

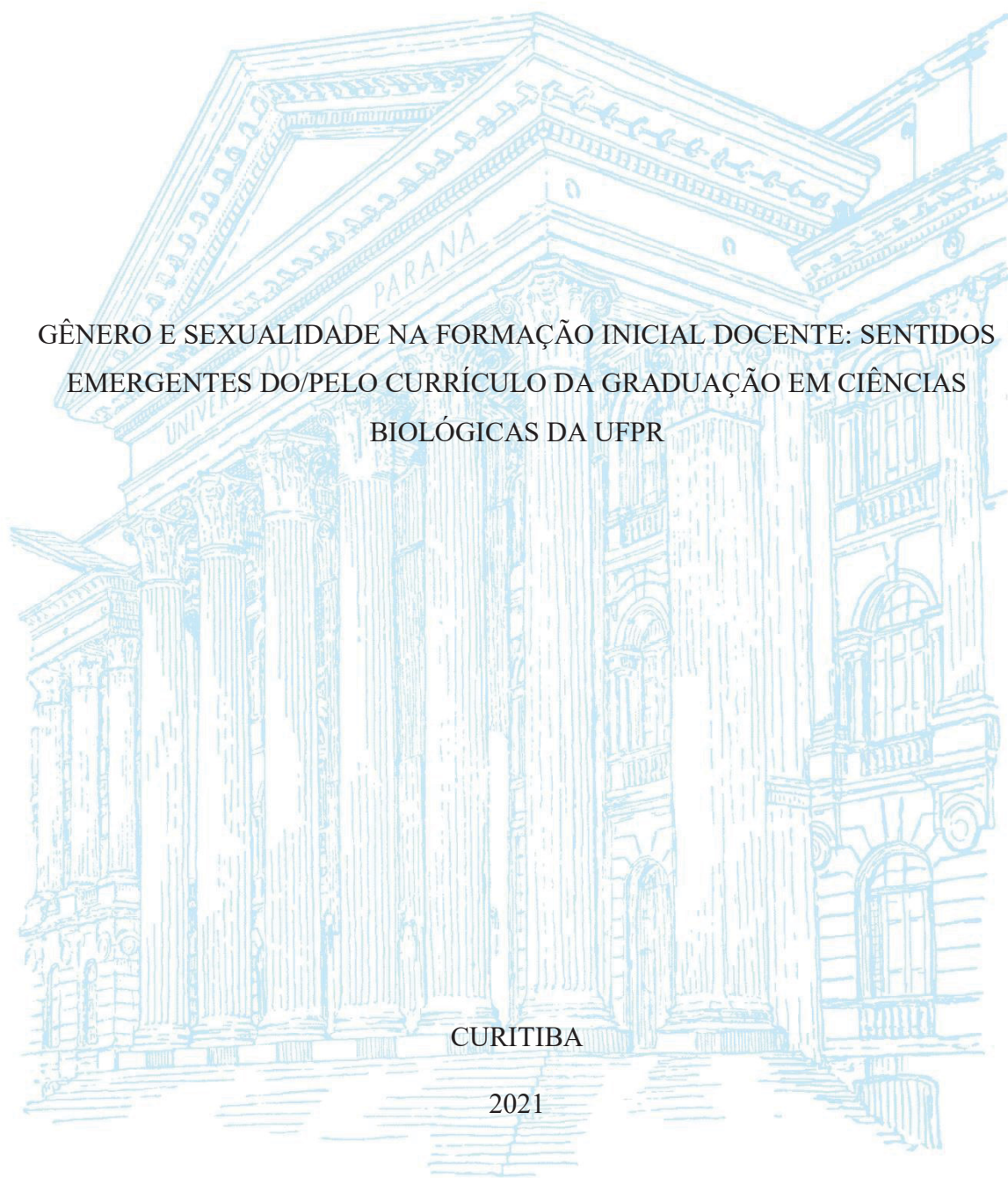
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AYRTON IZAIAS DE OLIVEIRA

GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: SENTIDOS
EMERGENTES DO/PELO CURRÍCULO DA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DA UFPR

CURITIBA

2021



AYRTON IZAIAS DE OLIVEIRA

GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: SENTIDOS
EMERGENTES DO/PELO CURRÍCULO DA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DA UFPR

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação, linha de Cultura, Escola e Processos formativos em Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Setor de Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Barbosa Pereira

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Oliveira, Ayrton Izaias de.

Gênero e sexualidade na formação inicial docente : sentidos emergentes do/pelo currículo da graduação em Ciências Biológicas da UFPR / Ayrton Izaias de Oliveira. – Curitiba, 2021.
160 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Patricia Barbosa Pereira

1. Biologia – Estudo e ensino. 2. Licenciatura. 3. Professores – Formação. 4. Identidade de gênero na educação. 5. Currículo. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **AYRTON IZAIAS DE OLIVEIRA** intitulada: **GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: SENTIDOS EMERGENTES DO/PELO CURRÍCULO DA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFPR**, sob orientação da Profa. Dra. PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 14 de Outubro de 2021.

Assinatura Eletrônica

15/10/2021 12:32:52.0

PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/10/2021 11:48:02.0

MARIA RITA DE ASSIS CESAR
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/10/2021 11:15:51.0

RAQUEL FOLMER CORRÊA
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL)

Assinatura Eletrônica

15/10/2021 12:06:25.0

JAMIL CABRAL SIERRA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 119476

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 119476

A todas e todos que possibilitaram a construção desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a todas e todos que tornaram a produção desta dissertação possível. Se pude concluí-la não foi por um mérito compartilhado entre várias pessoas, muito menos individual. Se concluí este ciclo da minha vida pessoal e acadêmica foi porque tive oportunidades criadas por diversos sujeitos. Oportunidades que reconheço que outros sujeitos talvez não tenham tido, e dessa forma não posso falar em mérito!

Esse momento não se trata, portanto, de uma divisão de mérito entre esses sujeitos que me ergueram, mas de um sincero agradecimento àquelas e àqueles que permitiram e criaram oportunidades para que eu chegasse aqui. Neste agradecimento corro o risco de ser injusto e deixar de nomear alguns desses sujeitos – mas o que é a vida sem riscos?! Mesmo não nomeando todas e todos que de alguma forma possibilitaram que eu chegasse até aqui, a sinceridade desse gesto de gratidão é a mesma.

Agradeço primeiramente à minha família, sobretudo àqueles familiares que estiveram mais próximos de mim durante esta fase do meu ciclo formativo. Irmãos, tios, primos, pais... Dentre essas, duas pessoas merecem um agradecimento especial: meus pais – Guiomar e Manoel. Obrigado por priorizarem minha educação; por mesmo diante de condições financeiras tão desfavoráveis, dedicarem-se a garantir o mínimo – e o máximo possível para nossa realidade – para que eu pudesse me dedicar a meus estudos. Obrigado por todo esforço de vocês! Mãe, obrigado por ser exemplo de perseverança, e por me ensinar e inspirar a dar o meu melhor naquilo que faço!

Agradeço a todas e todos as/os professores que tive até aqui. São muitos para nomeá-los, porém, cada um a seu jeito me tocou e ajudou a crescer profissionalmente. Obrigado por compartilharem seus conhecimentos, histórias e um pouco de suas vidas. Talvez muitos de vocês nem se lembrem mais que em algum momento nossos caminhos se cruzaram, mas as marcas que esses encontros deixaram carregou comigo.

Uma vez, em uma aula, não me lembro data nem contexto, minha ex-professora de didática – Professora Eliane Precoma – disse uma frase que me marcou. Ela disse mais ou menos assim: “relação pedagógica é uma relação humana”. Essa frase me tocou e tento levá-la hoje para o meu fazer docente.

Estou contando isso porque há algumas semanas, ao me recordar dos momentos que vivi ao longo desse processo de mestrado, essa frase voltou em minha cabeça com bastante força. Ao pensar a relação que tive com minha orientadora – Professora Patrícia – ao longo desse tempo, é impossível não recordar essa frase. Professora, obrigado por todos esses momentos de aprendizado que construímos desde antes do meu ingresso no mestrado, desde que foi minha professora na graduação, depois orientadora de TCC e, agora, orientadora no mestrado. Agradeço imensamente a você por todo conhecimento compartilhado nesses anos. Mas agradeço, sobretudo, por ser humana e por me permitir assim também o ser. Obrigado por toda a compreensão, por entender meus limites, por acolher minhas dúvidas, por ouvir minhas inseguranças em relação ao trabalho desenvolvido. Rememorando a relação que construímos, pude viver o real sentido da frase dita pela professora Eliane.

Agradeço imensamente às minhas amigas e aos meus amigos por todos os momentos de escuta, acolhimento, relaxamento e descontração. Obrigado pelas dicas, conselhos,

cutucadas... Obrigado pelas seções de “terapia” coletiva... hehehe. Meu agradecimento especial à Anankha, Tainá, Vini, Paula, Paty, Amanda, Maíra e Luana.

Agradeço imensamente a Calisto, Lin, Eli, Ariel, Cacá, Dominique, Étienne, Gal, Ives, Luka, Manu, Milan, Muriel, Rafa, Ray, Uri, Uriel e Val por compartilharem um pouco de suas histórias, seus anseios, suas experiências, suas frustrações, suas vivências e seu tempo, permitindo que esta pesquisa fosse possível.

Às professoras Raquel Folmer Corrêa, Maria Rita de Assis César e ao professor Jamil Cabral Sierra, pelas inúmeras contribuições que fizeram durante meu processo de qualificação, e por agora, novamente, aceitarem o convite para compor minha banca.

Às/Aos colegas do Laboratório de Estudos de Interculturalidade, Discursos e Decolonialidades na Educação (Lidec), que com suas leituras e escutas atentas tanto contribuíram para o aperfeiçoamento desta dissertação. Meu sincero agradecimento a Thais, Jair, Mônica, Luiz, Hérica, Camila, Regiane, Fernanda, Sofia, Milena, Gabriel, Eliandra e Ana Carolina.

À coordenação do curso de Ciências Biológicas, especialmente à coordenadora, Professora Érika; ao vice-coordenador, Prof. Marco; e ao secretário, Julian. Obrigado pela abertura e pelo apoio para o desenvolvimento da pesquisa.

A todas as pessoas não nomeadas aqui e que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

A sexualidade e o gênero têm sido campo de administração do corpo individual e social, produzindo assimetrias que legitimam a manutenção das diferenças e desigualdades, que são (re)produzidas em todas as instituições, dentre elas a escola. Nesse contexto, a regulação do gênero e da sexualidade exercida pela escola produz uma série de discursos que remetem a sexualidade apenas à dimensão biológica e o gênero a uma interpelação social sobre plano de fundo também biológico, apagando sua condição sociolinguística. Esse apagamento opera na manutenção das diferenças, reproduzindo padrões normativos a respeito da sexualidade e gênero, legitimando a cis-heterossexualidade como regime único possível. Frente a esse cenário, a formação inicial docente é um dos pontos fundamentais à desestabilização dessas relações de poder legitimadoras da norma, produzindo uma educação não apenas mais igualitária, mas questionadora frente à produção desses regimes de verdade. Contudo, foi percebida na literatura uma carência de estudos que visem à relação entre formação inicial docente e sexualidade e gênero. Assim, esta pesquisa se propõe a compreender os processos de agenciamento de sentidos sobre a formação docente em gênero e sexualidade no currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná. Partimos aqui de três principais campos teóricos: as teorizações sobre sexualidade e gênero, a partir de Laqueur, Foucault e Butler; os estudos decoloniais e as Epistemologias do Sul, principalmente a partir de Santos; e o campo da formação docente e currículo, a partir de Gatti, Silva, Lopes, Macedo e Borges. A fim de atingir o objetivo proposto, é analisado o currículo da licenciatura em Ciências Biológicas, inicialmente a partir de seu currículo prescrito – por meio da análise documental do projeto pedagógico, programa curricular e ementas de disciplinas relacionadas à sexualidade e gênero. Em um segundo momento, propõem-se entrevistas semiestruturadas com docentes que já tenham lecionado algumas disciplinas levantadas na etapa de análise documental. Foram entrevistadas/os também discentes egressos dessas disciplinas. Com isso, há uma pretensão em se investigar o currículo para além dos documentos oficiais, aquele que se efetiva. Esta pesquisa foi concebida em meio à Análise de Discurso de inspiração pecheutiana, sendo esse referencial adotado teórica e metodologicamente. Foi percebido que a circulação de sentidos sobre gênero e sexualidade nas disciplinas – mesmo nas prescritas – é condicionada às vivências das docentes para com a temática. A formação em gênero e sexualidade prevista tanto pelo documento orientador como pelas docentes passa por uma perspectiva humanista, às vezes aproximando-se de uma perspectiva emancipatória, evidenciando um deslocamento dos sentidos dominantes apontados na literatura.

Palavras-chave: Licenciatura em Ciências Biológicas. Currículo. Análise de Discurso. Sexualidade e Gênero. Decolonialidade.

ABSTRACT

Sexuality and gender have been the background for the administration of the individual and social body, producing asymmetries that legitimize the maintenance of differences and inequalities, which are (re)produced in all institutions, including the school. In this context, the regulation of gender and sexuality exercised by the school produces several discourses that refer sexuality only to the biological dimension and gender to a social questioning on a biological background, erasing its sociolinguistic condition. This erasure operates in the maintenance of differences, reproducing normative standards regarding sexuality and gender, legitimizing cis-heterosexuality as the only possible regime. Faced with this scenario, initial teacher education is one of the fundamental points to the destabilization of these power relations that legitimize the norm, producing an education that is not only more egalitarian, but questioning the production of these regimes of truth. However, a lack of studies that point to the relationship between initial teacher training and sexuality and gender was perceived in the literature. Thus, this research aims to understand the processes of assembling the senses on teacher training in gender and sexuality in the curriculum of the undergraduate course in Biological Sciences at the Federal University of Paraná. We start here from three main theoretical areas: theorizations about sexuality and gender, from Laqueur, Foucault and Butler, decolonial studies, mainly from Santos, and the field of teacher training and curriculum, from Gatti, Silva, Lopes, Macedo and Borges. In order to achieve the proposed objective, the Licentiate Degree curriculum in Biological Sciences is analyzed, initially from its prescribed curriculum - through documental analysis of the pedagogical project, curriculum and syllabuses of subjects related to sexuality and gender. In a second moment, semi-structured interviews are proposed with professors who have already taught some subjects raised in the document analysis stage. Students who graduated from these disciplines were also interviewed. With that, there is an intention to investigate the curriculum beyond the official documents, the one that takes effect. This research was conceived through Discourse Analysis of Pecheutian inspiration, and this framework was adopted theoretically and methodologically. It was noticed that the circulation of meanings about gender and sexuality in the subjects – even the prescribed ones – is conditioned to the teachers' experiences with the theme. The training in gender and sexuality provided for both by the guiding document and by the teachers goes through a humanist perspective, sometimes approaching an emancipatory perspective, evidencing a shift in the dominant meanings pointed out in the literature.

Keywords: Biology teacher training graduation. Curriculum. Discourse analysis. Sexuality and gender. Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organização do curso de Ciências Biológicas da UFPR – Modalidade Licenciatura

86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes	57
Quadro 2: Caracterização das teses e dissertações selecionadas na BDTD	59
Quadro 3: Licenciaturas investigadas por meio de pesquisa unicamente documental	62
Quadro 4: Licenciaturas investigadas por meio de pesquisas documentais com entrevistas e/ou grupos focais	63
Quadro 5: Licenciaturas investigadas por meio de pesquisa unicamente com entrevistas, grupos focais e/ou questionários	64
Quadro 6: Licenciaturas investigadas por meio de pesquisa em disciplinas pontuais do currículo	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos perfis das pesquisas analisadas	61
Gráfico 2: Relação das licenciaturas abordadas nas pesquisas analisadas	66
Gráfico 3: Distribuição das disciplinas optativas por setor	116
Gráfico 4: Distribuição das disciplinas optativas de cunho pedagógico por departamento	116
Gráfico 5: Perfil de satisfação das/os discentes com as disciplinas optatórias analisadas	134

LISTA DE SIGLAS

AD	— Análise de Discurso
ADN	— Ácido Desoxirribonucleico
BDTD	— Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	— Base Nacional Comum Curricular
CAPES	— Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	— Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	— Conselho Nacional de Educação
CP	— Conselho Pleno
DCN	— Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN–For	— Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente
IST	— Infecções Sexualmente Transmissíveis
LGBT	— Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
LGBTQIA+	— Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, <i>Queer</i> , Intersexuais, Assexuais e mais
PCN	— Parâmetros Curriculares Nacionais
PISCG	— Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero
TCLE	— Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TIAFH	— Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas
UFPR	— Universidade Federal do Paraná
VIH	— Vírus da Imunodeficiência Humana

SUMÁRIO

1 DIRECIONAMENTOS INICIAIS	14
2 COMPARTILHANDO HISTÓRIAS DE LEITURA	19
2.1 LEITURAS SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO	21
2.1.1 A sexualidade como dispositivo	21
2.1.2 Gênero como ficcionalidade	26
2.1.3 Sexo como ficcionalidade	30
2.2 LEITURAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE	32
2.2.1 Algumas reflexões sobre currículo	35
2.2.2 Formação docente, educação e sexualidade	38
2.3 LEITURAS PARA (RE)PENSAR CIÊNCIA	42
2.3.1 Epistemologias do Sul: outra forma de relação com os saberes	47
3 GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS COM A LITERATURA	51
3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PESQUISAS ANALISADAS	58
3.2 DISCURSOS EMERGENTES	62
3.2.1 Gênero e sexualidade: “no movimento dos sentidos”	67
3.2.2 Gênero, sexualidade e educação: orientações nas políticas educacionais	70
3.2.3 Gênero e sexualidade: diálogos com a formação docente	73
4 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA	79
4.1 FOCALIZANDO O CURRÍCULO PRESCRITO	82
4.2 PARA ALÉM DA PRESCRIÇÃO	85
4.3 COMPREENDENDO A FORMAÇÃO DISCURSIVA DAS/DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	88
4.3.1 As docentes participantes da pesquisa	89
4.3.2 Discentes e egressas/os participantes da pesquisa	94
4.4 APROXIMAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO DA BIOLOGIA E AS TEMÁTICAS GÊNERO E SEXUALIDADE	96
4.4.1 Algumas condições de produção mais estritas	98
5 SENTIDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO E SEXUALIDADE	104
5.2 PERSPECTIVAS E EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO	105
5.1.1 Licenciatura: disputa por reconhecimento	111

5.2 FORMAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE: UM CAMPO DE CONTRADIÇÕES E EMBATES	114
5.2.1 Algumas breves considerações sobre a formação de formadores de professoras/es	120
5.2.2 Expectativas de formação	122
5.2.3 Diante de encruzilhadas	128
5.2.4 Caminhos possíveis para repensar as Ciências Biológicas da UFPR	134
6 DIRECIONAMENTOS FINAIS	139
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE 1 - Modelo da entrevista semiestruturada implementado com docentes	151
APÊNDICE 2 - Modelo de questionário implementado com discentes e egressas/os	152
APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	153
APÊNDICE 4 – Termo de Solicitação de uso de imagem e/ou som de voz para pesquisa	155

1 DIRECIONAMENTOS INICIAIS

As vivências de gênero e sexualidade ocorrem em meio a relações de poder que se materializam nos e através dos corpos dos sujeitos. Essas relações resultam na tentativa de estabilização da sexualidade e gênero ao redor de uma norma – cis-heterossexual – criando não somente a oposição entre normativo e dissidente, mas a delimitação e produção da diferença, dos sujeitos anormais, refletindo as assimetrias no tensionamento das relações de poder. Essa demarcação busca atribuir efeitos de verdade a determinados corpos, determinadas práticas sexuais, criando nos indivíduos o conceito de normalidade (LOURO, 2001, 2008; PARKER, 2000). Guacira Louro (2008) aponta a normalidade como constituída por mecanismos de poder, em um processo de repetição nos discursos de várias instituições (mídia, igreja, ciência, justiça, movimentos sociais e tecnológicos), buscando naturalizar, essencializar e ensinar a demarcação das diferenças.

Gênero e sexualidade não devem ser compreendidos como atributos decorrentes da natureza dos corpos, ou seja, como meras inscrições sob uma base material – o corpo. Esses marcadores produzem e criam chaves de leitura que possibilitam a compreensão dos corpos. Eles são socialmente instituídos em meio a relações de poder que, em última análise, regulam o entendimento e a legibilidade do corpo dos sujeitos (FOUCAULT, 1988; BUTLER, 2018).

O entendimento do sexo, sexualidade e gênero como características exclusivamente biológicas nega suas condições sociais, políticas e culturais de construção. Sexualidade e gênero devem ser considerados como práticas culturais (LOURO, 2001, 2008; PARKER, 2000); sujeitos constituem suas práticas e existências sexuais em contextos de influência direta da cultura na qual se inserem, produzindo-se materialmente apenas dentro da cultura. Assim, a construção das identidades sexuais depende de contextos classificatórios preexistentes, de forma que a autoidentificação passa pela perspectiva cultural (PARKER, 2000).

A difusão dessas temáticas tem ocasionado, sobretudo nos ambientes de educação e formação, embates, principalmente com setores mais conservadores da sociedade. Um exemplo disso é a repercussão que a noção de “ideologia de gênero” tem alcançado; essa formulação coloca todo o debate sobre gênero e sexualidade como um atentado à constituição da família e como uma tentativa de espriamento de uma suposta “ameaça comunista” (MOREIRA; CÉSAR, 2019). Essa imprecisão conceitual atingiu grande alcance na sociedade quando foi cooptada pelo movimento Escola Sem Partido, um movimento que acusa o espaço escolar de uma suposta doutrinação ideológica e que aponta a necessidade de que as ações

das/os professoras/es¹ transcorram de forma neutra e de acordo os interesses familiares (FRIGOTTO, 2017; ROSSI; PÁTARO, 2020). Esses movimentos buscam criar entraves e dificultar a discussão das temáticas gênero e sexualidade no ambiente escolar, favorecendo a manutenção das relações de força que sustentam a produção da diferença.

Diante desse cenário, a educação tem um papel central. Ela pode tanto reforçar esse não-lugar das questões de gênero e sexualidade na sociedade quanto tensionar essa posição. Diferentes abordagens dessa temática podem gerar diferentes efeitos, tais como: (1) o reforço do lugar da (a)normalidade ou de patologia das vivências de gênero e sexualidade dissidentes – a partir de um viés médico-biológico; (2) a produção das dissidências de gênero e sexualidade como erro, pecado ou imoralidade – a partir de perspectivas alicerçadas na religião ou moral tradicional; (3) o reconhecimento e valorização da diversidade de gênero e sexualidade – a partir do viés dos direitos humanos e reprodutivos; (4) a percepção e tensionamento das relações de poder que sustentam a produção da (a)normalidade – a partir de perspectivas emancipatórias (FIGUEIRÓ, 2006; FURLANI, 2008).

Dessas possibilidades, uma se sobressai nos espaços de educação formal – tanto na Educação Básica quanto nos cursos superiores de formação docente. A abordagem biológico-higienista ou essencialista é a mais comum e mais difundida nesses espaços (FURLANI, 2008; GARCÍA et al., 2010; LANDO, 2010; AMORIM, 2012; ALTMANN, 2013; DINIZ, 2015; GUIZZO; RIPOLL, 2015; CARDOSO, 2016; OLIVEIRA, 2016; SOUZA, B., 2018; SOUZA, E., 2018; ZANELLA, 2018). Ela se funda sobre a compreensão da sexualidade como puramente uma dimensão biológica do indivíduo, ignorando o fato de que sua produção se dá em meio a relações de poder assimétricas que produzem um modelo de normalidade a partir do qual a anormalidade é demarcada.

Esse entendimento coloca o corpo sexuado como uma tela onde sexualidade e gênero são inscritos; gênero e sexualidade se organizam em função dele. Assim, corpos dissidentes, cujo gênero e sexualidade não se organizam ao redor do sexo – que tampouco é apenas uma marca biológica (LAQUEUR, 2001) – não adquirem legibilidade, pois não se conformam à norma (BUTLER, 2018). Reforçar esse entendimento apaga a constituição do gênero e sexualidade em meio a relações de poder, dificultando essa percepção e o tensionamento dessa realidade.

¹ Optamos por utilizar ao longo da dissertação a declinação de gênero com o termo feminino à frente do masculino como forma de inversão daquilo que predomina (o masculino antes do feminino, e/ou como universal). Esse movimento busca tensionar algumas relações de poder que perpassam a linguagem no que tange às questões de gênero. Contudo, temos consciência de que esse gesto é limitado e não dá conta de superar os binarismos presentes na língua brasileira.

Tendo em vista esse contexto de problematização da sexualidade e gênero, retorno ao nascimento desta pesquisa, a partir da minha experiência ainda como estudante do curso de Ciências Biológicas. Durante minha graduação, percebi o quão naturalizado eram discursos essencialistas a respeito de vários comportamentos sociais, dentre eles a sexualidade. Esses discursos vinham, em sua maioria, de colegas de curso que, em nossas conversas, deixavam transparecer elementos dessa essencialização.

Eu mesmo, ao entrar na graduação, reproduzia tais discursos. Ao ingressar no curso de Ciências Biológicas, tinha pretensão de me especializar em etologia; em parte, esse interesse se relacionava ao fascínio que eu tinha em relação aos hábitos dos animais em seu ambiente natural. Havia, porém, um outro interesse que me acompanhava mesmo antes de ingressar na universidade: eu pensava que ao compreender o comportamento animal, poderia extrapolá-lo a todos os comportamentos humanos, explicando-os em termos “mais científicos”. Desse meu pensamento percebo hoje, distanciado temporal e teoricamente, três problemas: (1) primeiramente, uma incompreensão quanto ao campo da etologia; (2) uma negação da condição social do ser humano, reduzindo-o unicamente à dimensão biológica; negar tal dimensão possibilita uma naturalização de diversos comportamentos que ocorrem em outros animais e que serão inaceitáveis em nossa sociedade, como estupro e infanticídio, por exemplo; e, por fim, (3) a percepção do campo das Ciências Naturais como única produtora legítima de conhecimentos científicos em detrimento das Ciências Humanas, como a Antropologia, Sociologia e Psicologia, por exemplo.

Foi após participar de discussões sobre educação, primeiramente no âmbito do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e, posteriormente, nas disciplinas do núcleo de licenciatura, sobretudo a disciplina *Projeto integrado em sexualidade, corpo e gênero*, que passei a questionar tais construções anteriores. Ao entender como essas construções discursivas foram – e ainda são – produtoras de desigualdades e diferenças, um incômodo foi gerado e culminou nesta pesquisa. Daí emerge um dos questionamentos que me moveram: seriam esses discursos essencialistas única realidade e possibilidade no currículo do curso de Ciências Biológicas?

A sexualidade, segundo Helena Altmann (2013), vem se constituindo como um campo do saber-fazer bastante explorado em políticas de formação continuada de professoras/es, de especialização e políticas de aperfeiçoamento da formação inicial; contudo, ainda é um tema subexplorado nos currículos de formação docente. Esse distanciamento se funda, entre outros aspectos, na estrutura tradicionalista conservada dos cursos de licenciaturas, criando um distanciamento entre essas áreas de conhecimento específicas e “suas dimensões políticas e

sociais” (ALTMANN, 2013). Além disso, ela aponta que a formação de docentes, frequentemente, centra-se na ciência de sua área específica, supervalorizando-a em relação às demais áreas de formação do profissional.

Frente a esse apontamento e tomando como base o contexto de minha formação inicial, o qual contribuiu para algumas de minhas inquietações iniciais, surgiu outro questionamento: seria o currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPR um espaço de repetição desses sentidos ou possibilitaria, tal currículo, a emergência de sentidos outros?

Esses questionamentos iniciais culminaram em minha principal questão de investigação nesta pesquisa, a saber: **como ocorre o agenciamento de sentidos sobre formação docente em sexualidade e gênero no currículo do curso de formação inicial docente em Ciências Biológicas da UFPR?**

A partir dessas problematizações, busco centralmente compreender os processos de agenciamento de sentidos sobre formação docente em gênero e sexualidade no currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná. Ao me referir a “agenciamento de sentidos” sobre a temática, quero demarcar os movimentos, direcionamentos que esses sentidos tomam a partir dos discursos sobre sexualidade e gênero que imperam nesses cursos por parte dos docentes, discentes e documentos oficiais – a partir de suas posições de sujeito localizadas em uma rede interdiscursiva, isto é, relacionadas a outros discursos (ORLANDI, 2015).

Ademais, como objetivos específicos pretendo:

- Compreender algumas condições de produção que possibilitam a emergência das temáticas gênero e sexualidade no currículo do referido curso;
- Investigar como docentes e discentes significam a formação inicial docente nessas temáticas;
- Compreender como discentes e docentes vivenciam, percebem e significam o currículo da modalidade licenciatura do referido curso;
- Delinear movimentos de sentidos sobre formação docente em gênero e sexualidade na rede (inter)discursiva desse curso de formação de professoras/es.

Para isso, a pesquisa foi organizada em seis capítulos, em uma estrutura que correlaciona reflexões teóricas e empíricas. Neste primeiro capítulo, parto de uma introdução, na qual se encontra a apresentação do processo (e contexto) de problematização, dos objetivos de pesquisa e de sua organização. Dado o caráter pessoal deste capítulo, ele foi redigido na

primeira pessoa do singular, demarcando minha relação com o processo de constituição e emergência da pesquisa. A partir daqui, mudarei a escrita para o plural, pois compreendo que esta pesquisa só foi possível pela participação conjunta de várias/os autoras/es — eu, minha orientadora, todas/os as/os interlocutoras/es da pesquisa e todas/os as/os autoras/es mobilizados — que resultaram neste gesto de escrita.

No segundo capítulo procuramos delimitar nossas histórias de leitura em relação à temática central desta pesquisa: gênero, sexualidade e formação docente. Fazemos isso a partir das teorizações de Thomas Laqueur, Judith Butler, Michel Foucault, Bernadette Gatti, Alice Casimiro Lopes, Veronica Borges, Elizabeth Macedo, Tomaz Tadeu da Silva, Mary Neide Figueiró, Jimena Furlani, Guacira Louro, entre outros.

Já no terceiro capítulo, buscamos traçar um panorama do que vem sendo pesquisado acerca das temáticas gênero, sexualidade e formação de professores, por meio de uma revisão sistemática do tema.

No quarto capítulo delimitamos os caminhos metodológicos e a constituição do *corpus* da pesquisa, por meio da análise documental dos currículos prescritos do curso de Ciências Biológicas, de entrevistas e questionários com sujeitos interpelados por tal currículo. Nesse capítulo trazemos à discussão também o contexto de emergência das temáticas gênero e sexualidade na formação inicial docente do curso de Ciências Biológicas da UFPR, com intenção de delimitar as principais condições de produção e formações discursivas dos sujeitos e documentos que interpelam o currículo desse curso.

No quinto capítulo fazemos um movimento de compreensão de como a formação docente em gênero e sexualidade atravessa o currículo — prescrito e vivido — no curso de graduação selecionado. Para além, é espaço para apontamento de alguns percalços e possibilidades que emergem dos documentos oficiais, da fala das professoras-interlocutoras e das/os discentes e egressas/os participantes da pesquisa.

Por fim, no sexto capítulo trazemos algumas considerações acerca da pesquisa desenvolvida, tendo em vista um horizonte para que a temática seja alvo de outras investigações.

2 COMPARTILHANDO HISTÓRIAS DE LEITURA

Esta pesquisa se insere em meio a duas grandes temáticas: a formação inicial de professoras/es e as relações de gênero e sexualidade. Neste capítulo procuramos delimitar algumas condições de produção que nos constituem como sujeitos-pesquisadores e que se tornam constitutivas dos sentidos que, consciente e inconscientemente, produzimos a respeito da temática proposta (ORLANDI, 2015).

As condições de produção podem ser entendidas como aquilo que condiciona a significação de um determinado discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020). Como contexto imediato do discurso, elas remetem à condição de enunciação – de que posição de sujeito se fala, para quem, em que circunstâncias. Já quando considerada em seu sentido mais amplo, ela encontra eco na memória discursiva, colocando em evidência o contexto sócio-histórico e ideológico do discurso (ORLANDI, 2015). Essa memória discursiva – o interdiscurso – remete todo dizer a outro. É, ainda,

o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2015, p. 29).

O interdiscurso é interpelado por duas formas de esquecimento que possibilitam a materialização do discurso nos/pelos sujeitos. A primeira, denominada esquecimento enunciativo, produz uma ilusão referencial no sujeito locutor, isto é, um efeito ilusório de que há uma relação direta entre pensamento-linguagem-mundo, e que, portanto, um dizer só pode ser dito de uma forma. A segunda, chamada de esquecimento ideológico, resulta da forma como somos atravessados pela ideologia, criando a ilusão de que todo dizer nasce na enunciação do sujeito, apagando a memória discursiva do dizer (ORLANDI, 2015).

É nos entendendo – como sujeitos-autores – em meio a esses movimentos que buscamos delinear a seguir elementos que permeiam a produção de sentidos que fazemos acerca dos temas centrais desta pesquisa. Demarcamos tais condições a partir de nossas histórias de leitura como sujeitos-autores. As histórias de leitura se relacionam às experiências que um sujeito tem com um mesmo texto em diferentes momentos e com sua relação com outros textos, que atravessam os processos de significação possíveis de um texto (ORLANDI, 1988). Assim, ao levantarmos o caráter pessoal (“nossas”) nas histórias de leitura, salientamos

o quão relacionado nosso significar é em relação às experiências individuais de sujeitos-leitores e sujeitos-autores.

Os sentidos que produzimos nesta pesquisa acerca dos referenciais adotados são condicionados à relação emergente de nossas leituras (situadas historicamente) e da intertextualidade, isto é, da interrelação desses referenciais com outros textos que constituem nossas histórias de leitura.

Ao trazer tal elemento à tona na pesquisa, colocamos em evidência o quão datada é nossa análise e reflexão. Se a fazemos de um determinado modo e não de outro, mobilizando determinados elementos e não outros, produzindo sentidos uns e não outros, isso se dá, em parte, pela nossa história de leitura particular.

2.1 LEITURAS SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO

Nesta seção buscamos demarcar os discursos sobre gênero e sexualidade que atravessam nossa constituição como sujeitos-autores e a constituição da pesquisa. Inicialmente, demarcamos a sexualidade, a partir de Foucault (1988), como campo de saber-poder regulado que permeia a sociedade. Em seguida trazemos alguns elementos para pensar as categorias sexo, a partir de Laqueur (2001), e gênero, a partir de Butler (2018), como ficcionais, que não prescindem de um *a priori*, seja biológico ou cultural.

Em um terceiro momento, buscamos tecer alguns direcionamentos para pensar a perspectiva de gênero e sexualidade em meio a nosso contexto colonial sul-americano, principalmente a partir do conceito de colonialidade de gênero (LUGONES, 2014).

2.1.1 A sexualidade como dispositivo

Nesta subseção buscamos situar a sexualidade como um dispositivo histórico, compreendendo-a como produto de relações de poder, e distanciando-nos do entendimento da sexualidade como marca inerente dos corpos, produto natural das marcas que o sexo produz nos corpos. Para tanto, apoiamo-nos em Michael Foucault, mais precisamente em sua obra *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (1988), na qual o autor situa a sexualidade em meio a um regime de produção discursiva do sexo bastante característico. Tal regime, ao contrário do que se acreditou por muito tempo ao longo dos últimos três séculos, não colocou o sexo sob uma constante repressão. De acordo com o autor, a ideia da repressão do sexo, denominada por ele de “hipótese repressiva”, depreende-se que o sexo teria sido colocado sob

uma lei de interdição, em um silêncio constante, um lugar de inexistência, um apagamento do sexo no discurso.

Foucault afirma nessa obra que o discurso da repressão do sexo era facilmente sustentado. Segundo o autor, há uma coincidência temporal entre a emergência da hipótese repressiva e a ascensão do capitalismo, a qual possibilitaria a produção discursiva do sexo como incompatível com o trabalho, como se ele minasse a força de trabalho do sujeito. Essa concepção, contudo, é refutada pelo autor, que demonstra não apenas como o sexo foi inserido em uma economia discursiva, mas também que sua regulação se deu inicialmente não na classe trabalhadora, mas na burguesia.

A hipótese repressiva não é sustentada, sobretudo porque a partir dela há uma única relação entre o sexo e o poder, que é interdição/proibição/rejeição; a ausência do sexo é o único produto do poder. O sexo figura, nela, apenas no campo da licitude/ilicitude, da permissão/proibição (FOUCAULT, 1988). Contrapondo essa hipótese o autor não pretende, contudo, assumir que o sexo se beneficiou de liberdade constante ou afirmar que haja tolerância, e não repressão, ao redor do sexo. Ele busca apontar que a repressão não foi a única forma de vínculo entre sexo e poder.

Não digo que a interdição do sexo é uma ilusão; e sim que a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito sobre o sexo a partir da Idade Moderna. Todos esses elementos negativos — proibições, recusas, censuras, negações — que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que tem uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso. (FOUCAULT, 1988, p. 17)

Assim, a passagem do século XVII para o XVIII foi marcada, de acordo com Foucault (1988), por uma proliferação discursiva sobre o sexo. Não pairou sobre ele um poder de interdição, mas ao contrário, houve uma incitação ao se falar dele.

Segundo o autor, um dos primeiros aparatos – e talvez o principal neste momento – para se fazer falar do sexo foi a confissão instituída pela pastoral cristã, na qual não apenas os atos deveriam confessados, mas também desejos e intenções. Ao confessar, o sujeito passa a produzir seu próprio sexo e inseri-lo em uma economia discursiva que visa a sua regulação.

Ele assinala ainda que a confissão de cunho religioso, por muito tempo utilizada como forma de acessar a sexualidade individual, deu espaço a tecnologias polimorfas para se colocar o sexo em discurso.

Não é, portanto, simplesmente em termos de extensão contínua que se deve falar desse acréscimo discursivo; ao contrário, deve-se ver aí a dispersão dos focos de onde tais discursos são emitidos, a diversificação de suas formas e o desdobramento complexo da rede que os une. Em vez da preocupação uniforme em esconder o sexo, em um lugar o recato geral da linguagem, a característica de nossos três últimos séculos é a variedade, a larga dispersão dos aparelhos inventados para falar, para fazê-lo falar, para obter que fale de si mesmo, para escutar, registrar, transcrever e redistribuir o que dele se diz. Em torno do sexo toda uma trama de variadas transformações em discurso, específicas e coercitivas? Uma censura maciça a partir das desinências verbais impostas pela época clássica? Ao contrário, há uma incitação ao discurso, regulada e polimorfa. (FOUCAULT, 1988, p. 35).

Ao longo do século XVIII se desenvolveram diversas estratégias para colocar o sexo em discurso para além da confissão cristã. Ele passa a figurar em outros âmbitos – economia, política, técnica –, possibilitando sua transposição do campo estritamente moral – como era colocado por intermédio da confissão religiosa – para o campo de uma racionalidade própria. Assim, ele deixa o campo licitude/ilicitude, moralidade/imoralidade e é assumido como campo de gestão política. Emergem, nesse momento, diversas instâncias de regulação do sexo em meio ao, e como forma de exercício do, poder, centradas na produção de uma verdade do sexo. Uma dessas instâncias é a *scientia sexualis* (FOUCAULT, 1988).

Segundo Foucault (1988), a partir do século XVIII, nas sociedades ocidentais, a ciência do sexo (*scientia sexualis*) assume papel fundamental na produção da verdade do sexo, em meio a relações descentralizadas e assimétricas de poder. O papel da medicina e da psiquiatria nessa investida foi fundamental: por meio do “fazer falar” sobre o sexo, buscou-se registrar e categorizar os prazeres sexuais e suas estranhezas, diferenciando o normal do patológico.

Essa colocação do sexo em discurso se alicerçou, em primeiro lugar, em uma estimulação para que os sujeitos falassem de si, em um movimento muito próximo a uma confissão, que Foucault chamou de *ciência-confissão*, na qual há uma reinscrição da confissão em um campo próprio de cientificidade, possibilitando a delimitação da patologia clínica por intermédio desse gesto.

Essa aproximação entre ciência e confissão foi marcada por: (1) a associação entre o falar de si e o exame, possibilitando a interpretação de sinais e sintomas dentro de uma lógica aceitável à ciência; (2) a colocação da conduta sexual – excessos, déficits, desvios etc. – como etiologia, mesmo que parcial, de todos os males; (3) a centralidade da confissão como forma de acesso àquilo que é inconsciente ao próprio sujeito; (4) a relação assimétrica entre o

sujeito confessante e o requerente da confissão, na qual o último interpreta e reconhece a verdade do sexo do primeiro; (5) a produção do normal e do patológico em relação ao sexo.

A produção da verdade do sexo se dá por meio de um dispositivo, ao qual Foucault (1988) nomeia “sexualidade”. O autor entende por dispositivo

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, [...]. Em suma, o dito e o não dito [...]. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. [...] entendo dispositivo como um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estrategicamente dominante. (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Assim, ao pensar a sexualidade como um dispositivo, Foucault (1988) assinala seu papel central como produtor de uma verdade do sexo. O autor não pensa tal dispositivo como permeado por um poder repressivo, pois essa forma de poder é improdutiva; possui como único recurso a interdição. Ele entende o dispositivo como permeado por uma rede espreada de poder que, embora localizada, não possui centralidade ou origem. Esse poder emana das relações sociais e permeia os discursos, produzindo a verdade do sexo.

O importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida; em suma, que o sexo tenha sido construído em objeto de verdade. (FOUCAULT, 1988, p. 56).

No entendimento de Foucault, o poder emergente nesse momento estaria centrado na gestão, regulação e normalização da vida, tanto no que tange ao indivíduo – dimensão anátomo-política – quanto à população – dimensão biopolítica. Essa nova forma de poder – o biopoder – é essencialmente produtor; ele classifica, qualifica, analisa, hierarquiza os sujeitos em função de uma norma regulatória; produz uma sociedade normalizadora em sua essência.

Na relação entre esse poder produtor e a sexualidade, Foucault propôs quatro pressupostos: (1) a sexualidade se instituiu por meio de relações de poder como objeto a ser conhecido; tais relações se articulam gerando *focos locais* de poder-saber; (2) as relações de poder-saber não são estáticas, de forma que não há detentores do poder; assim, em meio a uma *matriz de transformação* o poder pode ser redistribuído e o saber apropriado; (3) há uma articulação entre os *focos locais* e as *estratégias globais* de poder-saber, porém não como uma projeção um do outro em diferentes escalas; (4) os discursos sobre sexo não devem ser

entendidos como projeções das relações de poder; eles não são estáveis, ao contrário: compreendem descontinuidades que podem atuar em várias estratégias, produzindo instrumentos de efeitos de poder, obstáculos a ele ou pontos de resistência, ou seja, podem produzir ou esvaziar o poder (FOUCAULT, 1988).

O autor assinala que o dispositivo da sexualidade cria, também, quatro regimes de poder-saber muito característicos, sendo eles a *histerização do corpo da mulher*, a *pedagogização do sexo da criança*, a *socialização das condutas reprodutoras* e a *psiquiatrização do prazer perverso* (FOUCAULT, 1988).

Para ele, a *histerização do corpo da mulher* produz um esquadrinhamento do corpo feminino, colocando-o como corpo saturado de sexualidade, portador de uma patologia intrínseca, e que é ponto de encontro entre as esferas social e familiar, uma vez que é carregado de responsabilidade biológico-moral inerente à sua fecundidade e ao cuidado parental. Essa estratégia circunscreveu o sexo como (1) algo comum entre homens e mulheres; (2) algo que constitui o homem e falta à mulher; e (3) o que constitui por inteiro a mulher, associando-a intimamente à reprodução.

Já a *pedagogização do sexo da criança* colocou, a partir do século XVIII, a criança como sujeito que vive uma dualidade em relação à sexualidade, estando na fronteira entre a castidade e o exercício da sexualidade. O sexo da criança transita entre uma presença – anatomia, atividade – e uma ausência – fisiologia reprodutiva, finalidade reprodutiva. A precocidade do sexo passa a ser encarada como um risco não apenas imediato, mas que pode originar problemas na vida adulta. A possibilidade de transposição daquele limite, em direção à sexualidade, passa a ser produzida como um risco físico e moral, não apenas ao corpo individual, mas também ao corpo social. Assim, diferentes instituições nas quais a criança é inserida – família, medicina, escola – assumem a função de pedagogizar seu corpo e administrar sua sexualidade.

