos ver como é que vai ser daqui para frente"</i></p>		

FONTE: compilado pelo autor (2021).

No que se refere aos aspectos relatados sobre o exercício da função no cargo da coordenação de curso, foram destacados elementos que se relacionam com as próprias responsabilidades inerentes ao cargo, mas, também, sobre processos burocráticos e

administrativos, centralização de funções e demanda de trabalho, dificuldade de avançar com questões pedagógicas/curriculares e de relacionamentos interpessoais com docentes e discentes. Os desafios indicados foram relacionados com a relação profissional estabelecida negativamente com alguns/algumas docentes, a ausência de treinamento específico para exercício da função, as relações interpessoais com docentes e discentes, burocracias e procedimentos administrativos e a diferença em relação ao trabalho docente. Entre as possibilidades relatadas no exercício da função de coordenador(a), estão a mediação facilitadora de questões administrativas frente a docentes e discentes, conhecimento da realidade de discentes, ampliação do repertório e da experiência profissional, regulamentação de práticas profissionais de docentes, realização de eventos e alterações curriculares.

O terceiro eixo, embora denominado de “curricular” também abordava, tal qual o quarto eixo, questões sobre a maneira de abordagem da sexualidade nos currículos da formação inicial docente. As duas primeiras questões desse eixo visavam apreender aspectos sobre os projetos pedagógicos dos cursos e do envolvimento das pessoas entrevistadas com eles.

Algumas pessoas relataram não ter tido envolvimento com a construção dos projetos pedagógicos em função de sua chegada às IES posteriormente ao período em que foram efetivadas as últimas alterações. A comparação com projetos pedagógicos de outros cursos foi mencionada por algumas pessoas que tiveram envolvimento com a construção de versões mais atualizadas de alguns projetos, tais como

*(...) como a gente está trabalhando na reestruturação, a gente começa a comparar com os demais, não é? Então, aparentemente, é um projeto pedagógico bem comum com as outras Universidades (...). (Andrômeda Black).*

*Então eu acho que é uma grade, de forma geral, boa. Eu já conheci algumas grades de outras Universidades. Eu acho que a parte específica da área da Biologia é boa... é aquilo, é aquilo mesmo, não tem muita coisa para mudar. (Rafa Spears).*

Em alguns casos, contudo, ainda que as pessoas estivessem envolvidas com a construção dos projetos pedagógicos, não foram identificadas nesses. São exemplos os caso abaixo relatados

*Eu atuei também organizando referências bibliográficas, ementas, objetivos, mas, assim, na escrita acabava que não, porque dentro da [IES] quem faz projeto pedagógico é o comitê docente estruturante. (...) composto só por professores efetivos. Então, como naquele momento eu era convocada, então você vai abrir o projeto pedagógico e não está meu nome ali. (Apollo Black).*

*(...) eu participei das alterações deste PPC em 2015 (...). A última atualização foi em 2017 e eu não estou na relação de professores do curso. Eu sou coordenador, mas, não estou na relação de professores do curso. (Meriju Silva).*

As alterações nos projetos foram relacionadas com a exigência do cumprimento de normas advindas de instâncias superiores em cinco das sete entrevistas:

*E aí no final de 2017 houve uma solicitação do Ministério da Educação que tinha que mexer em cargas horárias principalmente de disciplinas pedagógicas. Então fizeram um rearranjo ali de cargas horárias, não é, e aumentaram a carga horária das pedagógicas, estágios e etc. (Andrômeda Black).*

*(...) porque o Conselho Nacional de Educação cada ano ele inventa uma novidade, inventa uma obrigatoriedade, e aí você é obrigado a se ajustar às mudanças que vêm surgindo. E aí a gente é obrigado a mudar o projeto pedagógico (...) fizemos os ajustes com inclusão de disciplinas e aí falaram que já tem uma nova resolução do Conselho Nacional para alterar, sendo que a gente acabou de mexer. (Anna Burton).*

*(...) o MEC, na verdade, impôs uma alteração no aumento da carga horária geral (...) aí nisso, você põe disciplina para cá, põe disciplina para lá, enfim, não mudou grandes coisas, mas, algumas coisas, sim, foram alteradas. (Rafa Spears).*

*Agora a gente está com uma necessidade eminente de mexer por causa da creditação da extensão, não é? (...) acho que 10% da carga horária do curso tem que ser, do aluno, não é, tem que ser em forma de extensão universitária. Então, essa norma veio de cima para baixo e a gente tem que mexer, não é? Tem que fazer e acontecer. (Meriju Silva).*

*É...mudança no PPC vem mais, assim, como mudança, como determinação...tem que mudar. (Miss Violência).*

Como medida de ajustes para atender tais solicitações de instâncias superiores, foram relatadas o uso do recurso de ofertar parte da carga horária das disciplinas de maneira remota, na modalidade de Educação a Distância (EaD):

*E a gente tem outro problema que uma das mudanças que a gente teve que fazer foi também por conta das aulas aos sábados, não é? (...) E aí a maioria dos professores, funcionários não quer [trabalhar aos sábados]. Então a biblioteca não quer abrir, a coordenação não quer abrir, a gerência não quer abrir, as pró-reitorias ficam tudo fechadas. (...) A gente teve que inserir dentro daquilo que a lei permite, tentar inserir algumas atividades de EaD para poder não ter muitas aulas no sábado porque nem ônibus tem. (Anna Burton).*

*(...) algumas disciplinas (...) elas estão 68 horas presenciais, então é um semestre de quatro horas de aula, são 17 semanas ao todo o semestre, e 34 horas à distância. (...) E elas, para elas, foi proposto também carga horária à distância. (Apollo Black).*

*(...) o curso noturno tinha cinco tempos até o ano passado, aí a Universidade mudou para quatro tempos. O que a gente faz com o horário que era ensalado em quatro tempos? (...) algumas disciplinas mais da área da educação estão sendo oferecida a distância. (Rafa Spears).*

O conflito entre ajustes de disciplinas consideradas específicas das ciências biológicas e daquelas consideradas específicas das ciências pedagógicas também foi indicado em alguns relatos, bem como na atuação docente nesses dois campos, tais como

*(...) eu até participei de um congresso de zoologia em 2018 e, por conta dessa base e a inserção de disciplinas, o pessoal está reclamando que a inserção dessas*

*pedagógicas dentro dos cursos de licenciatura tem feito com que a gente seja obrigado a diminuir a carga horária da área específica da biologia para poder atender essas outras disciplinas, as outras cargas horárias que o governo vem colocando, não é? (Anna Burton).*

*(...) a gente está tendo um sério problema em como fundamentar essa ideia da docência, porque com essa proposta do CNPQ (...) a gente vê hoje em dia que isso atrapalha enormemente essa ideia entre professor e pesquisador. (...) o CNPQ fomenta isso através de bolsa de produtividade, não é, e começa que não é um recurso, assim, exacerbado, não é, mas que propõe essa ideia da competição em termos de produção. E aí esse professor não se envolve muito com os alunos nem muito com o curso. (Miss Angel).*

Em uma das entrevistas, o projeto pedagógico do curso foi referido com não sendo alvo de atenção apropriada, de maneira que seu conteúdo foi indicado como não alinhado com a sua execução, conforme podemos inferir:

*(...) Nessa época eu percebi que não existe um olhar cauteloso para o PPC, não é? Que o PPC era um cumprimento de tabela, não é? As pessoas botam ali porque pedem para ter (...). a nossa prática está totalmente desatualizada com o que a gente faz, mas, ninguém se dá ao trabalho de falar 'ó, coordenador, minha ementa está desatualizada com o que a gente faz. Então, a próxima vez que a gente for atualizar o PPC, está aqui a ementa nova'. Bibliografia principalmente, cara, quanto de material ali está desatualizado, não é? Desatualizado tanto de ter coisas que ninguém mais usa, quanto de coisas que se usa e que, por exemplo, a biblioteca precisa do respaldo do PPC para fazer pedido. (...) Então, assim, eu vejo que ele vem sendo, a gente vem lidando com ele mais para cumprir uma exigência do que para ter um documento de referência que reflita o que o curso é. (Meriju Silva).*

As outras duas questões do terceiro eixo, o de enfoque curricular, visavam elucidar questões sobre o acionamento de sexualidade nos cursos, fosse em projetos pedagógicos, fosse fora deles. Em três situações, as pessoas entrevistadas ou indicaram não haver ou incerteza acerca do acionamento das discussões sobre sexualidade nos currículos da formação inicial docente:

*(...) eu acho que no projeto pedagógico não tem nada específico. (Andrômeda Black).*

*(...) não é do domínio do biólogo, assim, pelo menos eu não fui formado assim. Mas, agora talvez tenha um pouco mais dessas relações étnicas raciais, mas, o biólogo não tem essa formação. De formação, não. O que ele tem, assim, é masculino e feminino, ou reprodução assexuada, vamos ver, os organismos, de modo geral, mas não é um gênero. Para a biologia simplesmente não existe, não tem, assim, uma... tudo é biológico. (...) a gente não tem uma, não tem nada relacionado à sexualidade. Sexualidade é realmente masculino-feminino. (Miss Violência).*

*Currículo? Em termos curriculares? Acho que não é trabalhada. Vamos olhar (...) talvez dentro de alguma disciplina. (Rafa Spears).*

A partir das entrevistas, pode-se inferir que sexualidade é acionada nos cursos por, pelo menos, quatro vieses, conforme apresentados no Quadro 10.

