

## “É o fim da picada, não é?”: currículos da educação para as sexualidades em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas

Cristiano Figueiredo dos Santos<sup>i</sup>

Vera de Mattos Machado<sup>ii</sup>

Constantina Xavier Filha<sup>iii</sup>

### Resumo

O artigo aborda discursos sobre a educação para as sexualidades viabilizados em cursos de Ciências Biológicas no Mato Grosso do Sul. Assumem-se perspectivas pós-críticas em educação, com inspirações nos Estudos Culturais e nas contribuições de Michel Foucault. Destacam-se a erosão e a torção de projetos curriculares, bem como a existência de discursos que explicitam relações de poder-saber, atravessando ideias de ciência, corpo e sexo. Assédio sexual contra mulheres, violência de gênero, homofobia e transfobia foram elementos presentes nos currículos disputados no interior das instituições, que, ao mesmo tempo, são questionados e modificados. Medo, sensação de patrulha sobre a ação docente, ameaças ao trabalho e a ofensiva conservadora religiosa confrontam a produção de currículos cheios de vida na formação inicial em Ciências Biológicas.

**Palavras-chave:** formação docente; currículo; biologia.

*“It’s the last straw, isn’t it?”: sexuality education curricula in undergraduate teacher education courses in Biological Sciences*

### Abstract

*This article addresses discourses on sexuality education made possible in undergraduate Biological Sciences teacher education programs in Mato Grosso do Sul, Brazil. The study adopts post-critical perspectives in education, drawing on Cultural Studies and the contributions of Michel Foucault. It highlights the erosion and distortion of curricular projects, as well as the presence of discourses that reveal power-knowledge relations, traversing ideas of science, the body, and sex. Sexual harassment against women, gender-based violence, homophobia, and transphobia emerged as elements present in contested curricula within institutions that are, at the same time, questioned and reshaped. Fear, the sense of surveillance over teaching practices, threats to academic work, and a conservative religious offensive confront the creation of vibrant, life-affirming curricula in initial teacher education in Biological Sciences.*

**Keywords:** teacher training; curriculum; biology.

<sup>i</sup> Doutor em Ensino de Ciências. Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Três Lagoas. E-mail: [cristiano.santos@ufms.br](mailto:cristiano.santos@ufms.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8619-1140>.

<sup>ii</sup> Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Instituto de Biociências. E-mail: [vera.machado@ufms.br](mailto:vera.machado@ufms.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5595-400X>.

<sup>iii</sup> Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação. E-mail: [tinaxav@gmail.com](mailto:tinaxav@gmail.com) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7431-5123>.

*“Es el colmo, ¿no?”: currículos de educación para las sexualidades en carreras de formación docente en Ciencias Biológicas*

**Resumen**

*El artículo aborda discursos sobre la educación para las sexualidades posibilitados en carreras de formación docente en Ciencias Biológicas en el estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Se asumen perspectivas poscríticas en educación, con inspiración en los Estudios Culturales y en los aportes de Michel Foucault. Se destacan la erosión y la torsión de proyectos curriculares, así como la existencia de discursos que visibilizan relaciones de poder-saber, atravesando ideas de ciencia, cuerpo y sexo. El acoso sexual contra las mujeres, la violencia de género, la homofobia y la transfobia fueron elementos presentes en currículos disputados al interior de las instituciones, que al mismo tiempo son cuestionados y transformados. El miedo, la sensación de vigilancia sobre la acción docente, las amenazas al trabajo y la ofensiva religiosa conservadora confrontan la producción de currículos llenos de vida en la formación inicial en Ciencias Biológicas.*

**Palabras clave:** formación de docentes; currículo; biología.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação docente é alvo de interesses e expectativas tanto da parte de quem organiza o percurso formativo, quanto de quem por ele é atravessado(a). São caminhos que levam à produção de subjetividades e de identidades permeados por práticas curriculares que, em diferentes medidas, tratam de alinhar projetos que disputam espaços nessa trajetória. Nos cursos de graduação, por exemplo, os projetos pedagógicos registram desejos e aspirações sobre a produção de determinados tipos de sujeitos, trabalhando com percursos que ensejam, como efeito, o surgimento de algum tipo específico, sob o rótulo de pessoas críticas e cidadãos, de conformadas a um “perfil de egresso(a)” ou outro(s).