Com relação à *socialização das condutas procriadoras*, essa deposita sobre a figura do casal heterossexual, por meio de um controle médico e político da fecundidade (freando ou intensificando as condutas reprodutivas), uma responsabilidade também sobre o corpo social. O sexo ocupa aqui um espaço de tensão entre uma lei de realidade (sedimentada sobre a economia) e uma economia do prazer, que busca se desvencilhar dessa lei.

Por fim, o autor aponta que na *psiquiatrização do prazer perverso*, a psiquiatria passou a figurar como instituição produtora de um saber essencializado da sexualidade, apontando o instinto sexual como uma entidade biológico-psíquica. Há uma forte associação entre o sexo, instinto e sua finalidade, possibilitando uma significação bastante específica.

Essa analítica fixa uma determinada conduta sexual como normal, de onde se pode então traçar as condutas que fogem dessa norma como anormais, patológicas e perversas. Mais do que apenas traçar a linha entre normal e anormal, esse processo de psiquiatrização da sexualidade buscou tecnologias para a correção das sexualidades anormais.

De acordo com Foucault (1988), as estratégias do dispositivo da sexualidade se instalaram primeiro no seio familiar, recrutando os pais e cônjuges como seus agentes. Mais tarde a instituição familiar passou a contar com outros agentes do dispositivo, como a pedagogia, a medicina, a psiquiatria etc. Foi, contudo, dentro da família burguesa que a vigilância e a administração da sexualidade se instalou primeiro, por meio da percepção da importância do corpo e da gestão do sexo como forma de gerir e assegurar a vida dessa população, livrando-a dos perigos do sexo anormal e da degenerescência. As classes mais populares por algum tempo escaparam desse dispositivo; elas foram inseridas nessa economia lentamente por meio da questão da natalidade, da moralização das classes mais pobres e do controle jurídico das perversões.

Para que o proletariado fosse dotado de um corpo e de uma sexualidade, para que sua saúde, seu sexo e sua reprodução constituíssem problema, foram necessários conflitos (especialmente com respeito ao espaço urbano: coabitação, proximidade, contaminação, epidemias, como a cólera de 1832, ou, ainda, a prostituição e as doenças venéreas); foram necessárias urgências de natureza econômica (desenvolvimento da indústria pesada, com necessidade de mão-de-obra estável e competente, obrigação de controlar o fluxo de população e de obter regulações demográficas); foi necessária, enfim, a instauração de toda uma tecnologia de controle que permitia manter sob vigilância esse corpo e essa sexualidade que finalmente se reconhecia neles (a escola, a política habitacional, a higiene pública, as instituições de assistência e previdência, a medicalização geral das populações, em suma, todo um aparelho administrativo e técnico permitiu, sem perigo, importar o dispositivo de sexualidade para a classe explorada; ele já não corria o risco de desempenhar um papel de afirmação de classe em face da burguesia; continuava instrumento de hegemonia). (FOUCAULT, 1988, p. 119).

Podemos perceber então, a partir de Foucault, que a sexualidade se constituiu e se configura como um conjunto de tecnologias de produção da verdade do sexo, que gere, regula, e, antes de mais nada, produz a sexualidade dos sujeitos, possibilitando a demarcação das sexualidades normais e patológicas. É partindo dessa perspectiva que compreendemos a noção de sexualidade na nossa pesquisa.

2.1.2 Gênero como ficcionalidade

A origem do gênero como campo teórico remonta às lutas dos movimentos feministas, sobretudo da década de 1960. A partir daquele momento as questões relacionadas às diferenças e desigualdades sociais entre homens e mulheres começaram a ser colocadas em pauta também no âmbito da produção teórica, constituindo o campo dos estudos da mulher. A figura da mulher passa então a ocupar centralidade não apenas como sujeito de direito, mas como foco de investigação desse campo emergente (SCOTT, 1995; LOURO, 1997).

O novo posicionamento da mulher como sujeito político do feminismo foi central para angariar direitos, escrever sua história e fazer vir à tona uma epistemologia própria do feminismo. A teorização desses movimentos se organizou, inicialmente, ao redor da demarcação da identidade feminina como sujeito uno, demarcação questionada por Judith Butler (2018). Essa crítica reside sobretudo no fato de que não é possível uma abordagem universalizante do sujeito-mulher sem que haja exclusão, uma vez que essa concepção de sujeito é produzida por um grupo restrito de indivíduos – que entende o que seja mulher de uma posição muito particular – e que não dá conta de todas as formas possíveis de ser mulher. Segundo a autora,

[...] esse gesto globalizante gerou certo número de críticas da parte das mulheres que afirmam ser a categorias das “mulheres” normativa e excludente, invocada enquanto as dimensões não marcadas do privilégio de classe e de raça permanecem intactas. Em outras palavras, a insistência sobre a coerência e unidade da categoria das mulheres rejeitou efetivamente a multiplicidade das interseções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro concreto das “mulheres”. (BUTLER, 2018, p. 39).

Foi a partir do campo teórico dos estudos da mulher que emergiram os estudos de gênero e a própria noção de gênero. O termo gênero passou a ser adotado em substituição a “mulheres” como forma de dar legibilidade acadêmica aos estudos feministas (SCOTT, 1995). Louro (1997) considera que esse campo emergente de estudo é marcado por um caráter essencialmente político, capaz de tensionar as formas de produção e saberes dominantes até então, possibilitando a proliferação de abordagens teóricas não canônicas.

O gênero, como categoria analítica, tem há tempos sua significação como campo de disputa. Em sua origem, o termo é adotado para designar uma forma de compreender e interpretar as diferenças sociais em relação ao sexo, buscando demarcar que as diferenças sociais entre homens e mulheres não eram decorrentes diretamente das diferenças biológicas marcadas pela categoria sexo (SCOTT, 1995; LOURO, 1997). Esse distanciamento marcado não implica, contudo, a negação da biologia do corpo sobre a qual o gênero é interpretado.

Louro (1997) aponta que compreender o gênero em seus aspectos sociais não significa simplesmente um processo de aprendizado de papéis de gêneros masculinos e femininos preestabelecidos, pois, entendida dessa forma, a análise do gênero deixa de lado as múltiplas formas de significar masculinidades e feminilidades, bem como a análise das redes de poder que perpassam a relação entre sujeitos homens e mulheres.

Joan Scott (1995) entende o gênero como meio de decodificação e significação das relações humanas, um elemento constitutivo das relações sociais nascido da percepção da diferença entre homens e mulheres. Ele é, ainda, “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86) que implica quatro elementos interdependentes: (1) busca por representações simbólicas na cultura; (2) contenção dos sentidos dos símbolos dentro de padrões normativos, reproduzindo significados binários de masculinidade e feminilidade; (3) a constituição das organizações sociais, e do próprio gênero, dentro de contextos políticos; (4) produção subjetiva da identidade.

Em um processo de amplitude, Butler (2018) demarca que a ideia do gênero como inscrições social e cultural sobre corpos sexuados *a priori* carrega consigo alguns problemas. Segundo a autora, essa ideia, que buscou a princípio promover uma separação entre sexo, como dimensão biológica do ser, e gênero, como dimensão sociocultural, ainda mantém uma separação binária, impossibilitando pensar o gênero para além da construção supostamente binária do sexo. Para a autora, compreender o gênero como uma dimensão do sujeito que é apenas inscrito/construído sob uma base material supostamente natural (o sexo) apenas provoca um deslocamento da origem da diferença sexual de um determinismo biológico para um determinismo cultural. Não se trata, pois, de assumir a inscrição do gênero, como significante cultural, sobre o sexo, suposta materialidade *a priori* do gênero. Para Butler

O gênero não deve ser concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sob a qual age a cultura. (BUTLER, 2018, p. 27).

Outra questão levantada pela autora é a frequente confusão existente entre os termos sexo e gênero, ocasionando recorrente uso deles como sinônimos. Segundo ela, um dos motivos desse embaralhamento reside justamente na construção discursiva – sobretudo dos discursos das áreas das Ciências Biológicas e Biomédicas, que permeiam diversos outros discursos – do sexo como anterior ao significado cultural que o corpo adquire.

O gênero, no entendimento de Butler – e na perspectiva adotada nesta pesquisa – é compreendido como

[...] uma identidade tenuamente construída no tempo, instituída num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero. Essa formulação tira a concepção do gênero do solo de um modelo substancial da identidade, deslocando-a para um outro que requer concebê-lo como uma *temporalidade social* constituída. Significativamente, se o gênero é instituído mediante atos internamente descontínuos, então a aparência de substância é precisamente isso, uma identidade construída, uma realização performativa em que a plateia social mundana, incluindo os próprios atores, passa a acreditar, exercendo-a sob a forma de uma crença. (BUTLER, 2018, p. 242-243, grifos da autora).

Por esse viés, ele deve ser pensado como ato performativo, ou seja, como um ato de fala que ao ocorrer produz aquilo que foi dito (AUSTIN, 1990; BUTLER, 2018). Assim, de acordo com Butler (2018), o gênero é uma ficcionalidade produzida sociolinguisticamente por atos regulatórios que tentam lhe imprimir uma aparência material, aparência de um núcleo a partir do qual o gênero se organizaria. Essa aparência se funda não da repetição de uma verdade anterior do gênero, mas em uma constante reiteração das performances de gênero de acordo com a norma regulatória.

Ainda de acordo com a autora, a linguagem assume então papel central na significação do sexo e gênero e, portanto, do sujeito. Frente a essa afirmação, não se pretende criar uma causalidade entre tais regulações performativas e a produção do sujeito, uma vez que se tratam de atos fundadores, mas afirmar que a linguagem participa da regulação do sujeito que, pela sua repetição, produz efeitos substancializantes nos corpos dos sujeitos.

A autora ainda afirma que a produção performativa do gênero se dá em meio a uma matriz regulatória, que busca criar ao máximo uma ilusão de materialidade do sexo/gênero, apagando seu caráter ficcional. A partir dessa matriz, o gênero é produzido dentro de ilusórias “relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2018, p. 43) em uma matriz heterossexual. A heterossexualidade figura como produtora e estabilizadora da regulação binária do gênero dentro dos limites do desejo heterossexual. Assim,

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e “fêmea”. A matriz cultural por meio do qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aquelas em quem o gênero não decorre

do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituída pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de “identidades de gênero” parecem ser meras falhas no desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural. (BUTLER, 2018, p. 44).

Para a autora, os gêneros inteligíveis nesse sistema seriam aqueles em que gênero decorre do sexo e cujos desejos decorrem da norma heterossexual, ou seja, um indivíduo que nasça com uma genitália produzida como feminina deverá, para adquirir inteligibilidade, performar automaticamente um gênero feminino e sentir atração/desejo sexual por homens. Quaisquer corpos dissidentes que fujam a essa cadeia de coerência – homossexuais, bissexuais, transgêneros, transsexuais, travestis, dentre outros – não adquirem legibilidade.

Como apontado anteriormente, a manutenção da coerência entre sexo, gênero e desejo produz uma ilusão de materialidade e estabilização do gênero. A perda dessa coerência – nos corpos dissidentes supracitados, por exemplo – evidencia a ficcionalidade da norma produtora dessa coerência.

Quando a desorganização e desagregação do campo dos corpos rompe a ficção reguladora da coerência heterossexual, parece que o modelo expressivo perde sua força descritiva. O ideal regulador é então denunciado como norma e ficção que se disfarça de lei do desenvolvimento a regular o campo sexual que se propõe descrever. (BUTLER, 2018, p. 234).

As existências que não se conformam a modelos de inteligibilidade minam o efeito de substância da identidade, visto que ela é produzida em meio às regulações dessas práticas de significação que ocultam seu funcionamento, dando-lhe aparência de naturalidade. Elas possibilitam o deslizamento nos processos de reiteração da norma regulatória do gênero, abrindo espaço a significações outras, à produção de inteligibilidades outras, que questionem as regulações postas, possibilitando a subversão da identidade (BUTLER, 2018).

2.1.3 Sexo como ficcionalidade

Da antiguidade greco-romana ao final do século XVIII, o imaginário ocidental compreendia a existência de apenas um sexo, o que Laqueur (2001) chamou de modelo de sexo único ou da carne única. Esse modelo de representação não negava as diferenças entre homens e mulheres, muito menos as consideravam como iguais; ele pressupunha a existência, sim, de um único sexo, mas assumia que esse sexo figurava de forma distinta nos gêneros

masculino e feminino. Nesse modelo, o gênero era primário em relação ao sexo, isto é, assumia um papel mais importante na ordem social e cultural como legitimação de diferenças entre homens e mulheres, enquanto o sexo era apenas uma convenção, uma marca que se tornava inteligível apenas em sua relação com o gênero (LAQUEUR, 2001).

Durante esse período, a mulher era produzida discursivamente como uma inversão do homem. Era entendida como um homem imperfeito, na qual “[...] uma falta de calor vital – de perfeição – resultara na retenção interna das estruturas que no homem são visíveis na parte externa” (LAQUEUR, 2001, p. 16). A própria anatomia genital era representada como invertida: os ovários equivaleriam aos testículos, o útero ao escroto e o canal vaginal ao pênis. Disso já se denotam, quase que automaticamente, duas ideias: a primeira, que se repete até hoje, é a inferiorização do gênero feminino, a produção deste como o outro do masculino; e a segunda que o sexo passa a permear o imaginário como predecessor do gênero.

Ao final do século XVIII, o modelo do sexo único, como modelo de representação do sexo, passa a ser substituído por um novo modelo, que pressupõe agora a existência de dois sexos – masculino e feminino. A percepção da diferença, não apenas em nível do gênero, mas do sexo, promoveu a emergência do modelo de dois sexos para dois gêneros.

Quando o próprio corpo natural tornou-se o padrão de outro discurso social, o corpo da mulher tornou-se o campo de batalha para redefinir a relação social antiga, íntima e fundamental entre homens e mulheres. O corpo reprodutivo da mulher, na sua concretude corpórea cientificamente acessível, na própria natureza de seus ossos, nervos e principalmente órgãos reprodutivos, passou a ter um novo significado de grande importância. Os dois sexos, em outras palavras, foram inventados como novo fundamento para o gênero. (LAQUEUR, 2001, p. 190).

A essa mudança Laqueur (2001) apresenta duas explicações: uma epistemológica e outra política. Em relação à primeira, o autor aponta uma cisão entre o possível e o impossível, colocando o corpo, sexo e verdade em um mesmo plano de racionalidade, e deslocando seus opostos criados – alma, gênero, falsidade – a um plano de oposição. Esse distanciamento entre a ordem corporal e a transcendental produzem uma hierarquia no alto da qual se encontra a natureza, que passa a ser um fundamento estático ao sexo. Para tal, afirma que

[...] o trabalho cultural que no modelo de uma só carne fora feito pelo gênero, passava agora para o sexo. Aristóteles não precisava dos fatos da diferença sexual para fundamentar sua afirmação de que as mulheres eram inferiores aos homens; isso decorria da verdade *a priori* de que a causa material é inferior à causa eficiente. Naturalmente, na vida diária homens e mulheres eram identificados por suas características corporais, mas a afirmativa de que a geração do macho era causa eficiente e da fêmea a causa material não era, em princípio, fisicamente

demonstrável; era em si uma reafirmação do que *significava* ser homem ou mulher. A natureza específica dos ovários ou do útero era, portanto, apenas incidental para determinar a diferença sexual. No século XVIII as coisas mudaram. O ventre, que era uma espécie de falo invertido, passou a ser o útero – um órgão cujas fibras, nervos e vascularização ofereciam uma explicação e uma justificação naturalista para a condição social da mulher. (LAQUEUR, 2001, p. 191-192).

Assim, esse primeiro elemento (de cunho epistemológico) para a mudança do modelo de sexo único para o sexo duplo coloca a natureza como explicação à condição social. Essa produção está intimamente relacionada ao segundo elemento, de cunho político. O autor aponta que, a partir do momento que as legitimações de cunho transcendental à diferença sexual entre homens e mulheres passam a ser insustentáveis, ocorre o deslocamento da sustentação da diferença de gênero à natureza, ao sexo.

Disso emerge, então, o sexo biológico como categoria analítica. A diferença sexual sai do campo da completude/incompletude e passa agora à dimensão biológica. A mulher é, então, produzida como o outro do homem, uma vez que o sexo, já no modelo de uma só carne (completo-homem, incompleto-mulher) era apenas masculino. A representação da diferença passa a pertencer ao domínio da anatomia (LAQUEUR, 2001).

Essa mudança de paradigma em relação ao sexo promoveu um deslocamento do lugar que o gênero ocupava na produção da diferença. Nas palavras de Laqueur, o sexo “[...] substituiu o que nós poderíamos chamar de gênero como categoria basicamente fundamental. Na verdade, uma estrutura onde o natural e o social podiam ser claramente distinguíveis entrou em ação” (LAQUEUR, 2001, p. 193).

Essa noção emergente – a dualidade natureza/sexo-cultura/gênero – é questionada por Butler (2000; 2018), que aponta que a própria noção de sexo – sua suposta binariedade feminino/masculino – e a sua suposta naturalidade como construções. Assim, de acordo com a autora, não há sentido em interpretar o sexo como superfície natural de inscrição do gênero.

O sexo, segundo Butler (2000) – em uma aproximação com Foucault (1988) – é um ideal regulatório, que não se limita a descrever e circunscrever um dado sexo sobre um corpo, mas que é propriamente produtor do corpo sexuado em meio a normas de inteligibilidade. Para Foucault (1988), o sexo é um elemento tático do dispositivo da sexualidade, capaz de produzir ele próprio a sexualidade dos sujeitos; ele é um meio de acesso à inteligibilidade e subjetividade do indivíduo. Para Butler (2000), ele é meio pelo qual o corpo e o próprio sujeito são produzidos performativamente pela reiteração das normas regulatórias.

Uma vez situado um dos nossos focos de investigação, as questões de gênero e sexualidade, partimos a seguir a outro ponto central de investigação – a formação docente –,

caminhando em direção a nosso objeto de investigação – a formação inicial docente em gênero e sexualidade.

2.2 LEITURAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta subseção serão abordadas algumas discussões sobre formação docente, articuladas a algumas discussões sobre currículo que possibilitem (re)pensar a formação inicial. Junto a isso, com foco no objeto desta pesquisa, serão levantadas algumas considerações sobre a formação de professoras/es e a temática da sexualidade.

A formação docente vem adquirindo centralidade na discussão educacional frente às demandas socioambientais da contemporaneidade, exigindo maior preparação inicial e continuada das/os professoras/es (GATTI, 2010, 2015, 2016). Essa situação cria demandas de adequação dos currículos dos cursos de licenciatura a respostas que visem à preservação e manutenção de uma vida digna (GATTI, 2010, 2015).

Bernadete Gatti (2015) aponta que as políticas educacionais voltadas à formação docente têm se preocupado mais com a quantidade de ingressos, ampliando a oferta e o acesso a cursos de licenciatura, que com a qualidade da formação. Em outra publicação (GATTI, 2016), a pesquisadora levanta algumas questões que considera pertinentes para pensar a qualidade da formação docente. Em primeiro lugar, a formação deve assumir que a educação é um fenômeno permeado e significado pela cultura, dessa forma, não cabe pensar a educação descolada de seu contexto imediato social e cultural. Assim, essa prática deve considerar a diversidade sociocultural, de forma flexível, permitindo o atendimento às demandas da heterogeneidade populacional.

A articulação entre os conhecimentos específicos, didáticos e as condições socioculturais de aprendizagem é também um elemento a ser considerado na formação de professoras/es. Essa formação, de acordo com a autora, deve estar centrada no aluno, articulando diversas dimensões que possibilitem a atuação docente de forma crítica e autônoma (GATTI, 2016).

Gatti (2016) assinala que a formação docente deve ser mediada por práticas institucionalizadas, colocando tanto o currículo de formação quanto a formação dos formadores de professoras/es como elementos centrais. De modo geral, a autora considera que nos cursos de licenciatura há carência de um projeto de formação de professoras/es, tanto em seu currículo institucional, quanto por parte das/os docentes de Ensino Superior; há uma

aparente tentativa de se formar qualquer outro profissional que não professoras/es (GATTI, 2010, 2016). Isso resulta em um perfil de egressa/o não plenamente preparada/o, seja em relação aos conteúdos específicos, seja em sua articulação didática ou aos contextos socioculturais que permeiam a educação (GATTI, 2016).

Referindo-se à estrutura curricular dos cursos de licenciatura, Gatti (2010, 2015) salienta que há uma predominância dos conteúdos específicos de cada área em relação aos pedagógicos, de fundamentação teórica (exceto nos cursos de pedagogia, nos quais estes se mesclam à dimensão do conteúdo específico) e relativos à atuação das/os docentes como profissionais. A dimensão profissional da docência é silenciada na maioria dos currículos, gerando uma estereotipação da/o profissional como “professor missionário, professor quebra-galho, professor artesão ou tutor, e professor técnico” (GATTI, 2010, p. 1360).

Somado à predominância de um tipo de conteúdo, destaca-se outro ponto importante relacionado ao currículo dos cursos de formação docente: a falta de articulação entre as disciplinas de conhecimentos específicos e as de conhecimentos pedagógicos, sobretudo nas licenciaturas de áreas diferentes da pedagogia. Nessas licenciaturas, Gatti (2010) aponta, além da não articulação, carência de disciplinas teóricas relacionadas à educação, de forma que a maioria dessas versa sobre o como/porquê ensinar, deixando à margem discussões sobre currículo, gestão escolar e ofício docente.

Para entender essa estrutura, Gatti (2010) remete à construção histórica dos cursos de licenciatura, na década de 1930, como derivações de cursos de bacharelado, nos quais apenas foi adicionado um núcleo de disciplinas pedagógicas às estruturas curriculares preexistentes. Ainda que historicamente/temporalmente distantes de sua origem, muitas licenciaturas mantêm hoje resquícios dessa estrutura, de modo que a formação pedagógica figura como uma mimese dos cursos de bacharelado, ou então como apêndices desses (GATTI, 2010, 2015). Isso se dá, em parte, segundo a autora, pela sensação de despreparo (em nível da falta de articulação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico e com os contextos socioculturais) gerada nas/os egressas/os, apontada anteriormente.

Gatti (2016) aponta, ainda, para a importância de a formação docente levar em consideração as diversas particularidades socioculturais. Dada a multiplicidade de contextos sociais e culturais, seria possível traçar um ideal de formação docente? Alice Lopes e Veronica Borges (2015) defendem que não. Partindo de uma postura pós-fundacionista, as autoras caracterizam a formação de professoras/es como um campo em disputa por significação, na qual não há essência *a priori* do que seria um ideal de formação docente a se construir. Desse ponto de vista, os sujeitos que se pretende formar – nesse caso, as/os

professoras/es – não apresentam uma materialidade estanque; são sujeitos que reclamam sentidos em meio às disputas de poder. Assim,

talvez possamos afirmar que o significante profissional se insere em diferentes atuações e ressignifica os sentidos do que vem a ser profissionalização. O profissional é por vezes posicionado como um trabalhador, mas com essa fixação são nubladas ou mesmo desconsideradas outras posições de sujeito igualmente possíveis: homem, mulher, negro, branco, homossexual, heterossexual, brasileiro ou não. Como não há uma estrutura que sustente qualquer posicionamento do sujeito, cada enunciação de homem, mulher, negro, branco, trabalhador, professor, profissional são identificações instáveis. O profissional docente sequer é o mesmo para as diferentes disciplinas nas quais é formado e contextualmente é submetido a diferentes subjetivações. (LOPES; BORGES, 2015, p. 498).

Com base nisso, Lopes e Borges (2015) afirmam ser impossível pensar uma formação docente. Apesar dessa afirmação, as pesquisadoras sinalizam que, por sermos convocados a significar o mundo – somos chamados a significar a formação docente –, é necessário que busquemos alternativas de formação. Elas propõem que, no lugar de pensarmos formações ideais, operemos com identidades contextuais de professoras/es a serem formadas/os.

Em vez de tantos esforços reservados para controlar e estabilizar a formação profissional docente em um único modelo, podemos ousar admitir os embates políticos entre as diferentes tentativas de estabilização. Não no sentido gramsciano de tratá-las como uma guerra de posições fixas. Mas no sentido de ousar conceber que, embora trabalhemos como posições fixas, essa fixidez se desmancha no ar em função das inúmeras articulações realizadas. Tendências críticas articuladas a tendências instrumentais; enfoques multiculturais articulados a demandas profissionais; demandas profissionais que se vinculam a interesses institucionais e pessoais específicos e por aí vai. Todos esses registros na tentativa de estabilizar o que é impossível ser estável. Em outras palavras, podemos permanecer com o projeto de mudar o mundo, em nosso caso, por meio da formação docente, contudo não há certeza nem sobre o que é o mundo, nem sobre a mudança pretendida. Na agenda pós-fundacional, esse movimento inventa espaços-tempos além da fantasia da utopia e possibilita deslocamentos no terreno (opaco) da democracia. (LOPES; BORGES, 2015, p. 503).

Esta fluabilidade da significação acerca da formação docente e de seus currículos se torna, em meio aos jogos de poder ao qual somos submetidos, uma forma de luta política contra proposições autoritárias de formação, pautadas em discursos de dominação (LOPES; BORGES, 2015). Reclamar uma significação é assumir uma responsabilidade em meio a essas disputas de sentido.

Seria possível, então, nesse cenário de impossibilidade de determinar um projeto uno de formação docente, pensar alguma perspectiva de currículo? E como pensar uma formação docente relacionada à sexualidade dentro dessa proposta? Nas duas próximas subseções

tentaremos não responder – de forma a fixar algum sentido, mas explorar possibilidades de respostas a essas questões.

2.2.1 Algumas reflexões sobre currículo

Assim como Lopes e Borges (2015) apontam a impossibilidade de uma formação docente única, essas autoras estendem essa lógica aos currículos. Não há, portanto, uma materialidade apriorística de currículo, de forma que sua delimitação, seu efeito substancializante, constitui-se em meio a disputas por significação.

Ao descentrar a aparente identidade do currículo, podemos aproximar a compreensão de currículo das autoras às teorias pós-críticas de currículo. Essa perspectiva teórica percebe o currículo como produto sócio-histórico-ideológico, oriundo de processos de significação em meio a disputas de saber-poder.

Na perspectiva aqui adotada, que vê as “teorias” do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é (SILVA, 2020, p. 14).

Tomaz Tadeu da Silva (2020) aponta que há duas questões centrais, e inter-relacionadas, a respeito do currículo. A primeira, refere-se a quais conhecimentos devem ser ensinados. Já a segunda, relaciona-se a quem se pretende formar. Para pensar essas questões, da perspectiva aqui proposta, devemos ter em mente que não há uma resposta única, mas sim diversas possibilidades disputando espaço em um jogo de significações, no qual não há neutralidade (LOPES; BORGES, 2015).

O encadeamento das questões propostas pressupõe que a definição do “o que” do currículo só pode se dar ao pensar o “para quem” dele. Portanto, o currículo, do espaço significativo que ocupa, é produtor de subjetividade e identidade dos sujeitos (SILVA, 2020). Se nós, ao criarmos um currículo, estamos produzindo seus efeitos de sentido, de forma transitória, mas ao mesmo tempo a partir dele produzindo sujeitos e subjetividades, devemos tal qual a formação docente, assumir uma postura de responsabilidade pelo processo de formação (LOPES; BORGES, 2015); um compromisso ético com a formação.

O currículo, como compreendemos em nossa pesquisa, não se trata de um apanhado de documentos oficiais que direcionam as ações em sala de aula, tampouco apenas das vivências que os sujeitos do/pelo currículo têm ao experienciar seus processos formativos. Partimos de uma compreensão de currículo alinhada com Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011), na qual ele pode ser entendido como uma prática de significação e atribuição de sentidos. Segundo as autoras

Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. [...] O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41-42).

Assim, ao focarmos na análise do currículo que trataremos nos capítulos seguintes, estamos lançando nossos olhares a práticas sociais instituídas em meio a disputas de poder e que se instituem discursivamente por diferentes caminhos, seja os documentos oficiais, como projeto político e ementa de disciplinas, seja pela interpelação dos sujeitos – docentes e discentes – por tais documentos. São essas práticas significantes que adquirem materialidade que nos interessam na pesquisa aqui desenvolvida.

O currículo, na perspectiva trazida por Lopes e Macedo (2011) – como prática de significação – deve ser entendido também como uma prática cultural, isto é, imersa naquilo que permite a própria significação das relações humanas. A cultura é entendida pelas autoras não como um dado material, mas como um produto das relações de significação, que atribuem sentido às nossas práticas. Nesse sentido, assim como o currículo, a cultura também se insere em práticas linguísticas, sistemas de classificação e relações de poder que visam estabilizar determinadas possibilidades de significação.

Por se inserirem em sistemas de atribuição de sentidos perpassados por relações assimétricas de poder, o currículo e a cultura adquirem importante papel como produtores de subjetividades e identidades. Assim, devem ser compreendidos não como dados materiais, mas como campos de disputa por significação nos quais alguns sentidos se sobressaem a outros – não de forma arbitrária, mas intencional (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2020).

Partindo dessa perspectiva, retornamos a uma das questões com a qual finalizamos a seção anterior: seria possível pensar alguma perspectiva de currículo tendo em vista a

impossibilidade de pensar a formação docente como projeto singular? Acrescentamos ainda: como podemos pensar um currículo comprometido com as demandas sociais depositadas sob as/os professoras/es, especialmente, no caso da minha pesquisa, no tocante às questões de sexualidade e gênero?

Por mais que, frente ao exposto, não possamos estabelecer uma resposta única, Silva (2020) aponta alguns direcionamentos. A partir da teorização feminista, propõe pensar relações de gênero que permeiam o currículo, possibilitando o debate com enfoque nesse produto como também produtor de masculinidades e feminilidades. Ademais, esse autor propõe, por outro viés – da perspectiva *Queer* – problematizar a produção da identidade e diferença, por meio de uma análise da relação entre o “eu” e o “outro” na produção das identidades “normais” e “dissidentes”.

Essas discussões são urgentes não apenas do ponto de vista epistemológico, mas partem também de demandas e urgências contemporâneas relacionadas à misoginia, ao feminicídio e à LGBTfobia.

2.2.2 Formação docente, educação e sexualidade

A inclusão de discussões sobre a temática sexualidade na formação inicial docente é uma pauta levantada já por várias/os autoras/es e professoras/es da Educação Básica (FIGUEIRÓ, 2006). Mary Neide Figueiró aponta também que essa necessidade já foi evidenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Figueiró (2006), a partir de uma leitura de Melo (2001)², que analisou a formação inicial em pedagogia, indica que ocorre um processo de deseducação sexual, no qual a formação docente oscila entre uma assexualidade³, também evidenciada por Louro (2000), e uma repressão dos indivíduos no tocante à sexualidade.

Pensar um processo de formação docente, como já apontado, é um processo inacabado e situado em meio a relações de poder (LOPES; BORGES, 2015). Partindo dessa perspectiva, pudemos perceber algumas aproximações entre o proposto por Lopes e Borges e o pensamento de Figueiró a respeito da formação para a sexualidade. Essa autora aponta a necessidade de entendermos o *porquê* e o *para que* da formação, ou seja, delimitar a

² MELO, Sonia Maria Martins de. **Corpos no espelho**: a percepção da corporeidade em profissionais. 2001. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

³ Não trato do termo assexualidade aqui como referência a uma orientação sexual, e, sim, no sentido trazido por Figueiró (2006), como um processo no qual os indivíduos na escola, professores e alunos, são percebidos como sujeitos que não operam sexualidade.

importância desses conhecimentos na vida dos sujeitos e apontar um ponto em que se pretende chegar com ela, respectivamente (FIGUEIRÓ, 2006). Recorrendo a Lopes e Borges (2015), acreditamos que seja necessário adicionar a essa perspectiva um modelo de sociedade e indivíduos que se intenciona produzir a partir dessa formação, ou seja, que *educadoras/es sexuais* se pretende constituir.

Pensar a formação docente é, em última e, antagonicamente, primordial análise, pensar também a formação da/o aluna/o com a/o qual essa/e futura/o docente trabalhará, uma vez que tais formações estão implicadas na construção das subjetividades de ambos. Focalizando a questão da sexualidade, essa implicação adquire maior evidência. Ela é produzida socioculturalmente por processos que atribuem legibilidade a determinados corpos/sexos/gênero/orientações sexuais e a nega a outros. Segundo Louro (2000),

[...] as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens). Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual. (LOURO, 2000, p. 9).

Essa circunscrição de gênero e sexualidade coloca em evidência as instituições educacionais como importantes produtoras de subjetividade. Nesse contexto, Jimena Furlani (2007) explora alguns aspectos da inserção da sexualidade nos currículos da Educação Básica. Segundo a autora, esse tema é permeado por polêmicas, normatizações e regulações disciplinares de cunho cultural, político e social. Isso traz, ao mesmo tempo, receio e fascínio em tratar esses temas na educação formal.

Quando presente no currículo escolar, a sexualidade é trazida à tona como demarcação das diferenças e identidades sexuais (FURLANI, 2007), tendo como respaldo a norma (LOURO, 2008); processo este que acirra preconceitos e legitima o subjulgamento das dissidências (FURLANI, 2007). Em tais espaços, a sexualidade assume lugar de um poder-saber essencializado, que busca atribuir significados de cunho biológico à sexualidade, não abrangendo a diversidade sexual, e reproduzindo a normatização dos corpos e identidades (ALTMANN, 2013).

A desconstrução da matriz biológica que sustenta as diferenças de gênero e sexualidades – e perpetua a norma masculina cis-heterossexual branca – é fundamental à

desnaturalização das “diferenças” (FURLANI, 2007). Por esse motivo, é de fundamental importância a formação – inicial e continuada – problematizar essas questões relacionadas à sexualidade e gênero. É nesse sentido que a atuação das/os professoras/es deve seguir: priorizando desmistificar construções sociais mascaradas e sustentadas por “diferenças” biológicas.

Assim, a formação docente pode atuar tanto como reforçadora quanto questionadora das normas que atribuem legibilidade/ilegibilidade aos sujeitos, atuando como forma de pedagogização da sexualidade (LOURO, 2000). Nesse sentido, a abordagem que se pretende dar à sexualidade pode influenciar muito a formação de professoras/es e, conseqüentemente, de suas/seus futuras/os estudantes. Pensando a partir da realidade da Educação Básica, Figueiró (2006) traça quatro abordagens dominantes de sexualidade.

A abordagem religiosa delineada por Figueiró (2006) pressupõe uma vivência da sexualidade permeada por valores religiosos. Ela distingue duas vertentes dessa abordagem: a tradicional, em que há uma submissão dos sujeitos às normas religiosas e textos religiosos, e a libertadora, na qual há compreensão da sexualidade como elemento de transformação social. Apesar de não ser foco desta pesquisa trazer à tona essa discussão, consideramos válido salientar que o entendimento dessa perspectiva é delimitado pela autora com base apenas em preceitos cristãos, não explorando outros sentidos que tal abordagem possa fazer emergir por religiões de outras matrizes.

A abordagem médica opera, dentro de uma lógica de saúde-doença, com vias de produzir uma boa vivência da sexualidade. Há maior preocupação com a prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e uma terapêutica dos desajustes sexuais.

A abordagem pedagógica (FIGUEIRÓ, 2006), assim como a médica, opera com vias de produzir uma boa vivência da sexualidade. Ela se preocupa com os processos de ensino-aprendizagem relacionados à temática sexualidade, porém, sem propor engajamento social.

Por fim, Figueiró destaca a abordagem emancipatória, que, além de trazer à tona questões relativas à boa vivência da sexualidade, coloca em questão a necessidade de transformação social, problematizando a questão da produção das diferenças em meio a relações de poder (FIGUEIRÓ, 2006).

Jimena Furlani (2008) propõe outra classificação das principais abordagens de educação sexual, considerando a existência de oito principais abordagens, sendo que algumas delas são bastante similares ao proposto por Figueiró (2006).

A primeira abordagem delimitada por ela é a biológico-higienista, como aquela na qual as discussões sobre sexualidade figuram apenas no campo da prevenção às IST e à gravidez precoce. Outra abordagem, a terapêutica, busca atribuir uma origem aos desvios de sexualidade, com vias de corrigi-los. É possível perceber aqui que essas duas abordagens, em conjunto, assemelham-se à abordagem médica delimitada por Figueiró (2006).

Outra abordagem próxima à traçada por Figueiró é a religiosa-radical, que parte de uma interpretação literal da bíblia para a delimitação de uma perspectiva de sexualidade normal/anormal. A abordagem moral-tradicionista coloca a discussão (ou ausência de discussão) sobre sexualidade a cargo da família, dentro de preceitos morais considerados adequados, alinhados a valores tradicionais (FURLANI, 2008).

As outras quatro abordagens, de acordo com a autora, partem de uma visão mais positiva de sexualidade. A abordagem dos direitos humanos visa problematizar e desconstruir visões negativas sobre identidades dissidentes, promovendo o desenvolvimento de uma sociedade menos desigual. A abordagem dos direitos sexuais visa discutir e promover direitos sexuais a todas as identidades sexuais. Ambas as abordagens delineadas anteriormente, por mais que promovam aspectos positivos, viabilizando uma sociedade mais diversa, plural e justa, não conseguem por si só desestabilizar os sistemas de poder que promovem a produção da desigualdade e diferença (FURLANI, 2008).

Furlani (2008) parte de uma apropriação freireana da emancipação para propor uma perspectiva de educação sexual emancipatória, que preconiza a percepção dos sistemas de opressão em meio ao qual os sujeitos se encontram. Nesse sentido, há uma forte aproximação entre essa abordagem e a proposta por Figueiró (2006), também denominada emancipatória.

A última abordagem proposta por Furlani (2008) é a *Queer*. A autora indica que essa perspectiva possibilita, assim como a própria teoria *Queer*, desestabilizar as redes de poder que permeiam a definição negativa de identidade de gênero e sexualidade, bem como confrontar determinismos biológicos e culturais. Mais do que empreender uma apropriação da cultura LGBTQIA+ no âmbito educacional, a abordagem *Queer* deve empreender uma crítica desconstrutivista da educação dominante, cooptada por uma matriz heterossexual compulsória.

Assim, pensar um currículo de formação docente, e a própria formação, no tocante à sexualidade, implica filiar-se a uma determinada abordagem de educação sexual. Essa decisão, como explorado anteriormente (LOPES; BORGES, 2015), não é neutra e deve ser tomada tendo em vista um projeto comprometido com a formação de um determinado sujeito.

Altmann (2013) aponta a emergência de sentidos bastante essencialistas, ou biológico-higienistas, em cursos superiores de formação docente. Podemos entender a emergência desses sentidos dominantes como uma paráfrase (ORLANDI, 2015) daquilo que já circula, e é há muito explorado, nos espaços formais de Educação Básica.

A percepção do corpo e da sexualidade de forma essencialista “reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos” (WEEKS, 2000). Assim, ela promove um descolamento entre a condição biológica do corpo e aspectos de ordem social, política e cultural da sexualidade, silenciando-os na subjetivação dos sujeitos (LOURO, 2001, 2008; PARKER, 2000).

Assumindo que todo discurso se relaciona ao já-dito (ORLANDI, 2015), podemos pensar que, em algum nível, aquilo que é dito – ou não – sobre sexualidade na Educação Básica se relaciona a sentidos presentes – ou ausentes – na formação inicial de professoras/es que atuam nesse âmbito. Com isso, não há aqui a pretensão de se afirmar que os sentidos presentes no currículo de formação inicial docente e, conseqüentemente, os sentidos compartilhados entre discentes e egressos, têm sua origem nessa paráfrase da Educação Básica, mas que tal movimento de repetição é também constituinte da rede interdiscursiva na qual se constituem os sentidos produzidos nesses espaços e por esses sujeitos. Pensando nas demandas por currículos de formação docente comprometidos socialmente (GATTI, 2010, 2015, 2016), acredito que as abordagens emancipatória e *Queer* deem conta de uma formação que possibilite a transformação social.

2.3 LEITURAS PARA (RE)PENSAR CIÊNCIA

Nesta pesquisa nos propusemos a compreender o agenciamento de sentidos sobre sexualidade em um curso de licenciatura nas áreas de Ciências Naturais – o curso de Ciências Biológicas da UFPR. Desse modo, nesta seção, nos dedicamos a traçar algumas percepções a respeito de como podemos entender ciência, sobretudo a partir do pensamento de autoras/es como Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses, Walter Mignolo, entre outras/os.

A posição mais alta em uma hierarquia de formas de produção de conhecimento⁴ foi um campo de disputa, no qual apenas no século XVIII a Ciência atingiu o status de forma

⁴ Adoto ao longo do texto a mesma nomenclatura de Santos (2019), autor que considera, ao analisar as Epistemologias do Sul, os termos conhecimento e saber – mesmo que etimologicamente distintos – como termos permutáveis.

privilegiada de saber sobre a realidade. Por muito tempo, a teologia foi considerada a principal forma de conhecer a verdade do mundo; essa posição foi primeiramente questionada pela filosofia, que promoveu um deslocamento da fonte de conhecimento, de uma divindade para o humano (WALLERSTEIN, 2006).

Na prática, isso significou uma mudança na sede das autoridades que podiam proclamar a validade do conhecimento. Em lugar de padres que tinham o acesso especial à palavra de Deus, passamos a respeitar homens racionais, dotados de uma perspicácia especial para o conhecimento da lei natural ou das leis naturais. Esta viragem não foi suficiente para alguns, que entendiam ser a filosofia uma mera variante da teologia: em ambos os casos, mantinham, se proclamava que o conhecimento era decretado pela autoridade, seja de padres, seja de filósofos. Estes críticos insistiam na necessidade de provas a partir de estudos sobre a realidade empírica. Tais provas, segundo ele, seriam base de uma outra forma de conhecimento, a que chamavam “ciência”. No século XVIII, os protagonistas da “ciência” rejeitavam abertamente a filosofia, que consideravam ser uma mera dedução especulativa, e proclamavam que a sua forma de conhecimento era a única racional. (WALLERSTEIN, 2006, p. 124-125).

Esta separação entre a filosofia e a ciência, segundo Wallerstein (2006), visou a cisão entre o bem/belo e a verdade, produzindo a filosofia como a busca do bem/belo, e na ciência a busca da verdade, o que funcionou como plano de fundo à emergência das duas culturas – humanística e científica. Esse distanciamento entre o bom e a verdade não foi, contudo, total. O autor sinaliza que, por vezes, torna-se difícil pensar a busca da verdade sem associá-la ao bem/belo, sobretudo ao analisar realidades sociais.

Além dessa confusão entre o bem/belo e o verdadeiro, Wallerstein (2006) aponta outro problema nascido da cisão filosofia-ciência, que é a quem foi conferida a autoridade em validar a verdade, e conseqüentemente a ciência; segundo ele, o estabelecimento de grupos e subgrupos de cientistas responsáveis por validarem a verdade da ciência restringe a autoridade sobre o conhecimento a poucos indivíduos, de forma muito similar ao que ocorria na filosofia. Assim, ciência e poder caminham juntos, não apenas pela posição de privilégio que ela assume em relação a outros saberes, mas pelo poder de delimitação da verdade concedido aos cientistas.

A ciência na modernidade – o que Boaventura de Sousa Santos (2018) caracteriza como paradigma dominante de ciência – assenta-se em uma separação artificial entre ser humano e natureza. Nele, a natureza é entendida como passiva, sobre a qual se lança uma observação descomprometida a fim de extrair dela suas leis. Assim, assume-se que a natureza teórica do conhecimento científico

é um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos. A descoberta das leis da natureza assenta, por um lado, em como já se referiu, no isolamento das condições iniciais relevantes [...] e, por outro lado, no pressuposto de que o resultado se produzirá independentemente do lugar e do tempo em que se realizarem as condições iniciais. (SANTOS, 2018, p. 29).