Quadro 10. Vieses pelos quais sexualidade é acionada nos cursos de licenciatura em ciências biológicas, segundo relatos das pessoas entrevistadas.

Viés	Trecho do relato
Emergência de uma situação / Sala de aula	<i>Situações do dia-a-dia em que o professor se vê na responsabilidade de tratar aquele assunto em relação a preconceito, bullying etc. (Andrômeda Black)</i>
	<i>Infelizmente não está no projeto pedagógico, mas, por conta das necessidades ali do dia a dia, o professor costuma trabalhar, mas aí os professores da parte pedagógica, não é? (Andrômeda Black)</i>
	<i>(...) o que a gente teve agora e inclusive a representante do DCE me procurou (...) ela quer marcar uma reunião (...) justamente para falar sobre assédio e preconceito. Assédio em relação a um funcionário que nós temos lá, que faz comentários com as meninas, mexe com as meninas e aí fica praticando bullying com os meninos, sabe? (Andrômeda Black)</i>
	<i>(...) sobre coisas que não estão na ementa, ah, isso é o que acontece o tempo todo, não é? (...) Você dá alguma abertura, eles vêm falar para você que viram um filme legal, que eles viram um evento legal. (Apollo Black)</i>
	<i>Eu acho que ela [discussão acerca de sexualidade] acaba emergindo de acordo com a diversidade dos acadêmicos nas turmas, não é? (...) eu sinto muito essa mudança de como a gente trabalhou os valores ao longo do curso. Então hoje em dia a gente já tem uma liberdade maior em que as pessoas expressam seus sentimentos de maneira mais livre. (Miss Angel).</i>
	<i>(...) já teve professores substitutos que pediram para aluna dar uma voltinha assim [fazendo movimentos circulares com a mão e o dedo em riste] depois que fez a prova, conforme a nota que ela desse, ela ia ganhar um ponto para passar. (Miss Angel).</i>
	<i>(...) talvez o professor do estágio prepare o aluno para enfrentar essas questões, mas não que seja o conteúdo que seja trabalhado sempre. (Rafa Spears).</i>
Inclusão / Diversidade / Direitos Humanos / Discriminação	<i>A sexualidade ela é trabalhada principalmente nessas disciplinas das relações étnico raciais, que trabalha, assim, não sei se é a palavra aceitação, mas trabalha, assim, a discussão dos diferentes grupos. (...) da diversidade de todas as pessoas que pensam diferente e tal (...). (Miss Violência).</i>
	<i>Então, a gente tem, assim, o cuidado, não é? E nós tivemos isso de maneira bem, assim, importante da ideia da inclusão (Miss Angel).</i>
	<i>(...) é difícil mudar o preconceito (...) eu tive problemas com, nós temos algumas alunas que são empregadas domésticas (...) e eu já vi, posso até comentar agora, não é, a professora já se aposentou, mas eu via que esse preconceito vai, ia além do normal, entendeu? (Miss Angel).</i>
	<i>(...) de raça, de cultura [falando sobre a diversidade discente da IES], por exemplo, o professor do turismo (...) ele achou que só tinham bugres, não é? Então, a palavra bugre, por si só, ela já é pejorativa. (Miss Angel)</i>
	<i>(...) a disciplina de biologia e saúde e a de direitos humanos, que discute essa parte mais da, essa parte da sexualidade (Anna Burton).</i>

	(...) [nome de docente] <i>dava muitas disciplinas, mas eu lembro que dentro de uma delas trabalhava a questão da homossexualidade, a questão de racial, sempre trabalhava, mas era dentro de uma disciplina só.</i> (Andrômeda Black).
Atividades Complementares / Trabalho de Conclusão de Curso / Semana Acadêmica	(...) <i>eu vejo que há o interesse de vários alunos em trabalhar essa questão, inclusive em temas de TCC dos alunos, que buscam entender um pouco mais como é abordado, por exemplo, na questão do livro didático. (...) que é um assunto que chama mais atenção, acho, que motiva mais o aluno a se interessar pela matéria do que falar de crustáceo, não é, de planta.</i> (Anna Burton).
	<i>Olha, a gente já fez isso em semana acadêmica (...)</i> (Andrômeda Black)
	<i>A gente vê muito na Universidade, não é, essas ACENs, atividade complementares de ensino. (...) então a gente têm desenvolvido muito dessa prática, de fazer essas atividades complementares para trazer assuntos que a gente acha que não estão bem contemplados no curso.</i> (Apollo Black).
Corpo / Saúde / Doença	(...) <i>a disciplina de biologia e saúde e a de direitos humanos, que discute essa parte mais da, essa parte da sexualidade</i> (Anna Burton).
	(...) <i>a professora que trabalha a questão da parte de direitos ela é da área de história, não é? E a de biologia e saúde, ela é bióloga e trabalha essa questão da doença sexualmente transmissível (...)</i> . (Anna Burton).
	<i>Até o momento a sexualidade é trabalhada em uma disciplina de Reuni, Corpo, Saúde e Sexualidade, sexualidades eu acho, acho que é esse o nome da disciplina (...)</i> (Meriju Silva).
	(...) <i>talvez a gente tenha um pouco mais de espaço pensando em saúde como, talvez, a saúde mental desses indivíduos, alguma coisa assim... Mas, também é bem pouca carga horária.</i> (Rafa Spears).
	<i>Higiene e saúde, eu acho que talvez nos estágios.</i> (Rafa Spears).

FONTE: compilado pelo autor (2021).

O acionamento de discussões acerca da sexualidade é assegurado intencionalmente em apenas em uma das ocasiões citadas, pela oferta de uma disciplina que tem por foco sexualidade juntamente com corpo e saúde. Além disso, o acionamento no curso também foi relatado com resultante de atividades pontuais tais como por inserções em semanas acadêmicas, por interesse de estudantes na execução do trabalho de conclusão de curso e por meio das atividades complementares de ensino.

De maneira menos proposital, o acionamento das discussões acerca da sexualidade foram referidas como vinculadas a situações cotidianas ou próprias da dinâmica de salas de aula, tais como questões advindas dos estágios ou de posturas de estudantes e docentes. Discussões sobre assédio sexual, *bullying*, direitos humanos, diversidade inclusão e

discriminação também foram relatadas como relacionadas ao acionamento de discussões acerca de sexualidade.

As duas primeiras questões do quarto eixo versavam sobre a percepção das pessoas entrevistadas sobre a relação entre a formação docente inicial e o preparo para o trabalho com educação para sexualidade. O Quadro 11 indica aspectos sobre a relação entre a formação inicial e o exercício profissional no que se refere a educação para sexualidade e sobre entendimentos acerca da formação inicial sobre o tema.

Quadro 11. Relação formação-atuação profissional e entendimentos acerca da formação docente inicial sobre educação para sexualidade.

Relação formação-atuação profissional		Trecho do relato
Relações sociais	Conservadorismo / Religião	<i>(...) a gente tem uma turma lá onde tem mulheres que já são mães, casadas há muito tempo, tem filhos grandes, que não aceitam a possibilidade de uma mulher falar que não quer ter filhos. (...) E têm também os jovens que são muito conservadores, mais de famílias tradicionais que também... discussões sobre aborto, sabe, discussões da atualidade, assim... completamente contra. E criticam todas essas vertentes da diversidade. Então, não é só uma questão de idade, não é, é questão de criação mesmo. (Andrômeda Black).</i>
		<i>Aí entra outro lado da sociedade também, que é esse. Na verdade, acho que o professor acaba se tornando meio que também refém desse sistema, não é? E hoje você tem, se você começa a discutir muito a questão da sexualidade, você pode ser massacrada ali, não é? Se você fala 'ah, ensinar a usar camisinha', você pode estar sendo acusado de que você está estimulando o sexo entre os jovens, não é? (Anna Burton)</i>
		<i>(...) quanto mais cedo a gente combate isso, e sim, não importa qual é a religião deles e o que os pais falam em casa, a gente só tem que falar o que é a verdade, o que é democrático e respeito na escola, não é? (Apollo Black).</i>
		<i>Agora a gente tem que tratar de maneira mais política o tema, não é, não só pela biologia, mas pela, pelos conflitos ideológicos que envolvem, não é? (...) a gente não vai conseguir ensinar sobre aparelho reprodutor sem cair em um conflito ideológico, não é, que tem a ver com a religião das pessoas, que tem a ver com o posicionamento político das pessoas, não é? (Meriju Silva).</i>
		<i>Eu tenho problemas quando vou falar sobre evolução, não é, tem muitos alunos que são jovens adventistas do sétimo dia (...) (Miss Angel).</i>
		<i>(...) o professor precisa ter uma habilidade, como conduzir uma sala de aula, para não levantar discussões desnecessárias (...) eu acho que o biólogo (...) não deve entrar nesse aspecto mais religioso, ele precisa ter habilidade para levantar esse assunto em sala de aula, mas não encaminhar para um assunto, para não expandir demais e acabar saindo do biológico e ir para o religioso. Ele não domina. Ele não é teólogo, ele é biólogo, é um assunto para teólogo. (Miss Violência).</i>