Destaca-se que a formação docente tem sido interpelada por diversas reformulações que explicitam as disputas, as vontades, os projetos e os desejos em torno da formulação de seus currículos. Um exemplo deste processo de reformas e contrarreformas que evidencia tais tensionamentos pode ser destacado pela sequência de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cursos de formação docente que tem sido publicada, ora fazendo avançar as discussões e efetivando demandas do campo de profissionais da educação organizadas(os), caso da DCN n.º 02 de 2015, ora revogando tais decisões, atropelando processos de discussão, ignorando reivindicações do campo e se articulando com outros projetos curriculares igualmente questionados, tais como a

Base Nacional Comum Curricular, caso das DCN n.º 01 de 2019 e n.º 02 de 2020 (Silva; Silva, 2024).

Em meio aos tensionamentos resultantes dessas disputas, e se a formação docente é tida como um processo que anseia por dar forma, por contingenciar, por restringir e modelar, é necessário questionar esse projeto no sentido de sua finalidade. Isto porque, assim como indicam Lopes e Borges (2015), acreditamos que assegurar tal “formatação” é um projeto impossível, não na medida do bloqueio das possibilidades, mas sim naquela da impossibilidade de previsão e cálculo. De todo modo, ainda que seja impossível a significação plena da formação docente e do currículo, ela é necessária, uma vez que em múltiplos espaços são disputadas opções de formação e são negociados sentidos a ela vinculados. Neste horizonte, nos colocamos também no jogo pelas disputas de significação e no questionamento de lógicas previamente determinadas porque nos parece potente implicar a formação docente na aposta de mudar o mundo, desde que a relação com tal discurso se afaste de teleologias e pretensões de plenitude identitária. Daí o interesse em investigar a formação inicial em cursos de ciências biológicas.

Os nexos entre os discursos sobre sexualidade e educação têm sido investigados pelo viés curricular tanto na formação inicial em Ciências Biológicas (Souza et al., 2021), quanto na atuação de profissionais no contexto educacional (Molina; Santos, 2018), evidenciando um cenário que instiga outras pesquisas, mas que, no geral, tende a privilegiar uma ótica cisgênera e heteronormativa (Santos; Silva, 2019), se não pelo seu combate, pela omissão sobre outras perspectivas. As orientações discursivas nos currículos de ensino de Ciências e Biologia, no que concerne à sexualidade, têm, historicamente, colaborado para construções que versam sobre interesse moral e higiênico do indivíduo, interesse da raça, higiene sexual de jovens, contracepção e gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis e sexo seguro (César, 2009), muitas vezes por conta de indicadores sociais entristecedores e não poucas vezes assumindo tom moralizante e negativo, deixando de evidenciar recomendadas perspectivas sobre saúde e direitos sexuais (Macedo; Ranniery, 2017).

A lógica que muitas vezes sustenta e é sustentada na formação de professoras(es) de Ciências/Biologia, quando relacionada a noções acerca de sexualidades, é ancorada em pressupostos essencialistas, biologizantes e heteronormativos (Silva, 2014; Santos;

Silva, 2019). Isto não se descola do que foi indicado por Fausto-Sterling (2002), quando aponta que desde o surgimento do campo da biologia, no início do século XIX, ele está envolvido em debates sobre políticas sexuais. Não à toa, determinados entendimentos acerca da sexualidade ganham subsídios discursivos que se utilizam de signos do campo da biologia a fim de tentar pautar uma visão de mundo que não somente privilegia uma determinada concepção de sexualidade como também opera hierarquização e deslegitimação de outras.