Essa lógica, de acordo com Santos (2018), é mais orientada à dominação e transformação do real que à sua efetiva compreensão. É nesse contexto que Santos aponta o surgimento das Ciências Sociais. Santos (2018) identifica duas vertentes associadas à emergência das Ciências Sociais. Na primeira, há uma tentativa de transferência do estatuto epistemológico e metodológico das Ciências Naturais para as Sociais. A partir desse entendimento, pressupõe-se que haveria certa universalidade das Ciências Naturais que legitimaria esse deslocamento. Entretanto, a impossibilidade de estabelecimento de leis universais e previsões, e a subjetividade dos fenômenos sociais, faz com que seja reclamado um estatuto próprio para as Ciências Sociais, o que configura a segunda vertente.

Dentro desse paradigma dominante, Santos (2018) aponta que as Ciências Naturais e Sociais partilham ainda de uma lógica de separação e oposição humano/natureza, humano/animal, natureza/cultura. Para Boaventura de Sousa Santos,

A fronteira que então se estabelece entre o estudo do ser humano e o estudo da natureza não deixa de ser prisioneira do reconhecimento da prioridade cognitiva das ciências naturais, pois, se, por um lado, se recusam os condicionantes biológicos do comportamento humano, pelo outro, usam-se argumentos biológicos para fixar a especificidade do ser humano. Pode, pois, concluir-se que ambas as concepções de ciência social a que aludi pertencem ao paradigma da ciência moderna, ainda que a concepção mencionada em segundo lugar represente, dentro deste paradigma, um sinal de crise e contenha alguns componentes da tradição para um outro paradigma científico. (SANTOS, 2018, p. 41-42).

A crise desse paradigma que aponta Santos (2018) é, em parte, decorrente da noção de que ao se institucionalizar determinados conhecimentos como aceitos cientificamente, outros saberes são deixados à margem, evidenciando que o real é mais amplo do que o produto da analítica das partes da natureza proposta pelo paradigma dominante.

É influenciada, também, pela percepção da dificuldade que existe em distanciar e delimitar sujeitos e objetos de investigação. Zemelman (2006) considera que o sujeito do conhecimento científico e o saber que ele produz são implicados, sendo de extrema importância que o cientista não apenas fale a respeito do conhecimento que produz, mas que seja incorporado nessa relação.

Endossando a insustentabilidade do paradigma dominante de ciência está também a percepção do conhecimento como uma construção, e não um dado extraído da natureza (FOLLARI, 2006; LEE, 2006; NUNES, 2006; REGNER, 2006; SANTOS, 2018). Tanto o sujeito que produz ciência quanto o que valida o que pode ser considerado conhecimento no paradigma dominante deslocam qualquer pretensão de neutralidade do fazer científico, demarcando-a como uma prática historicamente e socialmente situada.

Frente a essa insustentabilidade do paradigma dominante, Santos (2018) traça alguns direcionamentos relacionados à emergência de um novo paradigma da ciência. Essa transição começou a ser evidenciada pelas Ciências Sociais a partir de três momentos: (1) a rejeição das divisões binárias natureza/cultura, sujeito/objeto, corpo/mente, tensionando as fronteiras entre as Ciências Sociais e Naturais; (2) a percepção da conexão entre dimensões locais e globais de todo conhecimento, como evidenciada pela ecologia, antropologia e epistemologia feministas da década de 1980, por exemplo; (3) a rejeição do sujeito universal do conhecimento, demarcando a inscrição sócio-histórica do sujeito e do saber que ele produz (ESCOBAR, 2006; SANTOS, 2018).

Esses deslocamentos levaram Santos (2018) a afirmar que não há sentido na habitual separação entre Ciências Naturais e Ciências Sociais, já que, segundo o autor, “todo conhecimento científico-natural é científico-social” (p. 65). Essa afirmação foi, contudo, alvo de crítica por Macdowell (2006), que rejeita a unificação entre Ciências Naturais e Ciências Sociais por considerar que esses dois campos de saber possuem especificidades metodológicas e de objetivos próprios. Entendemos que a afirmação de Santos (2018) não pretende negar as especificidades de cada campo de saber, como afirma Macdowell, mas sim evidenciar a dificuldade de delimitação da fronteira dessas duas ciências que, frente ao paradigma emergente, vem se embaralhando.

Santos também sugere uma superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, possibilitando o reconhecimento do objeto como um todo, por meio de abordagens temáticas (SANTOS, 2018). No paradigma emergente, como intenta o autor, devemos encarar sujeito e objeto não como entidades separadas, mas como um contínuo. Assim, assume-se que a ciência se trata de um campo permeado por valores individuais e coletivos, e que sua supervalorização em detrimento a outras formas de conhecimento se assenta em um juízo de valor e não em sua natureza inata (SANTOS, 2018). Portanto, Santos preconiza a articulação entre outras formas de conhecimento e o conhecimento científico.

Nessa perspectiva, sua proposta acerca da emergência de um novo paradigma discutida mais a fundo na obra “Um discurso sobre as ciências”, publicada inicialmente em

1987, não foi aceita com unanimidade na comunidade científica. Ela sofreu ataques principalmente por parte de cientistas naturais que a acusaram de certo relativismo e desprezo pelas premissas de objetividade e neutralidade da racionalidade ocidental (LEE, 2006; NUNES, 2006; WAGNER, 2006). Essa animosidade, conhecida como “Guerra das Ciências”⁵ é assentada sobre um contexto cultural mais amplo, que coloca a cultura humanística e a cultura científica em uma oposição conflituosa – a guerra das duas culturas. Como aponta Wallerstein (2006), às humanidades não coube a busca e representação da verdade, mas da bondade e da beleza; a atribuição da verdade coube às ciências – sobretudo as naturais. Segundo Lee (2006), essa questão

[...] pertence a uma longa história de debate e de conflito aberto, no mundo moderno, sobre como produzir conhecimento válido, quais os terrenos e os âmbitos da autoridade, quais podem ser os seus porta-vozes e, conseqüentemente, quais as orientações da ação social que podem ser consideradas legítimas. (p. 85)

Santos J. (2006) aponta que o principal desconforto gerado pela proposta do paradigma emergente, no que tange à “Guerra das Ciências”, é a forte aproximação que Boaventura de Sousa Santos faz entre os saberes científicos e outros conhecimentos, o senso comum. Esse desconforto nasce, segundo o autor, porque tal proximidade coloca em xeque a universalidade da ciência como formuladora de verdades absolutas.

Frente à proposta desse novo paradigma, alguns autores consideram estarmos situados mais próximos do paradigma dominante na modernidade que do paradigma emergente vislumbrado por Santos (ANDRÉ, 2006; DIAS DE DEUS, 2006; RIOVO, 2006). Apesar de ainda não efetivado, algumas proximidades já podem ser notadas. Francisco Sanín (2006), ao olhar a necessidade de diálogo entre as diferentes racionalidades para traçar os limites da ciência, salienta que

[...] a ciência contemporânea está numa posição particularmente favorável para entabular esse diálogo, porque, pela própria natureza dos problemas e objetos de que se ocupa, está agudamente consciente de seus limites. Essa consciência seria o que constitui, em síntese, o “novo paradigma”. (SANÍN, 2006).

Entender a limitação da ciência em explicar a realidade, assumir que ela não é a única forma de conhecimento válida sobre o mundo e entendê-la como relacionada a esses outros saberes é fundamental à emergência de um novo paradigma (CARAÇA, 2006; FOLLARI, 2006; RUIVO, 2006; STENGERS, 2006). Assim, a ciência não se trata de uma forma de

⁵ Para maior detalhamento dos caminhos pelos quais a “Guerra das Ciências” se desenvolveu, ver Lee (2006) e Wagner (2006).

saber superior às outras; ela apenas possui uma especificidade quanto à sua forma de produção (RUIVO, 2006). Considerar a ciência como forma superior de conhecimento nada mais é do que um juízo de valor infundado; Isabelle Stengers, (2006) pondera, contudo, que a maior aceitabilidade à ciência depende do contexto em que o conhecimento se faz necessário. Partindo de um exemplo do campo da biologia, a autora salienta que

Nenhum saber diferente poderá, por exemplo, rivalizar com a biologia no que diz respeito ao papel da molécula de ADN na síntese de proteínas. Nenhuma das palavras molécula, ADN, síntese, proteína tem significado importante que não no laboratório. Em contrapartida, a partir do momento em que lidamos com o ser vivo, com o que este recebe no momento do nascimento, com a pertença, a explicação “genética” pelo ADN deixa de ser privilegiada. O problema é, portanto, o do juízo de valor que permite a saberes científicos “sair” dos locais em que são produzidos e pretender responder às questões que importam não somente aos cientistas, mas a todos os humanos, ou melhor, propor-se substituir as questões que importam pelas questões que importam aos cientistas. (STENGERS, 2006).

A aproximação ente a ciência e diversas outras formas de saber já vem ocorrendo por algumas iniciativas, quase que em sua totalidade, fora da academia; os movimentos sociais se mostram como campos nos quais imperam tais relações com o conhecimento. Para Arturo Escobar (2006), a produção acadêmica, em sua maioria, ainda invisibiliza saberes outros não considerados válidos pela ciência moderna, assim, pontua que estamos em frente a um duplo desafio: (1) promover a mudança na forma como nos relacionamos com conhecimentos hegemônicos e (2) orientar as nossas formas de produção de saber à emancipação/transformação social.

É a partir desse caminho que na subseção seguinte tentaremos traçar alguns elementos acerca dessa nova forma de relação com a produção do conhecimento.

2.3.1 Epistemologias do Sul: outra forma de relação com os saberes

A sugestão de Santos (2018; 2019) quanto à emergência de um novo paradigma implica um compromisso com a validação dos conhecimentos gerados nas, pelas e para as lutas de grupos historicamente subalternizados, postura que foi denominada pelo autor como “Epistemologias do Sul”. Tal proposição não se centra em uma superação total, uma inversão diametral de paradigmas, que tire de cena as *Epistemologias do Norte* e as substituam pelas do *Sul*, mas sim a valorização dos conhecimentos ligados às lutas anticapitalistas, anticoloniais e antipatriarcais (SANTOS, 2019).

As Epistemologias do Sul tensionam a construção moderno/colonial da ciência ocidental e a sua posição privilegiada em relação a outros conhecimentos na colonialidade (MIGNOLO, 2006).

A colonialidade – do poder, do saber e do ser – o sujeito civilizado, ocidental, europeu (e mais recentemente, estadunidense) – e aqueles que não o podem (e que por vezes se tornam alvo de investigação sob curiosidade, que têm suas vidas escrutinadas sob óptica de uma estranheza) – os sujeitos não-civilizados, primitivos. Essa cisão se reflete também naquilo que é tido como conhecimento – a ciência moderno-ocidental – e o que não passa de tradição, crendice, superstição – os conhecimentos tradicionais (MENESES, 2006; MIGNOLO, 2006).

Tais diferenças criadas na modernidade/colonialidade são refletidas por Santos ao delinear o conceito de Linha Abissal (SANTOS, 2009, 2019). O autor a considera como conjunto de

[...] linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical [...] (SANTOS, 2009, p. 23).

Consideramos pertinente frisar o caráter situacional com o qual Santos faz a separação entre o “deste lado” e o “do outro lado” da linha abissal. Ele o faz de uma posição geopolítica que o coloca dentro do que define como sociabilidade metropolitana – a sociedade dos sujeitos humanos civilizados. O “outro lado”, onde nos situamos, é denominado por ele de sociabilidade colonial – a sociedade dos sujeitos sub-humanos selvagens (SANTOS, 2006).

A sociabilidade colonial é produzida como aquele espaço selvagem a ser explorado, dominado, compreendido pelo colonizador em seus próprios termos; não é tido como ambiente onde se produzam conhecimentos, apenas como *locus* de exploração sobre o qual saberes podem ser produzidos nas sociabilidades metropolitanas (MENESES, 2006; MIGNOLO, 2006, MORA-OSEJO; BORDA, 2006; SANTOS, 2006; SANTOS, 2019). A linha abissal impossibilita que as sociabilidades metropolitanas representem seu mundo em seus próprios termos, uma vez que não há uma continuidade entre suas racionalidades e a racionalidade da ciência moderno-colonial. Os conhecimentos tradicionais

[...] desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica do verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia que constituem o outro

conhecimento aceitável deste lado da linha. Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha invisível que separa a ciência dos seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia, e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade, nem os conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SANTOS, 2006, p. 25-26).

Esse contexto evidencia ainda mais a forma como o conhecimento científico ocidental, europeu e, mais recentemente, estadunidense, vem reclamando um lugar de saber universal, que ao se produzir como tal aponta os particularismos daquilo que escapa de sua racionalidade (MENESES, 2006; MIGNOLO, 2006).

Nesse sentido, as Epistemologias do Sul propõem movimentos que possibilitem o resgate de saberes e sujeitos da sociabilidade colonial, atribuindo-lhes inteligibilidade. Santos (2006; 2009; 2019) delinea quatro procedimentos pelos quais tal resgate pode ser feito: a ecologia de saberes, a tradução intercultural, a sociologia das ausências e a sociologia das emergências.

A ecologia de saberes se refere à assunção de que todos os saberes são válidos, não privilegiando uns – ciência – em detrimento de outros. Não se trata apenas da união de vários conhecimentos de forma desconexa, mas de compreendê-los de forma interrelacionada.

A ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se, pois, nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias. Contudo, em lugar de subscrever uma hierarquia única, universal e abstrata entre os saberes, a ecologia de saberes favorece hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber [...] no contexto da ecologia de saberes, deve-se formular-se assim: deve dar preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção. (SANTOS, 2009).

Dessa forma, a ecologia dos saberes não implica uma superação, substituição da ciência por outras formas de conhecer o mundo. A questão central é compreendê-la como uma forma de interpretação da realidade que, apesar de dar conta de explicar determinadas realidade, está longe de ser a única, ou a verdadeira, forma de dar inteligibilidade ao real.

A sociologia das ausências visa compreender a forma como a colonialidade⁶ produz exclusões abissais, isto é, como a linha abissal atua produzindo os sujeitos da sociabilidade colonial como não-humanos e, em última análise, como inexistentes. Santos (2009; 2019) aponta que as lógicas da racionalidade moderna/colonial produtoras de ausências operam simultaneamente por cinco percursos: (1) fazendo do saber científico única possibilidade de conhecimento possível e, conseqüentemente, apagando saberes outros; (2) compreendendo o tempo como uma linearidade progressista⁷, em cuja posição mais avançada estaria a sociabilidade metropolitana, contrastando com os sujeitos atrasados da sociabilidade colonial; (3) naturalizando a classificação e hierarquização social; (4) considerando os universalismo metropolitanos como superiores, suplantando um suposto particularismo colonial; (5) considerando todo o improdutivo dentro do sistema de produção capitalista como tendo sua possibilidade de existência questionada.

Para combater tais ausências, a sociologia das ausências visa promover a ecologia de saberes, resgatando conhecimentos tradicionais, assumir as diferentes temporalidades e as diferentes relações que os sujeitos têm com o tempo na modernidade, rever a produção da desigualdade e da diferença com vias de tensionar as hierarquias produzidas na modernidade, integrar saberes globais/hegemônicos a saberes locais, sem contudo estabelecer relação hierárquica entre eles, e recuperar e valorizar sistemas produtivos alternativos (SANTOS, 2006).

Por fim, a sociologia das emergências propõe transformar o cenário evidenciado pela sociologia das ausências, possibilitando compreender tais práticas não como particularismos, mas como potencialidades de um futuro. Ela enxerga um futuro não utópico, mas possível, calcado em práticas concretas que já ocorrem e que podem e devem ser potencializadas (SANTOS, 2006; 2019). Santos delinea três possibilidades de emergências a serem impulsionadas: (1) identificar práticas, concepções, filosofias de movimentos sociais que, apesar de suplantados pela colonialidade, possibilitam vislumbrar um futuro; (2) reapropriar, ressignificar e subverter conhecimentos e práticas pensadas inicialmente como instrumento de geração de exclusões abissais; (3) identificar espaços em que já se percebe movimentos de tensionamento da realidade moderno/colonial (SANTOS, 2019).

⁶ Santos (2019) não concorda com a proposta de Quijano (2005) em diferenciar colonialidade e colonialismo, pois pondera que aquilo que Quijano considera como colonialidade nada mais é que uma face do colonialismo. Ao longo do meu texto adotarei a concepção de Quijano, pois essa formulação foi base para outras que discuto aqui – colonialidade do poder, do ser, do saber e de gênero.

⁷ O termo progressista aqui é utilizado com sentido de avanço, melhor desenvolvimento.

Para promover a integração entre as diferentes formas de conhecimento preconizadas pela ecologia de saberes e as diferentes experiências evidenciadas pela sociologia das ausências e sociologia das emergências, Santos (2006) propõe a ideia de tradução intercultural. Para ele, esse processo seria um trabalho de interpretação recíproco entre duas culturas, possibilitando identificar pontos de confluência, delimitando as possibilidades e limites dessas aproximações. Esse processo é sobretudo um produtor de

[...] condições para emancipações sociais concretas de grupos concretos num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício da experiência. O trabalho de tradução, assente na sociologia das ausências e na sociologia das emergências, apenas permite revelar ou denunciar a dimensão desse desperdício. O tipo de transformação social que a partir dele pode construir-se exige que as constelações de sentidos criadas pelo trabalho de tradução se transformem em práticas transformadoras. (SANTOS, 2006, p. 814-815).

Traçamos nesta seção alguns apontamentos acerca da produção de conhecimentos e algumas relações de poder que a atravessam. É a partir deste ponto que compreendemos nossa pesquisa inserida em meio a tantas outras formas de produção de conhecimentos, em meio a uma disputa por narrativas. Ao fazer esse movimento, buscamos ao longo do capítulo traçar algumas críticas a modelos tidos como hegemônicos ou dominantes de ciência. Contudo, nossa crítica reside em uma ficcionalidade da ciência como neutra, objetiva, descompromissada e detentora das únicas formas de se conhecer o mundo. Não há pretensão de invalidar modelos já postos e a tanto (re)produzidos; tampouco negar o conhecimento produzido nos *loci* de produção científica nos moldes hegemônicos. Buscamos, sim, demarcar possibilidades para pensar além daquilo que já domina o imaginário do que é fazer ciência, pensar caminhos outros para validar conhecimentos historicamente silenciados, repensar a relação humana com a produção de saberes e situar tais produções como o que são – produções historicamente e socialmente situadas.

No capítulo seguinte colocamos em diálogo algumas pesquisas mais recentes sobre as temáticas centrais desta pesquisa (gênero e sexualidade na formação inicial docente), a fim de compreender e situar nossa pesquisa em meio às demais produções.

3 GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS COM A LITERATURA

Neste capítulo apresentamos um panorama das pesquisas mais recentes relacionadas à intersecção entre sexualidade e formação inicial de professoras/es. Para tanto, partimos de uma revisão sistemática realizada em quatro bases de dados e posterior leitura e análise dos trabalhos selecionados, buscando, sobretudo, delinear as potencialidades e limitações dessas pesquisas, possibilitando uma discussão sobre o tema que vá além do já-dito, produzindo novos sentidos.

Consideramos pertinente frisar que o caminho que trilhamos ao longo dessa revisão (e também da pesquisa como um todo) é compreendido com um caminho possível dentre outros, e foi construído através das nossas condições de produção como autores. Partimos de um aporte teórico da Análise de Discurso de vertente franco-brasileira, na qual a linguagem é compreendida como inacabada, perpassada pela incompletude e não transparência (ORLANDI, 2015).

Com isso pretendemos apontar o quão incompleto é o nosso gesto de escrita, isto é, os sentidos que produzimos aqui são sentidos-uns que emergem do caminho que trilhamos. Temos consciência de que a construção do dispositivo de revisão sistemática poderia ser outro e, dessas outras maneiras, sentidos-outros poderiam emergir; contudo, todo gesto discursivo, tal como o que enunciamos neste capítulo, insere-se no que Orlandi (2008) chamou de política do silêncio, isto é, ao se produzir determinado sentido ou discurso, outros sentidos e discursos são silenciados, não emergem. Assim, trazemos ao longo deste capítulo alguns gestos de leitura e compreensão possíveis dentro da nossa formação discursiva.

A revisão que apresentamos aqui foi realizada nos seguintes bacos de dados: portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e anais das reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPed). Dadas as especificidades de cada plataforma de busca, foram traçados diferentes caminhos, que relataremos a seguir.

No portal de periódicos da Capes operamos com duas buscas combinadas: com um recorte temporal dos onze⁸ últimos anos (2009 – 2020), a fim de acessar as pesquisas mais

⁸ Inicialmente, o levantamento dessas pesquisas ocorreu em 2019, com o recorte temporal de dez anos (2009 – 2019), porém, ao longo do ano de 2020 consideramos pertinente ampliar a revisão sistemática de forma a considerar, também, publicações ocorridas ao longo desse ano.

recentes que se aproximassem da temática da nossa pesquisa. Na primeira busca utilizamos ora o termo *sexualidade*, ora *gênero*, como primeiro descritor, e *formação docente*, como segundo, possuindo este último outras duas variações: *formação de professores* e *licenciatura*. Ao selecionar esses descritores, pretendíamos levantar trabalhos que, de forma geral, discutissem questões inerentes à sexualidade e gênero na formação inicial de professoras/es, campo que nos propusemos pesquisar. Organizamos essas buscas da seguinte maneira: os dois descritores no título, os descritores *sexualidade* ou *gênero*, alternadamente, no título e um segundo (*formação docente* ou *formação de professores* ou *licenciatura*) no campo “assunto” e, por fim, ambos descritores no campo “assunto”.

Na segunda busca organizada no portal de periódicos da Capes tentamos uma aproximação ainda maior com nosso campo de pesquisa, olhando agora diretamente ao curso de formação específico que nos propusemos estudar: Ciências Biológicas. Novamente, como primeiros descritores, utilizamos, alternadamente, os termos *sexualidade* e *gênero*; e como segundo descritor utilizamos o termo *biologia*. A fim de restringir os resultados ao campo educacional, selecionamos nos filtros da plataforma os tópicos relacionados à educação.

Todas as buscas realizadas nesse portal foram feitas em língua portuguesa e espanhola. Optamos pela abordagem em duas línguas para ampliar o número de resultados. A escolha do espanhol como língua estrangeira nessa busca se deu como forma de valorizar as produções latino-americanas e colocá-las em articulação com a realidade brasileira. Pelas histórias de colonização comuns, pelo lugar de subalternidade em que ocupam, alguns sentidos podem ser comuns à América Latina.

Ao final dessas duas buscas, obtivemos 140 artigos. A fim de refinar mais ainda os resultados, passamos a uma segunda etapa, na qual realizamos uma análise do título das pesquisas. Buscamos perceber os sentidos emergentes dos títulos dos trabalhos analisados a fim de identificar artigos que articularam, já no título, a formação docente à sexualidade e/ou gênero, evidenciando proximidades e distanciamentos das temáticas e objetivos desses trabalhos à nossa pesquisa. Desse filtro resultaram 62 pesquisas.

Para focalizar ainda mais a revisão, passamos a uma nova análise dos sentidos emergentes, desta vez nos resumos das 62 pesquisas anteriormente filtradas. Utilizamos como principal parâmetro a similaridade quanto à temática (formação inicial docente e sexualidade/gênero) e objetivos (análise de cursos de formação inicial) da nossa pesquisa. Essa seleção resultou em 17 artigos que dialogam mais intensamente com nosso objeto de pesquisa (Quadro 1).

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Autoria	Título do artigo	Ano de publicação	Periódico de publicação
Garcia et al.	Sexualidad y la formación de maestros: de los sujetos, la pedagogía y las prácticas universitarias	2010	Bio-grafia
Souza e Diniz	Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia	2010	Pro-Posições
Altmann	Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente	2013	Sexualidad, Salud y Sociedad
Ferrari e Castro	“Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!” – Gênero, sexualidade e formação docente	2013	Interfaces da educação
Duque	“Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!”: gênero, sexualidade e formação de professores/as	2014	Educação
Laganá, Penhalver e Rodrigues	Sexualidade e formação de professores	2014	Revista Tecné, Episteme y Didaxis
Dias e Amorim	Body, gender and sexuality in teacher training: a meta-analysis	2015	Educar em Revista
Guizzo e Ripoll	Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades	2015	Holos
Rios, Cardoso e Dias	Concepções de gênero e sexualidade d@s docentes do curso de licenciatura em pedagogia: por um currículo Queer	2018	Educação e Formação
Rizza, Ribeiro e Mota	A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as	2018	Educação e Pesquisa
Rossarolla et al.	A formação de educadores sexuais na licenciatura em ciências biológicas do IFRO – Campus Colorado do Oeste/RO	2018	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
Betancourt e Rodríguez	El enfoque de género desde la formación docente y su relación con la ciencia, la tecnología y la sociedad	2019	Revista Boletim Redipe
Castro e Baptista	Gênero, raça e formação docente: análise das ementas da Escola De Educação Física e Desportos-UFRJ	2019	Educación física y Desporte
Guerch	Formação docente para a diversidade: um saber plural	2019	Holos
Hames e Kemp	Diversidade de gênero e sexualidade no processo formativo docente	2019	Revista Insignare Scienti
Santos e Santos	Desafios na formação docente em diversidade sexual	2019	Educação: teoria e prática
Souza e Ferrari	Inquietações sobre gênero e sexualidade em espaços formativos: o caso do Pibid de Ciências	2019	Ensino em Revista

FONTE: O autor (2021).

Utilizando o Banco Digital de Teses e Dissertações operamos de forma similar à busca no portal de periódicos da Capes. Assim, trabalhamos também com buscas combinadas, com os mesmos descritores (ora *sexualidade*, ora *gênero* como primeiro descritor, e *formação docente* – com *formação de professores* e *licenciatura* como sinônimos – como segundo descritor) e recorte temporal (2009 – 2020), a fim de selecionar as pesquisas mais recentes sobre a temática. Em um primeiro momento buscamos pelas combinações dos descritores *sexualidade* ou *gênero* com *formação de professores/formação docente/licenciatura* simultaneamente no título; após, *sexualidade/gênero* no título e *formação docente/formação de professores/licenciatura* no assunto; e, por fim, ambos descritores no assunto.

Nessa etapa obtivemos 212 trabalhos, sendo 166 dissertações e 46 teses. Com o intuito de filtrar os resultados obtidos, fizemos uma análise dos sentidos emergentes dos títulos desses trabalhos, utilizando o mesmo parâmetro da busca no portal de periódicos da Capes (articulação entre formação docente e sexualidade no título), buscando aqueles que se aproximassem mais desta pesquisa. Esse movimento resultou na seleção de 55 trabalhos (40 dissertações e 15 teses).

A fim de refinar nossa busca, partimos para uma análise dos sentidos desses trabalhos a partir da leitura de seus resumos. Utilizamos como um dos critérios nessa etapa as proximidades entre a temática e os objetivos desses trabalhos e o nosso. Além disso, como nosso problema de pesquisa se volta à relação de sentidos de sexualidade em cursos de Ciências Naturais, mais precisamente no curso de Ciências Biológicas, e como propomos uma análise de um curso voltado aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, estipulamos um segundo critério, complementar ao primeiro. Assim, fizemos um recorte daqueles trabalhos que tiveram como objeto de análise cursos de licenciatura que habilitam docentes a trabalhar com os anos finais do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio. Como resultado desse filtro, obtivemos 16 trabalhos, sendo 13 dissertações e 3 teses (Quadro 2).

QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NA BDTD

Autoria	Título	Grau de titulação	Instituição	Ano de defesa
Lando	Metodologia da problematização como encaminhamento da temática sexualidade na escola: implicações para formação inicial de professores	Mestrado	UEL	2010
Amorim	Sexualidade e mídias na formação docente	Doutorado	UFPB	2012
Santos	Currículo de licenciatura em Educação Física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual: articulações (im)possíveis	Doutorado	UFRGS	2014

Araújo	Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es	Mestrado	UFG	2015
Cruz	Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes	Mestrado	UNISINO	2015
Diniz	Formação de educadores sexuais no curso de Ciências Biológicas da UEM: a concepção dos graduandos sobre a atuação do professor de Ciências e Biologia na educação sexual	Mestrado	UEM	2015
Cardoso	"O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro": a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju	Mestrado	UFSE	2016
Oliveira	Formação inicial docente para a educação sexual: revelando realidades de licenciaturas em Ciências Biológicas	Mestrado	UNESP	2016
Abreu	Educação sexual e a formação de professores: uma proposta para a formação inicial dos licenciandos em Ciências Naturais (FUP)	Mestrado profissional	UNB	2017
Carvalho Filho	Minha vida daria um filme?: geografias de vida em territórios de corpos, gêneros e sexualidades	Mestrado	UFRN	2018
Oliveira	Sexualidade: uma proposta metodológica para formação inicial de professores de ciências naturais	Mestrado	UNB	2018
Souza, B.	Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professoras/es	Mestrado	UNIOESTE	2018
Souza, E	Educação sexual “além do biológico”: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em Biologia	Doutorado	UFRGS	2018
Zanella	Entre silêncios e resistências: sentidos sobre gênero e sexualidade nas licenciaturas em ciências biológicas	Mestrado	UFSC	2018
Martins	Gênero e sexualidade na formação de professores: uma análise curricular do curso de licenciatura em matemática da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp)	Mestrado	UNESP	2020
Reis	Sexualidade, gênero e diversidades no contexto de formação inicial de professores na Universidade Federal do Tocantins	Mestrado	UFT	2020

FONTE: O autor (2021).

O catálogo de teses e dissertações da Capes apresenta uma interface muito distinta das outras bases de dados relatadas anteriormente. Por esse motivo, o caminho que percorremos aqui foi distinto. Nele fizemos a busca de um único descritor por vez – alternando ora *sexualidade*, ora *gênero*. A fim de restringir os resultados à área da formação inicial, aplicamos os filtros disponíveis na plataforma, restringindo a “área de conhecimento” à educação e a “área de concentração” à formação de professores. Assim, obtive 78 trabalhos, sendo 76 dissertações e 2 teses.

Em seguida, iniciamos uma análise dos sentidos das pesquisas a partir de seus títulos, buscando delimitar trabalhos que articulavam, já no título, formação docente e sexualidade e/ou gênero. Dessa primeira análise dos sentidos emergentes, 29 trabalhos de dissertação apontavam alguma relação com a nossa pesquisa. Prosseguimos, então, à análise desses 29 resumos, buscando dentre esses trabalhos aqueles com maior aproximação temática e de objetivo, assim como realizado nas plataformas anteriormente mencionadas. Essa busca resultou em 2 pesquisas. Mesmo trilhando um caminho diferente, procuramos manter certa uniformidade em relação às pesquisas levantadas anteriormente no Banco Digital de Teses e Dissertações. Assim, selecionamos nesta última plataforma apenas um trabalho (PAULINO, 2013)⁹, por ser o único a investigar cursos de formação docente voltados à profissionais habilitados a lecionarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como assinalado anteriormente.

As últimas bases de dados selecionadas foram os anais dos eventos científicos da ANPed – reuniões nacionais e da regional sul. Em relação às reuniões nacionais da ANPed, analisamos as publicações das últimas 8 edições (32^a – 39^a edição), período correspondente aos anos de 2009 a 2019; já em relação às reuniões da regional sul, avaliamos os 4 últimos eventos (9^a – 12^a edição), ocorridos entre os anos de 2012 e 2018. Dentre os grupos de trabalho desses eventos, selecionamos dois, mais relacionados à nossa pesquisa: GT06/08 – Formação de Professores¹⁰, e GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação.

Procedemos a buscas por trabalhos publicados nos anais dos eventos da seguinte maneira: no grupo temático Formação de Professores, buscamos no título das pesquisas termos referentes aos descritores *gênero* e/ou *sexualidade*, ou termos correlatos como diversidade sexual; no grupo de trabalho Gênero, Sexualidade e Educação, buscamos no título dos trabalhos os termos *Formação de professores/Formação docente/Licenciatura*. Ao final dessa primeira etapa obtivemos 11 artigos. Posteriormente, como o número de pesquisas foi pequeno, procedemos diretamente à análise dos resumos, buscando proximidades em relação à temática e ao objeto de estudo dessas pesquisas com a minha. Essa busca resultou em três trabalhos mais afins ao nosso, sendo que um deles (SOUZA; FERRARI, 2013) já havia sido selecionado na busca realizada no portal de periódicos da Capes. Assim, selecionamos duas novas pesquisas (SCHERER; CRUZ, 2016; SILVA, 2019) para compor nossa revisão sistemática.

⁹ Esta pesquisa de mestrado, intitulada "Cinema, gênero e sexualidades na formação inicial de professores e professoras", foi defendida na UFLA.

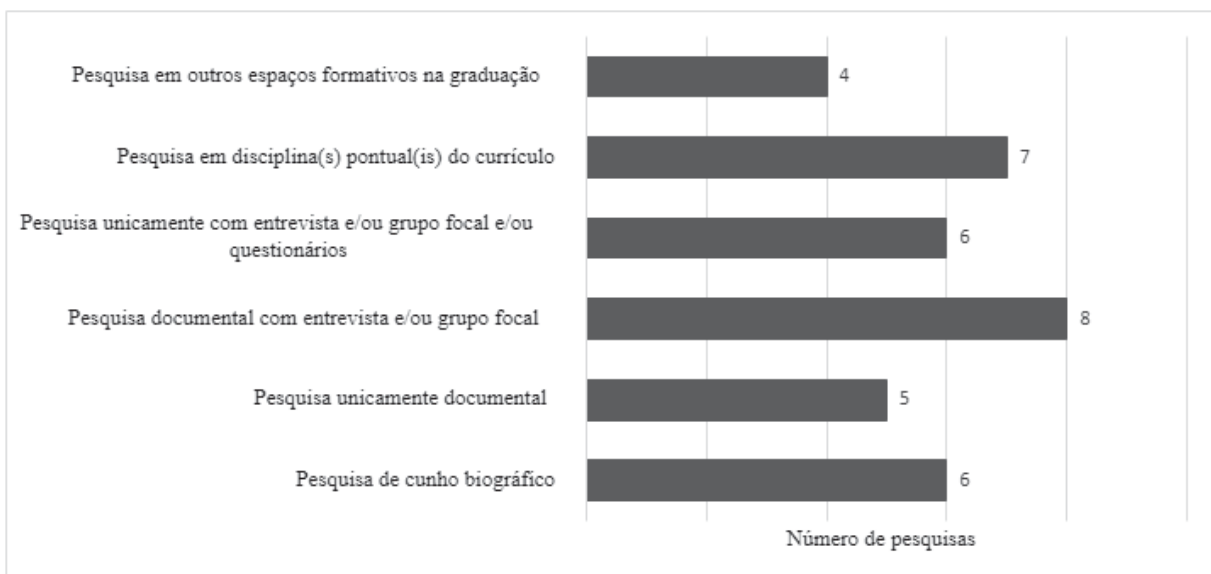
¹⁰ Até a 9^a edição da reunião regional sul da ANPed, o grupo temático "Formação de Professores" foi numerado como GT08. Nos eventos seguintes, este grupo temático recebeu a numeração GT06.

Considerando todos os trabalhos levantados nesta revisão, obtivemos 36 pesquisas, sendo 19 artigos, 14 dissertações e 3 teses. Essas pesquisas foram lidas em sua totalidade e são analisadas nas próximas seções.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PESQUISAS ANALISADAS

Iniciamos esta seção com uma breve caracterização das 36 pesquisas selecionadas através do dispositivo anteriormente apresentado. A partir da leitura dos trabalhos pudemos perceber inicialmente algumas similaridades quanto à abordagem metodológica das pesquisas, o que possibilitou seu agrupamento em seis diferentes perfis de investigação, conforme apresentado a seguir, no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS PERFIS DAS PESQUISAS ANALISADAS



FONTE: O autor (2021).

As pesquisas de cunho bibliográfico somam um total de seis artigos (GARCÍA et al., 2010; ALTMANN, 2013; DIAS; AMORIM, 2015; SCHERER; CRUZ, 2016; BETANCOURT; RODRIGUES, 2019; SANTOS; SANTOS, 2019) buscando, de forma geral, traçar articulações entre gênero e/ou sexualidade e a formação inicial de professoras/es. Dessas seis publicações, três se destacam por empreender uma análise mais ampla e sistematizada em torno da temática de investigação. Dias e Amorim (2015) empreendem uma meta-análise das pesquisas sobre sexualidade em âmbito educacional. Outras duas pesquisas traçam suas análises a partir de produções acadêmicas em eventos científicos pontuais – García et al. (2010) tomam como campo de estudo o IX Simpósio da linha de pesquisa

Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del magisterio desde la pedagogía, do departamento de Biología da Universidad Pedagógica Nacional da Colômbia, enquanto Scherer e Cruz (2016) investigam as produções dos eventos científicos da ANPed.

As cinco pesquisas de caráter unicamente documental (RIZZA; RIBEIRO; MOTA, 2018; CASTRO e BAPTISTA, 2019; GUERCH, 2019; MARTINS, 2020; REIS, 2020) debruçaram-se sobre Projetos Pedagógicos, grades curriculares e/ou ementas de disciplinas de cursos de licenciatura. Essas/es autoras/es lançaram olhares a diversas licenciaturas (Quadro 3); a pesquisa de Rizza, Ribeiro e Mota (2018), embora não especifique quais cursos de graduação são analisados, é a mais ampla em relação às licenciaturas investigadas, pois as pesquisadoras fizeram uma busca das ementas de disciplinas de cursos de licenciatura em todo o país.

QUADRO 3 – LICENCIATURAS INVESTIGADAS POR MEIO DE PESQUISA UNICAMENTE DOCUMENTAL

Autoria	Cursos analisados
Rizza, Ribeiro e Mota (2018)	Não há especificação
Castro e Baptista (2019)	Educação Física
Guerch (2019)	Ciências Biológicas, Computação, Educação do Campo, Física, Matemática, Química
Martins (2020)	Matemática
Reis (2020)	Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação do Campo, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras (Libras, Português e Inglês), Matemática, Pedagogia, Química e Teatro

FONTE: O autor (2021).

Algumas dessas pesquisas de cunho unicamente documental (RIZZA; RIBEIRO; MOTA, 2018; MARTINS, 2020) trazem ainda articulações dos documentos institucionais de curso específicos às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação de professores, DCN para a Educação Básica, pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) relacionados às DCN e Plano Nacional de Educação (PNE).

A abordagem mais comum, encontrada em oito pesquisas analisadas (SANTOS, 2014; ARAÚJO, 2015; CRUZ, 2015; CARDOSO, 2016; SOUZA, B., 2018; SOUZA, E., 2018; ZANELLA, 2018; SILVA, 2019), foi a articulação entre pesquisa documental (principalmente de projetos pedagógicos e/ou ementas de disciplinas) e outras fontes de informação, como entrevistas e grupos focais (ora com docentes, ora com discentes e/ou egressos),

possibilitando compreender o currículo como movimento. Sete diferentes cursos de licenciatura foram investigados pelas/os autoras/es, relacionados no Quadro 4.

QUADRO 4 – LICENCIATURAS INVESTIGADAS POR MEIO DE PESQUISAS DOCUMENTAIS COM ENTREVISTAS E/OU GRUPOS FOCALIS

Autoria	Cursos analisados
Cruz (2015)	Letras, Pedagogia
Santos (2014)	Educação Física
Araújo (2015)	Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática, Pedagogia
Cardoso (2016)	Matemática, Química
Souza, B. (2018)	Ciências Biológicas, Enfermagem, Letras, Matemática, Pedagogia
Souza, E. (2018)	Ciências Biológicas
Zanella (2018)	Ciências Biológicas
Silva (2019)	Pedagogia

FONTE: O autor (2021).

Seis pesquisas (SOUZA; DINIS, 2010; AMORIM, 2012; DINIZ, 2015; OLIVEIRA, 2016; CARVALHO FILHO, 2018; RIOS, CARDOSO; DIAS, 2018) foram desenvolvidas a partir de dados construídos unicamente a partir de entrevistas, grupos focais e/ou questionários. Discentes foram, comparativamente aos docentes, mais frequentemente abordados para constituição dos dados dessas pesquisas. Os cursos nos quais esse perfil de investigação ocorreu são apresentados no Quadro 5, a seguir.

QUADRO 5 – LICENCIATURAS INVESTIGADAS POR MEIO DE PESQUISA UNICAMENTE COM ENTREVISTAS, GRUPOS FOCALIS E/OU QUESTIONÁRIOS

Autoria	Cursos analisados
Souza e Dinis (2010)	Ciência Biológicas
Amorim (2012)	Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia
Diniz (2015)	Ciências Biológicas
Carvalho Filho (2018)	Não há especificação
Rios, Cardoso e Dias (2018)	Pedagogia

FONTE: O autor (2021).

Relatos e reflexões sobre experiências pontuais em disciplinas dos cursos de licenciatura foram bastante evidentes em sete pesquisas (LANDO, 2010; FERRARI; CASTRO, 2013; DUQUE, 2014; GUIZZO; RIPOLL, 2015; ABREU, 2017; OLIVEIRA, 2018; HAMES; KEMP, 2019). Uma dessas experiências (LANDO, 2010) ocorreu a partir da proposição de uma nova disciplina optativa a um curso de licenciatura; as demais decorreram de disciplinas já pré-existentes nas grades curriculares. Duque (2014) e Hames e Kemp (2019) refletiram sobre situações emergentes mais especificamente nas disciplinas de estágio curricular obrigatório, trazendo elementos que possibilitam pensar a relação da formação na universidade com o campo de trabalho na Educação Básica. Essas/es pesquisadoras/es analisaram principalmente cursos de Pedagogia e da grande área das Ciências da Natureza (Quadro 6).

QUADRO 6 – LICENCIATURAS INVESTIGADAS POR MEIO DE PESQUISA EM DISCIPLINAS PONTUAIS DO CURRÍCULO

Autoria	Cursos analisados
Lando (2010)	Ciência Biológicas
Ferrari e Castro (2013)	Pedagogia
Duque (2014)	Pedagogia
Guizzo e Ripoll (2015)	Não há especificação
Abreu (2017)	Ciências Naturais
Hames e Kemp (2019)	Ciências Biológicas

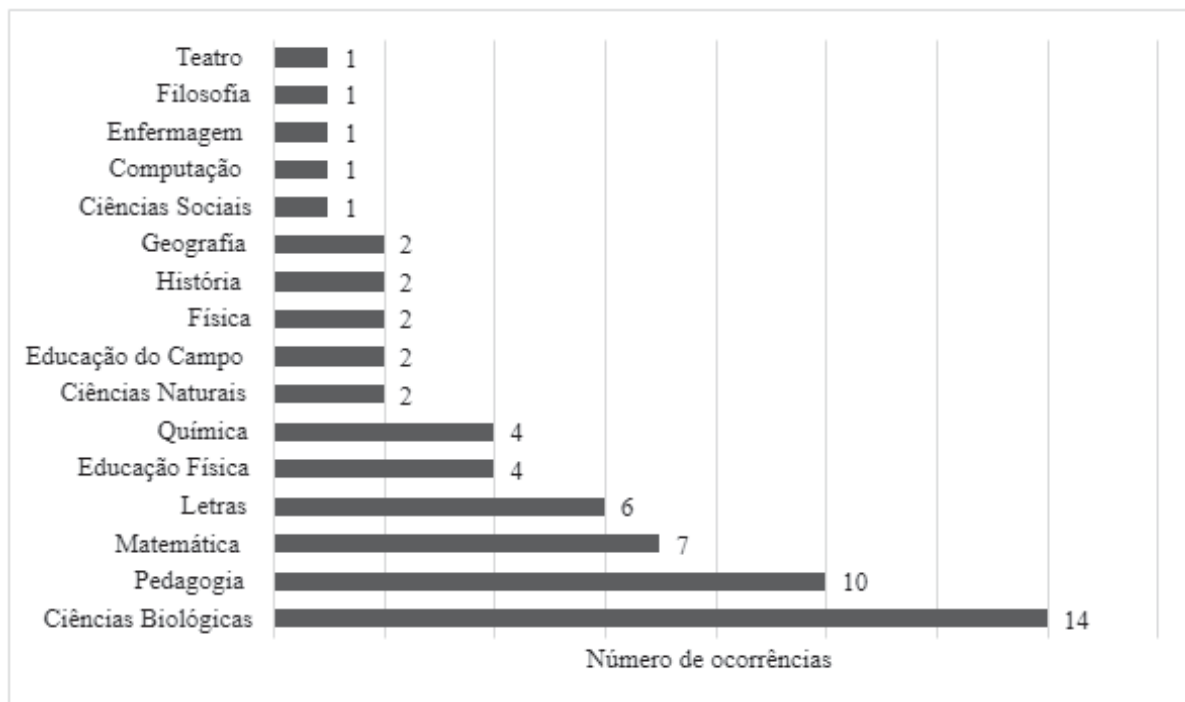
FONTE: O autor (2021).