	<p>(...) nesses últimos anos (...), pelo que eu entendi de análise da conjuntura, houve uma tentativa de se começar a trabalhar mais, e teve uma reação conservadora muito forte para tentar barrar isso, como se fossem os professores os culpados. E isso, cara, é um absurdo porque a gente que ouve as coisas, que percebe as demandas, (...) a gente só começou a tentar ajudar (...) as pessoas começaram a sentir mais à vontade, os alunos, e isso vem para o professor, ele é o primeiro (...). Então, nossa, tem uma série de dificuldades e, de repente, elas não... e eu não posso ajudar? A culpa é do professor? Eu não sei mais, não é? É o fim da picada, não é? (Rafa Spears).</p>
Ameaça / Medo / Tabu	<p>Porque tudo ainda é tratado como tabu, então, quando o professor fala sobre isso com um aluno é ou porque o aluno fez pergunta, que é o que eles mais fazem, (...) ou é, às vezes, eles falam na sala a pergunta, e aí é bom que já pode problematizar, não é? (Apollo Black).</p>
	<p>(...) então essa questão da sexualidade envolve também parte da educação que coloca na mídia que a escola está doutrinando, que os professores, poxa, mas e o pai e a mãe? (...) o professor não vai ser dotado de habilidades extras, de super poderes (...) então, assim, eu acho que essa questão da sexualidade se atribui muita coisa ao professor e não é bem assim (...) (Miss Violência).</p>
	<p>(...) assim, me assusta de me causar depressão mesmo, porque esse assunto é até meio difícil de abordar porque perceber o que está acontecendo... Como é que a gente chegou aqui? Por quê? Como assim? Há 30 anos atrás eu estava, eu tinha liberdade como aluna para trabalhar um série de coisas que eram (...) coisas sérias e coisas bobas, não é? (...) Então, você se deparar, de repente, com uma situação de pessoas falando que não pode, com medo, o aluno, o nosso aluno hoje de graduação ele está pensando cinco vezes no que ele vai trabalhar, porque nós nos pegamos, como professores, pensando cinco vezes no que levar para a turma, então, isso é muito sério. (...) O tabu sexual é um problema, não é? (...) esse discurso de cerceamento ele tá, ele já está presente. Eu não sei como a gente vai conseguir sair disso. (...) Existe um medo, mas, a ideia é criar medo, não é, porque o medo é que cerceia mais. (Rafa Spears)</p>
Mudanças ou Exigências sociais	<p>Eu acho que, assim a gente está vivendo em um momento muito importante nesse sentido, que a gente tem que falar sobre essas, sobre esses assuntos, sobre as diversidades e debater sobre isso. (Andrômeda Black).</p>
	<p>(...) ainda é difícil a gente trabalhar isso porque a sociedade mudou muito (...) se você for pensar na minha geração, na geração dos professores, a gente viveu em uma época, nascemos em uma época analógica e onde a sexualidade era muito diferente do que hoje (...) hoje está tudo, assim, se você for pensar, está meio que escancarado porque na internet você consegue descobrir tudo (...) Porque a mudança foi muito radical e muito rápida. Então, se você for pensar, nós que estamos formando os alunos vivemos em outro planeta (...). (Anna Burton).</p>

	<p><i>São tantos temas, tantas coisas, assim, às vezes você acha que é uma coisa, depois muda (...) a impressão que dá é que está mudando constantemente, esses termos essas coisas, a discussão está efervescente... E está. Quando você acha que está entendendo, já não está entendendo mais nada. (Miss Violência).</i></p>
Formação inicial docente	<p><i>Eu acho que essas discussões tinham que ser algo mais frequente, porque quanto mais tempo você tá com esses estudantes, mais eles confiam em você, mais eles te respeitam. (...) Acho muito frágil [sobre o suporte da formação inicial para tratar sexualidade]. (Andrômeda Black)</i></p>
	<p><i>Na verdade, na formação do professor eu acho fundamental, não é, a questão da sexualidade porque ainda é difícil trabalhar isso (...). (Anna Burton).</i></p>
	<p><i>(...) esse assunto tem que ser totalmente abordado. Eles têm que ser preparados no curso deles para que saiam profissionais aptos a abordar isso com os jovens, não é, com as crianças e os jovens que vão lecionar. (...) Eu acho extremamente importante isso na formação. (Apollo Black).</i></p>
	<p><i>(...) eu acho que é um, uma área importantíssima do conteúdo específico da formação dele, não é, dentro da área das ciências biológicas e dentro da área das ciências, porque a gente forma professores habilitados para trabalhar no ensino fundamental em ciências, não é, e no ensino médio, em biologia, não é? (Meriju Silva).</i></p>
	<p><i>Então, eu acho que a gente tem que trabalhar isso firmemente desde os primeiros dias de aula. (Miss Angel).</i></p>
	<p><i>Eu acho que não para ir além do biológico [sobre ter argumentos para discutir sexualidade na educação básica], consistentes ou bons, eu acho que não. (...) No biológico dá para ele navegar, (...) só vai tropeçar quando entrar nas exceções, não é? (...) o professor está em sala de aula com 30 alunos, então, lá tem, sei lá, de repente, tem cinco alunos que não se encaixa no padrão masculino e feminino, (...) mas o professor não precisa interagir como eles. Não. Ele precisa dar a disciplina dele e pronto. Agora, se você está [atuando] na saúde e tem cinco, você tem que interagir com cada um deles, para você tratar a pessoa. O professor não trata a pessoa, então ele não precisa interagir. Essa interação professor-aluno ela é extremamente superficial (...) por isso que essa questão dele ir além do biológico, muitas vezes, ele não se vê nem na obrigação, em pressionado, porque a própria profissão dele não vai exigir, (...) ele tem tempo reduzido e tem também a ementa, não é? (...) a questão do professor, não precisa interferir na vida de ninguém em questão sexual, não precisa, ele toca a disciplina. (...) acho que o professor de ensino fundamental ele tem relação superficial, ele vai estar ensinando a disciplina. Então, não está tratando o indivíduo globalmente, então, ele pode simplesmente ir no biológico e ficar ali. (Miss Violência).</i></p>
	<p><i>É, eu acho que pensando na situação que vai ser esse professor [que vai conduzir a discussão sobre sexualidade na escola], a gente tem que realmente trabalhar melhor porque é o professor de ciências e biologia, até por questões do próprio conteúdo. (Rafa Spears).</i></p>

FONTE: compilado pelo autor (2021).

A atuação docente na educação para sexualidade foi relacionada com fatores restritivos vinculados a religiões e ao conservadorismo e, de forma consequente, ao medo que profissionais/estudantes têm de trabalhar essas questões em função do tabus a elas relacionados e às ameaças que podem resultar como forma de reação a esse trabalho. Por

outro lado, as mudanças e exigências sociais recentes foram relatadas como fatores mobilizadores da discussão, embora fatores geracionais tenham sido elencados como aspectos a serem considerados no seio dessa discussão.

Para seis das sete pessoas entrevistadas a formação inicial docente deve contemplar dimensões da educação para sexualidade e metade dessas pessoas considerou que o ensino de ciências/biologia está ligado com essas discussões. De maneira contrária, uma das pessoas entrevistadas considerou que docentes de ciências/biologia devem restringir sua atuação em discussões que envolvam o “biológico”, uma vez que a interação com estudantes e questões sexuais foi considerada como opções que não precisam ser adotadas.