Haraway e Goodeve (2018), ao destacarem o caráter discursivo de constituição da Biologia, nos lembram que ela emergiu no centro das mais importantes invenções e redefinições das categorias de nação, família, classe, tipo, espécie, sexo, humanidade, natureza e raça. Assim, convém não perder de vista que o conhecimento biológico é interessado e que o corpo, as sexualidades, as diferenças na racialização, os comportamentos animais e humanos, a evolução biológica e as histórias sobre a Terra e sua formação, por exemplo, estão constantemente sendo construídos e reconstruídos em meio a disputas que não somente consideram significados científicos, mas, também outros que se entrelaçam com a cultura (Santos, 2004).

Assim, o objetivo deste artigo, que é parte de uma pesquisa de doutorado (Santos, 2021) financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect), é analisar aspectos currículo-pedagógicos sobre educação para as sexualidades presentes em cursos de formação de professoras(es) de Ciências/Biologia em Instituições públicas de Ensino Superior (IES) no Mato Grosso do Sul.

Este artigo, além desta introdução, divide-se em três outras seções antes das considerações na parte final do texto. A primeira aborda aspectos das alianças teórico-conceituais inventadas para a confecção da pesquisa e a segunda evidencia os percursos metodológicos e interlocutoras(es) que contribuíram para sua execução. Em um terceiro momento, discutimos os currículos dos cursos de graduação de licenciatura em Ciências Biológicas no que se refere às sexualidades. Por fim, traçamos considerações sobre a formação inicial neste curso e o que acreditamos ser potente a professoras(es) de Ciências e Biologia no enfrentamento político do apagamento das diferenças, especialmente sexuais e de gênero.

## 2 DAS INVENÇÕES DE ALIANÇAS TEÓRICO-CONCEITUAIS

Assumindo invenções como uma possibilidade de pensar sobre “fatos”, “dados”, “conceitos” e “teorias” naturalizadas que parecem saltar fora da história, como que em um território universal e atemporal (Andrade; Costa, 2017), pretendemos indicar algumas alianças confeccionadas durante a pesquisa. Considerando a centralidade da cultura (Hall, 1997) e certo esgotamento do projeto moderno, ganham visibilidade e entram em operação outros modos de pensar a cultura, a educação e a pedagogia, possibilitando o entendimento de que a cultura interfere na vida cotidiana com a mesma intensidade e importância que a economia, as relações de trabalho e a política (Bortolazzo, 2020).

Cultura aqui, contudo, não deve ser entendida como decorrente de processos econômicos e políticos, mas sim constitutiva do mundo social tanto quanto estes processos, deve ser entendida como todas as práticas culturais que, pelo partilhar de determinados códigos, dão sentido às coisas no mundo, não somente sendo construída ativamente, como também com seus significados constantemente sendo modificados, traduzidos através de seus usos cotidianos (Santos, 2004).

Consideremos, pois, que a partir do final do século XIX, quando transformações culturais afetaram as regras da ciência, da literatura, da política e das artes, o próprio conceito de Pedagogia também passou a ser questionado em sua ambição civilizatória constituída a partir do investimento para atuar sobre os vários aspectos da vida dos sujeitos e do implícito de que um sujeito ou grupo de sujeitos precisam ser educados, ensinados, conduzidos (Bortolazzo, 2020). Com as adaptações e acomodações históricas e contingenciais, as pedagogias passaram a ser adjetivadas e, como efeito, resultaram em Pedagogias da Sexualidade, do Olhar, da Mídia, da Noite, do Caminhar e do Escutar, indicando a pluralização dos campos de atuação pedagógica, permitindo debates sobre, por exemplo, a pedagogização da vida diária, o Estado pedagógico, a vontade de pedagogia e o imperativo pedagógico (Andrade; Costa, 2017; Bortolazzo, 2020).