Por fim, quatro pesquisas foram desenvolvidas a partir de dados emergentes em espaços formativos alternativos – e complementares – às disciplinas curriculares. Paulino (2013) propôs um curso de extensão a algumas licenciaturas, articulando gênero, sexualidade e cinema; Rossarolla et al. (2018) relataram a construção e aplicação de, e reflexão sobre, um minicurso cujo tema foi sexualidade, desenvolvido por licenciandas/os em Ciências Biológicas; Souza e Ferrari (2019) trouxeram algumas reflexões acerca do papel formador do Pibid nas discussões sobre gênero e sexualidade; Laganá, Penhalver e Rodrigues (2014) relataram reflexões nascidas em meio a um grupo de discussão sobre gênero e sexualidade formado por licenciandas/os.

Em relação às investigações que se debruçaram sobre cursos de licenciatura específicos, seja por meio da análise documental, articulada ou não a técnicas de entrevistas, grupo focal e/ou questionários, seja pela intervenção pontual em disciplinas curriculares ou outros espaços formativos, foi possível perceber que os cursos que mais vezes foram campo de pesquisa são Ciências Biológicas e Pedagogia, conforme exposto no Gráfico 2. É importante salientar que pude observar durante a fase de levantamento bibliográfico desta revisão que um número expressivo de pesquisas afins a esta indicavam a licenciatura em Pedagogia como campo de investigação.

Contudo, como demarquei na seção anterior, no levantamento de teses e dissertações realizado no BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, optamos por um recorte que priorizasse trabalhos cujas licenciaturas alvo de investigação habilitassem à docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Assim, por mais que – no recorte aqui realizado – o curso de Ciências Biológicas tenha sido o mais explorado, arriscamo-nos a afirmar que, se considerada a totalidade das pesquisas excluídas pelo critério descrito acima, o curso de Pedagogia vem sendo o mais cotado para a realização de pesquisas relacionando gênero, sexualidade e formação docente.

GRÁFICO 2 – RELAÇÃO DAS LICENCIATURAS ABORDADAS NAS PESQUISAS ANALISADAS



FONTE: O autor (2021).

Feito esse primeiro reconhecimento das pesquisas emergentes da revisão aqui proposta, procuro nas próximas seções caracterizar os discursos emergentes e sentidos produzidos pelas/as autoras/es.

3.2 DISCURSOS EMERGENTES

Nesta subseção serão apresentados, de forma geral, alguns sentidos emergentes nas/das pesquisas selecionadas na revisão sistemática, tendo em vista o dispositivo apresentado anteriormente.

Alfrancio Dias e Simone Amorim (2015) elaboraram uma meta-análise das produções acadêmicas a respeito da interseção das temáticas sexualidade e formação docente, na qual evidenciam um perfil dessas pesquisas: predominantemente de cunho qualitativo, com pequena amostragem. Esse perfil pode categorizar bem o restante das produções levantadas nesta revisão.

Renata Scherer e Éderson da Cruz (2016) investigam as produções científicas que articulam gênero, sexualidade e formação de professoras/es nos eventos científicos da ANPed, entre os anos de 2004 e 2014. Foi constatado que as pesquisas socializadas naquele espaço orbitam entre três principais eixos: a feminização do magistério e da docência; a inserção, nos espaços educativos, de sujeitos que não ocupavam usualmente esse espaço; e as discussões de gênero e sexualidade como temáticas na formação docente. Scherer e Cruz (2016) apontam que a emergência de pesquisas acerca desses dois últimos eixos é muito mais recente que as pesquisas sobre feminização do magistério/docência.

Várias/os pesquisadoras/es se dedicaram a evidenciar tensões nos currículos de formação, e entre esses e docentes e discentes em cursos de licenciatura.

Helena Altmann (2013) propõe algumas reflexões articulando formação docente e sexualidade, nas quais aponta a emergência de demandas para a formação em sexualidade. A autora levanta ainda possibilidades de inserção dessa temática no currículo, bem como as dificuldades em sua efetivação. Éderson da Cruz (2015), em sua dissertação, demarca a importância do currículo como produtor de subjetividade e, como tal, (re)produtor de corpos e gêneros. Segundo o autor, essa reprodução gera uma naturalização das formas como o gênero perpassa o currículo – não apenas no que tange à proposição de disciplinas curriculares, mas sobretudo na vivência do currículo ao longo da formação.

Em uma perspectiva próxima, Hylío Laganá, Nicole Penhalver e Viviani Rodrigues (2014) discutem com licenciandos necessidades formativas e potenciais abordagens

significativas do tema sexualidade, evidenciando necessidade de pensar aspectos mais amplos de sexualidade que não se restrinjam aos biológicos. Em consonância, Elaine Souza (2018) reforça em sua tese a necessidade de uma formação docente em sexualidade para “além do biológico”, que coloque em questão também seus aspectos sociopolíticos.

Nesse sentido, Pedro Rios, Helma Cardoso e Alfrancio Dias (2018) sinalizam a necessidade de mudança na estrutura curricular de cursos de formação docente. Paola García, Angélica Osorio, Eliath Forero e Andrea Buitrago (2010) repensam o ensino da sexualidade e os próprios saberes desse campo, de forma mais comprometida com aspectos sociais. As pesquisadoras Anabel Betancourt e Mirta Rodríguez (2019) afirmam que a universidade deve ser repensada, trazendo para perto de si maior responsabilidade social, colocando em questão, principalmente na formação docente, temas de relevância social, como a sexualidade.

Bianca Guizzo e Daniela Ripoll (2015), a partir de discursos de professoras/es e alunas/os da Educação Básica e discentes de curso de licenciatura, reforçam a necessidade de inserção no currículo de discussões sobre sexualidade e gênero. Apesar dessa demanda, as pesquisadoras apontam dificuldades à inserção dessas temáticas.

Betânia Maria Amorim (2012) evidencia em sua tese essa mesma realidade: a dificuldade de entendimento/aceitação da sexualidade inserida no currículo. Ela caracteriza a formação docente como um espaço de tensões entre a necessidade de inserção da temática sexualidade e um espaço onde essas temáticas não têm lugar. Uma realidade similar é evidenciada por Carolina Silva (2019), que atribui essa tensão no currículo de formação docente a uma matriz conservadora (re)produzida na/pela família, religião e cultura, permeando as experiências de formação de licenciandas/os.

Propondo um mapeamento da distribuição de disciplinas relacionadas à sexualidade em cursos de graduação, Juliana Rizzo, Paula Regina Ribeiro e Maria Renata Mota (2018) evidenciam um recente impulsionamento da temática em cursos de formação docente como produto de recentes políticas públicas que regulam essa inserção. Apesar dessa amplitude de discussão em cursos de licenciatura, elas apontam pouca relação dessas disciplinas com o campo educacional. Samuel Oliveira (2016) aponta uma maior emergência das temáticas relacionadas à sexualidade na formação docente, porém, essa é abordada, frequentemente, de forma bastante rasa no currículo. Corroborando Oliveira (2016), Cristiane Guerch (2019) reforça, a partir da análise dos currículos de alguns cursos de licenciatura, o tangenciamento da temática gênero e sexualidade no currículo por intermédio da inserção de disciplinas sobre diversidade, em seu sentido mais amplo, não restrito à diversidade sexual e de gênero. Lara Araújo, em sua pesquisa de mestrado, evidencia, a partir da percepção das/os próprias/os

coordenadoras/es de cursos de licenciatura, que gênero é uma temática que na maioria das vezes apenas tangencia o currículo.

Leandro Souza e Nilson Dinis (2010) apontam, a partir das vivências de licenciandas/os, que mesmo diante da abordagem das temáticas gênero e sexualidade na graduação, há um sentimento comum de inaptidão dessas/es professoras/es em formação quando o assunto é discutir gênero e sexualidade na escola. Os autores levantam duas hipóteses acerca da origem desse sentimento: (1) a abordagem nas disciplinas foi ineficiente; e (2) a temática por si só produz insegurança e desconforto nos sujeitos.

Bruno Souza (2018), ao olhar a estrutura curricular de alguns cursos de formação docente, aponta tensionamentos relacionados à inserção da temática sexualidade, tais como a percepção de não-lugar desse tema em alguns cursos, a provável não efetivação das disciplinas propostas e a produção de discursos essencialistas nessas disciplinas. A percepção desse não-lugar é reforçada por Edmilson Reis (2020), autor que aponta a universidade como um campo de resistência à inserção das temáticas gênero e sexualidade, evidenciado pela escassez de disciplinas relacionadas a essas temáticas nos cursos de licenciatura analisados.

Olhando as questões relacionadas aos currículos de formação docente, Cristiano Santos e Rosimeire Santos (2019) apontam um não comprometimento destes com uma formação menos [hetero]normativa e, portanto, mais subversiva. Clarinês Hames e Adriana Kemp (2019) percebem entre discentes do curso de Ciências Biológicas discursos que buscam demarcar a disciplina de Biologia como o *locus* privilegiado no qual se deve ser discutida a temática sexualidade, por a entenderem unicamente em sua dimensão anátomo-fisiológica.

Partindo de outros espaços e análises, Helma Cardoso (2016) e Bruna Diniz (2015) contribuem para o entendimento dos atuais currículos de formação docente como reprodutores de sentidos essencialistas, contribuindo para a manutenção de uma formação pautada em uma heteronormatividade. Nesse sentido, Evanilson de Carvalho Filho (2018), a partir de tessituras autobiográficas de professoras/es em formação, aponta a necessidade de abordagem não puramente essencialista da sexualidade, uma vez que os currículos são produtores de subjetividade, corpos, gêneros e sexualidade dos sujeitos.

Larissa Zanella (2018) aponta que, frequentemente, se encontram silêncios em relação à sexualidade no currículo. Porém traça, para além desse *espaço prescrito*, *espaços possíveis* em que a sexualidade possa emergir esporadicamente (como em disciplinas nas quais a temática não é prevista), e *espaços de resistência*, cujas questões são postas em discussão muitas vezes por iniciativas individuais em diversos espaços. Pedro Henrique de Castro e Guilherme Baptista (2019), a partir de uma análise conjunta das temáticas gênero e raça,

apontam a escassez de referência a essas temáticas nas disciplinas de um curso de licenciatura em Educação Física; de forma similar ao que Zanella (2018) fez ao apontar os *espaços possíveis*, Castro e Baptista (2019) discutem algumas disciplinas em que tais temáticas poderiam ser discutidas, a critério das/os professoras/es responsáveis por elas.

Igor Martins (2020), assim como Zanella (2018) e Castro e Baptista (2019), aponta a um apagamento das temáticas gênero e sexualidade nos projetos pedagógicos e grade curricular, dessa vez, de uma licenciatura em Matemática. Em um movimento que se assemelha ao realizado por Castro e Baptista (2019), aponta disciplinas em que gênero e sexualidade poderiam permeá-las; essas disciplinas abordadas pelo autor são em sua maioria pertencentes ao núcleo de formação pedagógica. Apesar disso, ele indica, sem muita profundidade, que disciplinas do núcleo específico podem ser campo também para esse debate.

Um ponto levantado por Luciene Santos (2014) em sua tese, relacionado à emergência da temática gênero no currículo da licenciatura em Educação Física, é que o currículo deve ser pensado para além do que é previsto no Projeto Pedagógico, de forma que mesmo diante do silenciamento da temática há possibilidade de escapes que possibilitam o debate sobre gênero e diversidade sexual. Contudo, esse cenário de silêncio não é o ideal, uma vez que ele abre poucas possibilidades de emergência nas disciplinas, condicionada à proposta formativa da/o docente responsável.

Pensando nessa multiplicidade de formas e espaços para questionamento da sexualidade nos cursos de formação docente, algumas pesquisas delineiam essas práticas, apontando suas possibilidades e limitações.

Tiago Duque (2014) parte de uma análise do estágio supervisionado em um curso de formação docente como potencialidade para se problematizar questões relativas à sexualidade. A importância da prática docente na formação inicial é reforçada por Juliana Rossarolla, Paulo Severino Silva, João Guilherme Mendonça e Lívia Catarina Santos Telles (2018). Essas/es autoras/es, a partir de uma experiência de formação extracurricular com licenciados apontam a constituição do “colocar em prática” o conhecimento relacionado à sexualidade. Essa prática como situação pontual evidencia a necessidade de maior inserção da temática no currículo de formação docente (ROSSAROLLA et al., 2018). Anderson Ferrari e Roney de Castro (2013), a partir de uma disciplina com temática relacionada a gênero e sexualidade, proposta ao curso de Pedagogia, reforçam a necessidade de, através de disciplinas, não fornecer respostas unívocas às dúvidas das/os licenciandas/os, mas oportunizar espaço para reflexão e problematização.

Marcos Souza e Anderson Ferrari (2019) abordam, a partir do Pibid como espaço de formação inicial, algumas limitações das discussões sobre sexualidade, apontando a necessidade de discuti-las também sob outros aspectos que não apenas o biológico.

Pensando ainda em espaços situados fora do currículo prescrito, Alessandro Paulino (2013) propõe a elaboração de um minicurso articulando cinema e sexualidade ofertado a licenciandos. O autor aponta a potencialidade (1) de uso de outras estratégias, nesse caso o minicurso, de forma complementar à discussão sobre sexualidade na formação inicial, e (2) de uso e problematização de artefatos culturais, como o cinema, para discussão da temática sexualidade (além de outros temas).

De forma, diríamos nós, experimental, algumas propostas de disciplinas inseridas no currículo de formação docente foram ensaiadas por Andrezza Abreu (2017), Renata Lando (2010) e Luana Maria Oliveira (2018). Abreu (2018) evidenciou a carência de discussões sobre sexualidade em uma licenciatura em Ciências Naturais, de forma que a disciplina optativa proposta teve por finalidade discutir alguns conceitos fundamentais sobre o tema. Lando (2010) propôs, em uma disciplina pré-existente no currículo, uma abordagem metodológica problematizadora como forma de instrumentar teórica e metodologicamente as/os docentes em relação à sexualidade. Oliveira (2018) buscou na disciplina proposta suprir carências teóricas e metodológicas, em relação à sexualidade, de licenciandas/os, estimulando a proposta de diferentes metodologias passíveis de reprodução na Educação Básica.

Traçamos aqui alguns direcionamentos gerais das pesquisas levantadas. Porém, na leitura integral desses trabalhos, alguns temas pontuais se sobressaíram – as concepções sobre gênero e sexualidade, a legitimação legal da temática na educação e suas íntimas relações com a formação docente. Nas próximas subseções, apresentamos um pouco mais essas temáticas emergentes desta revisão.

3.2.1 Gênero e sexualidade: “no movimento dos sentidos”

A proposição do subtítulo desta seção faz referência à obra “As formas do silêncio”, de Eni Orlandi (2007), que apresenta o mesmo subtítulo. Ao trazer tal referência, procuramos demarcar a fluidez do significar, a transitoriedade do sentido, seus movimentos que permeiam diferentes formas de significar, sejam elas o silêncio, a repetição ou o sentido-outro (ORLANDI, 2007). Assim sendo, buscamos nesta seção traçar alguns movimentos de sentidos relacionados a gênero e sexualidade que permeiam as pesquisas selecionadas em

nossa revisão sistemática de literatura, delimitando algumas condições de produção a partir das quais as/os autoras/es discutem esses conceitos.

Um primeiro lugar do sentido que identificamos em alguns trabalhos (GARCÍA et al., 2010; LANDO, 2010; FERRARI; CASTRO, 2013; DIAS; AMORIM, 2015; OLIVEIRA, 2016; ROSSAROLLA et al., 2018; BETANCOURT; RODRÍGUEZ, 2019; CASTRO; BAPTISTA, 2019; GUERCH, 2019; SILVA, 2019) foi o silêncio. Uma ausência de delimitação do que se entende, no contexto da pesquisa, por sexualidade e/ou gênero. Esse silêncio não deve, contudo, ser lido como ausência de sentido; ele é matéria significativa por natureza (ORLANDI, 2007).

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito.

O real da linguagem - o discreto, o um - encontra sua contraparte no silêncio.

O silêncio como horizonte, como iminência do sentido, tal como expressamos no corpo de nosso trabalho, aponta-nos que o fora da linguagem não é o nada, mas ainda sentido. (ORLANDI, 2007, p. 13).

Essa significação do silêncio não deve, contudo, ser entendida como implícito. O implícito, para a análise de discurso franco-brasileira, refere-se um não dito que possui relação de dependência com o dito para a sua significação; assim, o implícito, por se referir ao já dito, apresenta sentidos sedentarizados. O silêncio, por sua vez, é significativo por si próprio, o espaço da multiplicidade do sentido (ORLANDI, 2007).

Pensamos que o silêncio que sentimos em algumas pesquisas (GARCÍA et al., 2010; LANDO, 2010; FERRARI; CASTRO, 2013; DIAS; AMORIM, 2015; OLIVEIRA, 2016; ROSSAROLLA et al., 2018; BETANCOURT; RODRÍGUEZ, 2019; CASTRO; BAPTISTA, 2019; GUERCH, 2019; SILVA, 2019), a não delimitação das percepções das/os autoras/es em relação às categorias sexualidade e gênero, possa ser atribuído a dois sentidos principais. O primeiro pode ter se originado a partir do entendimento de que tais categorias apresentam sentidos únicos, universais, em circulação. Com isso, não pretendemos afirmar que exista um sentido único compartilhado entre todas/os as/os autoras/es, mas que ao se abster de delimitar pontos de partida para compreensão das categorias gênero e sexualidade, criam impressão de sentido único para se pensar esses conceitos. O segundo sentido percebido através desse silêncio se relaciona ao movimento, das/os autoras/es, de exploração dos múltiplos significares sobre gênero e sexualidade a partir do material empírico dessas pesquisas, seja documentos oficiais, entrevistas, questionários ou grupos focais. Assim, a centralidade dessas

pesquisas está não nos sentidos compartilhados por elas/es, mas naqueles emergentes em seus campos de estudo.

Os demais trabalhos analisados apresentaram as significações de gênero e sexualidade operando entre a paráfrase e a polissemia, isto é, no movimento entre a estabilização de um sentido que se repete e o seu deslizamento a significações outras.

A paráfrase é aqui entendida como a estabilização do sentido, o retorno aos mesmos espaços do dizer e do significar; um sentido que aponta a uma memória discursiva já sedimentada (ORLANDI, 2015). A polissemia representa o deslizamento do sentido, a significação outra, a possibilidade de emergência de novos sentidos. É justamente nessa tensão, “[...] nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (ORLANDI, 2015, p. 34). É nesse movimento que gênero e sexualidade foram significados nas pesquisas aqui analisadas; ora esses sentidos se aproximam, indicando uma possível estabilização, ora se distanciam, apontando novas perspectivas.

Uma única pesquisa (OLIVEIRA, 2016) apresenta sua perspectiva de gênero que se aproxima a um determinismo sociocultural, na qual o gênero é uma atribuição social decorrente da anatomia genital do sujeito. Outras pesquisas (SOUZA; DINIS, 2010; AMORIM, 2012; SANTOS, 2014; ARAÚJO, 2015; CRUZ, 2015; DINIZ, 2015; GUIZZO; RIPOLL, 2015; CARDOSO, 2016; SCHERER; CRUZ, 2016; CARVALHO FILHO, 2018; OLIVEIRA, 2018; SOUZA, B., 2018; ZANELLA, 2018; HAMES; KEMP, 2019; MARTINS, 2020; REIS, 2020) entendem o gênero como uma construção sociocultural utilizada de forma a legitimar uma suposta diferença sexual. As pesquisas de Souza e Dinis (2010), Cardoso (2016), Carvalho Filho (2018) e Martins (2020) se destacam das demais por serem as únicas a trazerem uma discussão do gênero como construção sociolinguística, por meio da teoria da performatividade de gênero proposta por Butler (2018).

Todos os trabalhos analisados que apresentaram alguma perspectiva sobre sexualidade a deslocaram de uma abordagem essencialista puramente biológica. Rios, Cardoso e Dias (2018) assinalam que a sexualidade se constitui apenas a partir das relações interpessoais dos sujeitos. Outro sentido relacionado à sexualidade, presente em algumas pesquisas (LAGANÁ; PENHALVER; RODRIGUES, 2014; CARDOSO, 2016; OLIVEIRA, 2018; SOUZA, B., 2018; HAMES; KEMP, 2019; REIS, 2020), a entende de forma multidimensional, permeada por aspectos biológicos, culturais, emocionais e interpessoais.

A sexualidade em outros trabalhos (AMORIM, 2012; ALTMANN, 2013; SANTOS, 2014; DINIZ, 2015; CARDOSO, 2016; SCHERER; CRUZ, 2016; ABREU, 2017;

CARVALHO FILHO, 2018; RIZZA; RIBEIRO; MOTA, 2018; SOUZA, E., 2018) é apresentada a partir da compreensão do dispositivo de sexualidade de Foucault (1988), como uma dimensão de regulação e administração do corpo individual e social, permeada por relações de poder que produzem normatizações.

Em relação às sexualidades e gêneros dissidentes, dois principais sentidos emergem em algumas pesquisas. Altmann (2013) e Oliveira (2018) abordam essa temática colocando em evidência a perspectiva do respeito e acolhimento da diversidade, sem problematizar a produção dessas diferenças. Outro sentido aponta uma aproximação, ora mais timidamente (PAULINO, 2013; SANTOS; SANTOS, 2019), ora de forma mais profunda (DUQUE, 2014; CARDOSO, 2016; CARVALHO FILHO, 2018; RIOS; CARDOSO; MOTA, 2018), com a perspectiva teórica *Queer*, problematizando a produção da diferença.

Buscamos brevemente nesta seção delinear alguns sentidos relacionados à sexualidade e ao gênero presentes nas pesquisas componentes da nossa revisão de literatura. É perceptível que não há uniformidade. Consideramos que o movimento de leitura que aqui propusemos, desses múltiplos sentidos, seja necessário para entender minimamente as condições de produção das/os autoras/es no que tange às discussões que serão levantadas nas seções seguintes.

3.2.2 Gênero, sexualidade e educação: orientações nas políticas educacionais

Um sentido muito presente nas pesquisas analisadas está relacionado aos direcionamentos legais da sexualidade na educação. Apresentamos nesta seção algumas reflexões decorrentes nesses estudos.

Várias pesquisas analisadas apontam o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sobretudo o tema transversal “Orientação sexual”, como uma porta de entrada para discussões mais efetivas sobre sexualidade na escola, legitimando sua permanência no currículo escolar (LANDO, 2010; AMORIM, 2012; ARAÚJO, 2015; DINIZ, 2015; CARDOSO, 2016; SOUZA, B., 2018; GUERCH, 2019; SANTOS; SANTOS, 2019; MARTINS, 2020).

A emergência dos cadernos contendo os temas transversais dos PCN está relacionada às necessidades sociais em voga no final da década de 1990. De forma mais pontual, a proposição do tema transversal “Orientação sexual” ocorreu em resposta aos elevados índices de gravidez precoce e à preocupação com os riscos de contágio por Infecções Sexualmente

Transmissíveis (IST), sobretudo à infecção pelo VIH¹¹ (LANDO, 2010; ALTMANN, 2013; OLIVEIRA, 2016; ABREU, 2017; OLIVEIRA, 2018; SOUZA, B., 2018).

Apesar de reconhecer a importância histórica da emergência desse documento (AMORIM, 2012) e seu papel na incorporação de discussões sobre sexualidade na escola, algumas críticas são traçadas em relação aos PCN. Amorim (2012) considera o tema transversal “Orientação sexual” dos PCN um tanto quanto geral, não subsidiando, teórica e metodologicamente, as/os professoras/es. Outro ponto de crítica ao referido tema transversal se dá em relação à percepção da sexualidade; o documento, apesar de trazer uma perspectiva de sexualidade para além da biológica (colocando em pauta as dimensões afetiva e das relações de gênero), não problematiza a sexualidade como uma produção sócio-histórica (ALTMANN, 2001 apud CARDOSO, 2016). Araújo (2015) aponta, ainda, outra problemática relacionada ao tema transversal “Orientação sexual” dos PCN: a discussão que o documento propõe não possibilita o tensionamento da binariedade na produção de gênero e sexualidade. Há, ainda, uma crítica ao não contemplamento de temáticas como a homofobia e a diversidade sexual nos PCN (ALTMANN, 2013). Em relação a essa última crítica, Oliveira (2016) apresenta dados que contrapõem o proposto por Altmann (2013), apontando que temáticas referentes à diversidade sexual são contempladas no documento.

Mesmo os PCN apresentando algumas contradições, concordamos com a percepção desse documento e de seus desdobramentos apresentada por Amorim (2012):

Embora reconheçamos a existência de contradições, lacunas e insuficiências nos PCN, entendemos que a atenção curricular à sexualidade humana é uma conquista importante por trazer à tona uma temática complexa, que durante muito tempo foi escamoteada da nossa tradição pedagógica. A introdução na Orientação sexual no contexto escolar é necessária e oportuna, haja vista a importância que os discursos, as concepções e as múltiplas interpretações sobre a sexualidade assumiram na cultura no nosso tempo. Todavia, convém considerar que instituir a Orientação sexual, como tema do qual o professor deverá ocupar-se, implica trazer à tona o debate sobre a sua qualificação. Do nosso ponto de vista, esse é um dos entraves a ser superado [...]. (AMORIM, 2012, p. 139).

A transversalidade do tema “Orientação sexual” proposto pelos PCN implica as/os professoras/es apresentarem domínio para além de seu conteúdo específico (MOIZÉS; BUENO, 2009 apud ABREU, 2017). Rizzo, Ribeiro e Mota (2018) apontam, em relação aos temas transversais dos PCN, que

¹¹ Vírus da Imunodeficiência Humana.

Essa política pública foi produzida e implementada para a educação básica, mais especificamente, o ensino fundamental, no entanto, essa fronteira parece estar sendo borrada e/ou extrapolada, fazendo com que discussões acerca da transversalidade de determinados temas cheguem a outras modalidades de ensino. (RIZZO; RIBEIRO; MOTA, 2018, p. 6).

Estaría essa necessidade de abordagem transversal chegando aos cursos de formação docente? Apesar da transversalidade ser encarada como um potencial para abordagem das múltiplas dimensões da sexualidade (LAGANÁ; PENHALVER; RODRIGUES, 2014), o que se percebe é uma dificuldade de ela compor parte do currículo de cursos de formação docente, e quando o tema se faz presente, a sexualidade é trazida à tona, na maioria das vezes sob viés unívoco – biológico (ALTMANN, 2013; PAULINO, 2013; DINIZ, 2015; CARDOSO, 2016; OLIVEIRA, 2016; ABREU, 2017; OLIVEIRA, 2018; ROSSAROLLA et al., 2018).

Como exposto anteriormente, algumas lacunas são deixadas pelos PCN. Na perspectiva de preenchê-las, ao longo da primeira década dos anos 2000 outros documentos e programas foram criados, tais como Programa Nacional de Direitos Humanos II, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres, Programa Brasil sem Homofobia, Conferência Nacional para Políticas LGBT e Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos LGBT (SANTOS; SANTOS, 2019). A emergência dessas políticas nesse período é atribuída, segundo os autores, à gestão do Partido dos Trabalhadores, um partido que apresenta suas bases dentro dos movimentos sociais (SANTOS; SANTOS, 2019). Contudo, Silva (2019) assinala uma realidade mais imediata na qual tais pautas começaram a ser desintegradas no país. A autora aponta que após o golpe civil-institucional ocorrido em 2016, que culminou na destituição da então presidenta Dilma Rousseff, somado ao contexto extremamente conservador vivido no Brasil, as temáticas gênero e sexualidade foram sistematicamente eliminadas das pautas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos documentos por ele promulgados.

Amorim (2012) aponta que para a efetivação dos PCN se faz necessário pensar a formação docente. Nesse sentido, a emergência da Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015¹², foi de fundamental importância, pois atualizou a Resolução nº 1/2002¹³ e, conseqüentemente, retificou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação docente e para a Educação Básica, tornando obrigatória a abordagem de temas relacionados à sexualidade em cursos de formação inicial e continuada (CARDOSO, 2016; SOUZA, B.,

¹² Essa resolução apresenta Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

¹³ Essa resolução foi a primeira a instituir as DCN tanto para a Educação Básica quanto para a formação de professores.

2018; MARTINS, 2020). Ao ser proposta a Resolução nº 2/2015, foi prevista a adequação dos cursos de formação docente até o final de 2019.

Souza, B. (2018) evidenciou em sua dissertação que a maioria dos cursos de licenciatura de uma universidade pública paranaense apresentou reformulações recentes em seus projetos pedagógicos direcionadas à inclusão de disciplinas relacionadas à sexualidade. Apesar dessa inclusão, o autor (2018) levanta uma questão central: a inclusão nos projetos pedagógicos de disciplinas relacionadas à sexualidade não é garantia de que elas serão ofertadas. Uma contradição relatada por Amorim (2012) em sua tese é que em alguns cursos de licenciatura, as/os docentes, apesar de perceberem a importância da discussão de sexualidade e gênero na formação docente, posicionam-se contrários à inserção dessas temáticas como disciplinas específicas. Ressalto que essa realidade é anterior à publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e que evidencia mais ainda a necessidade de uma implementação dessa política.

Esse aparente avanço no tocante à inserção da temática gênero e sexualidade na formação docente, possibilitado pela reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2015, não foi duradouro. Antes mesmo do prazo final para implementação da Resolução nº 2/2015, esta foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que novamente revisou as DCN para a Educação Básica e para a formação de professoras/es (MARTINS, 2020). De forma conjunta a essa última resolução, foi publicado um parecer pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer nº 22/2019) que articula e vincula a formação docente às demandas da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, estipulando uma Base Nacional Comum Curricular para a formação de professoras/es (MARTINS, 2020). É importante ressaltar que nesses últimos documentos houve um apagamento das temáticas gênero, sexualidade e diversidade, colocando em evidência o retrocesso dessas discussões no país.

Compreendendo alguns movimentos – de insurgência e de apagamento – das temáticas sexualidade e gênero no campo da formação docente, ao menos em seus aspectos legais, de que forma essa temática tem permeado cursos de formação inicial de professoras/es, quando isso ocorre? Que possibilidades podemos fazer emergir diante desse retrocesso? Buscamos na subseção seguinte traçar algumas respostas a essas questões.

3.2.3 Gênero e sexualidade: diálogos com a formação docente

A temática sexualidade assume em cursos de formação docente sentidos que remontam discursos fortemente essencialistas, colocando em evidência aspectos biológicos da

sexualidade em detrimento de suas outras dimensões (GARCÍA et al., 2010; LANDO, 2010; AMORIM, 2012; DINIZ, 2015; GUIZZO; RIPOLL, 2015; CARDOSO, 2016; OLIVEIRA, 2016; SOUZA, B., 2018; SOUZA, E., 2018; ZANELLA, 2018).

Esse essencialismo se alicerça muitas vezes em argumentos de cunho médico-biológico. Cardoso (2016) afirma que

o discurso biológico é sempre trazido como força de argumento e tomado como verdade. Não se pode esquecer que ele é/foi produzido permeado por diversos outros discursos (moral, religioso e outros) e, portanto, tem sua produção de verdade direcionada por interesses. (CARDOSO, 2016, p. 90).

Os interesses na produção de uma verdade assinalados por Cardoso (2016) denotam uma não neutralidade nessa abordagem da sexualidade. Corroborando essas ideias, Souza, E. (2018) aponta que a própria delimitação na abordagem da sexualidade, nesse caso com forte viés essencialista, acaba produzindo recortes na forma como se entende a sexualidade, “ancorados em um dado conhecimento científico que se propõe ‘verdadeiro’”(SOUZA, E., 2018, p. 64).

Pensamos que essa construção discursiva de uma verdade inerente ao campo da biologia, apontada por Cardoso (2016) e Souza (2018), opere no imaginário das/os licenciandas/os na área de Ciências Naturais e Ciências Biológicas, resultando no entendimento de que elas/es sejam os profissionais mais adequados e, portanto, mais solicitados à discussão da sexualidade, como apresentam Diniz (2015), Abreu (2017) e Hames e Kemp (2019).

O predomínio de visões essencialistas a respeito da sexualidade nos cursos de formação docente legitima a manutenção de um currículo normativo que privilegia as identidades hegemônicas e produz desigualdade e diferença (RIOS; CARDOSO; DIAS, 2018; SOUZA; FERRARI, 2019).

Nesse sentido, esse currículo, como artefato cultural produtor de subjetividade e, portanto, de formas de se experienciar corpos, gêneros e sexualidades (CARVALHO FILHO, 2018), pode gerar no imaginário das/os futuras/os docentes modelos ideais de subjetividades, pautadas em uma norma hegemônica (cis-heterossexual). O currículo deve ser pensado, segundo Guerch (2019), de forma comprometida à não reprodução dessa norma, possibilitando uma formação reflexiva acerca das temáticas gênero e sexualidade.

Considerando as marcas dessa legitimação produzida por currículos essencialistas, diversas/os pesquisadoras/es apontam a necessidade de se pensar uma abordagem de

sexualidade para além da biológica nos cursos de formação docente (AMORIM, 2012; ALTMANN, 2013; PAULINO, 2013; DINIZ, 2015; OLIVEIRA, 2016; SOUZA, E., 2018). Rossarolla e colaboradores (2018) apontam que ao tratar da sexualidade devem emergir nas discussões aspectos biológicos, sociais, históricos, estéticos, políticos e científicos.

Consideramos um questionamento de Ferrari e Castro (2013) essencial para pensarmos a formação de professoras/es no contexto desta pesquisa: “As sexualidades se deixam capturar como ‘conteúdo’ escolar?” (p. 78). Acrescentamos ainda: gênero poderia ser também capturado da mesma forma? A formação docente teria que dar conta da sexualidade e gênero como conteúdos a serem ensinados? Existem outras possibilidades de vivência nessas temáticas? Cruz (2015) indica que os atravessamentos de gênero no currículo se dão muito mais por aquilo que é vivido do que pelo que é dito. Guerch (2019) coloca em evidência que saberes docentes não se resumem a processos mentais e conteúdos, mas também a processos de interação social. Assim, as questões de gênero e sexualidade devem ser, mais do que ensinadas – em uma disciplina pontual ou em outros processos formativos – vivenciadas, questionadas, tensionadas. Concordamos com Ferrari e Castro (2013) que o processo de formação não deve ser um investimento apenas na/o docente, mas também na/o sujeita/o, em seu processo de subjetivação.

Frequentemente, a abordagem dos temas gênero e sexualidade surgem não formalmente dentro de disciplinas específicas inseridas no currículo desses cursos, mas situações pontuais, inesperadas, que podem ocorrer em disciplinas isoladamente, cursos de extensão, palestras e outros (PAULINO, 2013; DUQUE, 2014; DINIZ, 2015; CARDOSO, 2016; RIOS; CARDOSO; DIAS, 2018; ZANELLA, 2018). Esses espaços são categorizados por Zanella (2018) como espaços possíveis, pois apesar de não constarem, muitas vezes, como espaços previstos de discussão desses temas nos currículos, trazem à tona tais discussões. Alguns pesquisadores apontam que essas abordagens, apesar de às vezes serem as únicas em alguns cursos, tratam o assunto de forma muito simplificada ou como mero comentário em um momento pontual, o que não permite aprofundamento do tema (DINIZ, 2015; CARDOSO, 2016; SOUZA; CARDOSO; DIAS, 2018).

A necessidade de inserção formal de disciplinas específicas relacionadas à sexualidade nos currículos de formação de professoras/es é apontada em várias pesquisas (PAULINO, 2013; CARDOSO, 2016; ABREU, 2017; OLIVEIRA, 2018; ROSSAROLLA et al., 2018; BETANCOURT; RODRÍGUEZ, 2019).

Concordamos com Cardoso (2016) quando este afirmar que

Seja numa disciplina, seja como política geral da Instituição, seja numa discussão em sala de aula, é preciso que o currículo não negue ao/a estudante a oportunidade de discussão sobre suas próprias concepções relativas à temática. O importante é que a temática de corpo, gênero e sexualidades precisa ser incorporada como um questionamento político, que precisa ser problematizado enquanto construção sociocultural. (CARDOSO, 2016, p. 77).

Essa perspectiva reitera a necessidade em pensarmos a sexualidade para além de seus atributos biológicos. Betancourt e Rodríguez (2019) defendem a necessidade da universidade e da formação docente serem mais comprometidas socialmente. As autoras apontam, nesse contexto da inclusão da sexualidade nas pautas educacionais, que futuras/os professoras/es devem ser preparadas/os para, entre outras coisas, oferecerem atenção à diversidade e gerenciarem/solucionarem conflitos. A perspectiva apresentada por Betancourt e Rodríguez (2019), ao colocarem em discussão a diversidade e a diferença já caminha em direção contrária à abordagem essencialista da sexualidade.

Duque (2014) relata algumas discussões que permeiam o campo da diversidade em prática de estágio supervisionado. Ele aponta que a diversidade e a diferença provocam, constantemente, estranhamento, e que esse sentimento pode servir como potencializador para a discussão da sexualidade, sobretudo da diversidade sexual no campo educacional. O autor indica que mais do que apenas incluir a diversidade nas pautas, por um viés inclusivo,

[...] devemos enfrentar o desafio de problematizar as normas de gênero e sexualidade na formação de professores/as para além do respeito à diversidade, isto é, para além da crença na existência de um grupo dos/as iguais e em um grupo dos/as diversos. A questão está em pensarmos sobre o modo como queremos interagir com a diferença – se ficarmos no estranhamento normalizador e na melhor das hipóteses respeitável, ou se usaremos da visibilidade da diferença como aposta nas experiências de gênero e sexualidade ainda não vividas. (DUQUE, 2014 p. 662).

Em um sentido convergente, Cardoso (2016) critica a estrutura de disciplinas gerais com o tema “guarda-chuva” diversidade, na qual as discussões não são focalizadas sobre marcadores identitários específicos, com a profundidade necessária. Elas emergem como disciplinas gerais, na qual os temas propostos são tratados superficialmente.

Apesar de não analisar a abordagem da temática sexualidade e gênero, Rizza, Ribeiro e Mota (2018) elaboraram uma investigação acerca de disciplinas que abordam sexualidade e gênero em 60 universidades federais do país. Elas apontam que a maioria das disciplinas relacionadas às temáticas de estudo não é vinculada aos cursos de licenciatura, e sim aos cursos de bacharelado. Evidenciam também que a maioria das disciplinas se configura como optativas nas grades curriculares dos cursos analisados. Além disso, poucas são relacionadas

ao campo escolar. Apesar da minoria dos cursos com tais disciplinas ser de licenciatura, as autoras vinculam a inclusão dessa temática nesses cursos à emergência das recentes políticas educacionais voltadas à formação docente.

Souza, B. (2018), ao analisar a realidade de alguns cursos de licenciatura de uma universidade pública do estado do Paraná, pormenoriza alguns pontos referentes à inserção de disciplinas específicas em cursos de licenciatura. Ele aponta que cursos na área de Ciências Biológicas (abordando o curso de Biologia) e Saúde (abordando o curso de Enfermagem) apresentam uma inclusão precoce de disciplinas relacionadas à sexualidade em suas grades curriculares, anterior à resolução CNE/CP nº 02/2015. O autor relaciona essa precocidade ao caráter essencialista do currículo, que versa sobre a sexualidade no tocante aos aspectos fisiológicos, anatômicos e de promoção da saúde. Diniz (2015), apesar de partir de outra realidade, traz algumas contribuições ao entendimento desse movimento de privilégio da perspectiva essencialista de sexualidade em detrimento das demais. A autora indica que no curso de Biologia algumas disciplinas do núcleo de formação específica (como Anatomia, Embriologia e Fisiologia) abordam aspectos biológicos relacionados à sexualidade; também, que esse núcleo de disciplinas é privilegiado em relação ao núcleo pedagógico, que possibilita abordagens da sexualidade em outras perspectivas.

Em sua análise, Souza, E. (2018) aponta que, embora o curso de licenciatura em Matemática apresente disciplinas alinhadas à resolução CNE/CP nº 02/2015, indica resistência das/os próprias/os discentes acerca das abordagens em relação à sexualidade. O discurso dessas/es licenciandas/os reafirma um entendimento da Matemática como campo de neutralidade, no qual não caberiam tais discussões. Reforçando essa percepção, Cardoso (2016) indica que o currículo da licenciatura em Matemática analisado se apresenta bastante distanciado de temas de cunho social, tais como a sexualidade.

As licenciaturas em Ciências Humanas são evidenciadas como aquelas em que há maior quantidade de disciplinas relacionadas à sexualidade (RIZZA; RIBEIRO; MOTA, 2018; SOUZA, B., 2018). Apesar dessa efetivação, algumas críticas são traçadas por Souza (2018). Em relação ao curso de Pedagogia, o autor afirma que o tema acaba emergindo a partir de disciplinas obrigatórias de cunho bastante geral, como *Sociologia da Educação*, impossibilitando um debate profundo da temática. Já em relação à licenciatura em Letras, que se mostrou bastante comprometida socialmente em sua proposta curricular, o autor evidenciou uma discrepância entre a presença das disciplinas relativas à sexualidade no currículo e a sua efetivação.

Em relação às disciplinas nas quais as temáticas gênero e sexualidade são inseridas, Araújo (2015) evidência que frequentemente as disciplinas de cunho pedagógico são legitimadas pelos discentes e docentes como campo para tais discussões, sobretudo nos cursos de Ciências Biológicas e Matemática. A autora indica também que nos cursos de Pedagogia e Educação Física analisados, as temáticas emergem em disciplinas relacionadas à formação específica de cada área; analisando o recorte da licenciatura em Educação Física, contudo, a autora afirma que a abordagem está condicionada à iniciativa pontual e pessoal de cada docente. Essa última abordagem é também relatada por Santos (2014) em um curso de licenciatura em Educação Física de outra universidade.

Reis (2020), analisando o conjunto das licenciaturas de uma universidade federal, aponta uma pequena quantidade de disciplinas que abrange gênero ou sexualidade. Essas disciplinas ora apresentam caráter bastante amplo, discutindo aspectos gerais sobre diversidade – em meio aos quais se inserem gênero e sexualidade –, ora perfil bastante restrito, tecendo articulações pontuais entre o campo específico de cada licenciatura e as temáticas gênero e sexualidade.

Apesar dos problemas levantados acerca das propostas de disciplinas relacionadas à sexualidade, várias/os pesquisadoras/es apontam anseios das/os licenciandas/os em relação às disciplinas (DINIZ, 2015; OLIVEIRA, 2016; ABREU, 2017; OLIVEIRA, 2018; ROSSAROLLA et al., 2018). Abreu (2017) e Diniz (2015) registram anseios da/os licenciandas/os em relação ao preparo para a abordagem do tema sexualidade, uma vez que como futuros docentes da área de Ciências Naturais acreditam que serão mais chamados à discussão do tema na escola. Hames e Kemp (2019) corroboram essa crença, porém percebem entre discentes da área de Ciências Biológicas alguns deslocamentos que demarcam a possibilidade da temática ser abordada também por profissionais de outras áreas na escola.

Oliveira (2018) evidência uma dupla ansiedade nas/os licenciandas/os, que os fazem buscar disciplinas relacionadas ao tema: por um lado, buscam suporte teórico em relação aos “conteúdos” relativos à sexualidade; por outro, buscam alternativas metodológicas para a abordagem do assunto. Oliveira (2016) discute algumas polarizações no imaginário de discentes em Biologia. Por um lado, algumas/alguns discentes se apresentaram confiantes e se consideram preparados à atuação docente em relação à sexualidade, por considerarem apenas sua dimensão biológica. Pelo outro, outras/os discentes apresentaram receios em relação à temática, evidenciando um despreparo em relação às dimensões de sexualidade para além da biológica. Esse último grupo indica a necessidade de inclusão curricular da temática em dimensões plurais.