Ancoragens de cunho às especificidades do ensino de ciências e biologia foram também relatados como acionadores de discussões acerca de sexualidade nos cursos de ciências biológicas, tais como nos relatos:

*(...) acaba sendo esse, não é? É um professor de biologia que vai lá falar [sobre sexualidade na escola] ou alguma psicóloga que trazem. (...) Então, todos os professores do curso, da escola, têm que estar preparados para falar sobre isso, especialmente o professor de biologia. Tem que estar, o de ciências e biologia tem que estar preparadíssimo, não é, tem que ter tido todo esse embasamento no curso de graduação, nos corredores da Universidade, no DCE, nas manifestações, tem que ter frequentado parada gay, tem que ter ido em tudo. (Apollo Black).*

*(...) é o professor de ciências e biologia [a trabalhar sexualidade nas escolas], até por questões do próprio conteúdo. (Rafa Spears).*

A formação docente inicial em educação para sexualidade foi relatada como também efetivada em âmbitos não disciplinares e como não exclusivamente própria do campo biológico, devendo ser pensada transversalmente, conforme os relatos:

*(...) Não [tive formação inicial docente] por alguma iniciativa institucional, mas eu fui acadêmica em Universidade pública e, se a instituição não oferece isso para você, os corredores oferecem, o DCE oferece, os seus amigos oferecem, não é, leituras, discussões, sindicato dos professores, dos técnicos, oferece, não é? (...) Pode ser que se o curso não oferecer, esses alunos vão ter o mesmo acesso que eu tive quando meu curso não me ofereceu. Mas eu fico pensando que quando o curso oferece, esse professor já vai ser uma pessoa muito mais descolada, vai conseguir falar sobre aquilo (...). (Apollo Black).*

*(...) sexualidade, assim como criminalidade, assim como religiosidade, não é, são temas transversais. O que é um tema transversal? É um objeto de mundo, é uma situação, é um artefato, não é? (...) E não existe uma apropriação, não é, de nenhuma disciplina em relação a isso. Todas as disciplinas conseguem dar um olhar a partir de seus princípios, não é? (...) Eu acho completamente equivocado [tratar exclusivamente em uma disciplina], não é? Assim como fizeram com a Educação Ambiental (...). Acho que quando falam que é algo próprio da biologia, é porque confundem sistema reprodutor com sexualidade, não é? As identidades, as orientações, não é, por exemplo, elas estão em um campo que não tem nada a ver com biologia, não é, cara, que é o campo da psicologia. (Meriju Silva).*

A última questão do roteiro de entrevistas e também do quarto eixo visava reter elementos percebidos pelas pessoas entrevistadas sobre experiências ou demandas de pessoas LGBTQIA+ e podem ser conferidos no Quadro 12.

Quadro 12. Experiências ou demandas de/com pessoas LGBTQIA+ percebidas pelas pessoas entrevistadas.

Entrevistada	Relato
Andrômeda Black	<p>(...) a única demanda foi essa que a representante do DCE falou 'tem muitas meninas que estão se sentindo constrangidas, incomodadas com tal pessoa, não é de hoje e já foi falado'. Inclusive esse mesmo rapaz ele mexeu comigo uma vez, no corredor, fazendo 'fiu fiu'. Eu estava passando no corredor, meu ambiente de trabalho, e outra, mesmo se tivesse em qualquer outro lugar, ele não podia fazer aquilo e aí eu só falei assim 'me respeita'. E fui conversar com o gerente, falei assim [nome], se ele mexeu comigo que sou professora, trabalhando, imagina o que ele fala com essas meninas... '. (...) e em relação aos meninos que são homossexuais também, ele fica fazendo piadinha, chamando de florzinha, que não sei o quê, e os meninos se sentem incomodados também, ofendidos. (...) ele já tem passagem na polícia por agressão à ex-mulher, sabe? Então é super complicado.</p>
Anna Burton	<p>Na verdade a gente tem vários alunos homossexuais aí dentro do curso, uns que a gente sabe, outros que a gente não sabe, não é? (...) Já tivemos um aluno lá no começo isso, quando iniciou o curso, ele começou como homem, assim, vestido como homem, mas, no final ele já vinha de salto alto e vestido. Então ele foi se transformando, foi se libertando, se soltando mais ao longo do curso (...). mas a gente não tem nenhum aluno, por exemplo, que se veste como mulher, assim pelo menos não demonstra. Sabe que é homossexual, mas não se veste como mulher, não temos nenhum.</p>
Apollo Black	<p>(...) essa aluna lá em Mundo Novo, a gente também teve dificuldade com banheiro porque quando ela trouxe, ela fez a mudança do nome social dela oficial no sistema, ela levou na secretaria o pedido que aí, então, pararam de sair o nome errado dela nos diários, não é? Algumas meninas não queriam permitir que ela usasse o banheiro junto. Então, assim, foi um momento difícil que você tem que sentar lá e conversar com as meninas, falar para elas que tem que respeitar, não é? E que professoras vão ser vocês que estão aqui?</p>
Meriju Silva	<p>De demanda, propriamente dita em relação a isso, que eu tenha entrado em contato diretamente só nome social. Só. (...) A Universidade, não é, agora já tem uma política bem definida, não é, fácil de lidar. O que não é fácil de lidar é mais com as relações interpessoais, não é, aquele professor que se nega a fazer a chamar o aluno pelo nome social dele. Porque, por exemplo, tem um aluno nosso que é trans (...). (...) esse aluno, essa aluna, esse aluno ele é transgênero, [nome], mas ele não entrou no curso como transgênero, entrou como [nome morto] no curso, e ele não teve nenhum problema com relação à formalmente mudar o nome social dele, não é? Mas ele relata que tem professor que fala [nome morto] na chamada, mesmo sendo, tendo sido comunicado que o nome social dele, não é, que o nome que tem que ser usado é [nome]. Que chama [nome morto], que fala 'ela', não é, ao invés de 'ele', e não faz nenhum esforço para não, não ser dessa forma.</p>

Miss Angel	<i>Eu tive problema com o banheiro das meninas e com funcionários terceirizados. Que o banheiro, a porta abria de uma maneira (...) as moças ocupavam os banheiros e elas achavam que naquele ângulo elas não seriam visualizadas, e eu percebia que na rampa aqui de [nome da cidade] tinha sempre uma série de pessoas e alunos, inclusive, e eu achei aquilo um absurdo, não é? (...) são pessoas, assim, sem o menor escrúpulo de ver a moça se trocar. Então eu propus na reunião do conselho que tinha que acabar com aquilo ali. Eles inverteram a porta. Era só inverter a porta e acabava. Mas aquilo estava ali há anos (...).</i>
Miss Violência	<i>Não, não vivi nenhuma situação assim, (...) acho que porque é EaD pode ser que essas peculiaridades a gente perde, porque não se reúne todos os dias (...)</i>
Rafa Spears	<i>Como coordenadora ainda tem um mês, dois meses de experiência, ainda não passei por nenhuma. Como professora, aconteceu uma coisa que modificou a forma como a gente abordava, eu não sei se entra aí, você me fala, eu acho que foi em 2013/2013 (...) uma vez um aluno mudou a forma como que a gente mencionava, falava, e não só a nossa, mas também do livro didático. (...) você tem aula de Giárdia (...) e como é que você pega giárdias? Ingestão de cistos maduros de Giárdia, ingestão, forma oral, e aí está escrito no livro 'contatos homossexuais', depois você olha lá, agora nas últimas versões não sei como que está. (...) um aluno virou e falou assim 'professora, eu acho que a senhora está sendo preconceituosa', eu não...eu fiquei muda. 'Eu acho que a senhora está sendo preconceituosa porque não é só homem que faz sexo anal'. (...) eu falei assim 'você tem toda a razão', falei para ele 'você tem toda a razão' e foi aquela coisa... Foi um choque mas, eu pensei durante 10 segundos, falei 'você tem toda a razão', a partir dali eu mudei a minha aula, eu levei esse assunto às três professoras de parasito (...) e a gente inclusive falou isso para o professor Neves depois [autor do livro], a gente teve contato com ele, tá velhinho... (...) Foi muito interessante aquilo.</i>

FONTE: compilado pelo autor (2021).

Os relatos de experiência ou demanda de/com pessoas LGBTQIA+ evocaram também situações particulares e pessoais. Situações de assédio sexual contra mulheres, violência de gênero e de transfobia foram relatadas em mais de um caso. A existência de políticas institucionais foi aventada como um fator de impacto sobre as questões de identidade de gênero. Também experiências resultantes do contexto de sala de aula foram relatadas como potente para repensar a prática docente e mesmo o material didático.

Quando, ao final das entrevistas, as pessoas foram perguntadas se gostariam de acrescentar algo à sua fala, alguns comentários foram tecidos, tais como seguem:

*(...) eu acho assim, que pelo menos para nós, o projeto pedagógico não comporta essas questões, assim, claramente sobre sexualidade e outras diversidades. Então, é uma coisa que a gente já tem que começar a pensar. (Andrômeda Black).*

*(...) eu acho que é aquilo que eu comentei com você mais cedo, os cursos de licenciatura têm que estar preparados, não é? Seja licenciatura em matemática, em física, em geografia, não é, mesmo biologia (...). (...) eu não tive essa disciplina na minha graduação, não tive ações da Universidade, mas o que me formou e o que forma a maioria das pessoas são as conversas. Por isso que eu falo que essa atividade complementar de ensino, essas atividades, que são desenvolvidas de forma*

*não estruturada, que envolve alunos de mais de uma série, não é, (...) é muito enriquecedora (...). Então, tira o professor daquele 'pronto, eu vim aqui ensinar aula de botânica', tira. (...) eu aprendi demais com essa minha aluna transexual, aprendi muito. Tanto que aí trabalhinho dela de metodologia científica, ela foi apresentar no encontro da [instituição], ela fez banner, não é? (...) Foi tão boa aluna que depois ela acabou sendo monitora dessa disciplina. (...) a [nome] proporcionou à turma que estudou junto com ela ali, amplos debates, não é, ela é a autora de tudo isso, dessas iniciativas, não é? (...) Até da iniciativa de ver o documentário [Laerte-se], foi ela que, quem foi a mentora. (Apollo Black).*