A pluralização das Pedagogias se relaciona com a dificuldade da educação de efetivar seus propósitos diante de um mundo líquido, flexível, instável e em constante transformação. Por esta razão, a pedagogia entendida aqui não está circunscrita a um

território institucionalmente balizado, mas, de outro modo, se encontra espalhada em várias instâncias que operam para modificar os modos pelos quais sujeitos habitam o mundo. São pedagogias atuantes em uma multiplicidade de espaços, para além daqueles que delimitam territórios escolares ou escolarizados (Andrade; Costa, 2017). Nesse sentido, e a partir da contribuição dos Estudos Culturais, o conceito de cultura passa a entendê-la como um lugar de lutas, encaixe e desencaixes e, também, a incluir rituais da vida cotidiana enquanto episódios significativos, abarcando “todas as formas de artes, crenças, instituições e práticas de uma sociedade, inclusive aquelas pedagógicas” (Bortolazzo, 2020, p. 320).

É a partir desta perspectiva que tomamos a pedagogia e o currículo cultural como produtores de valores e saberes, reguladores de condutas e modos de ser, fabricantes de identidades e representações, constituintes de relações de poder (Sabat, 2001). Os currículos culturais fazem parte de uma pedagogia específica, composta por um repertório de significados que constroem e constituem identidades culturais. Estas, por sua vez, não devem ser compreendidas como dadas *a priori*, preexistentes aos sujeitos, mas, constituídas no processo de representação de um grupo, em relação a outro(s), que carrega(m) características diferentes daquele que está sendo representado (Sabat, 2001).

O currículo, portanto, está implicado em processos de regulação e governo da conduta humana, não somente ele, como também o discurso sobre ele. Conforme indica Silva (2018, p. 189), “o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos – e sujeitos também muito particulares”. Nesse sentido, se a Biologia não está sozinha na produção do mundo, suas narrativas dão substrato para diferentes outras narrativas que, se não partem dela, utilizam-se de e se reforçam com seus elementos. O que se entende como a Biologia, que produz biólogas(os) e professoras(es) de biologia, encarna nos corpos formas de ser e habitar o tempo e o espaço e também formas particulares de ver/ler o mundo, produzindo efeitos de verdade e encontrando sua materialidade no mundo de maneiras contundentes (Santos, 2004).

Por esta razão, parece ser relevante pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e onde não há distinção entre um currículo formal e outro vivido, ao

contrário, assumindo que a produção de currículos são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder em diferentes níveis e em que são negociadas diferenças (Macedo, 2006). “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder” (Silva, 2017, p. 150). O poder, contudo, não pode ser entendido como uma ação direta e imediata sobre os outros, mas sobre as ações dos outros (Veiga-Neto, 2004). Conforme evidencia Foucault (2015), o poder está em toda parte, não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares, é um efeito de conjunto esboçado a partir de mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. Não é algo que se adquira, arrebatou ou compartilhe (Foucault, 2015).

Assim sendo, o currículo, enquanto resultado de uma operação de seleção de conhecimentos, não é exterior ao poder, não se opõe ao poder, ao contrário, “o conhecimento é parte inerente do poder” (Silva, 2017, p. 149). Os enunciados, unidades elementares do discurso, agrupam-se em conjuntos que resultam em formações discursivas, nunca isentas de poder (Foucault, 2008). Este conceito é tomado aqui para pensar enunciados pedagógico-curriculares, já que não precisam ser nem uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação psicológica e nem mesmo uma verbalização sujeita a regras gramaticais, são, pois, manifestações de saber e, que por isso, aceitos, repetidos e transmitidos.

Desta forma, entendemos o currículo, seus saberes e suas práticas, como artefatos culturais que expressam divisões, hierarquizações e normas de gênero e sexualidade que precisam ser estranhadas, questionadas e desmontadas. Como território político, ético e estético incontrolável, é usado para regular e ordenar, mas pode, também, ser território de escapes de todos os tipos, trajetos grávidos de esperança a serem percorridos (Paraíso; Caldeira, 2021).

### 3 DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS E INTERLOCUTORAS(ES)

Optamos por proceder uma abordagem de cunho qualitativo (Lüdke; André, 2015) e a postura teórica adotada foi a das pesquisas pós-críticas em educação (Meyer; Paraíso, 2014). Tomamos inspirações, principalmente, nos Estudos Culturais e nas contribuições do filósofo Michel Foucault para entendimentos sobre poder-saber, discurso e



sexualidade. A produção de informações se operacionalizou com a realização de entrevistas semiestruturadas, que se desenrolam “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; André, 2015, p. 40).