Outra percepção de discentes relacionada à inserção das temáticas gênero e sexualidade na formação inicial é apresentada por Hames e Kemp (2019). As autoras indicam que licenciandas/os em Ciências Biológicas consideram mais pertinente uma abordagem reducionista da sexualidade, voltada unicamente à sua dimensão biológica. Na concepção dessas/es, gênero e diversidade são temas secundários, que podem aparecer como encaixes no currículo.

Souza e Dinis (2010) apontam entre discentes do curso de Ciências Biológicas discursos que, de forma direta ou indireta, assumem preconceitos em relação à diversidade de gênero e sexualidade. Entretanto, os autores relatam haver entre essas/es licenciandas/os reconhecimento dessa postura e indicativo de necessidade/interesse de mudança, o que legitima a inserção das temáticas gênero e sexualidade no currículo de formação.

Outra realidade, apresentada por Silva (2019), que evidencia a urgência da discussão de gênero e sexualidade, é o momento conservador que vivemos no Brasil. A autora aponta a necessidade de cautela na inserção desses temas na graduação, uma vez que tensões emergem no contato entre o currículo de formação, a cultura e os princípios familiares e religiosos arraigados nas/os licenciandas/os. É necessário que a formação, nesse momento, dê conta de preparar as/os futuras/os professoras/es para esses conflitos.

Foi perceptível a emergência de sentidos múltiplos associados à relação entre sexualidade e formação docente. No entanto, cabe ainda um olhar cuidadoso para a questão: de que forma esses sentidos encontrados na literatura se entrelaçam aos discursos produzidos no nosso *locus* de pesquisa – a UFPR? Nos capítulos seguintes, buscaremos aproximar as realidades percebidas até aqui da vivenciada no curso de Ciências Biológicas da UFPR.

4 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa de caráter qualitativo tem por fim analisar e compreender a circulação de sentidos sobre formação docente em gênero e sexualidade no currículo – prescrito e oculto – do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná. Ao propor a compreensão de tais sentidos e não sua interpretação, buscamos demarcar uma diferença fundamental entre esses dois gestos. A interpretação vislumbra o sentido em seu contexto imediato, sua relação direta com o co-texto (ORLANDI, 2008; 2015).

O intérprete formula apenas o(s) sentido(s) constituído(s) (o repetível), estando ele (leitor) afetado tanto pela ilusão que produz a eficácia do assujeitamento¹⁴ quanto pela que institui a estabilidade referencial, de que resulta a impressão de que há uma relação direta entre o texto e o que ele significa. (ORLANDI, 2008, p. 117).

O gesto de compreensão, entretanto, vai além da interpretação.

Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam [...] A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem. (ORLANDI, 2015, p. 24).

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa está sendo compreendida como um processo que gera dados sumariamente descritivos (LÜDKE; ANDRÉ, 2013); neste caso, os discursos. Além de tal dimensão, outros pressupostos da pesquisa qualitativa são percebidos como fundamentais no desenvolvimento dos objetivos estabelecidos: o foco da pesquisa não se encerra no dito – pelos sujeitos e documentos – mas transcende em direção aos sentidos produzidos por eles (BOGDAN; BIKLEN, 1982; LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

O discurso foi escolhido como objeto de análise por ser “o lugar em que se pode observar essa relação entre a língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2015). Esse objeto, como entidade histórico-social-ideológica, é carregado de sentidos, que são produzidos e se fazem compreensíveis apenas no discurso (ORLANDI, 2015).

Também é importante demarcar que esta pesquisa é concebida em meio à Análise de Discurso (AD) de vertente franco-brasileira, com inspiração pecheutiana¹⁵, adotando como referencial a obra de Eni Orlandi, cujo principal suporte se encontra em compreender como os discursos significam dentro de suas condições de produção, partindo-se do princípio de que a

linguagem não é transparente (ORLANDI, 1994; 2007; 2015). Assim, tal referencial foi adotado aqui como teórico-metodológico, isto é, permeia não apenas as análises aqui traçadas, mas toda a construção da pesquisa, desde a definição das aproximações teóricas até a elaboração dos instrumentos de constituição de dados. Sua escolha se deu pela potencialidade de avançar da interpretação rumo à compreensão sem, contudo, procurar estabelecer

[...] um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2015, p. 24).

Neste capítulo buscamos delimitar algumas condições de produção que constituem esta pesquisa. Tais condições apontam à constituição do material empírico analisado, a aspectos gerais e pontuais acerca do *locus* de estudo e sua relação com nossa temática de interesse, e à formação discursiva das/os interlocutoras/es da pesquisa.

O conceito de condições de produção na AD de vertente franco-brasileira se refere às situações e aos sujeitos, que perpassados por seus contextos sócio-históricos e ideológicos – ao mesmo tempo individuais e compartilhados na memória discursiva – possibilitam a significação do discurso (ORLANDI, 2015).

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita ao equívoco e à historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. (ORLANDI, 2015, p. 38).

As condições de produção podem ser compreendidas em duas dimensões: as condições estritas – ou circunstâncias da enunciação –, e as condições amplas. Ao pensar as condições de produção estritas do discurso, olhamos a dimensão mais individualizada de produção de sentidos, que partem da experiência e da memória discursiva do sujeito/situação. Já as condições de produção amplas remetem a contextos sócio-históricos mais amplos, em meio aos quais o sujeito se insere e é interpelado por eles (ORLANDI, 2015).

Como ponto importante de partida para as condições de produção desta pesquisa, serão apresentados nas duas primeiras seções os três procedimentos produtores de dados empíricos – os documentos (análise documental), as entrevistas e os questionários – pormenorizados nas seções seguintes. A constituição do *corpus* de análise, isto é, de um conjunto sumarizado de dados representativos do material empírico, ocorrerá a partir dos

produtos desses procedimentos. Assim, é a constituição do *corpus* que delinea os objetos a serem analisados, e não o contrário (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020). Nas seções seguintes, alguns aspectos da constituição desse *corpus* serão explorados mais detalhadamente.

Em seguida, na terceira seção, partimos das formações discursivas dos sujeitos que colocam o currículo em movimento para compreender como esse currículo pode ser significado, especificamente no que tange as suas aproximações com as temáticas gênero e sexualidade. Após esse primeiro movimento, buscamos focalizar algumas condições de produção possíveis de serem delimitadas a partir do nosso *corpus*.

E por fim, na quarta seção, delimitamos algumas condições de produção que possibilitaram a emergência das temáticas gênero e sexualidade no currículo do curso de Ciências Biológicas da UFPR.

4.1 FOCALIZANDO O CURRÍCULO PRESCRITO

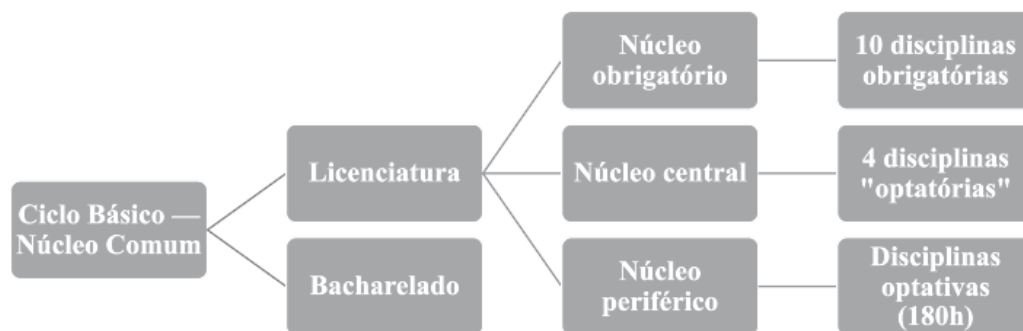
Temos a intenção de compreender de que forma os sentidos sobre formação inicial docente em gênero e sexualidade circulam nos currículos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. A escolha do curso de Ciências Biológicas se deu, em parte, por nossa experiência como egressa e egresso desse curso, e em parte por ser ofertada, em tal curso, uma disciplina específica que aborda a temática central desta pesquisa.

Inicialmente, pretendíamos desenvolver a pesquisa em dois cursos, sendo um na área de Ciências Naturais (o curso de Ciências Biológicas) e outro na área de Ciências Humanas (o curso de Ciências Sociais), a fim de compreender como as temáticas gênero e sexualidade eram agenciadas na formação docente em cursos de diferentes áreas do conhecimento. Contudo, durante o percurso não houve adesão – já em um momento tardio da pesquisa – das/os discentes do curso de Ciências Sociais, o que comprometeria a compreensão de como a formação docente era atravessada pelas temáticas gênero e sexualidade. Dessa forma, decidimos analisar apenas o curso de Ciências Biológicas.

O curso de Ciências Biológicas da UFPR teve sua origem a partir da antiga graduação em História Natural, criada na UFPR em 1942. Na década de 1970, por demandas de uma formação mais especializada, foi extinta, dando origem às graduações em Ciências Biológicas e em Geologia. Desde sua origem, como História Natural, já contava com duas habilitações – licenciatura e bacharelado (SIONEK, 2011).

Hoje esse curso apresenta entrada única para as modalidades licenciatura e bacharelado. Durante os seis primeiros semestres, as/os discentes cursam o núcleo básico, tendo um primeiro contato com disciplinas básicas da formação da/o bióloga/o; nesse período, o curso conta já com duas disciplinas relacionadas à educação (Fundamentos de Educação Ambiental e Didática), propiciando um primeiro contato com a docência. Após cursar o núcleo básico, a/o estudante opta por integralizar o bacharelado (em pelo menos dois semestres) e/ou a licenciatura (em pelo menos quatro semestres) (UFPR, 2008). A seguir é esquematizada a organização do curso de Ciências Biológicas da UFPR – modalidade licenciatura (Figura 1)

FIGURA 1 – ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFPR – MODALIDADE LICENCIATURA



FONTE: O autor a partir de UFPR (2008).

A proposta curricular vigente no curso data de 2008 e teve sua implementação no ano seguinte. Em relação à proposta curricular anterior a que se encontra em vigência, busca avançar no sentido de propiciar uma formação mais crítica e menos compartimentalizada da Biologia, possibilitando uma maior integração entre diferentes campos de conhecimento (UFPR, 2008).

A fim de compreender o agenciamento de alguns sentidos relacionados à formação docente em gênero e sexualidade no currículo desse curso, partiremos de uma análise documental a partir do projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPR.

Consideramos a análise documental importante para os propósitos deste trabalho, pois tais documentos podem ser considerados uma fonte bastante estável de informações, que

possibilita a emergência de sentidos próprios em consonância com as condições nas quais esses foram produzidos. Eles

[...] constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45).

Realizamos a análise do projeto pedagógico levando em consideração os seguintes questionamentos:

- Qual o perfil da/o profissional licenciada/o espera-se formar?
- Qual a relação entre as disciplinas do núcleo específico e do núcleo pedagógico?
- Há aproximação de temáticas transversais, sobretudo as questões de gênero e sexualidade?
- Em qual perspectiva essas temáticas aparecem – se for o caso – no currículo prescrito?
- Quais compreensões de currículo permeiam tais documentos? Como tais compreensões se articulam à emergência de sentidos sobre sexualidade nesses documentos?

Partindo da análise do projeto pedagógico, lançamos um olhar mais profundo às disciplinas do curso, buscando disciplinas que discutissem, ou potencializassem a discussão, das temáticas gênero e sexualidade. Inicialmente, analisamos as Fichas I de todas as disciplinas – obrigatórias e optativas. Nesse movimento mobilizamos nove disciplinas, das quais apenas uma fazia referência direta a gênero, sexualidade ou termos correlatos, e as demais apresentavam aberturas que possibilitam articulação com esses temas. Dessas disciplinas, três eram ofertadas pelo Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação (DTFE), três pelo Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), uma pelo Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DPLAE) e duas disciplinas interdepartamentais ofertadas pela coordenação do curso de Ciências Biológicas.

Como esses documentos são muito sucintos – apresentando a ementa da disciplina, referências bibliográficas e, eventualmente, objetivos – e por vezes bastante gerais ou vagos, consideramos pertinente estender a análise às Fichas II das disciplinas selecionadas. Além de mais completo, esse documento, ao contrário do primeiro, é variável, ou seja, permite que a/o docente responsável pela disciplina faça as adequações metodológicas e bibliográficas que julgar necessárias. Assim, pensamos que a Ficha II ofereça já um vislumbre do currículo em movimento, da saída de uma disciplina idealizada em um dado momento sócio-histórico por determinados sujeitos para o acontecimento desta em outras condições de produção e, muitas vezes, por outros sujeitos. Com a leitura das Fichas II pudemos não apenas confirmar aquelas

disciplinas que abordavam gênero e sexualidade, mas também localizar as/os docentes responsáveis por tais disciplinas, algumas/uns das/os quais foram convidadas/os a participar de entrevistas semiestruturadas, conforme será apresentado na seção seguinte.

O acesso às Fichas II só foi possível por intermédio dos departamentos responsáveis pela oferta das disciplinas ou coordenação de curso. Tivemos alguns percalços na tentativa de obter acesso a esses documentos. Um dos departamentos do Setor de Educação, responsável pela oferta de três das disciplinas que poderiam potencializar o debate sobre gênero e sexualidade, não nos deu resposta em relação à possibilidade de acessar a Ficha II dessas disciplinas, de forma que, apenas com a Ficha I, não pudemos avançar na análise, portanto, essas três disciplinas foram deixadas de lado.

Com outro departamento do Setor de Educação tivemos acesso às Fichas II, porém algumas delas – Didática – eram de turmas bastante antigas e, por se tratarem de disciplinas ofertadas a todas as licenciaturas da instituição, não traziam aspectos específicos voltados às discussões do curso de Ciências Biológicas. Assim, buscamos informações com a chefia, secretaria e outras/os docentes do departamento para delimitar possíveis docentes para realização da entrevista. Como não obtivemos acesso à Ficha II de cada uma/um das/os docentes que encontramos nessa busca, iniciamos uma análise do currículo dessas/es docentes a fim de delimitar aproximações com os estudos de gênero e sexualidade. Inferimos que dentre aquelas/es que já tivessem uma aproximação teórica com essas temáticas haveria também uma aproximação com esses referenciais na Ficha II e na sua atuação na disciplina de Didática. Ao final da análise das Fichas II, delimitamos três disciplinas que sugerem um debate potencial sobre gênero e sexualidade – Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas; Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero; e Didática –, e localizamos cinco docentes que poderiam ser convidadas/os a participar da nossa pesquisa.

Partindo dessa análise proposta, pretendemos lançar um olhar para alguns sentidos sobre formação docente em gênero e sexualidade que permeiam o currículo do curso de Ciências Biológicas. Porém, entendendo o currículo como algo que vai além de uma prescrição de disciplinas (SILVA, 2020), algumas de suas dimensões não são acessíveis pelo caminho traçado e até aqui detalhado. Além disso, olhar a organização curricular prevista nos documentos selecionados não nos permite perceber o movimento que o currículo toma de sua idealização à sua efetivação, muito menos sua relação com os sujeitos interpelados por ele. Assim, outros direcionamentos metodológicos se fazem necessários para evidenciar esses pontos.

4.2 PARA ALÉM DA PRESCRIÇÃO

Pensando em preencher as lacunas deixadas pela análise documental anteriormente proposta, buscamos aqui delimitar outros empreendimentos metodológicos que permitam evidenciar as relações entre o currículo de formação docente e os sujeitos envolvidos na formação. Em um primeiro momento, implementamos entrevistas semiestruturadas (Apêndice I) com o intuito de “entender a circulação dos repertórios em um momento histórico e social em uma sociedade ou grupo” (ARAGAKI, 2014, p. 60), neste caso, docentes que tenham lecionado as disciplinas selecionadas pela análise preliminar das Fichas II.

Após a realização das entrevistas emergiu a necessidade de ampliar a amostragem e incluir também as/os discentes, sobretudo aquelas/es que tenham cursado Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas ou Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero. A decisão de abordar discentes egressas/os dessas duas disciplinas se deu pelo fato de que ambas fazem parte de um conjunto de disciplinas denominadas informalmente como “optatórias”, isto é, que dentre um conjunto de disciplinas deve ser escolhida uma carga horária mínima; nesse caso, no oitavo período as/os alunas/os decidem cursar Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero ou Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas. Ter cursado a outra disciplina que investigamos aqui – Didática – não foi considerado pré-requisito para participação da pesquisa pois, em tese, ao se verem diante desse par de “optatórias”, as/os discentes já a teriam cursado (Didática é uma disciplina do quarto período).

No decorrer desta pesquisa foi obtido no Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR (CEP/UFPR) aprovação para implementação das entrevistas e questionários, sob Parecer nº 4.295.102 (Anexo 1). Em virtude da pandemia de Covid-19 que vivemos no momento da escrita deste texto, as entrevistas e questionários ocorreram de forma remota; no caso das entrevistas, essas ocorreram por ferramentas de videoconferência combinadas, previamente, com as/os entrevistadas/os, respeitando as recomendações das autoridades sanitárias de combate à pandemia; já os questionários foram implementados por meio da ferramenta Google Forms.

Os áudios das entrevistas foram gravados, com a devida autorização dos participantes (via assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE – e termo de solicitação de uso de imagem e/ou som de voz para pesquisa – Apêndices 3 e 4, respectivamente), para posterior análise. Para a aplicação do questionário foi necessária também a concordância da/o participante com os termos expostos no TCLE. Tomamos o

cuidado, ao analisar esses materiais e redigir esta dissertação, de garantir ao máximo o anonimato das/os participantes. Assim, todos nos nomes que utilizamos aqui para as/os designar são fictícios.

Como apresentamos no final da seção anterior, localizamos cinco docentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas que poderíamos convidar para a participação da entrevista, sendo duas professoras que lecionaram Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero, uma professora e um professor que lecionaram Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas, e uma professora que lecionou Didática.

Contudo, em um primeiro momento convidamos apenas uma docente que lecionou em cada uma das disciplinas selecionadas. Essa decisão se deu porque na época em que realizamos as entrevistas ainda pretendíamos trabalhar com o curso de Ciências Sociais, além do curso de Ciências Biológicas. Chegamos até a implementar uma entrevista com uma docente do curso e a partir da sua fala, ficou evidenciado que para alcançar nosso objetivo de compreender como a formação docente em gênero e sexualidade opera no curso deveríamos conversar com as/os discentes das Ciências Sociais. Porém, diante da não adesão dessas/es discentes, fechamos nossa pesquisa apenas no curso de Ciências Biológicas. Com isso, tínhamos em mãos apenas três entrevistas realizadas com docentes e de forma a tentar ampliar nosso *corpus*, convidamos a professora e o professor que haviam sido deixados de fora do convite inicial; no entanto, por incompatibilidade de suas agendas com a nossa, não conseguimos realizar a entrevista com ela/ele.

As entrevistas foram organizadas em três blocos de questões que, articulados, possibilitassem perceber os movimentos de sentido sobre gênero e sexualidade na formação inicial docente a partir da formação discursiva de docentes. O primeiro, *conhecendo a/o participante da pesquisa*, foi pensado para traçar alguns apontamentos acerca da relação dos indivíduos com a universidade, de seus lugares de fala como docente, bem como suas pretensões, criando espaço para compreendermos minimamente alguns pontos sobre a formação discursiva de tais sujeitos. O segundo, *relação com a disciplina*, foi proposto para a emergência de sentidos direcionados pela experiência das/os participantes com alguma das disciplinas selecionadas; nesse bloco, pretendíamos também a emergência de sentidos relacionados às temáticas sexualidade e gênero na formação docente. O último bloco, *relação com a licenciatura*, buscou delinear sentidos que apontassem à experiência e percepções das/os colaboradores em relação à formação docente e importância da disciplina lecionada/cursada nessa formação. Com esses dois últimos blocos buscamos avançar no

sentido de compreender as compreensões das/os docentes convidados acerca da importância da temática, bem como acerca dos trabalhos que já vinham desenvolvendo na instituição.

Já o questionário implementado foi composto tanto por questões objetivas (com escalas numéricas arbitrárias) como por questões abertas. Optamos pela proposta de intercalar os dois tipos de questões por receio de que um questionário inteiramente discursivo se tornasse extenso e gerasse uma baixa adesão das/os discentes. O questionário foi estruturado em cinco momentos (Apêndice 2) que permitissem compreender – a partir da percepção de discentes, de sujeitos interpelados e formados por tal currículo – como as vivências sobre gênero e sexualidade no currículo de formação inicial eram percebidas e vividas por tais sujeitos.

No primeiro, está atrelada a pretensão de fazer uma caracterização das/os participantes, com questões relacionadas aos seus pertencimentos de gênero e orientação sexual, idade e vínculo com o curso em que se encontravam (egressas/os ou discentes). Em um segundo momento, almejamos traçar suas aproximações com a docência, como experiências anteriores à licenciatura. No terceiro momento, buscamos compreender como elas/es percebem as temáticas gênero e sexualidade na formação docente que obtiveram. Por fim, no quinto momento, buscamos compreender como se deu a escolha da disciplina “optatória” cursada, quais os anseios em relação a ela, como a temática gênero e sexualidade permeou a disciplina e suas percepções a partir da vivência.

4.3 COMPREENDENDO A FORMAÇÃO DISCURSIVA DAS/DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção serão delineadas algumas condições de produção que sustentam a discussão sobre gênero e sexualidade no currículo do curso de Ciências Biológicas da UFPR. Como apresentado no segundo capítulo, partimos de uma compreensão de currículo que vai além de uma mera prescrição de conteúdo, que o compreende em meio a uma rede de significação e de disputas de poder (SILVA, 2020).

Assim, ao trazer algumas reflexões acerca das temáticas gênero e sexualidade na proposta curricular do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, não há pretensão de focalizar simplesmente a emergência pontual desses temas em sua organização documental, formal, prescritiva. Faz-se, imprescindível, no entanto, compreender como tais debates vêm sendo significados através dos sujeitos – docentes e discentes – que fazem esse currículo se efetivar, que atribuem sentidos a ele.

Com a proposição desse gesto de interpretação, estamos vislumbrando as condições de produção dos sentidos que emergem desse currículo, isto é, estamos demarcando de que lugar é possível compreendê-lo como tal.

Parte fundamental da compreensão das condições de produção do discurso são as possibilidades de produção de sentidos que emergem a partir dos sujeitos, em suas condições de produção estritas. É a partir de uma determinada formação discursiva que o dizer de um sujeito possibilita a emergência de determinados sentidos. É a formação discursiva de um determinado sujeito que determina o que pode ou não ser dito em determinada formação sócio-histórica e ideológica (ORLANDI, 2015; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020).

Conseqüentemente, podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (ORLANDI, 2015, p. 40).

Essa compreensão da formação discursiva traz consigo duas premissas. A primeira é a de que o sentido não é fixo no discurso, isto é, um determinado discurso pode significar de formas diferentes de acordo com a posição que o sujeito do discurso ocupa e da sua formação sócio-histórica e ideológica. A segunda premissa é a de que um mesmo discurso pode significar de formas diferentes a depender das formações discursivas nas quais se insere (ORLANDI, 2015).

Assim, pensando o currículo do curso de Ciências Biológicas como um discurso produzido em um determinado momento sócio-histórico e perpassado pela ideologia, os sentidos que emergem dele em relação à formação docente em gênero e sexualidade são condicionados, em parte, pela formação discursiva dos sujeitos que o colocam em movimento, em efetivação, em ação.

Diante disso, nesta seção buscamos delimitar algumas formações discursivas acerca das/dos participantes da pesquisa – professoras, discentes e egressas/egressos.

4.3.1 As docentes participantes da pesquisa

Como apresentado na seção 4.1, convidamos cinco docentes para participar da nossa pesquisa, porém obtivemos a participação de apenas três docentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPR, sendo duas alocadas no Setor de Educação, no Departamento

de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), e uma no Setor de Ciências Biológicas, no Departamento de Fisiologia.

A professora Calisto possui formação inicial em História Natural, mestrado e doutorado em Educação. Após a conclusão da sua graduação, ingressou no magistério público na Educação Básica, no qual atuou por 10 anos. Iniciou sua carreira na UFPR como docente no ano de 1979, no Departamento de Teoria e Prática de Ensino, onde permaneceu lecionando até o ano de 2019, quando se aposentou. Atualmente, atua apenas no Programa de Pós-graduação do Setor de Educação da UFPR.

A professora Eli é bióloga e possui mestrado e doutorado em Educação. Após sua graduação, atuou como professora na Educação Básica, nas modalidades Regular e na EJA, no estado do Paraná. Ela teve uma passagem pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, na qual participou da equipe de currículo, na implementação estadual, por algum tempo, de uma das únicas políticas públicas de gênero e diversidade sexual do país. Ingressou na UFPR como professora no ano de 2015, no Setor de Educação, onde vem atuando em disciplinas dos cursos de licenciatura, no DTPEN. Além de atuar na graduação, é também docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR.

A professora Liz é bióloga e possui mestrado, doutorado e pós-doutorado em Fisiologia. Ingressou na UFPR no ano de 2017 como professora no Departamento de Fisiologia, no Setor de Ciências Biológicas. Além de lecionar para graduações na área da saúde, ela atua, também, como docente em uma disciplina específica do núcleo de licenciatura do curso de graduação em Ciências Biológicas, ofertada pelos Departamentos de Anatomia e de Fisiologia.

Apesar de apresentarem histórias distintas em relação às trajetórias como docentes-pesquisadoras, elas trazem no discurso elementos que remontam, de formas bastante diversas, mas ao mesmo tempo similares, às contribuições de experiências docentes anteriores ao ingresso na UFPR. Cada uma, ao seu modo, teve sua trajetória acadêmica e profissional perpassada por experiências docentes anteriores, seja na Educação Básica ou em outros espaços educacionais.

É possível perceber no discurso da professora Eli que sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de educação do Paraná gera reflexos na percepção da forma como ela encara a educação e a formação de professores. Em vários momentos da entrevista ela rememora a época em que atuou nessa modalidade de ensino e como as dificuldades que esse ambiente impôs sobre ela constituíram parte de sua formação em vários aspectos, como a emergência de temas sociais na educação e a indissociabilidade entre esses temas e o

conteúdo formal, a necessidade de atender às demandas individuais de aprendizagem das/dos discentes e o inacabamento como constitutivo do fazer-se professor. Essas questões que Eli aponta em suas falas relacionam suas histórias de vida com a atuação frente à disciplina de Didática na UFPR.

A professora Calisto traz em sua fala marcas profundas do tempo em que atuou na Educação Básica estadual, majoritariamente com o público adolescente. Tal contato criou sua forte identificação com as temáticas que permeiam a adolescência, dentre elas as questões da sexualidade, o que a moveu a aproximar-se, no decorrer de sua formação na pós-graduação, dessa temática. Além de sua formação como pesquisadora, essa temática a impulsionou a trazer a discussão para a formação de professores de Biologia, não apenas em discussões fechadas em disciplinas cuja temática estivesse prescrita, mas em outras nas quais pudesse emergir.

A docente Lin, dentre as entrevistadas, foi a única que não atuou na rede pública de ensino regular. Contudo, participou antes de seu ingresso na UFPR como docente em projetos de pré-vestibulares sociais, dentre eles um dedicado a pessoas LGBTQIA+. As questões trazidas por essas/es alunas/os, principalmente a questão da exclusão que vivem, e sua relação com as temáticas da Biologia – especialmente como alguns conteúdos formais, que reforçam essa exclusão – são trazidos por ela como elementos orientadores de sua prática docente.

Essas três docentes que aceitaram participar da nossa pesquisa foram convidadas por lecionarem disciplinas que tenham como foco, ou que potencializem, a temática gênero e sexualidade no curso de Ciências Biológicas da UFPR. Calisto, antes de sua aposentadoria, lecionou a disciplina Projeto Integrado em Sexualidade Corpo e Gênero desde a sua primeira oferta na atual proposta curricular, como será discutido mais à frente. Já a professora Lin atua desde seu ingresso na instituição na disciplina Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas, ofertada à licenciatura em Ciências Biológicas da UFPR.

Pela análise preliminar já detalhada neste capítulo (seção 4.1), essa disciplina conta com algumas discussões sobre gênero e diversidade sexual, o que será discutido de forma pormenorizada nas seções mais à frente. A professora Eli atuou no curso de Ciências Biológicas na disciplina de Didática e apesar dessa disciplina não trazer claramente em sua ementa a discussão de gênero e sexualidade, durante a entrevista concedida por ela ficou evidente que essas temáticas perpassam o espaço de formação da disciplina ministrada.

Há, então, por essas professoras, um compromisso com a discussão das temáticas gênero e sexualidade na formação inicial das/os professoras/es de Ciências e Biologia. Mas de onde vem esse compromisso? O que fez com que elas se aproximem dessas temáticas?

O discurso dessas professoras coloca em evidência diferentes formas de aproximação com as questões de gênero e sexualidade, que vão desde um pertencimento a uma dissidência de sexualidade, às convivências positivadas com pessoas de gêneros e sexualidades não normativas em diferentes espaços. Consideramos que essas vivências são fundamentais à constituição dos sentidos que essas docentes poderão atribuir à formação docente em gênero e sexualidade; em parte, constituintes das condições de produção estritas de seus discursos.

Lin, por exemplo, aponta que desde a infância, em Minas Gerais, tem um contato com a dissidência de gênero, que pode ser lida como positiva (ver citação a seguir), já que se tornou uma experiência que contribuiu mais tarde à sua decisão de se aproximar teórica e empiricamente do campo dos estudos de gênero.

Quando eu era pequena, eu tô até na casa da minha mãe, então aqui atrás, na rua de trás da minha casa tinha um salão de cabelereiro, que eram duas irmãs, a Roberta e a Renata, duas mulheres trans, que não se chamavam como mulheres trans, a gente chamava de travesti. A Renata ainda é viva, a Roberta já faleceu. A Renata faz vestido de noiva e a Roberta cortava cabelo. Então desde pequena eu frequentava, cortava cabelo, e aí muitas pessoas trans frequentavam o ambiente, e eu gostava de ir lá. Enfim. Aí a Roberta faleceu, isso ficou mais na minha infância. (Fala da professora Lin, 2021, grifos nossos).

Em sua história pessoal, a professora Lin se aproxima mais algumas vezes de vivências marcantes com pessoas de gênero dissidente. No trecho da entrevista a seguir, a professora traz um relato acerca da vivência de gênero de um familiar, fato que a marcou.

*[...] Mas quando eu, acho que foi 2015, 2014, não lembro mais, o meu primo, **eu tenho um primo que é homem trans**, ele me falou que... eu fui a primeira pessoa da família que ele falou que ele queria fazer... a gente achava até então que era uma mulher cis homossexual, né?!, e aí eu fui a primeira pessoa da família, num jantar lá em São Paulo, que ele contou que queria fazer a mudança de sexo. E hoje é um homem trans, e aquilo me impactou muito, assim também, porque ele sofreu muito, e ficou um pouco complicado na família. (Fala da professora Lin, 2021, grifos nossos).*

Lin traz ainda outra experiência-chave para sua aproximação com as temáticas gênero e sexualidade, dessa vez relacionada à sua atuação docente. Ela relata que no período que cursava seu pós-doutorado, ingressou em um cursinho pré-vestibular social voltado ao público LGBTQIA+, no qual atuou como professora de Biologia por aproximadamente um ano e meio. A partir de sua vivência nesse espaço, ela traz algumas reflexões que geram marcas profundas em sua formação discursiva acerca do ser professora, especificamente professora de Ciências e Biologia, como indica o trecho a seguir.

*E aí, quando eu estava dando aula, no “cursinho trans” especialmente, **eu via o quanto era difícil dar aula de ciências sem ser excludente.** Na minha primeira aula eu não queria ser excludente, mas não sabia como fazer, e aí eu falei assim “ah, porque a mãe é a XX, e o pai o XY”, nossa... daí uma aluna saiu chorando porque ela era XY e ela queria ser, e ela ia ser mãe, né... como que eu estava falando aquilo?! **Então assim, na minha primeira aula eu já tive um baque muito grande, por mais que eu já tivesse contato, já tivesse um primo trans, já lesse sobre, tivesse interesse, foi um fiasco...** (Fala da professora Lin, 2021, grifos nossos).*

Quando a professora Lin ingressou na UFPR, essas experiências foram fundamentais à decisão de se aproximar mais da discussão de gênero e sexualidade. Mesmo alocada em um departamento no qual essas discussões não permeavam naturalmente, pelas características mais estruturalistas e funcionalistas do conteúdo biológico, ela assume um compromisso de trazer essas questões à tona. Um primeiro momento que potencializou o trabalho dela nessa temática na UFPR foi a disciplina Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas. Ao assumir essa disciplina, ela traz algumas discussões, muito mais pautadas em sua experiência profissional e pessoal, que cativa os alunos, e faz com que eles a procurem para orientação de pesquisas de Trabalhos de Conclusão de Curso. Esse contato, junto com as dificuldades de financiamento de pesquisas em sua área de atuação com as quais ela se deparou na UFPR, a moveram a criar um outro projeto de pesquisa, dessa vez acerca das temáticas sexismo e homofobia nos cursos de graduação e pós-graduação da UFPR.

Para a professora Calisto, sua experiência docente na Educação Básica foi fundamental para a aproximação com as temáticas gênero e sexualidade. O relato a seguir aponta, por exemplo, como o trabalho com o público adolescente faz emergir as temáticas, como requer uma aproximação das temáticas e como ele causa uma inquietação com o despreparo para essa atuação, que a move em direção à sua formação continuada como professora.

*Mas em 1969, quando eu comecei o meu magistério público, eu comecei... eu atuei no Ensino Fundamental, do quinto ano em diante, e essa demanda da sexualidade era muito presente nos adolescentes, você sabe disso... E mesmo que eles não saibam, é uma coisa que é pujante em função do processo de desenvolvimento e tal. [...] **Então eu sempre fui... esses temas e essas inquietações sociais, não sei te dizer por que razão, porque eu era de uma família tradicional etc., mas sempre... acho que é muito da personalidade... sempre mexeu muito comigo e eu fui atrás dessas coisas. [...] Eu não sabia, mas eu achava que eu tinha que saber.** Tanto é que em 1972 eu fui fazer o primeiro curso de educação sexual em São Paulo, que era a única cidade que oferecia, e na época a minha professora foi Marta Suplicy, que na época ela era só sexóloga também, não era política ainda. (Fala da professora Calisto, 2021, grifos nossos).*

Ademais, a professora Calisto traz também em sua fala um contexto convivência positiva com pessoas com gênero e sexualidades dissidentes, amigas de uma de suas filhas. Diante da formação familiar tradicional que ela teve, essa convivência possibilitou lançar outros olhares, como evidenciado no trecho a seguir:

E eu fui conhecendo essas pessoas, e vendo quão maravilhosas eles são, e que tudo que a minha religião dizia, que as pessoas diziam, não batia com isso... então eu fui mais escutando, acolhendo e aprendendo, e hoje em dia é um dos temas que eu ainda continuo estudando [...]. (Fala da professora Calisto, 2021).

Há, ainda, no discurso dela outro indicativo do momento que fez com que decidisse se aproximar mais das temáticas gênero e sexualidade. Desde o início da sua atuação na UFPR, a professora Calisto se dedicou às disciplinas de Didática, Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia, e Prática de Ensino; somente após a reforma curricular de 2009 passou a lecionar Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero. Foi a partir de sua vivência nessas disciplinas anteriores a Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero que ela toma como necessidade um aprofundamento pessoal nas questões de gênero e sexualidade:

E também eu percebi, pela minha maneira de ser, as aulas de metodologia, de didática que eu dava, pela forma... eu sempre trabalhei por projetos, então muito aberta, [...] então o fato de eu trabalhar com projetos, me facilitou uma escuta mais apurada, e eu percebi que nesse diálogo que eu tinha com os alunos, seja em sala de aula seja fora da sala de aula, que é uma abertura que eu... que é um jeito de ser... não sei se é intencional ou não, me era dada essa informação, era quase como um desabafo, uma primeira abertura eu diria assim, acadêmica, das pessoas poderem dizer “eu sou lésbica”, “eu sou homossexual”, “eu sou bissexual”, que era uma coisa que ficava muito velada. Então [...] eu vi o despreparo. Então eu também... isso me mobilizou a me preparar. Então além daquele primeiro curso, eu fiz outros cursos, me envolvi com o Grupo Dignidade, me envolvi com as transexuais pra entender a vida delas [...]. (Fala da professora Calisto, 2021, grifos nossos).

Assim como Calisto, Eli também buscou se aproximar dos movimentos sociais. Ela faz parte da Liga Brasileira de Lésbicas e da Rede Nacional de Ativistas Pesquisadoras Lésbicas e Bissexuais. Durante a sua atuação na equipe de currículo da Seed, ela buscou também articulações com os movimentos sociais. Já dentro da UFPR, ela busca novamente estabelecer articulações com os movimentos sociais, não apenas os relacionados à diversidade de gênero e sexualidade, mas também movimentos que levantam as pautas raciais, indígenas, de pessoas com deficiências etc.

Percebe-se da fala da professora Eli que sua formação discursiva em relação à temática emerge de sua própria sexualidade dissidente, de sua inserção nos movimentos sociais e de sua trajetória como pesquisadora, visto que suas pesquisas, desde o mestrado, centram-se em temáticas relacionadas a gênero e sexualidade.

4.3.2 Discentes e egressas/os participantes da pesquisa

Tentar delimitar a formação discursiva das/os discentes e egressas/os que participaram da pesquisa se mostrou um tanto quanto desafiador, principalmente em função do instrumento metodológico com o qual nos aproximamos delas/es. A proposição de questionários, mesmo com questões abertas, em relação à entrevista, possibilita menor abertura dos participantes, evidenciando em menor grau suas formações discursivas. Mesmo diante desse desafio, buscaremos delimitar aqui alguns direcionamentos gerais que visam caracterizar aspectos importantes desses sujeitos.

Após o convite as/aos discentes e egressas/os, obtivemos retorno de 25 participantes, dos quais apenas 15 cursaram as disciplinas de Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero ou de Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas, pré-requisito estipulado para a participação. Sendo assim, consideraremos para as análises as respostas contidas nesses 15 questionários. Das participações consideradas válidas, sete discentes informaram que cursaram a disciplina Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero, e nove a disciplina Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas. Um dos participantes apontou ter cursado ambas as disciplinas.

Dentre as/os participantes, três estavam cursando o nono período da licenciatura no momento da implementação do instrumento e 12 concluíram a graduação entre os anos de 2016 e 2019. A maioria das/os respondentes se autoidentificaram como mulheres cisgênero (11 participantes), enquanto os demais (quatro participantes) se consideraram homens cisgênero. Dentre os homens, a maioria apresenta sexualidades dissidentes (um heterossexual e três com sexualidades diferentes da heterossexualidade); já entre as mulheres, a proporção entre heterossexuais e não-heterossexuais é mais parecida (cinco heterossexuais e seis com sexualidades dissidentes). A seguir será feita uma apresentação breve das/os participantes discentes e/ou egressas/os:

- Ariel, homem cisgênero pansexual. É licenciado e bacharel em Ciências Biológicas – graduação concluída em 2018;
- Cacá, 30 anos, homem cisgênero homossexual. É licenciado e bacharel em Ciências Biológicas – graduação concluída em 2017;
- Dominique, 30 anos, homem cisgênero homossexual. É licenciado em Ciências Biológicas – graduação concluída em 2019;
- Étienne, 24 anos, homem cisgênero heterossexual. É graduando em Ciências Biológicas – nono período;
- Gal, 29 anos, mulher cisgênero heterossexual. É graduanda em Ciências Biológicas – nono período;
- Ives, 26 anos, mulher cisgênero bissexual. É graduanda em Ciências Biológicas – nono período;
- Luka, 26 anos, mulher cisgênero heterossexual. É licenciada e bacharela em Ciências Biológicas – graduação concluída em 2019;
- Manu, 28 anos, mulher cisgênero homossexual. É licenciada e bacharela em Ciências Biológicas – graduação concluída em 2016;
- Milan, 25 anos, mulher cisgênero heterossexual. É licenciada em Ciências Biológicas – graduação concluída em 2017;
- Muriel, 25 anos, mulher cisgênero homossexual. É licenciada e bacharela em Ciências Biológicas – graduação concluída em 2018;
- Rafa, 27 anos, mulher cisgênero bissexual. É licenciada e bacharela em Ciências Biológicas – graduação concluída em 2018;
- Ray, 25 anos, mulher cisgênero, heterossexual demisssexual. É licenciada e bacharela em Ciências Biológicas – graduação concluída em 2019;
- Uri, 28 anos, mulher cisgênero heterossexual. É licenciada em Ciências Biológicas – graduação concluída em 2016;
- Uriel, 27 anos, mulher cisgênero bissexual. É licenciada e bacharela em Ciências Biológicas – graduação concluída em 2017;
- Val, 27 anos, mulher cisgênero bissexual. É licenciada e bacharela em Ciências Biológicas — graduação concluída em 2019.

4.4 APROXIMAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO DA BIOLOGIA E AS TEMÁTICAS GÊNERO E SEXUALIDADE

Nesta seção buscamos compreender algumas condições de produção acerca da emergência das temáticas gênero e sexualidade no currículo do curso de Ciências Biológicas da UFPR. Devemos pensar a emergência desses temas nesse curso em meio a um contexto mais amplo – condições de produção amplas –, que aponta a contextos nacionais de permeabilidade das temáticas gênero e sexualidade na educação como a urgência que os PCN, sobretudo o caderno “Orientação sexual”, colocam sobre a abordagem dessas temáticas na formação inicial de professoras/es (LANDO, 2010; AMORIM, 2012; ARAÚJO, 2015; DINIZ, 2015; CARDOSO, 2016; SOUZA, B. 2018; GUERCH, 2019; SANTOS; SANTOS, 2019; MARTINS, 2020). Além da proposta desse caderno específico dos PCN, Santos e Santos (2019) apontam também a emergência, na primeira década dos anos 2000, de diversas políticas públicas, como o Programa Brasil sem Homofobia, o Plano Nacional para Políticas LGBT, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, entre outros, que colocaram essa temática, por algum tempo, em centralidade.

Outras condições de produção que atravessam hoje a discussão sobre gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura não apenas na UFPR, mas em âmbito nacional, são a promulgação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que instituiu a obrigatoriedade da discussão sobre gênero e sexualidade na formação docente, e Resolução CNE/CP nº 02/2019, que retirou tal obrigação. Em relação ao nosso *locus* de investigação, o curso de Ciências Biológicas da UFPR, essas duas últimas condições de produção acabam por não interferir muito na produção de sentidos do currículo vigente, já que ele foi implementado antes da proposição de tais resoluções. Contudo, como esse curso encontra-se em processo de reformulação curricular, tais documentos farão eco nos direcionamentos futuros do curso, como será melhor discutido no capítulo seguinte.

Aproximando-nos agora das condições de produção em sentido estrito, encontramos primeiramente a emergência da temática na instituição em que a pesquisa está sendo desenvolvida.

As primeiras discussões sobre gênero e sexualidade iniciaram na UFPR a partir da formação do Núcleo de Estudos de Gênero (NEG) no ano de 1994 (MARTINS, 2017; MARTINS; TAMANINI, 2018). O NEG emergiu com o objetivo de criar uma rede interdisciplinar de pesquisadoras da área de gênero, possibilitando a articulação de diferentes áreas, como a História, a Educação, a Sociologia, a Antropologia e a Saúde Coletiva. Além disso, o núcleo busca intensificar e estimular a produção acadêmica sobre a temática gênero na graduação e pós-graduação (MARTINS; TAMANINI, 2018).

A emergência do NEG ocorreu tardiamente em relação a outros grupos de estudos de gênero que vinham surgindo em universidades do Brasil desde a década de 1970. O principal entrave para o desenvolvimento do debate acerca das questões de gênero foi o perfil altamente conservador da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como era chamado até então o Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR. Dada a formação desse setor a partir do movimento de intelectuais católicos, o setor não contou com pesquisadoras e simpatizantes ligadas aos movimentos feministas até a década de 1990 (MARTINS, 2017; MARTINS; TAMANINI, 2018).

Foi a partir da década de 1990 que o debate sobre gênero começa a se desenvolver na UFPR. “Com a entrada de novas professoras comprometidas com a crítica e os estudos feministas na UFPR no começo da década de 1990, as circunstâncias mudam favoravelmente para a criação de um espaço de estudo e interlocução sobre mulheres e gênero” (MARTINS; TAMANINI, 2018, p. 11).