*Tem que estar escrito [sobre a diversidade presente no curso], as pessoas têm que olhar para o nosso curso e ver isso, não é? Eu acho que isso tem que estar aí, estar escrito sobre o que a gente é aqui, que a gente é isso, não é? (...) A gente precisa desses respaldos [falando sobre a pesquisa], cara, principalmente para esses conflitos com colegas aqui dentro, principalmente da área dura. Muitas vezes eles não veem, não conseguem enxergar o que a gente fala, o que a gente estuda, esse tipo de situação que é muito complexa, eles não conseguem. (...) eles são muito positivistas. (...) a nossa área ela é muito subvalorizada, nossa área de humanas, não é? Então, se você não apresenta um respaldo científico, ninguém está nem aí para você. (Meriju Silva).*

*Eu queria mostrar que a comunidade LGBT dentro do contexto acadêmico ela é muito aberta às discussões positivas, são bons alunos, com boas notas, não é? O que quebra esse paradigma de serem aberrações dentro das sociedades humanas, não é? (Miss Angel).*

A necessidade de pensar a inclusão de discussões acerca da sexualidade, as diversas maneiras pelas quais se pode fazer, a atuação de pessoas LGBTQIA+ no fomento dessas discussões, o peso que pesquisas podem ter respaldando as discussões e a desvinculação de pessoas LGBTQIA+ como aberrações, foram alguns dos pontos elencados nos comentários finais das entrevistas.

#### **4.3 Análise**

A fim de operar princípios de uma análise discursiva em perspectiva com Foucault, nosso propósito nessa porção do texto se constitui de expor alguns dos enunciados curriculares dispostos acerca da abordagem da sexualidade na formação inicial docente em ciências biológicas, indicando condições de possibilidade e sua associação a outros campos. Também objetivamos indicar a dispersão dos sentidos de enunciados e elementos do princípio de descontinuidade. Tal qual indicado anteriormente, a análise de enunciados ocorre correlatamente à das formações discursivas e, nesse sentido, exploramos aspectos que determinam as funções enunciativas em seus procedimentos externos e práticas e também buscamos explorar os efeitos de realidade dos documentos. Trabalhamos na tentativa de evidenciar elementos dos princípios da inversão, da exterioridade e da não evidência do sentido.

Antes de analisar elementos dos projetos pedagógicos, cabe destacar que esses procedimentos discursivos se constituem como formas linguísticas que buscam alcançar legitimidade no interior de instituições sociais, isto é, as Universidades, e produzir ilusão de objetividade, apesar colocados como um “projeto”. Tal qual exploraremos adiante, esses “documentos” são tomados nessa análise como “monumentos”, uma vez que não são assumidos como um tipo de narração interessada que reflete “o real”. Isto porque entendemos que, ao constituírem parte de nosso corpus de análise, foram lidos e interpretados por um ponto-de-vista que não esgota outras possibilidades, de maneira que essa leitura e interpretação correspondem, justamente, a um efeito do discurso.

Um dos primeiros enunciados a serem apreendidos na análise dos monumentos é a pluralidade de sentidos que se atribui a concepções que envolvem, em curso de licenciatura em ciências biológicas, o que é e o que não é tido como conhecimento específico. Se por um lado, conforme apresentado no Quadro 06, alguns desses monumentos indicam que o “específico” seria composto por conhecimentos do campo das ciências biológicas, por outro lado, o enunciado do “específico” também é atribuído a conhecimentos do campo das ciências pedagógicas, ou ainda, em alguns casos, a um eixo ou sub-eixo que comporta esses dois campos.

Se o princípio da descontinuidade impõe que os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam, se ignoram e se excluem, aquilo que é específico a um curso de licenciatura em ciências biológicas, ora é entendido discursivamente como próprio dos conhecimento biológicos, ora como próprio dos pedagógicos e, em alguns casos, como de ambos. Essa multiplicidade de sentidos exposta pelos projetos pedagógicos sobre o que é “específico” é apreendida também em uma discussão sobre a formação inicial docente que foi exposta em relatos sobre a carga horária destinada à disciplinas pedagógicas que, em tese, “ocupam” espaço de outras mas que, ao mesmo tempo, particularizam os cursos de licenciatura. Conforme expomos no primeiro capítulo, a composição da formação para lecionar “ciências” foi permeada historicamente por diferentes entendimentos sobre os tipos de saberes que devem ser acionados, de acordo com os interesses nos tipos de profissionais que devem passar pela etapa da formação inicial.

Essa prática discursiva implica, por exemplo, na defesa e/ou na recusa de que a formação docente inicial em ciências biológicas tenha mais ou menos aportes de discussões sobre as relações sociais e, dessa forma, possa considerar ou não como próprio da atividade docente a vinculação com a educação para sexualidade. Se os conhecimentos específicos da

formação docente em ciências biológicas são entendidos como aqueles relacionados às ciências biológicas, então faz sentido, conforme enunciado em uma das entrevistas informadas no Quadro 11, que a prática docente seja efetivada pela exposição dos conteúdos e que fique “simplesmente no biológico”.

Se, conforme indicado no Quadro 10, uma das maneiras pelas quais se dá o acionamento da sexualidade nos cursos de licenciatura em ciências biológicas é pelo efeito das possibilidades existem em atividades complementares, trabalho de conclusão de curso e em semanas acadêmicas, aí também ocorrem práticas discursivas que, embora possam ser tomadas nos projetos pedagógicos como componentes que ligam-se ao campo das ciências pedagógicas, ao menos dois deles também multiplicam sentidos conforme se inserem em lógicas de comunicação científica, constituindo, portanto, exemplos em que a cisão entre ciências biológicas e ciências pedagógicas tem seus limites borrados.

Diferentes enunciados sobre sexualidade podem ser capturados no Quadro 08 a partir da análise dos projetos pedagógicos. Constituindo uma formação discursiva própria, sexualidade toma sentido a partir de enunciados que evocam saúde, direitos humanos, relações de gênero e de seu imbricamento nos corpos. Alguns desses enunciados são atrelados à própria constituição de uma história relacionada à educação para sexualidade que, em orientação sexual e educação sexual, remontam acontecimentos referentes aos PCN. Tal como indicado anteriormente, esses acontecimentos podem ser capturados em campos que reiteram – pela transmissão, aceitação, repetição – saberes que conformam uma função enunciativa ancorada no corpo e em uma concepção de saúde. São conhecimentos da “educação sexual” e da “orientação sexual” que acionam outros campos, tais como o médico.

Não por acaso o corpo continua a ser debatido e abordado nos currículos sexuais da formação docente em ciências biológicas. Note-se que, contudo, as disciplinas que o evocam explicitamente, possuem caráter elegível. A discussão de corpos também é feita em associação com gênero/relações de gênero. Nesse enunciado, o gênero aparece salvaguardado pela discussão em ementas que referem identidade profissional, direitos humanos e a discussão da diversidade étnico-racial. As condições de possibilidade ancoram-se em aspectos dos ciclos de “documentos” produzidos na década de 1990, indicados no capítulo 1, que versaram sobre direitos humanos e liberdade sexual e que, no Brasil, confluíram para a constituição de normatizações como a Resolução CNE n.º 001/2004, o Parecer CNE n.º 001/2012, a Resolução CNE n.º 002/2012, constantes o Quadro 05, implementadas em uma

época de avanços em políticas públicas que envolveram gênero e sexualidade, conforme indicado na apresentação desse texto.

A ausência de qualquer menção, nos objetivos ou ementas, sobre sexualidade/gênero nos projetos pedagógicos constantes no Quadro 8 não quer indicar, necessariamente que sexualidade e gênero não sejam incluídos nos currículos. Observe-se que, por exemplo, da ausência de menção no P7, os relatos de Andrômeda Black (correspondentes a esse projeto) aparecem em três dos quatro vieses indicados como acionadores de sexualidade no Quadro 10. O que ocorre, contudo, é que a abordagem ocorre em função de situações não planejadas, ou seja, uma abordagem não intencional. Tomada como uma prática discursiva, essa abordagem se manifesta pelo princípio da especificidade como a possibilidade de uma enunciação, de um acontecimento, de uma regularidade.

Dessa perspectiva é que o acionamento da sexualidade se dá por práticas discursivas carregadas de opressões, tais quais expostas em relatos de assédio, misoginia, machismo, homofobia e transfobia. Essas práticas discursivas se constituem em atos de fala, tais como a insistência do uso de nomes mortos<sup>9</sup> de pessoas trans e a verbalização de “piadinhas”, mas também em posturas como a tentativa de impedir o acesso a espaços públicos compartilhados (tais como banheiros) ou em redações textuais de livros e/ou materiais didáticos e disposições arquitetônicas que reiteram, reforçam e fazem circular ideias de segregação, discriminação e opressão, alguns dos quais foram expostos em relatos constantes nos Quadros 11 e 12.