Tendo como perspectiva traçar um panorama amplo dos cursos no estado de Mato Grosso do Sul, de forma a não detalhar especificidades particulares em cada situação e, na impossibilidade de que fossem realizadas com todos(as) integrantes dos Núcleos/Comitês Docentes Estruturantes do conjunto de cursos investigados, as entrevistas foram conduzidas com pessoas ocupantes dos cargos de coordenação de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, por entendermos residir aí uma importante dobradiça do processo currículo-pedagógico. Botelho *et al.* (2018) consideram coordenadores(as) de curso elementos essenciais para a promoção do conhecimento, atuando como catalizadores(as) de atividades e processos e, nesta mesma direção, Protássio e Tauchen (2021) entendem como uma figura estratégica no organograma institucional. Todas as pessoas entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética por meio do Parecer Consubstanciado n.º 2.994.210.

Foram entrevistadas sete pessoas no período compreendido entre fevereiro e abril de 2020, abrangendo três Universidades Públicas (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Grande Dourados e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) em cinco municípios e sete cursos de graduação, presenciais e à distância. Em decorrência da pandemia de Covid-19, algumas entrevistas se efetivaram de maneira presencial e outras virtualmente.

Visando preservar a identidade de funcionárias(os) das Instituições de Ensino Superior, e como forma de homenagear o trabalho de *drag queens* de Campo Grande (MS), os nomes das pessoas entrevistadas serão substituídos pelos das artistas, que em suas performances, além de contribuírem para outras maneiras de reinventar o mundo, colaboram para o borramento das fronteiras de identidades de gênero e sexualidade, propondo currículos e pedagogias por meio da expressão de suas mentes e corpos. Figuras estranhas e insólitas permitem questionar a suposta essência ou autenticidade das



dimensões de gênero e sexualidade e refletir sobre seu caráter construído (Louro, 2016). Resumidamente, podemos assim apresentar as pessoas entrevistadas:

Andrômeda Black (@androblk), mulher, formação em Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), pós-graduação em Biologia Vegetal e ocupante do cargo e docente do ensino superior efetiva na instituição há menos de seis meses; Anna Burton (@burtonna), homem, formação em Ciências Biológicas (bacharelado), pós-graduação em Ciências Biológicas (zoologia), docente do ensino superior na instituição há mais de 20 anos com experiências anteriores em pró-reitoria, divisão de pesquisas e na própria coordenação de curso; Amanita Muscaria (@ammuscaria), mulher, formação em Pedagogia e em Ciências Biológicas (bacharelado), pós-graduação em Biologia Vegetal e com experiência docente anterior, mas ocupante do cargo e docente efetiva na instituição há menos de seis meses; Kitana Shiva (@kitanashiva), homem, formação em Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), pós-graduação em ensino de Ciências e Matemática, docente do ensino superior na instituição há mais de sete anos e ocupante do cargo há pouco mais de um ano; Miss Angel (@drag.missangel), homem, formação inicial em Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), pós-graduação em Psicologia/Ciências Biológicas, docente do ensino superior na instituição há mais de 13 anos, duas experiências anteriores na coordenação de curso e, nesta, em exercício por quase dois anos; Afrodite Fetake (@afroditefetake), homem, formação inicial em Ciências Biológicas (bacharelado), pós-graduação em Ciências, docente do ensino superior na instituição há 12 anos, ocupante do cargo por quase dois anos; Rafa Spears (@rafa.spears), mulher, formação inicial em Ciências Biológicas (licenciada), pós-graduação em Biologia Parasitária/Celular e Molecular, docente do ensino superior na instituição há 12 anos e ocupante do cargo há pouco mais de um ano.