Com a inserção do NEG na UFPR, surge um grupo comprometido não apenas com a pesquisa, mas com a efetivação do debate e ações sobre gênero nos espaços da UFPR. Houve nesses pouco mais de 20 anos a participação do NEG em diversas ações na UFPR, como a proposição de cursos de extensão nas áreas de gênero e diversidade sexual, envolvimento em ações institucionais de promoção de uma linguagem menos androcêntrica e sexista em documentos oficiais, proposição de debate sobre as questões de gênero nas estruturas e reformas curriculares etc. Dentre essas ações, destaca-se a tentativa de estabelecer um diálogo com a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (Prograd), a fim de pensar a articulação de disciplinas de oferta regular sobre questões de gênero e diversidade sexual aos cursos de graduação da instituição (MARTINS; TAMANINI, 2018).

Na leitura desta pesquisa, tal ação se destacou das demais por lançar um olhar a essas temáticas no currículo em um momento (2014 – 2015) em quem que várias graduações estavam tendo sua estrutura curricular rearranjada.

Diante desse contexto acerca da instituição, podemos perceber então que o debate acerca das questões de gênero na UFPR passou a se desenvolver mais abertamente após a emergência do NEG e das articulações nas quais suas pesquisadoras se envolveram. Essas condições de produção nos dão uma ideia ao mesmo tempo que restrita, ampla de como o debate sobre gênero e sexualidade permeia o ambiente universitário. Apesar de anunciada sua importância em nível institucional, ao olharmos para o curso de Ciências Biológicas da UFPR pouco podemos ver esse envolvimento do NEG na emergência das temáticas gênero e sexualidade no currículo. As falas das professoras entrevistadas apontam caminhos para a

inserção do debate sobre gênero e sexualidade que não são os mesmos do NEG, porém que são perpassados por ele, afinal, é ele que inaugura o debate aberto institucional sobre a temática.

4.4.1 Algumas condições de produção mais estritas

A proposta curricular vigente no curso de graduação em Ciências Biológicas – modalidades licenciatura e bacharelado – da UFPR iniciou sua implementação no ano de 2010. Em relação à proposta curricular anterior, esta traz à tona disciplinas específicas que possibilitam uma abordagem sistematizada das temáticas gênero e sexualidade, criando, portanto, espaços prescritos (ZANELLA, 2018) de emergência do tema.

Seguindo a periodização recomendada, ao chegar ao oitavo período da modalidade licenciatura a/o estudante deve selecionar algumas disciplinas “optatórias”, pois se tratam de disciplinas que dentre um rol de opções é obrigatória a escolha de uma carga horária determinada. É nesse contexto que a disciplina Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero é colocada. Em convergência, no mesmo rol, encontra-se a disciplina Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas. Ambas as disciplinas não possuíam equivalências no currículo anterior, de forma que são criações recentes da proposta curricular (UFPR, 2008).

A disciplina Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas (TIAFH) tem como ementa:

O ser humano e o seu desenvolvimento na relação sociedade-ambiente. O estudo da corporeidade e seus determinantes das condições de crescimento, desenvolvimento e funcionamento. Anatomia e Fisiologia humanas. Fenômenos anátomo-fisiológicos e a manutenção da vida individual e coletiva. Homeostase e seus determinantes. A **reprodução no contexto da sexualidade humana**. Disfunções anátomo-fisiológicas e seu comprometimento na saúde humana. Esses tópicos serão discutidos com base nos conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental e médio. (UFPR, ementa de TIAFH, grifos nossos).

Em uma primeira análise, a disciplina parece não propiciar aproximação com as temáticas gênero e sexualidade, exceto pelo trecho destacado “a reprodução no contexto da sexualidade humana”, o qual possibilita o entendimento de que a abordagem não partiria, exclusivamente, de um viés biológico, permitindo uma potencial contextualização social do

fenômeno reprodução. Porém, na análise da Ficha II de registro das turmas abertas, podemos ver que foi prevista uma discussão pontual acerca da temática gênero, que tem sido conduzida pela professora Lin. Assim, apesar de a disciplina apresentar um forte viés higienista, a professora a organiza de modo a possibilitar uma discussão que se afasta desse sentido dominante quando assume o compromisso de trazer à tona discussões sobre gênero, mesmo que pautadas em suas experiências pessoais e profissionais.

Já a disciplina Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero (PISCG) apresenta uma ementa que prevê os debates sobre as especificidades das temáticas gênero e sexualidade fora do campo estritamente biológico, ao contrário do que aparenta a ementa de TIAFH. Assim, apresenta como ementa “os debates contemporâneos sobre sexualidade, corpo e gênero nas Ciências Humanas com ênfase no universo escolar. A pesquisa sobre corpo, gênero e sexualidade na educação” (UFPR, FICHA II de PISCG).

A contribuição dessas duas disciplinas ao debate sobre questões relacionadas à sexualidade e ao gênero no curso de Ciências Biológicas ficou evidente. Contudo, qual o caminho que as permitiu emergir no currículo? Quais as condições de produção estritas que possibilitaram a inserção desse debate no curso? Como docente que impulsionou a criação de ao menos uma dessas disciplinas, a professora Calisto traz algumas respostas a essas questões. Calisto aponta dois fatores como catalisadores para a facilitação da inserção de ao menos uma dessas disciplinas – Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero. O primeiro deles é o pertencimento da então coordenadora de curso ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino, o que facilitou a articulação para a elaboração dessa proposta na licenciatura. Outro elemento, indicado no trecho abaixo, são as demandas que chegavam por parte dos alunos, especialmente daqueles que estavam vivenciando o estágio obrigatório e tendo que lidar com essas questões trazidas por alunos nas escolas.

Então, pelo fato dela [a coordenadora] ser também do nosso departamento, a gente conversou bastante e ela veio com essa disciplina que eu nem sei como é o nome específico, mas que vocês chamam de obrigativa [sic]; pq tem que fazer, mas vocês podem escolher ou anatomia ou essa de sexualidade. Mas é obrigado a fazer uma das duas, mas tem que escolher entre uma das duas. [...] então na época, quando a professora [coordenadora] estava discutindo o que poderia ser inserido no currículo, veio na discussão do colegiado essa demanda dos alunos e das escolas, na época, pela educação sexual, e o despreparo dos alunos da Biologia que não tinham nada relacionado a isso na formação. Então foi criada essa disciplina. Eu iniciei dando essa disciplina [...]. (fala da professora Calisto, 2021, grifos nossos).

No currículo do curso de Ciências Biológicas, as abordagens sobre gênero e sexualidade não se restringem aos espaços prescritos. É perceptível a emergência daquilo que Zanella (2018) chamou de espaços possíveis, isto é, espaços em que não se prevê a emergência da temática, porém nos quais ela mesmo assim aparece, seja por ação das/dos docentes ou das/dos discentes. A disciplina de Didática pôde ser percebida como um desses tipos de espaço no currículo.

É importante ressaltar que a disciplina de Didática é oferecida pelo Departamento de Teoria e Prática de Ensino a todos os cursos de licenciatura, e não apenas ao curso de Ciências Biológicas. A ementa dessa disciplina ofertada pela instituição não traz evidências diretas de aproximação com as temáticas gênero e sexualidade, como indicado a seguir:

O conhecimento didático e suas relações com as demais áreas do conhecimento. A produção do conhecimento didático. Educação, escolarização e formalização da ação didática. A relação pedagógica: professor, aluno, conhecimento e os diferentes aspectos do ensinar e aprender. Os sujeitos da educação. A formação docente e suas especificidades no mundo contemporâneo. A ação didática. (UFPR, ementa de Didática).

A escolha de trazermos à discussão essa disciplina e de buscar a docente Eli para a realização da entrevista se deu por algumas questões. Primeiramente, ao contatar o departamento responsável pela oferta da disciplina solicitando a Ficha II de turmas ofertadas ao curso de Ciências Biológicas (para a realização da análise prévia do currículo, como descrito na seção 4.1), deparamo-nos com fichas de diferentes professores, algumas das quais introduziram discussões aproximando as temáticas tradicionalmente abordadas na disciplina de Didática a temas contemporâneos de relevância social, como questões de gênero, raça, sexualidade e corpo.

Junto a essa descoberta, buscamos analisar, brevemente, a formação acadêmica e áreas de atuação na pesquisa de docentes que já tenham lecionado essa disciplina ao referido curso. Essa breve pesquisa evidenciou que algumas das poucas docentes que tínhamos certeza de que atuaram com turmas do curso de Ciências Biológicas desenvolviam pesquisas na área dos estudos de gênero e sexualidade. Dentre essas docentes estava Eli.

Antes da entrevista com Eli não tínhamos certeza acerca da aproximação da disciplina com as temáticas gênero e sexualidade, visto que dentre os documentos solicitados ao departamento não tivemos acesso à Ficha II de alguma turma que ela tivesse assumido no curso de Ciências Biológicas. Assim, foi apenas a partir de sua fala que ficou evidente a aproximação com esses temas e como ela potencializava a efetivação de um espaço possível

(ZANELLA, 2018) para abordagem dessas questões no currículo da licenciatura em Ciências Biológicas da UFPR.

Essa condicionalidade da abordagem das temáticas gênero e sexualidade na disciplina Didática à intenção da/o docente que a leciona, isto é, este – ou qualquer outro – espaço possível, pode possibilitar tanto a emergência dessas temáticas (como ocorreu com a professora Eli), como não possibilitar que elas emerjam. Assim, podemos ler os espaços possíveis (ZANELLA, 2018) como espaços que possibilitam uma multiplicação de sentidos sobre gênero e sexualidade que vão desde a sua abordagem ao seu silenciamento. Essa abordagem – ou não-abordagem – são sustentadas e marcadas pela formação discursiva da/o docente; no caso da professora Eli, seu pertencimento à comunidade LGBTQIA+, sua formação como pesquisadora nessa área e seu envolvimento nos movimentos sociais são elementos que sustentam a sua decisão de trazer à tona essas temáticas em uma disciplina na qual não estavam previstas tais discussões.

A professora Eli afirma que em todas as suas aulas a temática gênero emerge – mesmo que não haja uma relação direta com a temática, seja por parte dos alunos ou por iniciativa dela. Esse posicionamento da professora se tornou mais frequente e necessário, segundo ela, após o movimento Escola Sem Partido (ESP) alcançar grandes proporções, como evidenciado neste trecho de sua fala:

Então, principalmente a partir desse bum do Escola Sem Partido, em todas as minhas aulas eu discuto gênero; se não vem da turma vem de mim. Mas vem, não tem jeito. (Fala da professora Eli, 2021, grifos nossos).

O movimento ao qual Eli se refere iniciou no Brasil a partir do ano de 2003, pela ação do advogado Miguel Nagib, que na época ficou indignado com uma comparação feita por um professor de sua filha entre duas figuras que teriam se doado em prol de seus ideais – Che Guevara e São Francisco de Assis. Nagib encara essa comparação como uma forma de “doutrinação ideológica” de esquerda (ROSSI; PÁTARO, 2020) que teria como objetivo, nas palavras da professora Eli (2021), transformar a escola em um espaço de “produção de comunistas, de militantes do PT”.

É importante pensar, como aponta Gaudêncio Frigotto (2017), que esse projeto emerge em um determinado momento da história brasileira, na qual algumas das grandes desigualdades sociais, como o acesso desigual à educação, à saúde e à remuneração, vinham sendo diminuídas pelos governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da ex-presidenta Dilma Rousseff. Essas mudanças provocaram mudanças estruturais nas relações de

poder entre classes no Brasil, mudanças que são encaradas como ameaça ao status das classes privilegiadas e que alimentaram a articulação de um “golpe contra a soberania do voto popular e institucionalidade democrática” (FRIGOTTO, 2017, p. 30) que culminou com a saída da então presidenta no ano de 2017.

O contexto de emergência do ESP é marcado, então, por um momento em que o angariamento de direitos e acesso a espaços antes inacessíveis por populações marginalizadas – populações periféricas, negras, indígenas, LGBTQIA+ etc. – é lido como inaceitável por uma classe que se entende desde sempre como hegemônica. Junto a isso, soma-se a ascensão de um momento ultraconservador, no qual a sociedade e a política são fortemente perpassadas por moralismo e fundamentalismo religioso (FRIGOTTO, 2017).

O Escola Sem Partido funda-se sobre a égide de garantir uma formação não ideológica, porém, os discursos que circulam sobre ele e que o delimitam evidenciam o quanto ele por si só é contraditório, partidário e ideológico (FRIGOTTO, 2017; MOREIRA; CÉSAR, 2019; ROSSI; PÁTARO, 2020). Há um interesse em cercear apenas alguns discursos na escola, não todo; apenas aqueles que coloquem em risco a manutenção da estrutura social e dos privilégios da classe hegemônica.

A pauta trazida pelo ESP aponta a um suposto lugar de neutralidade que os conteúdos e as/os docentes deveriam ocupar na escola. Contudo,

[...] sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital. Se o conhecimento científico tem como fim entender quais as determinações que produzem os fenômenos da natureza e os sociais, em sociedades cindidas em classes sociais com interesses conflitantes e antagônicos, as concepções de natureza e sociedade e de ser humano, os métodos de apreendê-las e os resultados que daí advêm não são neutros e, portanto, são políticos. Vale dizer, que afirmam ou se contrapõem aos interesses de determinada classe ou grupos sociais (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Jean Pablo Rossi e Ricardo Pátaro (2020) apontam que o ESP gera algumas marcas no saber-fazer docente e na organização escolar. Ao exigir um posicionamento de neutralidade do processo educacional, reduz a/o professora/professor a um sujeito cuja única função é instruir, de forma asséptica, os conteúdos curriculares previamente determinados. Segundo os autores, ocorre também um processo que visa retirar liberdades da/do docente sob risco de perseguição, de denúncia, de acusação de suposta doutrinação. Há, também, de acordo com eles, uma tentativa de inserir a educação e a/o professora/professor no plano mercadológico, no qual eles estariam a serviço dos interesses das demais instituições sociais, como a família.

Ademais, Rossi e Pátaro (2020) salientam que o ESP introduz no debate social algumas imprecisões e equívocos conceituais, como o caso do conceito de “ideologia de gênero”. Nesse sentido, Jasmine Moreira e Maria Rita César (2019) apontam que a conceituação de “ideologia de gênero” é perpassada pela ideia de um instrumento para destruição da família e, conseqüentemente, do capitalismo, portanto, implantação do comunismo. Assim, segundo as autoras, passou a ser chamado comunista todo sujeito que busque defender direitos humanos básicos, direitos da população LGBTQIA+, direitos das mulheres, direitos das populações negras e indígenas, enfim, de quaisquer populações produzidas como subalternas.

Da mesma forma, aqueles que buscam promover o debate, na escola e na academia, sobre as questões de gênero e sexualidade, passaram a ser considerados comunistas também (MOREIRA; CÉSAR, 2019). Assim, o ESP ao puxar para si a pauta da “ideologia de gênero” busca criar um entrave para o debate – escolar e acadêmico – e para a mobilização social.

Frente a esse movimento que busca barrar, entre outras questões, a discussão sobre gênero e sexualidade, a professora Eli marca seu posicionamento em sua fala, colocando o ESP como um propulsor para intensificação de sua ação ao trazer para a disciplina Didática as temáticas gênero e sexualidade. Em sua fala, seu posicionamento é bastante evidente: “***Eu sou daquelas feministas resistentes que intensificaram o trabalho com gênero, a partir do momento que mandaram ‘não é mais pra falar de gênero!’. Daí é que eu falei, entendeu?! Porque é isso, eu sou meio insubordinada desde sempre***” (Fala da professora Eli, 2021, grifos nossos).

O ESP não foi um proponente apenas para ações na disciplina de Didática por parte da professora Eli. A professora Calisto, na disciplina Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero aponta para direcionamentos feitos por ela no programa da disciplina que visam discutir esse movimento. “***E eu peguei bem numa época em que veio o projeto ESP, esse momento mais reacionário, essa ideia de ideologia de gênero e tal. Então, eu praticamente assumi um compromisso de ter que desconstruir essa ideia, e construir uma outra...***” (Fala da professora Calisto, 2021, grifos nossos). Percebe-se, então, que nas turmas de Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero assumidas pela professora Calisto, o ESP emerge como conteúdo a fim de repensar conceitos e ideias que passaram a circular de forma mais ampla.

Pudemos perceber que o trabalho dessas docentes com as questões de gênero e sexualidade nas disciplinas em que atuam é de alguma forma influenciado pela forma como elas são interpeladas, como sujeitos discursivos, por essas temáticas. Alguns aspectos se

mostraram importantes para essa aproximação e compromisso com as temáticas: proximidade de pessoas e/ou pertencimento a dissidências de gênero/sexualidade, aproximação dos movimentos sociais e formação teórica na área dos estudos de gênero e diversidade sexual. A partir dessas posições discursivas, como elas desenvolvem seus trabalhos frente às disciplinas Didática, PISCG e TIAFH aproximando a formação inicial docente das temáticas gênero e sexualidade? No capítulo seguinte, dedicamo-nos a delinear essas aproximações feitas por elas, propostas pelo currículo e vivenciadas por outas/os sujeitos.

5 SENTIDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO E SEXUALIDADE

Neste capítulo buscamos compreender alguns sentidos sobre formação docente e, mais especificamente, formação docente nas temáticas gênero e sexualidade que emergem no currículo do curso de Ciências Biológicas da UFPR. Mais uma vez salientamos a importância de uma compreensão expandida de currículo que não o restrinja a um mero documento prescritivo e, assim, considere-o como objeto simbólico perpassado por relações de poder da sua consolidação à sua efetivação, produzido e vivido em meio a condições de produção bastante específicas.

A formação docente é um processo aberto, inacabado (GATTI, 2010; 2016), que não se encerra ao final da graduação e entrada no mercado de trabalho. Mesmo focando no percurso da formação inicial, devemos ter em mente que ela ainda assim é aberta, isto é, não possui projeto único ou, nas palavras de Borges e Lopes (2015), é um projeto impossível. Devemos entender o processo de formação docente como experiências múltiplas que, apesar de partir de um mesmo projeto curricular, toma formas distintas, pois a forma como cada docente irá colocar tal projeto em curso é única, assim como a forma como cada discente o viverá e o apreenderá.

Tendo isso em vista, as reflexões que trazemos a esse capítulo, acerca da formação docente em gênero e sexualidade no curso de Ciências Biológicas, são recortes pontuais de experiências vividas pelas/os interlocutoras/es desta pesquisa. São elas/es que colocam o currículo em movimento e constituem projetos únicos de formação.

5.2 PERSPECTIVAS E EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO

O projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas da UFPR é perpassado por uma compreensão de que o currículo não se resume a um rol de disciplinas a serem cursadas ao longo de um percurso. No processo da última reforma curricular, que resultou na proposta vigente, aponta-se:

Pensar o currículo é mais do que recompor a estrutura disciplinar. É dizer onde se pode avançar, trabalhar em equipe, religar áreas do conhecimento, associá-las aos contextos vividos, entender onde o conhecimento significa suporte para o atendimento das necessidades sociais e tecnológicas. (UFPR, 2008, p. 3).

Assim, é trazido no documento um entendimento do currículo como uma entidade não estática. Provisória. Que busca dar conta de responder a demandas locais e de um determinado momento sócio-histórico.

É com esse direcionamento que a formação da/do bióloga/o e professora/professor é compreendida em tal documento. Essa formação é compreendida em meio a constantes mudanças, como é evidenciada na apresentação dessa proposta pedagógica:

Este grupo se reuniu várias vezes e discutiu o estreitamento do entendimento sobre os princípios que norteiam a presente proposta e as inovações admitidas como passo fundamental no enriquecimento da formação dos profissionais, **visando atender aos novos desafios colocados pela sociedade atual.**

A educação tem importância capital nesses desafios, pois precisa atender às **novas percepções** que o ser humano tem de si, do ambiente e da coletividade.

Para tanto, a mudança na própria concepção de formação profissional aponta para novas necessidades centradas numa capacitação que ofereça subsídios para um posicionamento ético e crítico diante das diferentes realidades vivenciadas. (UFPR, 2008, p. 2, grifos nossos).

Porém, em nossa leitura do projeto pedagógico, algumas questões elencadas nesse trecho anterior parecem ficar em aberto no documento: Que novos desafios colocados pela sociedade atual são esses? E qual seria essa “nova concepção de formação profissional”, permeada por necessidades que perpassam o ser humano em suas relações, destacada na citação acima?

Entendemos que essas lacunas, essas aberturas no projeto pedagógico do curso, ensejam algumas reflexões e possibilidades de efeitos de sentidos, que nascem justamente dos silenciamentos por nós percebidos. Não pretendemos fechar alguns sentidos a fim de preencher tais lacunas; para isso seria necessária uma análise documental mais apurada ou então um diálogo com o grupo de docentes que participou e redigiu essa proposta curricular, o que foge dos nossos objetivos de pesquisa. Assim, traremos aqui apenas algumas possibilidades de significação no que concerne, principalmente, aos novos desafios a se pensar o ser humano em suas relações.

Ademais, o documento traz à tona a necessidade de, diante dessas mudanças sociais, pensar uma educação que se distancie de um tecnicismo, como retrata o trecho a seguir:

No mundo atual, a dinamicidade das estruturas que trazem mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, exige a formação de profissionais com capacidade crítica para participar na definição de prioridades que considerem as necessidades imediatas da sociedade. A função social da universidade inclui, portanto, a **formação do cidadão.** (UFPR, 2008, p. 9, grifos nossos).

Mais uma vez a equipe de reelaboração do currículo vigente deixa em aberto um ponto central, a partir do qual se organizará todo o desenvolvimento e efetivação da proposta. O que podemos entender por formação cidadã tantas vezes anunciada no projeto pedagógico? Não há no texto fechamento ou sedentarização do sentido; assim, a significação da “formação do cidadão” permanece aberta.

Apesar de a concepção de cidadão/cidadania permanecer aberta, ao olhar as competências e habilidades¹⁴ que se pretende desenvolver ao logo do curso de Ciências Biológicas, podemos perceber alguns anseios da instituição acerca da formação de biólogas/os e professoras/es. Emergem no discurso valores, habilidades e competências, como:

- Pautar-se pela ética, no que diz respeito à responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;
- Orientar suas escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à diversidade;
- Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes. (UFPR, 2009, p. 18).

Há uma pretensão, então, de formação que supere o mero tecnicismo, a acumulação e a produção de conhecimentos. Busca-se um compromisso social das/os graduandas/os na proposta vigente. Isso fica mais anunciado quando olhamos a ordem na qual esses pontos são citados no documento. As competências e habilidades que citamos anteriormente são as primeiras de uma extensa lista, que conta com 11 outras; os aspectos de ordem técnica da área de formação aparecem a partir da 5ª posição dessa lista, além do que diversos desses pressupostos são também ancorados em aspectos sociopolíticos.

Tendo em vista o caráter aberto do currículo e da formação docente (GATTI, 2010; 2015; 2016; BORGES; LOPES, 2015) como algo contínuo, pudemos perceber na fala das professoras entrevistadas o inacabamento da formação como um sentido fortemente repetido, em que há o entendimento dessa formação como processo *em e para*, no qual há um vislumbre – bastante pessoal, individual – da/o professora/professor que se quer ser, um direcionamento, mas a construção desse profissional vai se dando ao longo do caminho.

¹⁴ Há na contextualização de tal projeto uma subseção denominada “Competências e Habilidades” (UFPR, 2008, p. 17), na qual são elencadas várias metas almejadas para o processo de formação. Trazemos ao longo da dissertação os termos competências e habilidades apenas para manter a nomenclatura utilizada no projeto pedagógico do curso analisado, referindo-nos a essa lista de metas.

Diante desse inacabamento, a professora Eli relata a frustração que pela qual suas/seus alunas/os de Didática passam ao ingressar na disciplina. Segundo ela, ao levantar as expectativas da turma sobre a disciplina

[...] 90% das pessoas dizem pra você “a gente acha que vai fazer didática pra aprender a dar aula”. E aí eu já frustrro na primeira aula. Digo: “não é isso, não é essa a proposta”, porque assim... não tem receita. Não tem receita. E se vem atrás da gente, a gente tem uma linha pós-estruturalista – [referindo-se a ela e a algumas colegas de departamento que lecionam a disciplina de Didática] – a gente tem uma linha pós-estruturalista. Então, jamais você vai tirar de nós uma receita. Porque não tem, não existe! Nem que eu der não vai funcionar. Entende?! Então, é isso, a ... primeira coisa que eu faço é um diagnóstico, já frustrro logo as expectativas, porque é isso. (Fala da professora Eli, 2021).

O discurso de Eli coloca em evidência esse inacabamento em sua própria trajetória profissional-formativa, especialmente no tempo em que ficou à frente da EJA, apontando momentos diversos de aprendizagem, tentativas e erros que a fizeram experimentar, refletir sua prática e se constituir como professora. Um desses momentos relatados por ela se refere a quando ela se viu desafiada, pois pela primeira vez teria de lecionar Biologia a discentes cegos. Isso a motivou a pesquisar, pensar, refletir e buscar alternativas para, de fato, promover uma educação inclusiva. Ela encerra esse relato evidenciando a importância de, ao se deparar com esse tipo de desafio na trajetória profissional-formativa, ter um compromisso ético para com a formação de todas/os alunas/os:

E é isso, não tem como eu dar uma receita, porque o desafio se apresenta e você tem que dar conta. Se o tipo de professora que você é tem esse compromisso ético, você vai dar conta da coisa. Enquanto você não dá conta você não sossega, você não fica tranquila, entendeu? É isso. Mas isso é construído ao longo da tua vida na docência, não é de uma hora para outra. (Fala da professora Eli, 2021, grifos nossos).

Dessa percepção da formação como inacabada, Eli relata, ainda, que emerge um certo desconforto, estranhamento, ansiedade entre as/os discentes. Há por parte de discentes do curso de Ciências Biológicas uma dificuldade generalizada em compreender o processo formativo como processo, que apesar de prescrito em documentos oficiais, transcorre de forma muito particular, a depender do projeto de formação que a/o docente almeja.

A questão da avaliação na disciplina de Didática, por exemplo, evidencia toda essa angústia; ao deixar aberta a avaliação, Eli provoca nas/os alunas/os um estranhamento, visto que nas demais disciplinas do curso, sobretudo no núcleo das disciplinas do bacharelado, a avaliação é bastante fechada. Outro ponto que Eli relata e produz, também, certo desconforto,

é a questão metodológica, que por partir de uma ampla diversidade de materiais – textos escritos, músicas, debates, filmes etc. – provoca um tensionamento em relação ao que as/os discentes têm no imaginário de uma aula de didática. Com o trecho da entrevista a seguir, buscamos evidenciar o posicionamento da docente Eli em relação às expectativas de formação trazidas pelas/os discentes e a proposta da disciplina pensada por ela:

*[...] então, eles ficam meio perdidos, às vezes meio chocados. Uns gostam bastante, outros devem odiar porque não tão acostumados, mas é isso [...] a proposta não é “como se usa, o que é uma sequência didática, o que é um plano de aula”, não. Isso aí você bota no Google, tem milhão de modelos. Pronto, até se quiser pronto... não é isso que vai transformar o cotidiano da escola, que por sua vez vai transformar as microrrelações de poder onde essas pessoas que tiveram essa aula na escola vão circular. [...] É isso, cada turma é uma turma, você vai ter que encontrar o equilíbrio, vai ter que decidir qual a professora que você quer ser, não sou eu que vou dizer qual a professora que você quer ser. Você já teve referenciais de professoras que você achou boa, e já teve experiências com professores que você achou péssimos. **Qual o tipo de professora que VOCÊ quer ser?** Eu te dou os elementos e você decide, não sou eu. (Fala da professora Eli, 2021, grifos nossos).*

Eli demarca em sua fala o caráter individual e subjetivo da formação docente. Como discutido por Borges e Lopes (2015), ela é um projeto impossível, justamente por ser impossível traçar um projeto único, pois há uma disputa por diferentes formações discursivas – dos currículos como documentos, ou melhor dizendo, das/os que os produziram, das/os docentes que os colocam em movimento e das/os próprias/os discentes que os vivenciam – em meio às relações de poder que reclamam uma significação de formação docente. Assim, busca-se colocar a formação como projeto múltiplo, no qual a licenciatura traga elementos para uma tomada de decisão acerca dos caminhos que apareçam futuramente.

Essa autonomia no projeto pessoal de formação docente também é deixada em evidência no discurso da professora Lin. Ela faz um exercício reflexivo em suas aulas para que as/os alunas/os rememorem professoras/es de referência que tiveram em sua trajetória e compreendam o motivo dessas marcas deixadas. A partir dessa referência, segundo ela,

*[...] sempre eles vão perceber que não é o professor que sabe mais. É o professor mais humano, é o professor que eles admiravam. É o professor que eles gostavam da aula. É o professor que se importava com a turma. Então, tudo isso pra mostrar pra eles que **as coisas que a gente faz na sala de aula vai impactar às vezes o resto da vida daqueles alunos. Pro bem ou pro mal.** (Fala da professora Lin, 2021, grifos nossos).*

O exercício proposto por Lin possibilita às/aos estudantes vislumbrarem uma utopia, não no sentido de um não-lugar, um lugar irreal ou um lugar inatingível apenas, mas como um horizonte que as/os guia em seus caminhos de formação. Como Lin aponta no trecho seguinte:

[...] eles falam “professora, mas tudo bem, eu sei que eu quero ser professor, mas eu não... como que eu viro esse professor?”. Eu falo: “olha, ninguém é perfeito, né!? Tem pessoas que têm uma sensibilidade maior, outras menor, mas se você não tiver intenção, se você não souber o que você quer ser, você nunca vai ser. Você tem que pelo menos mirar onde que você quer chegar... Você tem que saber o que é importante, mesmo que você não consiga...”. Dar aula é um aprendizado. Eu já fiz muita bobagem na sala de aula. Mas eu tenho que tentar melhorar, eu tenho que saber qual é o meu papel real e entender que o meu papel real não é ser cuspidor de conteúdo, que vai muito além disso. Então, eu sempre tento sensibilizar eles pra isso, assim, não... talvez não pegue todo mundo, mas pelo que eles me dizem, com certeza alguns pegam. Alguns se sensibilizam. Então eu fico satisfeita quando eu acho que eu consegui... (Fala da professora Lin, 2021, grifos nossos).

É a partir de um vislumbre no horizonte do docente que se almeja ser que nos movimentamos nessa direção (GATTI, 2010, 2015, 2016; BORGES; LOPES, 2015). Nesse horizonte devemos ter, além do docente que almejamos formar, algum projeto de educação e formação. Nesse sentido, as três professoras colaboradoras trazem projetos de formação bastante próximos, alinhados em algum nível ao proposto no projeto pedagógico do curso. Lin, a partir das reflexões propostas em suas aulas e da própria forma como leciona, abrindo-se às/aos estudantes, reitera a importância de humanizar a relação docente e direcionar um projeto de formação por esse caminho.

A professora Eli parte da premissa de que o objetivo da educação deveria ser produzir uma sociedade melhor e é a partir daí, e nessa direção, que ela vem trabalhando. Ela ressalta, ainda, a importância de termos claro esse objetivo, pois produzimos, através da nossa relação de formação, sentidos que permanecem, que ecoam nas/nos nossas/os alunas/os, tal qual percebemos no trecho a seguir:

[...] a gente trabalha com educação, a gente trabalha com formação de professores, trabalhamos com vidas. Nós ganhamos mal, não ganhamos tão bem quanto as médicas e os médicos, mas a nossa responsabilidade é tão importante quanto. Porque o erro médico muitas vezes você vê em seguida: operou a perna errada, amputou o dedo errado. E o erro pedagógico acompanha a vida inteira a pessoa. Se você faz um trabalho mal feito, principalmente lá nas séries iniciais, nos anos iniciais, na educação infantil, que eu acho que a responsabilidade é muito maior que na universidade, você... se você comete um equívoco ou trabalha de uma forma deslocada do objetivo de produzir uma sociedade melhor, que essa é a ideia da educação, a gente não trabalha com educação pra ficar mais reacionário, mais racista, mais elitista, mais LGBTIfóbico, mais machista, você não

trabalha pra isso. Você trabalha pra ter uma sociedade melhor. Então, se você se desloca desses objetivos, esse é um deslocamento que vai acompanhar, um equívoco pedagógico que acompanha a vida inteira dessas pessoas. (Fala da professora Eli, 2021, grifos nossos).

Nesse sentido, há um alinhamento entre as falas de Eli e Lin no tocante ao impacto positivo ou negativo que podemos gerar na vida das/dos discentes.

Calisto reafirma aquilo que Eli coloca, da importância da educação para transformar as relações no mundo, tornando-o um lugar melhor. Quando a questionamos acerca do perfil de aluna/o que ela pretendia formar, ela evidenciou tal aproximação:

Eu queria, assim, pessoas... meio na ideia freiriana... liberdade, autonomia, refinamento dos conceitos... que você se sentisse como um ser inacabado e que pode cada vez ser melhor. E que não há sobreposição de papéis... trabalhar em equipe, a ideia da complexidade de tecer junto mesmo. E... pessoas mais voltadas para o social, no sentido de ser mais aberta a compreender a importância da diversidade, da escuta, do diálogo como método de relações humanas mais harmoniosas. (Fala da professora Calisto, 2021).

Foi percebido no currículo – a partir do documento (projeto pedagógico), da fala das professoras entrevistadas e do anseio das/os discentes relatado por elas – um compromisso com a perspectiva humanística que atravessa a formação docente em Ciências Biológicas da UFPR. O núcleo de disciplinas da licenciatura ganha espaço, então, como facilitador para essa pretensa formação. Porém, como se dá a relação desse núcleo formativo – majoritariamente situado nos anos finais do curso – com o núcleo formativo específico da área? Como essa relação pode ser perceptível a partir do currículo como documento e dos sujeitos atravessados por ele?

5.1.1 Licenciatura: disputa por reconhecimento

Diante da importância da formação docente levantada pelas professoras colaboras da nossa pesquisa e no documento analisado, a professora Calisto resgata memórias que remetem a uma desqualificação da licenciatura frente ao bacharelado em Ciências Biológicas, o que merece um pouco de reflexão. Sua fala produz efeitos de sentidos que se aproximam do que Gatti (2016) relata, de uma proposta de formação nos cursos de licenciatura que visa formar qualquer profissional menos uma/um docente, na qual há uma valorização das disciplinas do núcleo formativo específico em relação às disciplinas de cunho pedagógico (DINIZ, 2015).

A professora Calisto, ao refletir sobre sua trajetória acadêmica, olha a universidade e a encara como uma instituição bastante hermética, racionalista, que acaba deixando de lado aspectos importantes da formação humana que a licenciatura necessita. Segundo ela, a instituição

*[...] tá muito focada na formação dos professores [...] a maioria dos professores do curso de Ciências Biológicas são bacharéis; eles dão aula, eles suportam dar aula pra licenciatura, mas **não são todos que são preparados pra isso... Alguns, inclusive, desqualificam as licenciaturas, facilitam muito o bacharelado.** Então eu vejo que embora a gente possa ter um conteúdo, eu... como posso dizer... refinado, sob o ponto de vista do conteúdo, é um conteúdo e uma prática despreparada pra trabalhar com o desenvolvimento humano. (Fala da professora Calisto, 2021, grifos nossos).*

Em sua fala, Calisto faz apropriação de alguns termos que merecem ser mais bem explicados a fim de evitar alguma confusão, já que o contexto de sua fala é bastante elucidativo dos sentidos que ela possibilita compreender sobre tais termos. Em primeiro lugar, ao afirmar que a universidade foca na “formação dos professores”, parece estar delineando que há um foco sobre a formação, a titulação das/os professoras/es que lá trabalham, e não que o foco da instituição seja prioritariamente a formação de docentes, como fica evidenciado ao salientar o demérito da licenciatura mais adiante em sua fala. Em segundo lugar, ao apontar a “facilitação do bacharelado”, sua fala parece indicar como essa modalidade do curso vem sendo priorizada em relação à licenciatura; não se trata estritamente de tornar mais fácil o acesso/percurso nessa modalidade.

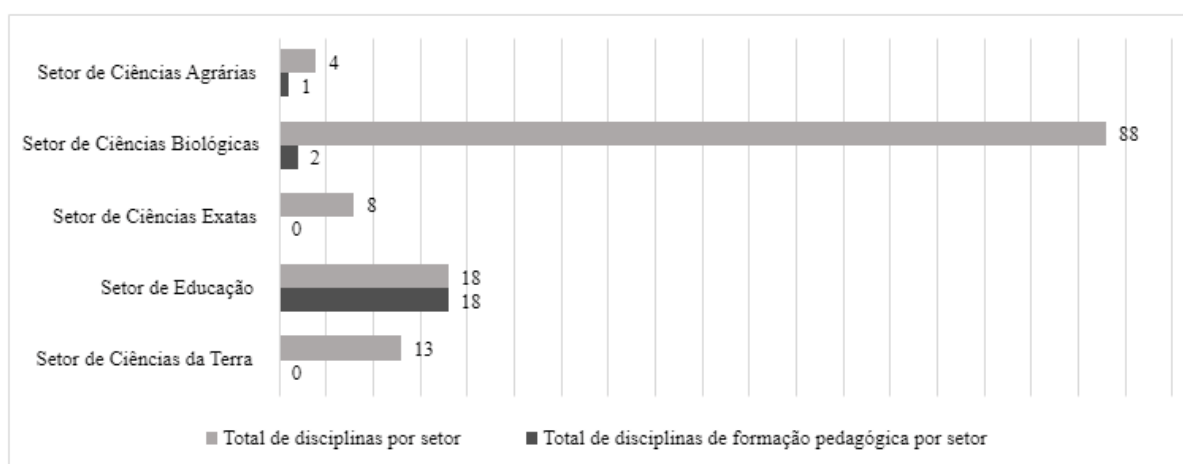
Um indício dessa valorização apontada por Calisto, do bacharelado sobre a licenciatura, é perceptível na oferta de disciplinas optativas para o curso. O currículo do curso de Ciências Biológicas da UFPR busca propiciar abertura para que as/os discentes construam seu caminho de formação, sobretudo no núcleo periférico, com as disciplinas optativas, que são comuns às duas modalidades – licenciatura e bacharelado. Assim, uma grande carga horária (180 horas para a licenciatura e 390 horas para o bacharelado) do currículo é composta de acordo com as afinidades e projeto de formação individual (UFPR, 2008).

Não há no projeto pedagógico do curso justificativa para a diferença entre a carga horária de disciplinas optativas entre o bacharelado e a licenciatura. Contudo, analisando a proposta curricular, se deixarmos de lado o núcleo comum às duas modalidades, a formação específica no bacharelado conta com 360 horas de disciplinas entre obrigatórias e “optatórias”; já na licenciatura essa carga horária (obrigatórias e “optatórias” do núcleo específico da licenciatura) soma 945 horas. Assim, acreditamos que a exigência de menor

carga horária de optativas na licenciatura seja uma forma de compensação, dada a maior quantidade de disciplinas do seu núcleo específico em relação ao bacharelado.

Tendo em vista, então, que uma considerável parte da formação das/os futuras/os professoras/es é de livre escolha, lançamos um olhar a essas disciplinas optativas ofertadas (ao menos teoricamente) a fim de identificar aquelas com direcionamentos à formação docente. Identificamos ao todo, a partir dos últimos ajustes curriculares ocorridos em 2014, 130 disciplinas optativas sendo ofertadas por departamentos de cinco setores da UFPR, das quais 21 são direcionadas à formação docente, como exposto no Gráfico 3.

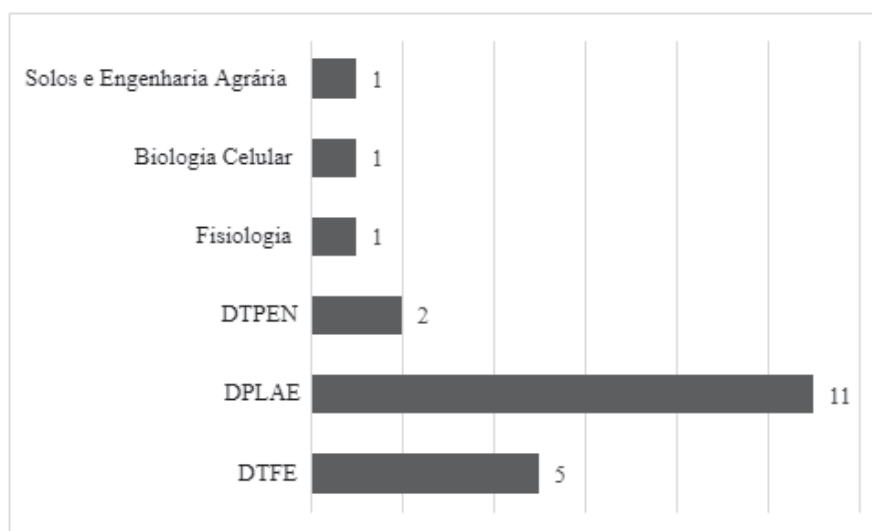
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS OPTATIVAS POR SETOR



FONTE: O autor (2021).

As duas disciplinas ofertadas fora do Setor de Ciências Biológicas possuem uma abordagem mais relacionada às metodologias de ensino voltadas às áreas específicas de conhecimento. Já dentre as disciplinas de formação docente ofertadas pelos departamentos do Setor de Educação, percebe-se uma maior aproximação com bases teóricas e epistemológicas da educação. A distribuição do número de disciplinas e seus respectivos departamentos de oferta são apresentados no Gráfico 4.

GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS OPTATIVAS DE CUNHO PEDAGÓGICO POR DEPARTAMENTO



FONTE: O autor (2021).

Podemos ver, dessa forma, que a disponibilidade de disciplinas optativas direcionadas à formação docente é baixa em comparação com as demais, ainda que não estejamos considerando – por falta de dados concretos – a efetiva oferta dessas disciplinas de cunho pedagógico, pois não há garantia de abertura de turmas dessas disciplinas optativas, visto que muitas delas são abertas a depender da disponibilidade da/o docente que a idealizou ou então do interesse de outras/es docentes em ofertá-las.

Como o currículo do curso foi pensado de forma a propiciar abertura e possibilidade de experimentá-lo de diferentes formas, a pouca oferta de disciplinas direcionadas à formação docente e/ou a não abertura de turmas dessas disciplinas acaba por reduzir as possibilidades de escolha, o que pode fazer com que a seleção das disciplinas optativas acabe tornando o curso de licenciatura mais próximo ao bacharelado pelo predomínio da escolha de disciplinas de formação geral da/o bióloga/o.

5.2 FORMAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE: UM CAMPO DE CONTRADIÇÕES E EMBATES

Na seção anterior buscamos evidenciar algumas percepções sobre formação docente que emergem dos documentos oficiais do curso e da formação discursiva das professoras

colaboradoras da pesquisa. Nesta seção temos como objetivo analisar alguns sentidos emergentes do currículo mais estritamente relacionados à formação de professoras/es nas temáticas gênero e sexualidade.

No documento direcionador do curso de licenciatura em Ciências Biológicas há um alinhamento com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que visa dar alguns direcionamentos acerca da formação docente. É importante ressaltar que essa resolução sob a qual é construído o projeto pedagógico do curso foi posteriormente atualizada pela Resolução nº 02/2015, que instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica e para a formação docente (CARDOSO, 2016; SOUZA, B., 2018; MARTINS, 2020), e que posteriormente foi revogada pela Resolução nº 02/2019 (MARTINS, 2020). Foi, contudo, a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2002 que a última reformação curricular – em 2008 – ocorreu, apontando, dentre outros direcionamentos, a necessidade de formar professoras/es para “o acolhimento e o trato da diversidade” (UFPR, 2008, p. 14), porém, não há mais explicações do que isso possa significar.

Ademais, o projeto pedagógico do curso traz, entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas, alguns direcionamentos à formação para o combate das discriminações de diversas ordens, como é possível observar no trecho a seguir:

- Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes. (UFPR, 2009, p. 18).