Conforme indicado no capítulo 3, as condições de exercício da função enunciativa são determinadas pelo saber, isto é, um conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva e, assim sendo, determinantes do que pode ou não ser dito, assumindo uma ordem do discurso. Tal ordem pressupõe que o discurso seja controlado, organizado, selecionado e redistribuído em procedimentos que agenciam o saber e pelos quais o poder se regula.

Dos procedimentos de controle externo, por exemplo, a interdição da sexualidade se evidencia quando, por exemplo, embora as pessoas que coordenam os cursos (juntamente com o Núcleo Docente Estruturante) indiquem, de maneira geral, a necessidade da inclusão da discussão acerca de sexualidade nos currículos da formação, também informam que, geralmente, as não há “espaço” no currículo para a inserção de outras discussões, de maneira que precisem ofertar parte da carga horária de maneira remota em algumas disciplinas, e que a

---

<sup>9</sup> Nomes pelos quais as pessoas trans deixam de utilizar após declarar transição de gênero.

maior parte das alterações dos projetos pedagógicos se dá em função do cumprimento de normas.

Essa relação do controle externo do discurso curricular nos projetos pedagógicos evidencia-se também quando algumas pessoas entrevistadas indicam a alocação dessas discussões para fora de seu espaço enunciativo, remetendo-o à Psicologia, Medicina ou outras áreas da saúde. Nesses casos, entende-se que o ritual da palavra, isto é, a indicação de quem tem o direito exclusivo sobre o dizer, está para além das ciências biológicas.

O controle externo do discurso também se faz pelo procedimento da segregação, que determina o silêncio pelas censuras entre o certo e o errado. É por meio desse procedimento que sexualidade deixa de ser mobilizada, por exemplo, em situações em que estudantes e profissionais identificam ameaças e constrangimentos discursivos. Segregações de cunho religioso, por exemplo, indicadas no Quadro 11, impõem uma medida que considera separar o certo do errado e, assim, opera noções que, apoiadas em uma distribuição institucional, tem como efeito o exercício do controle. Esse também é caso de indicações acerca de tabus e conservadorismos indicados nos relatos.

O ritual, um dos elementos atinentes à rarefação dos sujeitos que falam, define a qualificação, os comportamentos, as circunstâncias que devem possuir os indivíduos que falam e, por ele, são fixados a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. Nesse sentido, o ritual é um elemento de controle do discurso que pode ser relacionado à figura da(o) docente. Isso porque, segundo relatos constantes no Quadro 09, a posição ocupada por professoras(es), muitas vezes de não colaboração, é um dos desafios relacionados ao trabalho de coordenadoras(es) de curso, também permite infringir violências de gênero, homofobia e transfobia, conforme indicado no Quadro 12.

O corpo docente assume, dessa perspectiva, uma sociedade de discurso que faz funcionar a regulação pela mobilização das doutrinas, das formas de apropriação e de não-permutabilidade, isto é, ora limitando o discurso apenas a algumas pessoas, ora o proliferando. Gregolin (2006) informa que as doutrinas realizam duplo movimento, tanto assujeitam sujeitos que falam aos discursos, quanto submetem os discursos aos grupos dos indivíduos que falam.

É o ritual e as doutrinas que permitem, por exemplo, que docentes expressem não atualizarem ou executarem as proposições curriculares das ementas ou objetivos das disciplinas dos projetos pedagógicos. Seus efeitos evidenciam a artificialidade, a ilusão de

objetividade dos projetos pedagógicos enquanto “documentos”. Tal como relatado, esses “documentos” são, em realidade, “monumentalizados”. Encerram, como indicado nos relatos, diferentes escolas de pensamento, normatizações, determinações de instâncias superiores, comparações, elaborações, particularidades e outros elementos que, juntos, dão sentido ao acontecimento. Dessa maneira, os projetos não expressam originalidade, ao contrário, obedecendo ao princípio da inversão, expõem um jogo de recortes, de rarefações discursivas.

A abordagem da sexualidade nos currículos da formação inicial docente em ciências biológicas pode ser compreendida discursivamente a partir do princípio da exterioridade, quando condições externas dão condições de possibilidade aos próprios acontecimentos discursivos, e do princípio da não evidência do sentido, explicitando dispositivos que regulam saberes e poderes.

## CONSIDERAÇÕES

Visando contribuir com as reflexões sobre abordagens curriculares acerca de sexualidade na formação inicial docente nos cursos de licenciatura em ciências biológicas nas Universidades públicas no Mato Grosso do Sul, nos propomos a questionar maneiras pelas quais sexualidade é abordada nos currículos da formação inicial docente em ciências biológicas nas Universidades públicas no Mato Grosso do Sul.

Tendo como objetivo geral de investigação a descrição e análise de como e se sexualidade é abordada nos currículos da formação inicial docente em ciências biológicas nas Universidades públicas no Mato Grosso do Sul, foi possível concluir que sexualidade é abordada em todos os cursos de graduação em licenciatura em ciências biológicas das Universidades investigadas, seja de maneira explícita em seus projetos pedagógicos, seja em práticas discursivas curriculares.

Cinco dos sete projetos pedagógicos analisados fazem menção, nos objetivos ou ementas, à sexualidade/gênero, indicando possibilidades de discussão sobre educação para sexualidade. Do conjunto de projetos investigados, somente duas disciplinas, em dois projetos distintos, trazem explicitamente a abordagem da sexualidade em suas ementas (e em seus próprios nomes). As abordagens se fazem por discussões que incluem “orientação sexual”, “educação sexual”, “relações de gênero”, “questões de gênero” e “sexualidade”.

A partir das entrevistas realizadas com coordenadoras(es) dos cursos de licenciatura em ciências biológicas das Universidade públicas no Mato Grosso do Sul, foi possível inferir que sexualidade é acionada nos cursos por, pelo menos, quatro vieses, que incluem “emergência de uma situação/sala de aula”, “inclusão/diversidade/direitos humanos/discriminação”, “atividades complementares/trabalho de conclusão de curso/semana acadêmica” e “corpo/saúde/doença”. O acionamento de discussões acerca da sexualidade é assegurado intencionalmente em apenas em uma das ocasiões citadas, pela oferta de uma disciplina que tem por foco sexualidade juntamente com corpo e saúde.

A formação inicial docente acerca de sexualidades foi relacionada à prática docente por todas as pessoas entrevistadas e, com exceção de uma delas, compreendida como necessário componente dos cursos de graduação em licenciatura em ciências biológicas no Mato Grosso do Sul. Em relatos, práticas discursivas foram enunciadas permeadas por violências de gênero e episódios de homofobia e transfobia.

Foi possível apreender enunciados acerca do que é ou não conhecimento específico nos cursos de graduação, sobre saúde, direitos humanos, relações de gênero e sobre corpos

que permitiram explorar suas condições de possibilidade e evidenciar elementos da função enunciativa em seus procedimentos de controle do discurso.

Nesse sentido, esse trabalho se apresenta como importante constituinte da formação pessoal e profissional de seu autor e propõe fornecer subsídios para ampliar debates acerca da formação inicial docente para o trabalho com a educação para sexualidade, entendida como pertinente e necessária em cursos de formação inicial docente em ciências biológicas. Nesse sentido, a defesa que se faz é por uma abordagem curricular que se desvincule de aspectos essencializantes e biologizantes e que se aproxime da perspectiva da educação para sexualidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585. 2001.
- ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, [s.v.], n. 13, p. 69-82. 2013.
- AMARO, I. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. **Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 1, p. 139-159. 2017.
- ARAÚJO, E. P. R.; TOLEDO, M. C. M.; CARNEIRO, C. D. R. A evolução histórica dos cursos de Ciências Naturais na Universidade de São Paulo. **Terrae**, v. 10, n. 1-2, p. 28-38. 2015.
- BASTOS, F.; ANDRADE, M. “Ser mulher não tem a ver com dois cromossomos X”: impactos da perspectiva de gênero no ensino de ciências. **Revista Diversidade e Educação**, v. 4, n. 8, p. 56-64. 2016.
- BUENO, R. C. P.; RIBEIRO, P. R. M. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 29, n. 1, p. 49-56. 2018.
- BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CABRAL, M.; BENZUR, G. Cuando digo intersex. Un diálogo introductorio a la intersexualidad. **Cadernos pagu**, n. 24, p. 283-304. 2005.
- CARVALHO, F. A. Marcando passos, a(r)mando lutas: o(s) feminismo(s) e outras “biologias” na compreensão dos gêneros e sexualidades. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBIO)**, v. 14, n. 1, p. 427-452. 2021.
- CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, n. 35, p. 37-51. 2009.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.
- CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.
- CORBAGI, E. R. C. A.; BONZANINI, T. K. A formação inicial do licenciando em Ciências Biológicas e o tema sexualidade. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBIO)**, v. 14, n. 1, p. 12-31. 2021.
- COSTA, M. V. **Uma agenda para jovens pesquisadores**. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 139-153.
- DAL’IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; CRUZ, E. Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise a partir da produção acadêmica da ANPED. **Inter-Ação**, v. 42, n. 3, p. 632-655. 2017.
- DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 447-492. 2008.
- EIZIRIK, M. F. **Michel Foucault: um pensador do presente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. 160p.