## 4 CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO PARA AS SEXUALIDADES

### 4.1 Projetos erodidos

A fim de operar alguns princípios discursivos em perspectiva com os estudos foucaultianos, analisamos enunciados pedagógico-curriculares dispostos acerca da

sexualidade na formação inicial em licenciatura em Ciências Biológicas, indicando condições de possibilidade e sua associação a outros campos. De início, e considerando que os procedimentos discursivos se constituem como formas linguísticas que buscam alcançar legitimidade no interior de instituições sociais, os projetos pedagógicos de curso (PPC), registrados formalmente, que cumprem produzir uma ilusão de objetividade no interior das instituições, são, a rigor, efeitos de um discurso que pode ser capturado a partir de atos de fala, tais como

[...] Nessa época eu percebi que não existe um olhar cauteloso para o PPC, não é? Que o PPC era um cumprimento de tabela, não é? As pessoas botam ali porque pedem para ter [...] a nossa prática está totalmente desatualizada com o que a gente faz [...]. Bibliografia principalmente, cara, quanto de material ali está desatualizado, não é? Desatualizado tanto de ter coisas que ninguém mais usa, quanto de coisas que se usa e que, por exemplo, a biblioteca precisaria do respaldo do PPC para fazer pedido [...] eu vejo que ele vem sendo, a gente vem lidando com ele mais para cumprir uma exigência do que para ter um documento de referência que reflita o que o curso é (Kitana Shiva).

Nesse mesmo sentido, as exigências externas e as inferências que fogem ao controle das pessoas envolvidas com a redação de tais textos, foram explicitadas como, muitas vezes, atravessadoras de instâncias que tanto invisibilizam pessoas e processos quanto estão implicadas em apagamento de desejos e vontades específicas, minando graus de autonomia e impedindo que determinados projetos, de fato, se concretizem nas propostas.

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

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

*[...] porque o Conselho Nacional de Educação cada ano ele inventa uma novidade, inventa uma obrigatoriedade, e aí você é obrigado a se ajustar às mudanças que vêm surgindo. E aí a gente é obrigado a mudar o projeto pedagógico* (Anna Burton).

*[...] mudança no PPC vem mais, assim, como determinação... (Afrodite Fetake).*

*[...] eu tenho perdido muito tempo com os processos burocráticos internos e tenho pouco tempo para o que realmente eu gosto de fazer, que é ir na sala de aula, conversar com os alunos, tentar mexer alguma coisa no projeto pedagógico, entender esses anseios... (Miss Angel).*

*[...] eu acho muito relevante o trabalho da coordenação, mas eu acho muito precário ao mesmo tempo, porque eu acho que quem está ali nas instâncias superiores regulamentando e dizendo como que é o trabalho da coordenação, como vai ser e tal, às vezes, parece que não tem muita noção do que é importante numa coordenação (Kitana Shiva).*

Este modo de efetivação, de determinadas vontades e não de outras, indica procedimentos – externos, internos e práticas – que controlam, organizam, selecionam e redistribuem a produção de discursos a fim de ter como efeito a exclusão, a sujeição e a rarefação. Um certo “número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar o seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (Foucault, 2014, p. 8-9). Entre os princípios de controle de procedimentos externos, a segregação trata de separar quem tem o direito exclusivo sobre o dizer em certo campo discursivo na comunidade de fala. Há de se considerar, contudo, que embora o discurso seja atingido pelas interdições, revelando suas ligações com o desejo e o poder, sua delimitação não implica em repressão, uma vez que seus efeitos são múltiplos, isto é, todas as suas formas de arranjo, mais do que negar ou proibir, existem como proposição, como afirmação (Foucault, 2014).

Outro aspecto a considerar na produção do discurso curricular é sua torção em fatores que se relacionam com o tempo/espço em medidas de adaptação ante a necessidades acomodativas e condições de possibilidade que a virtualidade apresenta, isto é, modificações curriculares mediante processos de Educação à Distância (EaD), não porque foram sonhadas, planejadas e desejadas, mas porque cumprem suficiência mediante ajustes necessários de carga-horária e conformações outras que precisam ser conciliadas.