Há, portanto, uma preocupação com a formação docente no tocante aos temas de relevância social contemporâneos, pelo menos em meio aos direcionamentos gerais do currículo. Porém, em relação aos debates institucionalizados por meio de disciplinas, parece existir uma escassez, visto que dentre as disciplinas previstas apenas duas – PISCG, e Educação e movimentos sociais – aproximam-se desses temas. Compreendemos que diversos tipos de ações que ocorrem nos ambientes de formação docente promovem o envolvimento das/os discentes com essas discussões, como programas institucionais (como o Pibid), oficinas, cursos de extensão, discussão em organizações coletivas de estudantes, envolvimento nos campos de estágio etc. (PAULINO, 2013; DUQUE, 2014; ROSSAROLLA et al., 2018; ZANELLA, 2018; SOUZA; FERRARI, 2019).

Contudo, em nossa pesquisa nos atemos às iniciativas que emergem a partir de disciplinas pontuais do currículo. Pensando na proposta de abertura existente no currículo do

curso de Ciências Biológicas da UFPR, a presença de disciplinas com essas temáticas específicas assegura, tanto quanto é possível, a inserção de debates na formação inicial. Portanto, embora não seja o único caminho viável, a introdução das questões de gênero e sexualidade em disciplinas é um passo importante, que posiciona o currículo e a formação docente como elementos importantes para tensionar as relações de poder que reafirmam regimes de controle de gênero e sexualidade (ALTMANN, 2013; GUIZZO; RIPOLL, 2015; RIOS; CARDOSO; DIAS, 2018).

Diante disso, apenas uma disciplina oferece explicitamente subsídios para desenvolver a competência e habilidade citada – Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero. É importante ressaltar que essa disciplina não dá conta totalmente daquele objetivo de formação, pois nela não está previsto o debate sobre questões étnico-raciais – embora acreditemos que tal debate possa vir a ser desenvolvido a depender da/o docente que esteja à frente da disciplina.

A disciplina Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero objetiva inserir as/os graduandas/os nos debates contemporâneos sobre os temas sexualidade, corpo e gênero. Também, busca promover uma aproximação dessas/es com o espaço escolar, propiciando uma experiência de discussão em um futuro campo de trabalho. A seguir, é apresentado o programa básico da disciplina que, a depender da/o docente responsável por lecioná-la, pode passar por alterações.

O corpo e a sexualidade nas humanidades (história, sociologia, antropologia e educação);
 Os estudos de gênero e suas relações com o corpo e a sexualidade: história e política na contemporaneidade;
 As relações entre gênero, corpo, sexualidade e o ensino;
 Os PCN e os temas transversais – Corpo, gênero e sexualidade;
 As possibilidades de pesquisa sobre gênero, sexualidade e corpo no ensino de ciências. (UFPR, Ficha I da disciplina PISCG).

Em nossa leitura, denotamos que há um alinhamento dessa formação com perspectivas mais próximas de uma educação sexual emancipatória. Ela, segundo Figueiró, “caracteriza-se essencialmente em perceber na educação sexual um compromisso com a transformação social, conduzindo as discussões para questões que envolvem relações de poder, aceitação da diferença e respeito pelas minorias” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 83). Há, portanto, um distanciamento de perspectivas higienistas, que concebem a sexualidade meramente como atributo biológico do organismo.

Ao analisarmos a bibliografia básica – obrigatória –, encontramos títulos de autores filiados ao pós-estruturalismo, que partem de compreensões de corpo, sexualidade e gênero como socialmente e linguisticamente constituídos, como os exemplos a seguir:

LOURO, G. L. Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
 LOURO, G. L.; NECKEL, S. V. (Orgs.). Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.
 WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
 Filmes: Tudo sobre minha mãe. Direção: Pedro Almodóvar, Espanha, 2000.
 Minha Vida em cor de Rosa. Bélgica, 1999. (UFPR, Ficha I da disciplina PISCG).

A própria professora Calisto apresenta em sua fala inclinações a esses mesmos referenciais.

Essa disciplina possui parte de sua carga horária configurada como estágio em docência, na qual as relações entre as temáticas centrais da disciplina e a Educação Básica poderiam ser exploradas. Essa aproximação do campo de estágio é um elemento fundamental da formação docente, que permite uma articulação entre diversos saberes constituídos entre o campo da universidade e a escola básica (GATTI, 2016). Contudo, apesar de no currículo prescrito prever aproximações com o campo da Educação Básica, a professora Calisto relatou precisar fazer algumas adaptações, saindo do espaço escolar. Isso se deu, segundo ela, principalmente pelo contexto de recrudescimento trazido pelo movimento Escola Sem Partido, que gerou uma insegurança de algumas instituições quanto às discussões das temáticas da disciplina, o que resultou em um afastamento de possíveis campos de estágio. Diante disso, ela traz uma nova proposta para as/os alunas/os:

[...] então eu propus aos alunos que nós poderíamos trabalhar invés de uma intervenção que talvez fosse uma intervenção forçada, ou que viesse a trazer mais prejuízo do que possibilidade, porque era um momento de conflito para estudantes inseguros, para professores das escolas inseguros em se deixa ou não deixa, se assume ou não assume, então eu trouxe a ideia pra eles de a gente poder escolher ou ensino, ou pesquisa, ou extensão. O ensino seria dentro da escola, a extensão poderia ser na comunidade em qualquer situação que tivesse aberta – eu sugeri pra eles que trabalhasse nos condomínios, nos abrigos, onde estivesse aberto –, ou pesquisa. Então muitos pegaram a intervenção no ensino noturno, na EJA que era mais aberto, e na pesquisa, porque nós tínhamos poucas coisas relacionadas a isso... então fazer revisão sistemática, trabalhar todo um processo... mas que eles tinham que apresentar isso de alguma maneira, não podia ficar só ali. (Fala da professora Calisto, 2021, grifos nossos).

Tanto a fala de Calisto quanto a análise da Ficha I de Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero parecem indicar como a formação docente se direciona a algum

tipo de ação, seja uma intervenção em espaços formais e informais de educação, seja por meio da pesquisa. Essas ações visam provocar uma reflexão – seja individual, como pesquisa, ou coletiva, como intervenção – que saia apenas da formulação teórica das noções de gênero, sexualidade e corpo.

Apesar de apenas uma disciplina trazer as discussões de gênero e sexualidade ao currículo formal, outras disciplinas possibilitam essa aproximação, como assinalamos no capítulo anterior. A disciplina de Didática, ao menos nas turmas ministradas pela professora Eli, opera como espaço possível (ZANELLA, 2018), no qual a formação docente em gênero e sexualidade é condicionada à formação discursiva de Eli; é graças à posição de sujeito que ela ocupa – como pesquisadora na área dos estudos de gênero, como ativista nos movimentos sociais feminista e LGBTQIA+ e como mulher não heterossexual – que há um entendimento da importância dessas temáticas perpassarem diversas disciplinas, como ocorre em Didática.

A proposta que Eli traz à formação docente parece, pela sua fala e filiação teórica – pós-estruturalista –, mais próxima a uma proposta emancipatória. Ela almeja uma transformação social, ao menos localmente, com a inserção das temáticas gênero e sexualidade na formação docente – a construção de uma sociedade menos machista, menos LGBTfóbica.

Assim como a disciplina de Didática, Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas também constitui um espaço no currículo que permite a discussão de gênero e sexualidade, ainda que condicionada à participação da professora Lin na disciplina.

A perspectiva em que essa discussão emerge na disciplina de Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas se situa entre as perspectivas higienista e dos direitos humanos (FURLANI, 2008), pois a fala de Lin não se desprende ainda da construção de uma justificativa pautada na natureza, porém, ao mesmo tempo, aponta ao reconhecimento e positivação das sexualidades e gêneros dissidentes sem, contudo, avançar rumo a um tensionamento das relações de poder que sustentam a produção da dissidência. Ao mesmo tempo, Lin parte de uma compreensão de gênero e sexualidade na qual o gênero é entendido como social e a sexualidade como natural, como podemos observar no excerto da sua fala a seguir:

[...] Agora, a minha opinião, praticamente leiga, do pouco que eu li, do pouco que eu sei... como bióloga eu não posso negar a materialidade do corpo... eu sei que tem um efeito da testosterona, tem um efeito do estradiol, existem esses efeitos. Esses efeitos são reais. Assim como o aprendizado é muito forte. Mas por exemplo, eu não consigo... aí tem essa briga, porque para biologia, gênero pode ser sim um constructo, mas sexualidade,

orientação sexual, é biológico. Essa talvez é a aproximação maior da minha visão, porque óbvio que a Antropologia já mostrou que papéis de gênero vão variar entre culturas, entre épocas e tal, mas desejo, não vou nem falar da pessoa se assumir, assumir a orientação sexual, ou o que significa ser na época do Alexandre, o Grande, que tinha amante, ser homossexual, que nem existia isso... então o heterossexual, o homossexual, tudo isso realmente são construções, mas o desejo, eu acho que ele é muito... ele não é aprendido. Eu não acho que ele seja aprendido. (Fala da professora Lin, 2021, grifos nossos).

Essa fala da professora Lin surge em um contexto em que ela aponta uma polaridade e animosidade existente entre as Ciências Humanas/Sociais e as Ciências Naturais no que tange à compreensão de gênero e sexualidade. A leitura que ela faz dessa polaridade é a de que haveria supostos extremismos de ambos os lados: “ou é tudo determinismo biológico ou é tudo social/histórico” (Fala da professora Lin, 2021). Nesse sentido, na formação imaginária de Lin, parece convergir a ideia de que as Ciências Naturais tentariam reduzir a sexualidade e o gênero a atributos naturais, enquanto as Ciências Humanas/Sociais compreenderiam esses marcadores como construções e como tais, negariam a materialidade do corpo.

Ao compreender gênero como construção, a professora Lin traz a ideia de que as performances de gênero seriam aprendizados que se dariam em meio à cultura. Parece haver em sua fala uma compreensão de que o gênero e as práticas de significação atuam sobre um plano de fundo natural – o corpo – como uma forma de aprendizado. Contudo, sua fala também parece indicar um distanciamento – por um afastamento teórico mesmo – da ideia de gênero e sexualidade como práticas de significação que não apenas atribuem sentido ao corpo, mas que inauguram o entendimento mesmo desse corpo, que o produzem, que se materializam no e através do corpo. Portanto, ao pensar o corpo sexuado e generificado dessa forma não se está negando sua materialidade – como afirma Lin –, apenas pontuando a forma como ele é lido, compreendido e significado em meio a relações sociais, culturais, políticas e linguísticas.

Na sequência, Lin afirma termos que tender a um lugar de centralidade nessa polaridade. Um entremeio entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas/Sociais no que tange às compreensões de gênero e sexualidade. Um meio-termo entre o “tudo biológico” e o “tudo social/histórico”. Segundo ela, ao compreender gênero e sexualidade como constructos sociais, rejeita-se a materialidade do corpo, por isso a necessidade de tender a um meio-termo.

Frente a essa pontuação de Lin, uma reflexão é necessária: quando ela pontua a busca de uma centralidade no debate, essa centralidade de fato existe? Ela de fato é possível? Em outras palavras, as relações de força que permeiam essas duas compreensões de gênero e sexualidade são simétricas? Essa relativização, horizontalização do debate entre as percepções que emergem da biologia e das humanidades de fato é possível?

Parece haver na pontuação de Lin marcas daquilo que Santos (2018) denominou paradigma dominante da ciência, sobretudo a separação e oposição entre humano e natureza, como se pensar o humano e a natureza como unidade fosse impossível. A sinalização que ela faz para se tender para o centro nos parece uma tentativa de recuo a um lugar de suposta neutralidade na produção de um saber sobre gênero e sexualidade.

Tal lugar não existe, pois quando analisamos as relações de poder existentes entre esses dois campos de saber, historicamente, há uma subvalorização do conhecimento produzido pelas Ciências Humanas e Sociais, que muitas vezes têm seu status de cientificidade questionado em relação às Ciências Naturais. Essa animosidade assinalada por Lin se assemelha ao contexto social da “Guerra das Ciências”, a qual é caracterizada por uma resistência – sobretudo das Ciências Naturais – em assumir o caráter de não neutralidade, subjetividade e parcialidade da verdade na produção científica, seja social ou natural (LEE, 2006; NUNES, 2006; WAGNER, 2006). Esse contexto se fundou sobre o que ficou conhecido como guerra das duas culturas, que colocou a cultura científica e a cultura humanística como diametralmente opostas, na qual a ciência buscaria a verdade e as humanidades o belo/bem, ignorando-se, contudo, que por vezes a busca da verdade implica na busca do belo/bem e vice-versa (WALLERSTEIN, 2006).

Em tal cenário, o tensionamento marcado pela professora Lin – entre as Ciências Naturais e as Humanas/Sociais – não tende a estabilizar sentidos em um lugar central entre esses dois campos de conhecimento. Essa disputa por espaços de narrativa é bastante frágil e promove um deslocamento que tende ao lado mais forte dessa relação de forças. Assim, não há forma de compreendermos essa busca por centralidade como algo que tenda a uma suposta neutralidade; devemos compreendê-la como uma nova forma de demarcação que se estabiliza ao redor dos sentidos dominantes das ciências naturais.

A tentativa de encontrar um entremeio para demarcar gênero e sexualidade, como propõe Lin, do posicionamento em que ela fala, atribui à significação do corpo um caráter ontológico, que compreende a sua materialidade como causa e razão da sua significação. Ao nosso ver, parece ocorrer, com isso, um apagamento dos processos sociais, culturais, políticos, subjetivos e linguísticos que circunscrevem o corpo, que o significam, que o generificam e que o sexualizam. Há uma tentativa de estabilização do corpo como simples plano de fundo biológico sobre o qual a sexualidade e o gênero são inscritos.

5.2.1 Algumas breves considerações sobre a formação de formadores de professoras/es

A leitura sobre gênero que Lin traz em sua fala, já explorada brevemente, aponta, como ela mesma afirma, a uma carência de leituras na área. Isso coloca em perspectiva sua formação e evidencia a importância da formação das/os formadoras/es de professoras/es, como salienta Gatti (2016). Ao pontuar isso, não pretendemos de forma alguma deslegitimar a proposta de formação em gênero e sexualidade que Lin assume frente à disciplina Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas; apenas demarcamos a importância da formação – seja inicial ou continuada – das/os docentes dos cursos de licenciatura, especificamente para o debate sobre gênero e sexualidade.

Essa necessidade de formação continuada na área de gênero e sexualidade para as/os servidoras/es da UFPR foi percebida pelas/os integrantes do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (Sipad), que propuseram, no ano de 2020, um curso de formação para esse público. Esse curso teve como objetivo

[...] proporcionar ao corpo de funcionárias/os terceirizadas/os e servidoras/es docentes e técnicas/os, da UFPR, uma formação sobre gênero e diversidade sexual na perspectiva dos Estudos de Gênero e Sexualidade, a fim de sensibilizá-las/os e capacitá-las/os a acolher e encaminhar casos de violências e discriminação de mulheres e LGBTI no âmbito da universidade. (SIPAD, 2020).

Segundo a professora Eli, colaboradora da nossa pesquisa e que participou da organização desse curso, a realização dele se desdobrou em ações institucionais ligadas ao enfrentamento de violências de gênero, raciais e contra pessoas LGBTQIA+. Ela ressalta em sua fala a indissociabilidade entre esses tipos de violência e que, em virtude disso, devem ser analisadas em conjunto. Por mais que não tenhamos acesso aos referenciais sobre os quais esse curso foi proposto, pudemos perceber uma aproximação entre a proposta de enfrentamento interseccional das violências que Eli aponta e a proposta de Lugones (2008; 2014) de pensar a violência colonial de gênero mutuamente implicada na violência colonial de raça.

A professora Lin, participante da nossa pesquisa, afirmou já ter participado do curso de formação oferecido pela Sipad e relata algumas percepções que tirou da sua experiência. Lin aponta que o material produzido pelo curso era bastante produtivo, porém, pondera que era bastante aprofundado para o propósito do curso, como indica o seguinte trecho da sua fala:

[...] eles fizeram um material, o material realmente é bem legal. Mas assim, pra falar sobre gênero e sexualidade você não precisa falar de todas as

*ondas do feminismo, todas as feministas da história, todo não sei o que, toda teoria, todo o arcabouço de Foucault, de não sei o que... Se você falar tudo isso como você fala num curso de ciências humanas, tipos assim, o cara da exatas, **a gente precisa sensibilizar ele pro assunto, ele não precisa sair um especialista** em Foucault, em feminismo, 1ª, 2ª e 3ª onda, entendeu? Infelizmente é isso, você tem que ser palatável, a gente não tem como ser proficiente em tudo, sabe?
Então é essa, **a gente tem que trazer a discussão pra humanidade, não pra academia**. A gente tem que trazer pra aquilo que a gente tem em comum [...]
(Fala da professora Lin, 2021, grifos nossos)*

A partir da fala da professora Lin percebermos uma dicotomia: por um lado, a formação de especialistas, conhecedoras/es profundas/os dos referenciais teóricos da área; do outro, a formação de generalistas que, apesar do pouco conhecimento na área, são sensibilizadas/os e chamadas/os à discussão sobre gênero e sexualidade nos seus espaços de atuação.

A formação deve dar conta de esclarecer conceitos fundamentais, principalmente pensando que o público ao qual ela se destina é diversificado. Essa conceituação precisa ser feita à luz de referenciais teóricos que deem conta de situar as/os docentes em meio ao debate. Eles devem servir ao propósito da formação, tendo como horizonte a/o sujeita/o que se pretende formar (LOPES; BORGES, 2015).

Nesse sentido, concordamos com parte da fala de Lin, quando ela afirma não ser este o espaço para a formação de especialistas no campo dos estudos de gênero e sexualidade. Lin questiona o nível de profundidade dos conteúdos trabalhados, não apenas no referido curso, mas também na licenciatura (como será discutido mais adiante). Não tivemos, contudo, acesso aos materiais utilizados ao longo desse momento de formação, de forma que as reflexões que trazemos partem exclusivamente de uma vivência e formação discursiva sobre ela. Assim, qual seria o limite de profundidade do conteúdo ideal? Como delimitá-lo? Consideramos, como Lin, que esses momentos de formação devem subsidiar teoricamente as/os cursistas, ao mesmo tempo que os sensibiliza para a importância do debate sobre as temáticas gênero e sexualidade. É necessário que se pondere – tendo em vista os objetivos do curso – qual conhecimento se pretende construir, para que sujeito, e o seu porquê (FIGUEIRÓ, 2006, LOPES; BORGES, 2015).

5.2.2 Expectativas de formação

A disciplina de Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero, como espaço prescrito (ZANELLA, 2018), emerge no currículo, conforme apresentado no capítulo anterior,

a partir de demandas que chegam das/os discentes à professora Calisto e à coordenação do curso durante a reformulação curricular de 2008. Essas demandas – já apontadas em pesquisas anteriores por Ferrari e Castro (2013) e Abreu (2017) – recaem sobre o “estar preparada/o” para discutir gênero e sexualidade ou lidar com problemas no tocante desses temas, na escola.

Essas demandas geram diversas expectativas, fazem com que as/os discentes, em sua escolha entre TIAFH e PISCG, antecipem determinados sentidos. O mecanismo de antecipação na AD se refere à possibilidade que o sujeito tem de projetar-se em um lugar-outro e, dessa outra posição, antecipar determinados efeitos de sentido (ORLANDI, 2015). Assim, diante da escolha a ser feita entre as duas disciplinas, as/os discentes antecipam os sentidos de cada uma delas ancorados no discurso de colegas, de professores e de suas leituras anteriores. Esses sentidos que evocam antes mesmo do processo de decisão e os sentidos novos emergentes da vivência nas disciplinas apontadas nos possibilitam compreender algumas circulações de sentidos sobre a formação docente em gênero e sexualidade entre essas/es discentes.

Contudo, por se tratar de uma disciplina “optatória” não é cursada por todos as/os discentes. Algumas participantes da pesquisa apontam justamente isso como uma limitação para a abordagem das temáticas gênero e sexualidade na formação inicial em Ciências Biológicas. A egressa Uri afirma que a vivência na disciplina Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero foi fundamental à sua formação, porém, que muitos colegas não a cursaram justamente por não ser obrigatória. Milan traz um relato similar, de que apesar da boa experiência que teve na graduação com essa disciplina, ela é algo muito pontual no currículo, limitada àquelas/es que a escolhem.

Ademais, um sentido bastante difundido entre as/os discentes e egressas/os, tanto entre quem cursou PISCG quanto TIAFH, é o de que o debate na formação inicial sobre gênero e sexualidade é fundamental à administração das situações envolvendo essas questões em sala de aula – no que tange ao combate aos preconceitos, a saber lidar com vivências de gênero e sexualidade dissidentes, a saber lidar com dúvidas e questionamentos e informar sobre questões cotidianas relativas à diversidade de gênero e sexualidade.

Esse sentido reflete na compreensão que as/os discentes e egressas/os constroem sobre a importância do debate sobre gênero e sexualidade na formação inicial docente, atrelando a necessidade dessa abordagem à administração de determinadas situações na sala de aula, como podemos ver nas falas de Luka, Gal, Manu, Ray, Uriel e Etienne.

*Acredito que é necessário o conhecimento pra que **saibamos melhor como agir ou lidar com a diversidade** que existe. Acho que respeito segue o conhecimento. (Fala da egressa Luka, 2021, grifos nossos).*

*É um tema super necessário e que **deve ser abordado pelos profs, pra que as crianças e adolescentes tenham consciência do mundo em que vivem.** (Fala da discente Gal, 2021, grifos nossos).*

*Precisamos de uma base ampla para **atender todas as questões que nos encontram quando professores.** (Fala da egressa Manu, 2021, grifos nossos).*

*Um docente vai estar em contato com uma diversidade muito grande de pessoas e realidades e é necessário **estar preparado para lidar com isso tudo.** (Fala da egressa Ray, 2021, grifos nossos).*

*[...] **As demandas em sala de aula sobre esses assuntos são constantes, tenho alunos transsexuais, com questões em relação a sua sexualidade e muitas vezes eles recorrem a nós, profs, para ajudar nessa questão.** (Fala da egressa Uriel, 2021, grifos nossos).*

*[...] **possibilidade de se deparar com diferentes estudantes com diferentes características, como também pela capacidade em discutir o assunto com esses mesmos estudantes.** (Fala do discente Etienne, 2021, grifos nossos).*

O egresso Cacá salienta, ainda, que há necessidade de uma formação que dê conta não apenas do conteúdo formal sobre gênero e sexualidade, mas de se pensar formas de abordagem, visto que é uma temática delicada. Assim, considera que as disciplinas que cursou deveriam dar conta do “*Desenvolvimento da capacidade de discutir esses assuntos com o tato necessário*” (Fala do egresso Cacá, 2021), o que parecer indicar que não se trata apenas de “o que falar/lidar na sala de aula”, mas também o “como falar/lidar”.

Em consonância, a egressa Milan também traz alguns indicativos da necessidade de a formação docente ir além do conteúdo formal, trazendo temáticas outras – que ela pontua como “temas secundários” – como gênero e sexualidade. De acordo com Milan, essa abordagem é de extrema importância para preencher lacunas deixadas ao longo da vida escolar das/os licenciandas/os, como indica o trecho a seguir:

*Bons docentes devem **estar preparados para assuntos que permeiam mais [do que] o cotidiano dos alunos, não só o assunto que irá lecionar.** Nada está desconectado do ambiente escolar, então proporcionar uma formação adequada aos futuros docentes é de extrema importância, nisso os temas se enquadram, em minha opinião sendo os mais importantes temas “secundários”. Outro ponto importante é o fato de que **muitos desses licenciandos não tiveram nenhum tipo de contato com os assuntos em toda a vida escolar, visto que a falta de importância/tabu, o que torna ainda mais essencial que os mesmos tenham uma base forte na Universidade, visando uma melhora real em todo o ensino, começando pela base, permeando, inclusive, a sociedade/comunidade escolar.** (Fala da egressa Milan, 2021, grifos nossos).*

Assim como Milan aposta na educação como forma de transformação da comunidade escolar, a egressa Rafa também deposita na escola uma expectativa de transformação das relações que tensiona o tabu que a sexualidade assume na sociedade. Para isso, como nos indica em seu discurso, é necessário o preparo adequado das/os docentes em formação:

É imprescindível que o educador tenha expertise para trabalhar esses temas caso surjam espontaneamente em sala de aula, ou até mesmo nos momentos separados para discutir sexualidade e gênero. Além disso, esses assuntos ainda são um tabu na casa das famílias brasileiras, o preconceito e a intolerância infelizmente ainda reinam. A escola é certamente o melhor ambiente para termos a oportunidade de mudar essa triste realidade. (Fala da egressa Rafa, 2021, grifos nossos).

A formação inicial em gênero e sexualidade é vista por alguns discentes como possibilidade de se armar teoricamente para problematizar e desconstruir falas preconceituosas. Segue abaixo os trechos das falas em que Ray e Ariel comentam a importância das temáticas às suas formações:

[...] Principalmente trabalhar a tolerância e o acolhimento a grupos marginalizados. E também ter o conhecimento científico para rebater argumentos preconceituosos. (Fala da egressa Ray, 2021, grifos nossos).

Necessária, pois existem muitos fatores que são necessários para mostrar as visões científica e social relevantes para isso e desmentir visões sobre sexualidade e gênero do senso comum e das religiões judaico-cristãs que são prejudiciais para os não heterossexuais e transgêneros, que precisam ser respeitados. (Fala do egresso Ariel, 2021, grifos nossos).

Em ambas as falas pudemos perceber algumas relações de força entre o discurso da ciência e os demais discursos. Cabe salientar que da fala de Ray não há claramente uma determinação do que se considera como ciência, se essa compreensão se restringe às Ciências Naturais ou é estendida às Ciências Sociais. Já a partir da fala de Ariel essa demarcação se torna mais evidente quando ele propõe a separação entre a “visão científica” e a visão social. Parece-nos que por mais que essas duas “visões” que Ariel delimita sejam usadas como força de argumentação contra violência e preconceitos, permanece ainda em seu discurso uma proximidade com uma perspectiva eurocentrada de ciência, que hierarquiza e subestima os conhecimentos não produzidos por moldes positivistas de ciência.

Outro sentido que emerge pontualmente na fala de uma discente é o reforço ao lugar da biologia como espaço legítimo para discussão das temáticas gênero e sexualidade. Quando questionada sobre a importância da temática gênero e sexualidade na formação inicial, Ives afirma que é “essencial para toda educadora e sobretudo professora de Ciências e Biologia,

visto que os alunos muitas vezes preferem tirar dúvidas sobre o tema com professores de Biologia” (Fala da discente Ives, 2021, grifos nossos).

A fala de Ives, apesar de isolada dentre as levantadas nesta pesquisa, não está só; ela encontra eco no interdiscurso, em uma memória discursiva que aproxima automaticamente a/o docente de Ciências e Biologia das discussões de gênero e sexualidade. O interdiscurso é compreendido como aquilo que remete um dizer a outros já-ditos, que possibilita que mesmo inconscientemente uma fala encontre eco em falas de outros sujeitos e em outros momentos sócio-históricos (ORLANDI, 2015). Assim, esse sentido levantado na fala de Ives, de que há uma cobrança sobre a biologia para se apropriar das discussões de gênero e sexualidade, como se esses temas fossem inatos e exclusivos dessa área de conhecimento, remonta às ideias circulantes mais amplas de que sexualidade e gênero se resumem a atributos biológicos. Outras/os pesquisadoras/es, como Diniz (2015), Cardoso (2016), Abreu (2017), Souza, E. (2018) e Hames e Kemp (2019) já apontaram esse sentido como emergente de seus *corpora* de análise.

Outra fala de Ives reforça esse lugar supostamente inato da biologia no tocante à discussão de gênero e sexualidade. Ela considera que essas temáticas são de grande importância na sua formação porque *“essa temática é fundamental para todo biólogo, pois trata de questões naturais que são tabu na sociedade e educação, entretanto, são parte do cotidiano tanto na sala de aula quanto em outro ambiente profissional e pessoal”* (Fala da discente Ives, 2021, grifos nossos). Com relação a esse trecho, um ponto nos chama atenção: Ives considera essas questões como naturais. Mas como podemos compreender o emprego que ela faz do termo “natural”?

Apesar de ela já ter reforçado em outros momentos de seu discurso um argumento de legitimação da biologia como espaço da sexualidade e do gênero, acreditamos que haja duas compreensões possíveis. A primeira, e que reforça um argumento higienista, é a de que gênero e sexualidade são atributos biológicos, portanto naturais; essa compreensão apaga a compreensão desses marcadores como constituídos socialmente. A segunda compreensão possível seria a de que as questões de gênero e sexualidade estão tão difundidas no cotidiano que foram naturalizadas, apropriadas por diversos discursos; portanto, partindo dessa compreensão não poderíamos filiar, automaticamente, o discurso de Ives a uma concepção higienista de sexualidade e gênero.

A maioria dos argumentos de discentes e egressas/os trazido até agora evoca sentidos direcionados à administração das diferenças e ao combate às violências. Contudo, essa abordagem não propicia a compreensão, a problematização e o tensionamento dos sistemas de

poder que se formam ao redor do gênero e sexualidade (ALTMANN, 2013; DUQUE, 2014; RIOS; CARDOS; DIAS, 2018; RIZZO; RIBEIRO; MOTA, 2018; SOUZA, B., 2018; SANTOS; SANTOS, 2019). Diante disso, um outro sentido, trazido pela egressa Uri, aponta não apenas a esses lugares. Ela aponta a importância de se aproximar da perspectiva *Queer* na sua formação, possibilitando compreender a realidade de forma menos estática, mais dinâmica:

[...] conhecer a pedagogia Queer foi muito marcante, me colocou, enquanto educadora, em um processo de observação e intervenção, proposição de outras formas de ser e pensar, sair do quadrado e expandir as possibilidades. As discussões, no geral, também contribuíram na decência para ter cuidado na fala e na ação, nos julgamentos, compreender as vivências de cada indivíduo, ter empatia e acolher. (Fala da egressa Uri, 2021, grifos nossos).

A teorização *Queer* à qual Uri se refere emergiu na década de 1980, em um contexto no qual os movimentos sociais de gays e lésbicas se tornaram mais polimorfos, assumindo diferentes posturas frente à política identitária. Algumas vertentes permaneceram em meio a tal política, intencionando a busca por inclusão e igualdade. Outras apostaram em vivenciar a experiência fronteiriça de gênero e sexualidade, com toda a ambiguidade que esse espaço oferece. Outras, ainda, arriscaram-se a transgredir as fronteiras de gênero e sexualidade, colocando em questão dicotomias como homossexual/heterossexual e mulher/homem (LOURO, 2001).

Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Um insulto que tem, para usar o argumento de Judith Butler, a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido. Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. (LOURO, 2001, p. 546).

A teoria *Queer*, em sua origem, traz uma ressignificação de um termo ofensivo, colocando em disputa a própria significação do termo, desestabilizando-o. Ela tem por principal objetivo colocar em questionamento normatizações de qualquer natureza, seja a heteronormatividade compulsória, sejam aquelas advindas das políticas identitárias gays e lésbicas (LOURO, 2001).

Ao propor pensar o gênero como performativo, Butler (2018) assinala seu caráter ficcional, que constantemente é (re)construído e deve ser, com a mesma frequência, reiterado.

É em meio às repetições que giram ao redor de uma norma, aos equívocos que elas podem carregar, que a existência de corpos não ajustados é possibilitada. Ou seja, gênero e sexualidade passam por um processo contínuo de produção; não se trata, portanto, da delimitação fronteira das identidades dissidentes, mas de compreender sua forma de produção (LOURO, 2001).

Ao empreendimento da perspectiva *Queer*, faz-se necessária uma postura epistemológica outra, que promova um deslocamento da lógica binária e de seus efeitos; que compreenda a demarcação de um sujeito atrelada ao outro; que se questione frente a normalizações aparentemente cristalizadas (LOURO, 2001).

Segundo Guacira Louro (2001), a perspectiva *Queer* possibilita pensar para além das questões de gênero e sexualidade: “ela permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2001). Com relação à fala da egressa Uri, essa perspectiva possibilita um outro olhar, um novo compreender. Duque (2014) assinala que o estranhamento que o contato com a perspectiva *Queer* possibilita é importante para evidenciar as artificialidades dos sistemas que vivemos e possibilitar mudanças entre as/os discentes em formação.

5.2.3 Diante de encruzilhadas

Como apresentamos nos capítulos anteriores e em outros momentos deste, a decisão de cursar Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero ou Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas é feita pelas/os discentes, normalmente no oitavo período do curso. Nesse período as/os estudantes da licenciatura se deparam com grupos de disciplinas “optatórias”, isto é, disciplinas que permitem uma flexibilização curricular, já que dentre um rol de disciplinas – nesse caso, as duas supracitadas – deve ser escolhida uma carga horária mínima equivalente a uma delas.

Essa liberdade de escolha possibilita uma dupla interpretação. Por um lado, predispõe à flexibilização e à constituição de um currículo bastante individualizado, que atenda, na medida do possível, às expectativas de formação da/o discente. Por outro, principalmente analisando o par de “optatórias” que nos interessa, podemos ver que um grupo de discentes acaba ficando alheio às discussões mais profundas de gênero e sexualidade. Com essa afirmação não pretendemos desqualificar de forma alguma as iniciativas das professoras Eli – em Didática – e Lin – em Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas. Apenas

pontuamos que essas/es discentes que não cursam Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero acabam não tendo contato com discussões formalizadas, sistematizadas sobre gênero e sexualidade. Essa situação é relatada pelas docentes Uri e Milan que, ao cursarem essa disciplina, perceberam as contribuições às suas formações e apontaram a incompletude da experiência das/os colegas que não a cursaram. Somado a isso, algumas egressas que cursaram Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas reafirmam o desejo de ter cursado Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero, que – no caso de Manu – não estava disponível na época em que ela esteve na graduação ou, então, como afirma Rafa, a partir de uma mudança de mentalidade compreendeu tardiamente que essa outra disciplina contribuiria muito mais à sua formação.

O que mobilizaria, então, essa decisão? Há preferência das/os discentes por uma “optatória” ou outra?

Na conversa que tivemos com a professora Calisto foi relatado que, a partir da sua experiência pessoal, existe maior procura pela disciplina TIAFH que PISCG. Diante desse fato e do contexto de emergência da disciplina PISCG (demandas advindas das/os discentes), Calisto se questiona *“por que os alunos de Ciências Biológicas, tendo essa possibilidade [de cursar PISCG], que é uma possibilidade que é uma demanda de muitos acadêmicos de diferentes cursos, têm esta chance e eles não vêm [cursar PISCG]?”* (Fala da professora Calisto, 2021).

A baixa adesão de alunas/os na disciplina de PISCG relatada por Calisto foi motivo de alguns embates entre a docente e a coordenação de curso, que diante do baixo número de discentes interessadas/os insistia em fechar as turmas. Porém, o comprometimento de Calisto com a disciplina a impediu de aceitar as propostas da coordenação, tal qual o relato presente no excerto a seguir:

As turmas de Anatomia humana [sic. TIAFH] lotam. E essa turma de sexualidade [sic. PISCG] eu tinha em torno de 7 ou 8, às vezes 2, alunos; às vezes a disciplina era ofertada para um ou dois alunos, três; daí vinha a coordenação com a ideia de não oferecer porque tinha menos de cinco alunos, e eu dizia “não, se tiver 1 eu vou dar”, e eu dava a disciplina pra 1, pra dois... (Fala da professora Calisto, 2021).

Consideramos pertinente explorar um pouco essa dúvida que Calisto levanta, pois isso pode nos levar a compreender melhor de que forma o currículo do curso é vivenciado pelas/os estudantes, sobretudo nas suas aproximações com as questões de gênero e sexualidade. Por esse motivo, levamos essa questão à entrevista com a professora Lin, buscando verificar se

para ela há o mesmo entendimento relacionado à maior escolha por TIAFH que por PISCG, bem como possíveis razões para esse possível desequilíbrio na preferência. A professora Lin, em um primeiro momento, pontua se de fato haveria esse aumento da procura por TIAFH em relação a PISCG, partindo da sua experiência no período em que esteve à frente da disciplina (últimas três ofertas). Para ela, pode estar havendo mais recentemente um maior equilíbrio na procura, como indica em sua fala:

Eu não sei, viu!? Porque no primeiro ano que eu dei aula, a sala estava muito cheia e nos outros anos isso tem diminuído... Assim, porque eu acho que tão indo mais para tópicos [sic. PISCG]. Então acho que, por exemplo, no primeiro ano, a sala estava cheia porque os alunos me falaram que não conseguiram vaga pra tópicos [sic. PISCG]. Então tinha algum problema de vagas. (Fala da professora Lin, 2021).

Contudo, é importante ressaltar que a vivência de Calisto aponta um período mais longo que a experiência de Lin, visto que Calisto ficou à frente de PISCG na maioria das vezes que a disciplina foi ofertada desde 2009, enquanto Lin participou de TIAFH apenas três vezes. Isso evidencia que a realidade apontada por Calisto não anula a hipótese levantada por Lin, já que as percepções dela sobre a baixa adesão e tentativas de fechamento de turma podem ter ocorrido em um período anterior ao qual Lin teve sua experiência em TIAFH.

Lin coloca em questão outro ponto que parte da sua própria formação discursiva, daquilo que chega a ela por alunas/os – muitas/os das/os quais não cursaram PISCG, apenas tiveram contatos diretos ou indiretos com quem cursou –, e daquilo que ela antecipa com base em suas histórias de leitura sobre a área dos estudos de gênero nas Ciências Humanas. Essa questão versa sobre a abordagem temática, segundo ela, encerrada em si mesma, com pouca conexão com a realidade, e abordagem metodológica pouco cativante, como podemos ver no excerto abaixo:

*[...] Mas o que alguns alunos já comentaram comigo – eu não sei, eu não tenho... nem conheço a professora, não fiz a disciplina, não tenho ideia –, o que os alunos reclamam é que parece que é uma coisa meio... muito distante, porque essa visão também das humanidades, que é como se fosse essa coisa muito hermética, **uma discussão muito... no nível muito acima que os alunos acham...** Porque, assim, eu também percebo isso. O efeito é muito melhor quando eu converso ou quando eu falo de filme, ou dou uma coisa mais palatável, digamos assim... Por exemplo, eu já tentei fazer os alunos lerem os cinco sexos, da Ane Fausto-Sterling, e eu fico sempre impressionada, eu fico tão impressionada com esse texto e eles não entendem assim, tipo, eles não gostam, falam “ah, professora, é muito complicado”. Então **eu acho que é a escolha do material, talvez, que afasta os alunos, sabe?** (Fala da professora Lin, 2021, grifos nossos).*

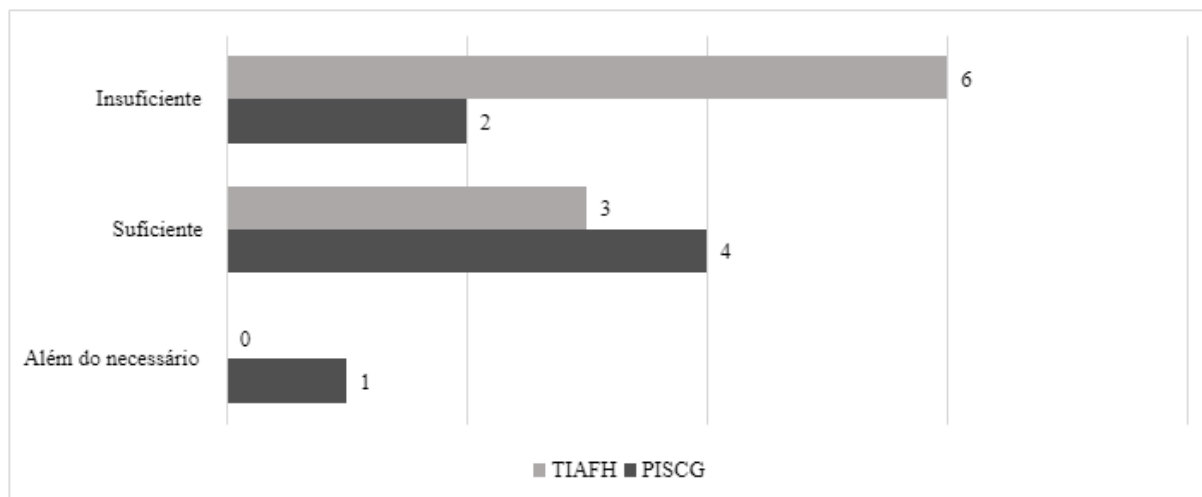
Dessa fala da professora Lin, podemos destacar duas questões que podem ter gerado o afastamento das/os discentes da disciplina PISCG: (1) o aprofundamento da temática e (2) questões metodológicas. Consideramos pertinente ressaltar que a fala de Lin não parte de uma experiência dela na disciplina PISCG ou de um contato com as docentes responsáveis por tal disciplina. Como ela aponta, sua fala é apoiada naquilo que circula entre as/os estudantes com que ela tem contato. Esse sentido que emerge da sua fala não nasce nela; é um eco de um interdiscurso que aponta a sentidos produzidos em outro momento, por outros sujeitos. A formulação do discurso que a professora Lin traz é possível não apenas pelo que ela reproduz no momento da entrevista (intradiscurso), mas é possibilitado pela relação que esse dizeres estabelecem com o que já foi dito anteriormente e ocupam um lugar de esquecimento (interdiscurso) (ORLANDI, 2015).

Em relação a como discentes e egressas/os percebem essas colocações de Lin, exploramos mais à frente alguns sentidos emergentes que ora se aproxima, ora se distanciam dos sentidos produzidos pela fala da professora.

Em função do primeiro apontamento de Lin, inserimos no questionário desenvolvido para discentes e egressas/os alguns questionamentos a fim de compreendermos os efeitos de sentidos, dos discursos circulantes, acerca do nível de profundidade dos assuntos relativos a gênero e sexualidade. Com isso, mesmo diante de uma pequena amostragem, tentamos averiguar se aquele sentido da fala de Lin – sobre o aprofundamento além do necessário em PISCG – era compartilhado pelas/os discentes e egressas/os.

Pudemos perceber que uma pequena parcela das/os discentes considerou a abordagem em PISCG aprofundada demais. A maioria considerou o nível de aprofundamento nessa disciplina suficiente e alguns o consideraram insuficiente (Gráfico 5). A principal justificativa de quem o considerou insuficiente está atrelada à falta de referenciais e à profundidade na discussão; à superficialidade do debate.

GRÁFICO 5 – PERFIL DE SATISFAÇÃO DAS/OS DISCENTES COM AS DISCIPLINAS “OPTATÓRIAS” ANALISADAS



FONTE: O autor (2021).

Já em relação a TIAFH, pudemos ver uma grande insatisfação com o nível da discussão (Gráfico 5). Essa percepção é trazida por algumas participantes da pesquisa, como Val, Luka, Rafa e Ray, que apontam a falta de algumas discussões, como fisiologia da sexualidade, trato e acolhimento da diversidade de gênero e sexual, sobretudo em relação a pessoas transgêneros e transsexuais, e questões sobre respeito.

Esse dado acerca do aprofundamento em TIAFH – lugar em que a temática não é prescrita, mas emerge – reforça o que algumas/alguns autoras/es perceberam acerca do currículo de alguns cursos de licenciatura, cuja temática apenas tangencia alguns espaços possíveis (ARAÚJO, 2015; DINIZ, 2015; OLIVEIRA, 2016; SOUZA, CARDOSO; DIAS, 2018; GUERCH, 2019).

Com esse tangenciamento, a professora Lin pretende humanizar, sensibilizar as/os discentes para esse debate. Contudo, a fala de uma egressa sobre a vivência na disciplina TIAFH se sobressai: “*Não me lembro profundamente das temáticas, das discussões, mas lembro que as conversas durante a aula sempre foram muito interessantes e relevantes*” (Fala da egressa Luka, 2021). O afeto¹⁵ que Lin propicia na vivência durante a disciplina é suficiente para o preparo da/o discente em formação? Essa dimensão afetiva por si só, por mais que aproxime o debate das/os estudantes, sensibilize-as/os, não dá conta de inserir o debate no âmbito formal, de construir elementos teóricos para a compreensão dos fenômenos relacionados a gênero e sexualidade.