- FAUSTO-STERLING, A. The five sexes: why male and female are not enough. **The Sciences**, n. 33, v. 2, p. 20-25. 1993.
- FAUSTO-STERLING, A. The five sexes, revisited. **The Sciences**, n. 40 v. 4, p. 18-23. 2000.
- FAUSTO-STERLING, A. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 09-79, 2002.
- FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012. 106p.
- FERREIRA, M. S.; GOMES, M. M. Currículo de Ciências: a alquimia das disciplinas escolares e a produção da autonomia docente. **Roteiro**, v. 46, p. 1-19. 2021.
- FERREIRA, M. S.; MARTINS, M. C. Inovação e reforma nos currículos da formação de professores em tempos democráticos no Brasil (1990/2000). **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, v. 27, n. 153, p. 1-14. 2019.
- FERREIRA, M. S.; MOREIRA, A. F. B. A história da disciplina escolar ciências nas dissertações e teses brasileiras no período de 1981-1995. **Revista Ensaio**, v. 03, n. 02, p. 154-166. 2001.
- FISCHER, R. M. B. **Foucault**. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. Estudos do discurso. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 123-151.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola. 2014.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes. 2016.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra. 2015.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ : Vozes. 2014.
- FURLANETTO, M. F.; LAUERMAN, F.; COSTA, C. B.; MARIN, A. H. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 550-571. 2018.
- GANDIN, L. A.; PARASKEVA, J. M.; HYPOLITO, A. M. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 5-14. 2002.
- GARCIA, M. M. A. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cadernos de Pesquisa**, n 97, p. 64-72. 1996.
- GOMES, M. M.; SELLES, S. E.; LOPES, A. C. Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 447-492. 2013.
- GOODSON, I. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252. 2007.
- GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux**: na análise do discurso – diálogos & duelos. São Carlos: Editora Claraluz. 2006.

- HADDAD, A. E.; PIERANTONI, C. R.; RISTOFF, D.; XAVIER, I. M.; GIOLO, J.; SILVA, L. B. (orgs). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio, Teixeira. 2006.
- INBIO. Instituto de Biociências, 2021. **Histórico do curso**. Disponível em <<https://inbio.ufms.br/cbioba/historico-do-curso/V> >. Acesso em: 06 de ago. de 2021.
- JÚNIOR, C. A. O. M. História e características da disciplina de ciências no currículo das escolas brasileiras. **Educere – Revista de Educação**, v. 11, n. 2, p. 197-224. 2011.
- JUNQUEIRA, R. D. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de proteção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas: Revista de Estudos Gays**, v. 3, n. 4, p. 171-189. 2009
- KLIEBARD, H. M. Burocracia e teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 5-22. 2011.
- KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino de ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 01, p. 85-93. 2000.
- LAQUEUR, T. **Inventando o Sexo: Corpo e Gênero dos Gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2001.
- LOPES, A. C. Currículo de ciências do colégio de aplicação da UFRJ (1969-1998): um estudo sócio-histórico. **Revista Teias**, v. 1, n. 02, p. 1-17. 2000.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 39, p. 7-23. 2013.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LORENZ, K. M. A reforma do ensino de ciências no ensino secundário brasileiro nas décadas de 1960 e 1970. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 39, n. 1, p.97-112. 2005.
- LUCAS, M. C.; FERREIRA, M. S. História do currículo da formação de professores de ciências e biologia (1960/70). **Educação em Foco**, v. 22, n. 2, p. 145-166. 2017.
- MACHADO, P. S. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos pagu**, n. 24, p. 249-281. 2005.
- MAGALHÃES, A. S.; KOGAWA, J. **Pensadores da análise do discurso: uma introdução**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. 240p.
- MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisa pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações**. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.
- MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 21, p. 150-182, 2009.
- MOREIRA, A. F. B. **A crise da teoria curricular crítica**. In: O currículo nos limiares do contemporâneo. COSTA, Marisa Vorraber (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 11-36.
- MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, C. C.; FERREIRA, M. S. O tornar-se sujeito nos currículos de ciências e biologia: pensando outras genealogias com as identidades dissidentes. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBIO)**, v. 14, n. 1, p. 370-389. 2021.

- NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 9-41. 2000.
- OLIVEIRA, R. R.; BRANCALEONI, A. P. L.; SOUZA, T. N. Formação de professores para o trabalho com o tema sexualidade no cotidiano escolar. **Góndola, Enseñaza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 8, n. 2, p. 34-49. 2013.
- PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 49-71. 2001.
- PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604. 2010.
- PARAÍSO, M. A. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415. 2016.
- PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo:** trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.
- PARAÍSO, M. A. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimento e opiniões. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1414-1435. 2019.
- PEREIRA, Z. M.; MONTEIRO, S. Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências no Brasil: análise da produção científica. **Contexto & Educação**, n. 95, p. 117-146. 2015.
- PINHO, R.; BASTOS, F. Sentidos da sexualidade nos anais dos encontros nacionais de ensino de biologia (2005-2016). **Ensino em Re-vista**, v. 26, n. 1, p. 82-99. 2019.
- PINO, N. P. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos pagu**, n. 28, p. 149-174. 2007.
- PISCITELLI, A. **Re-criando a (categoria) mulher?** In: *A prática feminista e o conceito de gênero. Textos Didáticos*, n. 48. Leila Mezan Algranti (Org.). Campinas: IFCH/Unicamp, 2002. p. 7-42.
- PUECH, C. **A emergência da noção de “discurso” na França: Foucault e Pêcheux leitores de Saussure.** IN: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (Orgs.). *Presenças de Foucault na análise do discurso*. São Carlos: EdUFSCAR, 2014. p. 23-53.
- RAMOS, M. S.; STAMPA, I. Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola sem Partido. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 249-270. 2016.
- RIBEIRO, C. M.; XAVIER FILHA, C. Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. **Revista Periódicus**, v. 01, n. 02, p. 167-185. 2014.
- ROSSI, C. R.; VILARONGA, C. A.; GARCIA, O. A.; LIMA, M. T. O. Gênero e diversidade na escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. **Contexto & Educação**, n. 88, p. 6-34. 2012.
- SANTOS, C. F.; SANTOS, R. M. R. Desafios na formação docente em diversidade sexual. **Educação: Teoria e Prática**, v. 29, n. 60, p. 140-161. 2019.

- SANTOS, R. A. P. Gênero e sexualidade como componentes curriculares na formação inicial de professoras de ciências e biologia no Rio de Janeiro, RJ. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBIO)**, v. 14, n. 1, p. 32-54. 2021.
- SANTOS, S. S. B. **Pêcheux**. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. Estudos do discurso. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 209-233.
- SENKEVICS, A. S.; POLIDORO, J. Z. Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade. **Revista da Biologia**, v. 9, n. 1, 2012. p. 16-21.
- SILVA, E. P. Q. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aulas de ciências. **Revista Periódicus**, v. 01, n. 02, p. 138-152. 2014.
- SILVA, J. R. F. Documentos legais para a formação profissional: é possível fazer emergir o professor de ciências e biologia? **Revista do Ensino de Biologia da SBEnBio**, n. 8, p. 4-14. 2015.
- SILVA, R. C. P.; MEGID NETO, J. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciências & Educação**, v. 12, n. 2, p. 185-197. 2006.
- SILVA, T. T. **A produção social da identidade e diferença**. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz Tadeu (org). Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 156p.
- SOUZA, M. L. Partilhando uma experiência de ensino sobre gênero e sexualidade em um curso de formação de professores de Ciências e Biologia. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, n. extraordinário, p. 278-284. 2014.
- SOUZA, L. C.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Pro-posições**, v. 21, n. 3, p. 119-134. 2010.
- TOMITA, N. Y. De história natural a ciências biológicas (1934-1989). **Ciência e Cultura**, v. 42, n. 12, p. 1172-1176. 1990.
- UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021. **Página Inicial**. Disponível em <[www.uems.br/perfil](http://www.uems.br/perfil)>. Acesso em: 06 de ago. de 2021.
- UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados, 2021a. **Histórico**. Disponível em <<https://portal.ufgd.edu.br/reitoria/aufgd/historico#:~:text=A%20Universidade%20Federal%20da%20Grande,Mato%20Grosso%20do%20Sul%20%E2%80%93%20UFMS.&text=Na%20d%C3%A9cada%20de%2070%2C%20o,%2C%20Letras%2C%20Agronomia%20e%20Pedagogia>>. Acesso em: 06 de ago. de 2021.
- UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados, 2021b. **Projeto Pedagógico**. Disponível em <<https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/PPC%20CIENCIAS%20BIOLOGICAS%20LICENCIATURA%202017.pdf>>. Acesso em: 06 de ago. de 2021.
- UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021. **Histórico**. Disponível em <<https://www.ufms.br/universidade/historico/#:~:text=A%20Universidade%20Federal%20de%20Mato,ent%C3%A3o%20Estado%20de%20Mato%20Grosso>>. Acesso em: 06 de ago. de 2021.

ULIANA, E. R. Histórico do curso de ciências biológicas no Brasil e em Mato Grosso. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 2012.

VALLA, D. F.; ROQUETTE, D. A. G.; GOMES, M. M.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar Ciências: inovações curriculares nos anos de 1950-1970. **Ciência & Educação**, v. 20, n. 2, p. 377-391. 2014.

VANCE, C. S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, v. 05, n. 01, p. 07-31. 1995.

VEIGA-NETO, A. **Currículo e história: uma conexão radical**. In: O currículo nos limiares do contemporâneo. COSTA, Marisa Vorraber (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 93-104.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 160p. (Pensadores & Educação, 5).

VENCATO, A. P. Estereótipos acerca de modelos não tradicionais de família em um curso de formação docente. **Áskesis**, v. 4, n. 1, p. 9-22. 2015.

XAVIER FILHA, C. **Educação para sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos**. IN: XAVIER FILHA, Constantina (org.). Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual. Campo Grande: Ed. UFMS. 2009. p. 19-43.

XAVIER FILHA, C. Sexualidade e identidade de gênero na infância. **Diversidade e Educação**, v. 3, n. 6, p. 14-21. 2015.

WORTMANN, M. L. **Currículo e ciências – as especificidades pedagógicas do ensino de ciências**. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 129-157.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada(o) Senhor(a),

Você está sendo **convidada(o)** a participar como voluntária(o) da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM SEXUALIDADES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO MATO GROSSO DO SUL**, que está sendo desenvolvida pelo pesquisador Cristiano Figueiredo dos Santos, do curso de pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da professora doutora Vera de Mattos Machado e co-orientação da professora doutora Constantina Xavier Filha.

Os motivos que nos levam a pesquisar este tema incluem a inserção da discussão sobre sexualidades no contexto educacional e as diversas questões que giram em torno desta temática (currículo, formação docente, políticas públicas, inclusão social, atuação docente etc). Nosso **objetivo** geral é investigar o currículo da formação inicial docente nos cursos de licenciatura em ciências biológicas nas Universidades públicas em Mato Grosso do Sul no que se refere a sexualidades.

Sua participação se dá pela autorização e concessão de uma entrevista **semi-estruturada** que será registrada em gravador de áudio. Por meio desse termo, **solicitamos autorização para utilizar o conteúdo da entrevista** na análise do trabalho bem como da apresentação dos resultados da pesquisa em eventos e publicações científicas, nos quais, por ocasião da publicação, sua identificação será mantida em sigilo absoluto.

A pesquisa não oferece riscos à sua saúde ou integridade física.

Você será esclarecida(o) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, sendo livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento, parcial ou integralmente, ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e não acarretará nem custos nem, tampouco, compensação financeira. A recusa em participar não acarretará qualquer pena ou perda de benefícios.

**Ao assinar este documento**, você afirma que Cristiano Figueiredo dos Santos explicitou os propósitos do estudo e os procedimentos a serem realizados, assim como indicou a ausência de riscos e a garantia esclarecimento permanente. Ficaram também evidenciados que a participação é voluntária, isenta de despesas e de recompensas financeiras, que o consentimento pode ser retirado a qualquer momento, de maneira formal, sem penalidades ou

prejuízos. Afirma, também, que teve a oportunidade de dirimir qualquer eventual dúvida sobre a pesquisa e este termo.

---

**Para perguntar sobre seus direitos enquanto participante da pesquisa você pode acionar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pelo telefone (67) 3345 7187 e/ou endereço eletrônico: [bioetica@propp.ufms.br](mailto:bioetica@propp.ufms.br) .**

---

Tendo sido informada(o) dos objetivos e da relevância da pesquisa proposta, de como será minha participação, dos procedimentos de geração de dados, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente de que receberei uma via desse documento.

---

Assinatura da(o) participante da pesquisa

---

Local e data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido da(o) voluntária(o) para a participação neste estudo.

---

Cristiano Figueiredo dos Santos

---

Local e data

**Contato com pesquisador**

Caso necessite de outras informações sobre a pesquisa, favor entrar em contato por meio do correio eletrônico [professor.cristiano.biologia@gmail.com](mailto:professor.cristiano.biologia@gmail.com)

## APÊNDICE B

### FORMAÇÃO INICIAL EM SEXUALIDADES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO MATO GROSSO DO SUL

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1 - Enfoque **biográfico**: trajetória acadêmica e profissional
  - a) Gostaria que você contasse sobre você, suas trajetórias acadêmica e profissional até a coordenação do curso.
  
- 2 – Enfoque **pedagógico** da atividade na coordenação
  - a) Como é o trabalho na coordenação de curso?
  - b) Quais os desafios e possibilidades enfrentadas na prática da atividade de coordenador(a) com estudantes e com docentes?
  
- 3 – Enfoque **curricular**
  - a) Conte-me sobre o PP do curso.
  - b) Qual teria sido seu envolvimento com a construção do projeto?
  - c) Como é trabalhada a sexualidade no PP do curso em termos curriculares?
  - d) Percebe alguma questão relacionada com a sexualidade que não está presente no projeto e que é vivenciada nas práticas curriculares do curso ou, pelo contrário, práticas curriculares previstas e não efetivadas?
  
- 4 – Enfoque sobre a **sexualidade**
  - a) Qual sua percepção sobre a temática das sexualidades na formação de profissionais que irão atuar na educação básica?
  - b) Assumindo que nas escolas quem tem a incumbência de tratar de sexualidades seja a(o) docente e ciências (e biologia), como entende essa atribuições? Como vê a relação com o currículo da formação inicial?
  - c) Vivenciou demandas ou percebeu experiências de estudantes/docentes lgbt+ com relação ao currículo do curso?

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada(o) Senhor(a),

Você está sendo **convidada(o)** a participar como voluntária(o) da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM SEXUALIDADES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO MATO GROSSO DO SUL**, que está sendo desenvolvida pelo pesquisador Cristiano Figueiredo dos Santos, do curso de pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da professora doutora Vera de Mattos Machado e co-orientação da professora doutora Constantina Xavier Filha.

Os motivos que nos levam a pesquisar este tema incluem a inserção da discussão sobre sexualidades no contexto educacional e as diversas questões que giram em torno desta temática (currículo, formação docente, políticas públicas, inclusão social, atuação docente etc). Nosso **objetivo** geral é investigar o currículo da formação inicial docente nos cursos de licenciatura em ciências biológicas nas Universidades públicas em Mato Grosso do Sul no que se refere a sexualidades.

Sua participação se dá pela autorização e concessão de uma entrevista **semi-estruturada**, realizada virtualmente, que será registrada em gravador de áudio. Por meio desse termo, **solicitamos autorização para utilizar o conteúdo da entrevista** na análise do trabalho bem como da apresentação dos resultados da pesquisa em eventos e publicações científicas, nos quais, por ocasião da publicação, sua identificação será mantida em sigilo absoluto. **Em função da pandemia relacionada ao covid-19** a autorização se dará pela resposta dada à pergunta presente no final desse termo: “você autoriza a realização da entrevista e utilização de seu conteúdo para os fins indicados nesse termo de consentimento?”. A posterior coleta de assinatura no termo fica facultada às possibilidades que se apresentarem e no caso de não se concretizar, a legítima autorização fica expressa pelo registro em áudio.

A pesquisa não oferece riscos à sua saúde ou integridade física.

Você será esclarecida(o) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, sendo livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento, parcial ou integralmente, ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e não acarretará nem custos nem, tampouco, compensação financeira. A recusa em participar não acarretará qualquer pena ou perda de benefícios.

Mediante **assinatura desse documento**, você afirma que Cristiano Figueiredo dos Santos explicitou os propósitos do estudo e os procedimentos a serem realizados, assim como indicou a ausência de riscos e a garantia de esclarecimento permanente. Ficaram também evidenciados que a participação é voluntária, isenta de despesas e de recompensas financeiras, que o consentimento pode ser retirado a qualquer momento, de maneira formal, sem penalidades ou prejuízos. Afirma, também, que teve a oportunidade de dirimir qualquer eventual dúvida sobre a pesquisa e este termo. Você autoriza a realização da entrevista e utilização de seu conteúdo para os fins indicados nesse termo de consentimento?

---

**Para perguntar sobre seus direitos enquanto participante da pesquisa você pode acionar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pelo telefone (67) 3345 7187 e/ou endereço eletrônico: bioetica@propp.ufms.br .**

---

(Facultativo)

Tendo sido informada(o) dos objetivos e da relevância da pesquisa proposta, de como será minha participação, dos procedimentos de geração de dados, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente de que receberei uma via desse documento.

---

Assinatura da(o) participante da pesquisa

---

Local e data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido da(o) voluntária(o) para a participação neste estudo.

---

Cristiano Figueiredo dos Santos

---

Local e data

**Contato com pesquisador**

Caso necessite de outras informações sobre a pesquisa, favor entrar em contato por meio do correio eletrônico professor.cristiano.biologia@gmail.com