A segunda questão trazida por Lin como possibilidade de explicação para o afastamento da disciplina PISCG se refere às questões metodológicas, sobretudo a não adoção do que ela chamou de metodologias “palatáveis”. Assim, em seu relato, parte de uma

¹⁵ Afeto no sentido de ser afetada/o por alguma situação ou sujeito

experiência pessoal com a abordagem da temática a partir da literatura, em que percebe um afastamento das/os discentes. Uma dificuldade também levantada por Calisto, que notou no tempo que ficou à frente de PISCG um distanciamento das/os discentes de leituras na área da educação: “[...] *eles tinham muita dificuldade em leitura prazerosa de textos educacionais; eles acham que eram muito chatos, muito difícil, que não... porque as pesquisas são, muitas delas, qualitativas, históricas, então é uma coisa muito distante.*” (Fala da professora Calisto, 2021, grifos nossos).

Pudemos perceber que essa relação com a leitura apontada por Calisto – a não fruição de textos técnicos da área da educação – se aproxima de uma realidade discutida por Suzani Cassiani, Patrícia Giraldo e Irlan von Linsingen em um artigo publicado em 2012. As autoras e o autor apontam que no campo do ensino de ciências – *locus* similar ao nosso, dado que fazem reflexões a partir de cursos de formação de professoras/es e da Educação Básica em Ciências e Biologia – a leitura de textos técnicos e didáticos não é permeada pela fruição, isto é, pelo prazer pela leitura. Tais leituras se alicerçam majoritariamente em um puro extrativismo de informações, de forma que o leitor se coloca em um ponto de assepsia, neutralidade em relação ao texto, fechando as suas possibilidades de significação.

É sugerido nesse artigo (CASSIANI; GIRALDI; LINSINGEN, 2012) uma modificação das relações com a leitura que passam por alguns pontos, como (1) a promoção da intertextualidade, isto é, a possibilidade de relacionar um texto a outros que já fazem parte da memória discursiva; (2) a abordagem de diferentes formas textuais – escrito, fílmico, imagético etc. –, possibilitando a compreensão de que existem diferentes formas de relação entre os sujeitos e os textos; e (3) explorar a polissemia como possibilidade de produção de sentidos múltiplos. Na compreensão trazida pelas/o autoras/r, esse contato possibilitaria a emergência de outras formas de relação com a leitura que talvez aproximasse a leitura-fruição de textos que antes essa perspectiva não era vislumbrada.

Apesar dessas compreensões das professoras colaboradoras sobre a questão da profundidade da leitura estar abaixo da qualidade esperada, foi possível perceber no discurso de discentes – sobretudo aquelas/es que considera a abordagem de PISCG insatisfatória – que a leitura poderia ser mais desenvolvida e aprofundada. A egressa Muriel afirma em sua fala: “*Gostaria de ter lido textos de grandes referências sobre a temática. Ficou muito no campo da superficialidade. [...] Foi tudo muito superficial. A gente não tinha muitas leituras [...]*” (Fala da egressa Muriel, 2021, grifos nossos).

Não temos como afirmar se Muriel foi ou não aluna de Calisto, visto que não sabemos quando ela cursou essa disciplina e qual docente estava à frente da disciplina naquele

momento. Assim, não temos acesso à bibliografia complementar com a qual Muriel teve contato na disciplina. Partimos, então, nessa análise da bibliografia obrigatória¹⁶ prevista na Ficha I da disciplina com a qual muito provavelmente ela teve contato.

A fala de Muriel nos permite duas possibilidades de compreensão: (1) a bibliografia foi subexplorada pela docente que estava à frente da sua turma, o que a fez compreender tal abordagem como insuficiente na sua formação; ou (2) ela considera – a partir de suas histórias de leitura anteriores – que esses referenciais bibliográficos não são suficientes para a discussão das temáticas gênero e sexualidade.

Pensando nessa última possibilidade, a fala de outro egresso é carregada de sentidos muito similares. Dominique, apesar de considerar o nível de profundidade do debate satisfatório, aponta que sentiu falta de uma aproximação com “*estudos recém-publicados*”. Seu apontamento é situado em um contexto no qual salienta a ausência do debate das temáticas gênero e sexualidade sob o viés da biologia na disciplina PISCG (como a abordagem sobre diferenças cerebrais e hormonais entre homens e mulheres). Nesse sentido, achamos pertinente aqui tecer alguns contrapontos com relação ao que compreendemos a partir do posicionamento de Dominique. Assim, questionamos: quais sentidos a expressão “estudos recém-publicados” pode carregar? Seria essa afirmação um indício de um não reconhecimento dos referenciais propostos – muitos deles livros, ao menos na bibliografia básica – como legítimos? Estaria ele considerando como referencial válido apenas aqueles que emergem do campo das Ciências Naturais, atrelado a uma suposta universalidade – sobretudo se considerarmos que sua fala desenrola para uma compreensão de gênero e sexualidade fortemente alicerçada em pressupostos biológicos? Estaria ele, com essa fala, questionando o caráter de cientificidade da bibliografia proposta da área de conhecimento dos estudos de gênero?

Considerando parte da formação discursiva de Dominique – como graduado em um curso de Ciências Biológicas no qual o debate é muito mais centrado na formação específica que na formação pedagógica, como apresentamos na seção anterior – parece haver na fala dele um retorno aos sentidos de que as Ciências Naturais são as legítimas produtoras de verdades, um contexto próximo à já apresentada “Guerra das Ciências”. Fazemos tal apontamento principalmente por sua fala colocar em perspectiva a questão da validade de determinados conhecimentos e a invalidade de outros, tal como Lee (2006) aponta ser constitutivo do fenômeno conhecido como “Guerra das Ciências”.

¹⁶ Essa bibliografia básica já foi apresentada na página 110.

Ao questionar a atualidade das publicações utilizadas na disciplina, parece assumir uma lógica progressista da ciência, na qual os avanços que ocorrem suplantam, invalidam as produções anteriores, de forma que apenas o mais recente pode ser considerado como válido. Parece partir também de uma compreensão de uniformidade de todas as ciências, pois ao questionar a necessidade de estudos mais atualizados, parece assumir que, assim como na maioria das áreas da biologia, as publicações mais recentes seriam mais informativas do campo de estudo, ignorando produções anteriores que servem de base às teorizações mais recentes. Tal posicionamento nos parece próximo a alguns elementos constitutivos da sociologia das ausências pensada por Santos (2006), sobretudo a noção de progressão dos avanços científicos e o universalismo da ciência – em especial das Ciências Naturais – em detrimento a outras formas de conhecer o mundo.

5.2.4 Caminhos possíveis para repensar as Ciências Biológicas da UFPR

A proposta curricular para o curso de Ciências Biológicas da UFPR analisada até agora entrou em vigor a partir de 2009. Onze anos após o início da sua implementação, uma nova proposta curricular começou a ser discutida. Apesar de não termos acesso às discussões que estão constituindo, neste momento, o novo currículo do curso de Ciências Biológicas da UFPR, tentaremos nesta subseção compreender como ele pode ser perpassado por sentidos ancorados nas novas diretrizes curriculares para a formação de professoras/es e como podemos fazer esses sentidos deslizarem dessas amarras, assumindo ressignificações.

Esse contexto de mudança no currículo do curso ocorre em meio a condições de produção bastante particulares que, apesar de não serem determinantes – no sentido de fechar os sentidos que se pretendem atribuir ao currículo – constituem o interdiscurso com o qual esse documento em construção terá que, de alguma forma, dialogar. Referimo-nos, mais especificamente aqui, aos retrocessos que vêm ocorrendo na política educacional no que diz respeito à inserção das temáticas gênero e sexualidade nos cursos de formação docente (MARTINS, 2020).

Apresentamos no terceiro capítulo, a partir de um diálogo entre algumas/alguns pesquisadoras/es, interlocutoras/es, um breve panorama acerca dos encaminhamentos das temáticas gênero e sexualidade nas políticas educacionais no Brasil. Vamos, aqui, fazer um breve resgate direcionado às políticas no Ensino Superior, sobretudo para a formação docente, apenas para nos situar como chegamos ao momento em que nos encontramos.

A obrigatoriedade da inclusão de um debate sobre gênero e sexualidade nos cursos de formação docente foi possível por algum tempo graças à promulgação da resolução CNE/CP nº 02/2015, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professoras/es (CARDOSO, 2016; SOUZA, B., 2018; MARTINS, 2020). A partir desse momento, alguns cursos de licenciatura iniciaram processos de reformulação curricular para se adequarem a essa diretriz, o que resultou na inclusão de disciplinas específicas sobre gênero e sexualidade no currículo de alguns desses cursos (SOUZA, B., 2018). Porém, antes mesmo do prazo máximo para implementação dessa política, previsto para o ano de 2019, ela foi revogada. A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 instituiu novas DCN para a formação de professores (DCN-For), dessa vez alinhada aos interesses da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevendo a instituição de uma Base Nacional Comum para formação inicial de professoras/es da Educação Básica (MARTINS, 2020).

Focando no que nos interessa desse documento, foi observado o apagamento das questões de gênero e sexualidade do corpo das DNC–for, assim como da própria BNCC, a qual está atrelada. Portanto, aquela obrigatoriedade que impulsionou a inserção dessas temáticas em cursos de licenciatura deixou de existir.

As DCN propostas pela Resolução CNE/CP nº 02/2019 não faz referência a gênero, sexualidade ou outros termos correlatos, como diversidade sexual. O texto faz referência apenas à palavra diversidade, utilizada aparentemente em contexto bastante amplo, como podemos observar no Capítulo III, artigo e inciso oitavos, que trata dos fundamentos pedagógicos dos cursos de licenciatura:

VIII – Compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a **diversidade**, os **direitos humanos**, a democracia e a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas. (BRASIL, 2020, grifos nossos).

Compreendemos que o termo diversidade nesse texto carrega consigo uma certa inespecificidade em seus sentidos. Compreendemos que, pelo movimento simbólico que foi a exclusão das temáticas gênero e sexualidade das políticas públicas de formação docente, um sentido dessa inespecificidade vem demarcar o não-lugar dos debates sobre gênero e sexualidade na política educacional brasileira atual. Ao mesmo tempo, essa inespecificidade pode ser lida como ambivalente, pois por trazer um tema muito amplo, ela possibilita, para

além do que apontamos, que signifiquemos de forma-outra, apontando para o entendimento da diversidade aliada a gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Com essa segunda possibilidade de leitura do termo diversidade na Resolução CNE/CP nº 02/2019 – de extrairmos dali sentidos outros em relação ao que ela propõe – não pretendemos passar por cima do apagamento de gênero, sexualidade e termos correlatos que ocorreu na política de formação docente. Compreendemos essa ausência como algo problemático e sintomático do nosso tempo, um retrocesso de conquista por espaços. Ao pensar esses sentidos-outros que podemos fazer emergir, assinalamos espaços de resistência nos quais podemos operar e produzir sentidos que escapem dos propostos pela atual DCN–For.

Devemos ter em mente que essa ausência dos termos gênero e sexualidade pode fazer com que a temática, deixando de ser obrigatória, seja retirada do currículo de cursos de formação docente. Contudo, não podemos estabelecer uma relação tão direta, de forma que instituições que já têm núcleos consolidados de pesquisadoras/es em gênero e sexualidade, e professoras/es comprometidos com esse debate, podem mantê-los no currículo.

Se olharmos para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPR, nosso *locus* de investigação, veremos que o debate sobre gênero e sexualidade – a partir da disciplina Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero – foi inserido antes mesmo da emergência da resolução CNE/CP nº 02/2015. Assim, por mais que naquela época não houvesse uma obrigatoriedade, e sim uma sugestão, as discussões emergiram por um comprometimento de docentes e por demandas de discentes, como apresentado no quarto capítulo.

É importante ressaltar, entretanto, que mesmo se tratado de um mesmo curso, as condições de produção nas quais o currículo vigente foi forjado são diferentes das condições nas quais o novo currículo está sendo construído. Dentre essas novas condições de produção, encontramos a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a incerteza da participação de professoras/es envolvidas/os e comprometidas/os com as questões de gênero e sexualidade na reformulação curricular, como outrora ocorreu com a participação da professora Calisto, hoje aposentada.

Tendo em vista a relevância da articulação da professora Calisto para a criação da disciplina Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero, hoje, após sua aposentadoria, não podemos afirmar com toda certeza se essa articulação tem sido feita pelas outras professoras que assumiram a disciplina. Tentamos contato para a realização de uma entrevista com uma das docentes responsáveis pela disciplina após a saída de Calisto, porém, por incompatibilidade de agenda, não foi possível realizar essa conversa, a qual, acreditamos,

poderia nos fornecer algumas informações a mais sobre o processo de reformulação do currículo do curso de Ciências Biológicas da UFPR.

Diante desse cenário de exclusões e incertezas, como pensar possibilidades de escape dos sentidos sobre formação em gênero e sexualidade?

Uma primeira possibilidade é nos apegar, para além dos espaços nos quais essas temáticas são prescritas no currículo, aos espaços possíveis, nos quais elas podem emergir (ZANELLA, 2018). Essa proposição não significa, porém, um conformismo com o silenciamento que essa temática pode adquirir nos currículos após a proposta da Resolução CNE/CP nº 02/2019, mas busca alternativas diante de um futuro possível.

Já apontamos neste capítulo o papel que algumas disciplinas tiveram como espaços possíveis no currículo vigente. Didática e Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas possibilitaram, de forma inesperada, o envolvimento das/os discentes com temas que de outra forma talvez não se aproximassem. Mas há um porém, que talvez seja o principal limitador para esses espaços: o compromisso da/o docente com a discussão dessas temáticas (ZANELLA, 2018).

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPR, esses espaços possíveis funcionaram por algum tempo devido à formação discursiva das docentes responsáveis por essas disciplinas – Eli e Lin –, como apresentado no quarto capítulo. Apesar de potencialmente amenizar a questão do silenciamento assinalado, apostar somente nos espaços possíveis pode ser arriscado. O que ocorreria com a Didática quando Eli não assumir mais essa turma (especialmente se lembrarmos que Eli é UMA das/dos várias/os docentes responsáveis por essa disciplina no departamento responsável)? E Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas? As temáticas gênero e sexualidade seriam assumidas por outras/os professoras/es nessas disciplinas que, normalmente, têm uma grande rotatividade de docentes? Essa é uma incerteza com a qual temos de lidar ao pensar os espaços possíveis.

Saindo do campo da incerteza e nos apegando a algo mais material para pensarmos pontos de deslizamento de sentidos, podemos olhar a própria Resolução CNE/CP nº 02/2019, buscando evidenciar frestas que possibilitem, de alguma forma, significar e fazer emergir gênero e sexualidade. Nessa resolução, em seu capítulo III, artigo e inciso oitavos, já citado anteriormente nesta subseção, é feito um direcionamento da formação docente para a construção de habilidades, condutas, valores que respeitem a diversidade e os direitos humanos. Analisando a proposta da BNCC para formação docente inicial, anexada a essa resolução, podemos ver dentre as competências gerais docentes, novamente, referência ao respeito e à valorização da diversidade e dos direitos humanos:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BRASIL, 2020, p. 13).

Partindo desses pontos que emergem da resolução, podemos pensar em uma aproximação do seu texto com uma ideia de gênero e sexualidade atrelada à abordagem da educação sexual dos direitos humanos, proposta por Furlani (2008):

A Educação Sexual baseada na abordagem dos Direitos Humanos é aquela que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e às suas identidades “excluídas”, num processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana – na totalidade semântica desse termo. (FURLANI, 2008, p. 26).

Essa concepção apresentada por Furlani (2008), apesar de ser a mais próxima à Resolução CNE/CP nº 02/2019, não dá conta, ao nosso ver, de pensar a produção das diferenças, pois aponta a intenção de expandir a noção de direitos humanos para todos os humanos “na totalidade semântica desse termo” (FURLANI, 2008, p. 26). Essa pretensão da autora seria possível dentro de um sistema que produz e alimenta a produção de humanidades para alguns sujeitos e não-humanidades para outros? Seria de fato possível expandir a noção de humanidade sem olhar a forma como a sua própria contraparte – a desumanidade – é produzida?

Apesar de carregar uma visão positiva das vivências de gênero e sexualidade dissidentes, a perspectiva de educação sexual alicerçada nos direitos humanos não tensiona e não problematiza as lógicas que produzem as relações de força entre as vivências dissidentes e as não-dissidentes. É importante lembrar que as normas que atribuem legibilidade a corpos com determinadas vivências de gênero e sexualidade, e não atribuem a outros, são reiteradas constantemente, produzindo sujeitos normais e anormais, humanos e não-humanos (LOURO, 2000; BUTLER, 2018).

Assim, consideramos que além de desconstruir uma visão negativa das dissidências de gênero e sexualidade, deve-se focar na produção dessa desumanização que se tenta desconstruir. Para isso, a perspectiva de educação em gênero e sexualidade da qual a Resolução CNE/CP nº 02/2019 mais possibilita aproximação – perspectiva dos direitos humanos – não dá conta. Forçando para além daquilo que essa resolução possibilita de imediato, temos as perspectivas de educação sexual emancipatória (FIGUEIRÓ, 2006;

FURLANI, 2008) e *Queer* (FURLANI, 2008), que podem auxiliar a pensar e tensionar a produção da dissidência, uma vez que desvelam as relações de poder que permeiam o entendimento de gênero e sexualidade.

Outra possibilidade que vislumbramos, partindo da abertura da formação aliada aos direitos humanos que a Resolução CNE/CP nº 02/2019 possibilita, é olhar a produção da humanidade e desumanidade através do crivo da colonialidade/modernidade, sobretudo a partir da conceituação de Colonialidade de Gênero¹⁷ proposta por Lugones (2008; 2014). A autora aponta como a atribuição de gênero ocorre de forma diferencial em sujeitos racializados (não-brancos) e sujeitos não-racializados (brancos), produzindo não-humanidades apenas nos primeiros. Assim, seria importante ao pensar a questão da expansão do conceito de direitos humanos, e a quais humanos esses direitos seriam estendidos, quais corpos-humanos seriam lidos como humanos e quais não o seriam. Em suma, refletir sobre o próprio processo de produção da desumanização para a partir dali traçar caminhos para humanizar as relações a todos os sujeitos, humanos e não-humanos.

6 DIRECIONAMENTOS FINAIS

Nesta pesquisa tivemos o objetivo de compreender o agenciamento de sentidos sobre formação de professoras/es em gênero e sexualidade no currículo do curso de Ciências Biológicas da UFPR. Pontuamos aqui alguns desses movimentos de emergência e circulação de sentidos que permitiram nossa compreensão ao longo desta dissertação.

A partir do caminho que traçamos aqui, pudemos perceber que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPR busca, tanto na dimensão de seu currículo prescrito quanto no projeto de formação que as professoras colaboradoras trazem em suas falas, superar uma formação meramente tecnicista. Há um direcionamento a uma formação que leve, em algum nível, à transformação social.

¹⁷ O conceito de Colonialidade de Gênero, cunhado por Maria Lugones, apesar de não ser acionado ao longo da pesquisa – uma vez que nosso objeto/objetivo de investigação não é perpassado diretamente pelas questões decoloniais, apenas aproxima-se de forma tangencial – foi trazido aqui devido à reflexão que a autora possibilita a respeito da noção de humanidade que atravessa as questões de gênero e raça. Para ela, raça e gênero são constituídas simultânea e indissociavelmente nos corpos dos sujeitos, operando como duas dimensões que visam separar os sujeitos humanos (brancos, ou não-racializados) dos sujeitos não-humanos (não-brancos, ou racializados). Assim, a percepção de que corpos seriam humanos e quais são seriam nasce na modernidade/colonialidade da demarcação primeira da raça, que serve de alicerce para uma separação entre os sujeitos humanos (brancos) e bestiais (não-brancos). Segundo a autora, o gênero é entendido como um atributo humano e dessa forma seria legítimo apenas aos sujeitos tidos como humanos; assim, aos sujeitos não-brancos a modernidade/colonialidade nega o direito à atribuição de gênero e atribui sobre seus corpos marcas animais de macho ou fêmea, visto que a racialização já produz tais humanos destituídos de humanidade (LUGONES, 2008; 2014).

É perceptível que o projeto de formação docente do curso de Ciências Biológicas da UFPR permanece aberto. O projeto pedagógico já traz essa dimensão à tona, o que é reforçada pela fala das professoras, que apontam à impossibilidade de um caminho único de formação, indo ao encontro a Gatti (2010, 2015, 2016) e Borges e Lopes (2015).

O curso de Ciências Biológicas da UFPR apresenta certa permeabilidade às temáticas gênero e sexualidade na formação docente. Essas temáticas são compreendidas pelas docentes e pelas/os egressas/os e discentes como importantes a um projeto de formação que vise ao combate a preconceitos, ao preparo para o acolhimento e trato da diversidade, e até mesmo à desconstrução de algumas percepções sobre gênero e sexualidade. A permeabilidade que percebemos no currículo analisado surgiu, principalmente, do comprometimento e envolvimento de uma das docentes – Calisto – na reformulação curricular que gerou a proposta analisada.

Graças a essa implicação, um espaço prescrito para as temáticas gênero e sexualidade foi possível no curso de Ciências Biológicas – a disciplina de Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero. Ademais, dois outros espaços possíveis, isto é, nos quais os temas gênero e sexualidade emergem espontaneamente pela ação individual (nesse caso, pelas docentes Eli e Lin), foram delimitados – as disciplinas de Didática e de Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas.

Os espaços prescritos para gênero e sexualidade potencializam um debate orientado, estruturado, sistematizado e, mais importante, permanente no currículo do curso de Ciências Biológicas da UFPR, ou tão permanente quanto possa ser dado o momento de mudanças diante do qual o curso passa. Longe de colocar os espaços possíveis em um ponto de pouca importância no currículo, pelo contrário; porém, a existência desses espaços, apesar de frutífera, é muito mais instável, pois emerge de condições que nem sempre serão as mesmas, como a adesão de docentes comprometidas/os com a temática nessas disciplinas do curso.

A trajetória de vida das docentes se mostrou um fator importante para a aproximação delas com a temática no curso de Ciências Biológicas da UFPR. Fazem parte dessas trajetórias: pertencimento e/ou proximidade com pessoas de gênero ou sexualidade dissidentes; carreira profissional marcada pela cobrança em atualização na área de gênero e sexualidade; e engajamento com movimentos sociais, sobretudo voltados às pautas de gênero e diversidade sexual.

Os sentidos sobre formação docente inicial em sexualidade e gênero que emergiram do currículo distanciam-se um pouco da ampla maioria dos trazidos na literatura. Encontramos na literatura que a perspectiva mais comum dessas temáticas nos cursos de formação docente

é uma abordagem essencialista (GARCÍA et al., 2010; LANDO, 2010; AMORIM, 2012; ALTMANN, 2013; DINIZ, 2015; GUIZZO; RIPOLL, 2015; CARDOSO, 2016; OLIVEIRA, 2016; SOUZA, B., 2018; SOUZA, E., 2018; ZANELLA, 2018).

Contudo, quando analisamos o curso de Ciências Biológicas da UFPR, percebemos alguns movimentos outros. Pudemos perceber a partir da fala das discentes, e da proposta curricular, que em duas disciplinas – Didática e PISCG – há uma inclinação para uma perspectiva mais emancipatória, que visa colocar em evidência as relações de poder que perpassam as construções de gênero e sexualidade. Já na disciplina de TIAFH pudemos perceber uma oscilação entre uma perspectiva essencialista e a abordagem dos direitos humanos que, apesar de olhar a diversidade, não possibilita meios de questionar e tensionar a produção da diferença.

A necessidade de uma formação que dê suporte teórico à discussão de gênero e sexualidade emergiu na fala das/os discentes. Entretanto, o nível de profundidade das temáticas foi pontuado por uma docente como produtor de desinteresse pela temática e afastamento, sobretudo quando analisada a tomada de decisão das/os alunas/os em relação à disciplina “optatória” a ser cursada – Projeto Integrado em Sexualidade, Corpo e Gênero ou Tópicos Integrados em Anatomia e Fisiologia Humanas. É necessário que a formação não fique apenas na dimensão afetiva – no sentido de ser afetado, mobilizado, sensibilizado – pelas temáticas gênero e sexualidade, mas que desenvolva no sentido de constituir um arcabouço teórico sólido que possibilite um deslocamento para além desse afeto.

Por fim, compreendemos o momento de mudança pelo qual o currículo está passando na atual reforma curricular como um ponto que inspira mudanças, algumas das quais podem não ser tão desejáveis. Essa adequação, por estar ocorrendo em um momento de retrocesso das legislações que regulavam a inserção da temática no currículo, cria um espaço de grandes incertezas. Contudo, devemos vislumbrar nesse entremeio a possibilidade de caminhar nas brechas deixadas pela atual legislação que instituiu as novas DCN para formação docente na Educação Básica.

A pesquisa que desenvolvemos e apresentamos aqui se insere em uma política do silêncio, isto é, ao dizermos algo, deixamos de dizer outra coisa ou de outra forma (ORLANDI, 2007). A linguagem é assim, por natureza, perpassada pela incompletude (ORLANDI, 2007, 2015). É nesse contexto que compreendemos nossa pesquisa, como um processo situado sócio-historicamente, atravessado pelas nossas posições discursivas de sujeitos-autores que, em nossas condições de produção, possibilitaram a emergência de

sentidos-uns e não sentidos-outros. Ela é um processo aberto que possibilita outras leituras e compreensões, partindo de formações discursivas outras.

Dessa forma, algumas possibilidades futuras se anunciam frente ao que produzimos.

Primeiramente, nossa pretensão de pesquisa inicial, de olhar a formação docente em gênero e sexualidade em mais de um curso de licenciatura simultaneamente – principalmente cursos de áreas de conhecimento distintos – permanece aberta. Como seriam os sentidos emergentes em relação à formação docente nessas temáticas diferentes nesses outros cursos? Haveria movimento dessas temáticas no currículo? Elas disputam e reclamam espaço na formação docente? Ou essa formação permanece colocada à margem em detrimento da formação específica? Essas são algumas questões que consideramos pertinentes de serem lançadas aos currículos de outros cursos, de outras instituições, possibilitando um entendimento dos caminhos que as temáticas gênero e sexualidade têm feito nas licenciaturas, sobretudo agora, frente a um silenciamento imposto pelas novas DCN para formação de professoras/es.

Outra questão emergente, que acreditamos que não será possível de ser compreendida tão cedo, diz respeito à nova proposta curricular que é produzida neste momento pelo curso analisado. Deparamo-nos com várias incertezas quando tentamos olhar essa nova reformulação. Porém, como essas temáticas aparecerão ou serão apagadas dessa proposta? Elas encontrarão caminhos possíveis? Tais caminhos andarão na contramão ou irão ao encontro dos retrocessos que enfrentamos no quesito da inserção das temáticas gênero e sexualidade na formação docente? Estariam os espaços prescritos ameaçados no curso de Ciências Biológicas, de forma que só nos reste, momentaneamente, os espaços possíveis para desenvolver essas temáticas? Acreditamos que apenas a partir do momento que esse novo currículo nascer e começar a caminhar – através e com as/os docentes e discentes, é que teremos possibilidades de respostas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. R. de L. **Educação sexual e a formação de professores**: uma proposta para a formação inicial dos licenciandos em Ciências Naturais (FUP). 2017. 63 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24231>. Acesso em: mar. 2020.
- ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, abr. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/4227>. Acesso em: 12 set. 2018.
- AMORIM, B. M. O. de. **Sexualidade e mídias na formação docente**. 2012. 232 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7294?locale=pt_BR. Acesso em: mar. 2020.
- ARAÚJO, L. W. **Gênero e educação**: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4880>. Acesso em: nov. 2020.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BETANCOURT, A. P.; RODRÍGUEZ, M. Z. B. El enfoque de género desde la formación docente y su relación con la ciencia, la tecnología y la sociedad. **Revista Boletim Redipe**, v. 8, n. 3, p. 200-208, mar. 2018. Disponível em: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/713>. Acesso em: jan. 2020.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- _____. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 110-127.
- CASTRO, P. H. Z. C. de; BAPTISTA, G. G. Gênero, raça e formação docente: análise das ementas da escola de educação física e desportos - UFRJ. **Educación Física y Desporto**, v. 38, n. 2, p. X-X, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/338997/20795891>. Acesso em: jan. 2020.
- CARAÇA, J. Um discurso sobre as ciências passadas e presentes. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as ciências” revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 183-189.
- CARDOSO, H. de M. **"O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro"**: a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de

Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4772>. Acesso em: mar. 2020.

CARVALHO FILHO, E. G. de. **Minha vida daria um filme?:** geografias de vida em territórios de corpos, gêneros e sexualidades. 2018. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25510>. Acesso em: mar. 2020.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso.** Tradução de Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CRUZ, E. da. **Gênero e currículo:** problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3641>. Acesso em: nov. 2020.

DIAS, A. F.; AMORIM, S. Body, gender and sexuality in teacher training: a meta-analysis. **Educar em revista**, Curitiba, n. 56, p. 193-206, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/40998>. Acesso em: jan. 2020.

DIAS DE DEUS, J. A minha crítica da ciência. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** “Um discurso sobre as ciências” revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 213-220.

DINIZ, B. L. R. **Formação de educadores sexuais no curso de Ciências Biológicas da UEM:** a concepção dos graduandos sobre a atuação do professor de Ciências e Biologia na educação sexual. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4450>. Acesso em: mar. 2020.

DUQUE, T. “Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!”: gênero, sexualidade e formação de professores/as. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 653-664, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8205>. Acesso em: jan. 2020.

ESCOBAR, A. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** “Um discurso sobre as ciências” revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 639-666.

FERRARI, A.; CASTRO, R. P. de. “Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!” – Gênero, sexualidade e formação docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 69-83, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/573>. Acesso em: nov. 2020.

FIGUEIRÓ, M. N. D **Formação de educadores sexuais:** adiar não é mais possível. Londrina: Eduel, 2006.

FOLLARI, R. A. Um discurso sobre as ciências: a abertura dos tempos. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as ciências” revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 221-239.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola “sem” partido**: a esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LLP/UERJ, 2017.

FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstrosidades no currículo da educação sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a11n46.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. Abordagens contemporâneas para educação sexual. In: FURLANI, Jimena (Org.). **Educação sexual na escola**: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Florianópolis: Udesc, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302010000400016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jul. 2020.

_____. Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas. **Movimento**, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32545>. Acesso em: 17 jul. 2020.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, Itapetininga, v. 1, n. 1, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 17 jul. 2020.

GARCÍA, P. A. R. et al. La sexualidad y la formación de maestros: de los sujetos, la pedagogía y las prácticas universitarias. **Bio-grafía**, Bogotá, v. 3, n. 4, p. 176-190, 2010. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/348>. Acesso em: jan. 2020.

GOMES, C. de M. Corpos falantes – A teoria do gênero como performatividade na perspectiva decolonial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11., 2017, Florianópolis; WOMEN’S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC – Instituto de Estudos de Gênero, 2017, p. 1-13.

_____. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/28209>. Acesso em: ago. 2020.

GUERCH, C. A. Formação docente para a diversidade: um saber plural. **Holos**, v. 6, p. 1-17, 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6272>. Acesso em: nov. 2020.

GUIZZO, B. S.; RIPOLL, D. Gênero e sexualidade na Educação Básica e na formação de professores: limites e possibilidades. **Holos**, v. 6, p. 472-483, nov. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/2945/1243>. Acesso em: jan. 2020.

HAMES, C.; KEMP, A. T. Diversidade de gênero e sexualidade no processo formativo docente. **Revista Insignare Scientia**, v. 2, n. 1, p. 67-74, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10664>. Acesso em: nov. 2020.

LAGANÁ, H. F.; PENHALVER, N. Sexualidade e formação de professores. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis**, Bogotá, número extraordinario, p. 353-358, out. 2014. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/3226>. Acesso em: jan. 2020.

LANDO, R. L. **Metodologia da problematização como encaminhamento da temática sexualidade na escola**: implicações para formação inicial de professores. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000160708>. Acesso em: mar. 2020.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo**. Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LEE, R. O destino das “duas culturas”: mais uma salva de tiros nas “guerras da ciência”. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as ciências” revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 85-102.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 468-507, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.p.u., 2013.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

_____. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: ago. 2020.

MACDOWELL, S. Concordâncias e discordâncias: comentários sobre “Um discurso sobre as ciências”. In: SANTOS, B. de S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 535-538.

MARTINS, I. M. **Gênero e sexualidade na formação de professores**: uma análise curricular do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Virtual do estado de São Paulo (Univesp). 2020. 82 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, São José do Rio Preto. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192365>. Acesso em: nov. 2020.

MENESES, M. P. Agentes do conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 721-755.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 667- 709.

MORA-OSEJO, L. E.; BORDA, O. F. A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre nosso contexto tropical. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 711-720

MOREIRA, J.; CÉSAR, M. R. de A. Ideologia de gênero: uma metodologia de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/86456>. Acesso em: jul. 2021.

NUNES, J. A. Um discurso sobre as ciências 16 anos depois. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-83.

OLIVEIRA, L. M. **Sexualidade**: uma proposta metodológica para formação inicial de professores de ciências naturais. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32607>. Acesso em: mar. 2020.

OLIVEIRA, S. G. M. **Formação inicial docente para a educação sexual**: revelando realidades de licenciaturas em Ciências Biológicas. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de

Mesquita Filho, Bauru, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138203>. Acesso em: mar. 2020.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 53-59, mar. 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1943/1912>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 9-13, jun. 2005. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/973>. Acesso em: 27 set. 2020.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PARKER, R. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 89-109.

PAULINO, A. G. **Cinema, gênero e sexualidades na formação inicial de professores e professoras**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/1429>. Acesso em: mar. 2020.

PELÚCIO, L. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? **Periodicus**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 68-91, maio/out. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/10150>. Acesso em: ago. 2020.

_____. O Cu (de) Preciado – Estratégias cucarachas para não higienizar o queer no Brasil. **Iberic@l: Revue D'études Ibériques et Ibéro-américaines**, Paris, n. 9, p. 123-136, 2016. Disponível em: <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2016/05/Pages-from-Iberic@l-no9-printemps-2016-12.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso. 2005. p. 117-142.

REGNER, A. C. Uma nova racionalidade para a Ciência? In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado**. E. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 291-324.

REIS, E. A. **Sexualidade, gênero e diversidades no contexto de formação inicial de professores na Universidade Federal do Tocantins**. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em

Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2027>. Acesso em: nov. 2020.

RIOS, P. P. S.; CARDOSO, H. de M.; DIAS, A. F. Concepções de gênero e sexualidade d@s docentes do curso de licenciatura em pedagogia: por um currículo Queer. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 98-117, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/272>. Acesso em: jan. 2020.

RIZZA, J. L.; RIBEIRO, P. R. C.; MOTA, M. R. A. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e176870.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

ROSSAROLLA, J. N. et al. A formação de educadores sexuais na Licenciatura em Ciências Biológicas do Ifro – Campus Colorado do Oeste/RO. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 175-189, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11153/7153>. Acesso em: jan. 2020.

ROSSI, J. P. G.; PÁTARO, R. F. A “Lei da Mordação” na literatura científica: um Estado da Arte sobre o movimento escola sem partido. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-20, dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/y4PSDRBfgKdVYsRG7TRm3Gc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jul. 2021.

RUIVO, M. da C. A ciência tal qual se faz ou tal qual se diz? In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as ciências” revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 585-599.

SANÍN, F. G. Limites da razão – Razão dos limites. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as ciências” revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 419-428.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as ciências” revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777-821.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Almedina, 2009. p. 23-71.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das Epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, C. F. dos; SANTOS, R. M. R. dos. Desafios na formação docente em diversidade sexual. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 29, n. 60, p. 140-161, jan./abr. 2019. Disponível em:

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13029>. Acesso em: jan. 2020.

SANTOS, J. R. Sobre fronteiras. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as ciências” revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 539-557.

SANTOS, L. N. **Currículo de licenciatura em Educação Física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual**: articulações (im)possíveis. 2014. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/107986>. Acesso em: nov. 2020.

SECHER, R. P.; CRUZ, E. da. Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise da produção científica da ANPed entre 2004 e 2014. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR – Setor de Educação, 2016, p. 1-16.

SILVA, C. C. Gênero na formação de pedagogas: os percalços na inserção da temática nos percursos curriculares. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2019, p. 1-8.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SIONEK, A. **3+1**: que conta é essa? Um levantamento histórico sobre as (re)invenções no campo do currículo de Biologia da UFPR. 2011. 140 f. Monografia de graduação (Bacharelado em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SOUZA, B. B. de. **Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professoras/es**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_a69cac129a9370ec0b4ceab68234990b. Acesso em: mar. 2020.

SOUZA, E. de J. **Educação sexual “além do Biológico”**: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de Licenciatura em Biologia. 2018. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181806>. Acesso em: mar. 2020.

SOUZA, L. C.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em Biologia. **Pro-posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 119-134, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643326>. Acesso em: nov. 2020.

STENGERS, I. Para além da grande separação, tornamo-nos civilizados? In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as ciências” revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 131-149.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais: Licenciatura. Curitiba, 2019.

_____. **Projeto Pedagógico com atualizações. Curso de Ciências Biológicas.** Curitiba, 2008.

_____. Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD). **A Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD), em parceria com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) da Universidade Federal do Paraná, promove o curso “Superando (nossas) fronteiras: a migração internacional e o acolhimento de migrantes e refugiados”.** Disponível em: <http://www.sipad.ufpr.br/portal/a-superintendencia-de-inclusao-politicas-afirmativas-e-diversidade-spada-em-parceria-com-a-pro-reitoria-de-gestao-de-pessoas-progepe-da-universidade-federal-do-parana-promove-o-curso-supe/>. Acesso em jul. 2021.

WAGNER, P. Sobre guerras e revoluções. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências”** revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 103-121.

WALLERSTEIN, I. A estrutura do conhecimento ou quantas formas temos de conhecer? In: (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências”** revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 123-129.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82.

ZANELLA, L. **Entre silêncios e resistências: sentidos sobre gênero e sexualidade nas licenciaturas em Ciências Biológicas.** 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194189>. Acesso em: 21 jan. 2020.

ZEMELMAN, H. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências”** revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 457-468.

APÊNDICE 1 - Modelo da entrevista semiestruturada implementado com docentes

CONHECENDO O PARTICIPANTE DA PESQUISA

- Poderia me falar um pouco de você? Me conte um pouco sobre sua formação inicial, trajetória acadêmica...
- Há quanto tempo leciona na UFPR? É credenciado a algum programa de pós-graduação?
- Qual(is) a(s) linha(s) de pesquisa desenvolvida(s) por você?

RELAÇÃO COM A DISCIPLINA

- Há quanto tempo está à frente da disciplina em questão?
- Como se deu seu primeiro contato com a disciplina? Em que circunstância você a assumiu?
- O que te motiva/motivou a lecionar essa disciplina?
- Quais suas expectativas para com a disciplina quando a assumiu?
- Qual abordagem você adota na dinâmica da disciplina?
- Quais os principais referenciais adotados para as discussões, principalmente de gênero e sexualidade?
- Poderia falar um pouco, de forma geral, sobre a dinâmica de aulas da disciplina?
- Olhando para suas últimas experiências nessa disciplina: como você se sente em relação ao que foi desenvolvido, às dinâmicas, à turma?

RELAÇÃO COM A LICENCIATURA

- Qual o perfil do aluno que você pretende formar?
- Você percebe alguma contribuição dessa disciplina à formação de futuras professoras e futuros professores?
- Há direcionamentos, na disciplina, à formação docente?

APÊNDICE 2 - Modelo de questionário implementado com discentes e egressas/os

1. Caracterização da/o participante

- Idade:
- Identidade de gênero:
- Orientação sexual:

2. Formação inicial

- Modalidade cursada: () licenciatura () bacharelado () ambas
- Vínculo: () ativo () inativo
- Periodização/conclusão:

3. Possui algum contato anterior com a docência? Qual?

4. As temáticas gênero e sexualidade

- Sobre a inserção das temáticas gênero e sexualidade na formação inicial de professores, você considera: () Desnecessária () Pouco necessária () Muito necessária

- Explique.

- Como você avalia a inserção dessas temáticas na sua formação? () Insatisfatória () Pouco satisfatória () Muito satisfatória

5. Disciplinas com tais temáticas

- Disciplina cursada: () PISCG () TIAFH

- As expectativas com a disciplina foram alcançadas?

- Teve contato com as temáticas gênero e sexualidade em outras disciplinas?

6. Experiência na disciplina

- Pertinência das temáticas gênero e sexualidade na disciplina cursada: () Não pertinente () Pouco pertinente () Muito pertinente

- Aprofundamento das temáticas sexualidade, corpos e gênero: () Pouco aprofundado

() Aprofundamento satisfatório () Aprofundado além do necessário

- Temáticas importantes foram deixadas de lado?

- Houve abertura para o debate?

7. Quais as contribuições para formação enquanto biólogo e professor?

APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Nós, Patrícia Barbosa Pereira e Ayrton Izaias de Oliveira, professora e aluno de pós-graduação, respectivamente, – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando a/o Senhora/Senhor, docente/discente da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado "Sexualidade e formação de professores em Ciências Haturais e humanas". Este projeto almeja a compreensão da circulação de sentidos sobre sexualidade no currículo de alguns cursos de formação docente, possibilitando (re)pensar práticas que repercutem na Educação Básica.

- a) O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre o agenciamento de discursos sobre a sexualidade nos currículos de cursos de formação docente inicial em Ciências Humanas e Ciências Naturais.
- b) Caso a/o senhora/senhor participe da pesquisa, será necessário o preenchimento deste formulário, mediante concordância com este Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Estima-se que o processo de preenchimento do questionário leve aproximadamente 10 minutos.
- c) É possível que a/o senhora/senhor experimente algum desconforto, principalmente relacionado a alguma questão específica. Neste caso, o preenchimento do formulário poderá ser interrompido pela/pelo senhora/senhor, podendo ser retomado em outro momento, ou até mesmo cancelado, sem nenhum prejuízo à/ao senhora/senhor.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser timidez, inibição ou constrangimento quanto à natureza dos questionamentos.
- f) Os benefícios esperados com esta pesquisa não são de ordem individual aos participantes, mas de ordem coletiva. A compreensão dos sentidos dominantes sobre sexualidade nos cursos pretendidos possibilita a avaliação de seus currículos e a elaboração de novas propostas, a fim de desnaturalizar a produção das diferenças de gênero e sexualidade.
- g) A pesquisadora Prof^á. Dra. Patrícia Barbosa Pereira (pesquisadora responsável/orientadora) e o pesquisador Ayrton Izaias de Oliveira (mestrando/colaborador), responsáveis por este estudo, se disponibilizarão para esclarecimento de eventuais dúvidas que a/o senhora/senhor possa ter e fornecerão as informações pelos telefones ou e-mails:
(41) 36573753 / ayron.ioliveira@gmail.com (Ayrton).
(41) 35356255 / patricia2708@gmail.com (Patrícia).
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se a/o senhora/senhor não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas pelos responsáveis pela pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isso será feito sob forma codificada (para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade).
- j) O material obtido – áudio e/ou vídeo – serão utilizados unicamente para esta pesquisa e serão deletado ao término do estudo, dentro de 5 anos.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e a/o senhora/senhor não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

- l) Quando os resultados forem publicados não aparecerá seu nome, e sim um código.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde).

Parecer Nº: 4.208.71

CAAE: 34631220.7.0000.0102

Assinatura da/o participante

Assinatura da/o responsável pela pesquisa

APÊNDICE 4 – Termo de Solicitação de uso de imagem e/ou som de voz para pesquisa

Título do Projeto: GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: SENTIDOS EMERGENTES DO/PELO CURRÍCULO DA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFPR

A pesquisadora Patrícia Barbosa Pereira, do presente projeto, solicita a utilização de imagem e/ou som de voz para pesquisa. Esta autorização se refere única e exclusivamente para fins desta pesquisa, portanto, não autorizo a utilização de minha imagem e/ou voz para outros fins. Tenho ciência que a guarda e demais procedimentos de segurança são de inteira responsabilidade dos pesquisadores. A pesquisadora se compromete, igualmente, a fazer divulgação dessas informações coletadas somente de forma anônima. Este documento foi elaborado em duas (2) vias: uma ficará com a pesquisadora e outra com o(a) participante da pesquisa.

Pesquisadora responsável

Participante da pesquisa