*E a gente tem outro problema que uma das mudanças que a gente teve que fazer foi também por conta das aulas aos sábados, não é? [...] E aí a maioria dos professores, funcionários não quer [trabalhar aos sábados]. Então a biblioteca não quer abrir, a coordenação não quer abrir, a gerência não quer abrir, as pró-reitorias ficam tudo fechadas. [...] A gente teve que inserir dentro daquilo que a lei permite, tentar inserir algumas atividades de EaD*

*para poder não ter muitas aulas no sábado porque nem ônibus tem (Anna Burton).*

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

A relação entre aspectos da eadização<sup>1</sup> e a financeirização educacional encontra ecos na conjuntura da formação docente em Ciências e Biologia diante do cenário de reformas educacionais. Evidencia-se a crítica à retomada de objetivos positivistas amplamente debatidos no campo da Educação em Ciências e, para além de tensões históricas entre matrizes da licenciatura e do bacharelado, tensões entre licenciaturas. As pressões exercidas de variados modos pela reforma neoliberal cumprem assegurar um “alinhamento” – um pacto entre iniciativa privada, terceiro setor e governos – entre políticas para a Educação Básica que associam o campo da formação docente e do currículo. Produzidas em meio a embates entre representantes de setores economicistas como fundações, bancos e indústrias, tais reformas defendem o “alinhamento” dessas políticas a um currículo mínimo via Base Nacional Comum Curricular (Venâncio *et al.*, 2024).

A tensão entre os entendimentos curriculares sobre o que é específico a um curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a ação docente na interface professor(a)-pesquisador(a) também se apresentou nos ditos das pessoas entrevistadas, tal como em

*[...] eu até participei de um congresso de zoologia em 2018 e, por conta dessa base e a inserção de disciplinas, o pessoal está reclamando que a inserção dessas pedagógicas dentro do curso tem feito com que a gente seja obrigado a diminuir a carga horária da área específica da biologia para poder atender essas outras disciplinas, as outras cargas horárias que o governo vem colocando, não é? (Anna Burton).*

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

Operando um princípio de descontinuidade, isto é, tratando os discursos “como práticas descontínuas que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (Foucault, 2014, p. 50), aquilo que é específico a um curso de licenciatura em Ciências

Biológicas ora é entendido discursivamente como próprio dos conhecimentos biológicos, ora como próprio dos pedagógicos e, em alguns casos, como de ambos. Essa multiplicidade de sentidos implica em decisões sobre os arranjos de disciplinas e reflete distintas visões sobre a formação docente inicial, de modo a resultar na defesa ou recusa de maiores/menores aportes de discussões sobre as relações sociais e, dessa forma, considerar ou não como próprio da atividade docente a vinculação com a educação para as sexualidades.

*[...] não é do domínio do biólogo, assim, pelo menos eu não fui formado assim. [...] o biólogo não tem essa formação. De formação, não. O que ele tem, assim, é masculino e feminino, ou reprodução assexuada, vamos ver os organismos, de modo geral, mas não é um gênero. Para a biologia simplesmente não existe, não tem, assim, uma... tudo é biológico. [...] sexualidade é realmente masculino-feminino (Afrodite Fetake).*

*[...] eu acho que a gente tem que trabalhar isso firmemente desde os primeiros dias de aula (Miss Angel).*

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

Educação para as sexualidades (Xavier Filha, 2009) é tomado aqui como uma perspectiva que aciona elementos que não se restrinjam ao sexo, tais como prazer e desejo, e que se amplia, por oposição à “educação sexual”, perante aspectos biológicos essencializantes e generalizantes que comumente priorizam temas como anticoncepção e infecções sexualmente transmissíveis, assumindo a dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo, envolvendo elementos como prazer, troca, curiosidade, busca, respeito, erotismo e a constituição da diferença como elemento de produção de identidades. É compreendida como uma “prática que visa refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que

suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades” (Xavier Filha, 2015, p. 20).

#### 4.2 Discursos currículo-pedagógicos

As perspectivas sobre a formação docente em Ciências Biológicas para o trabalho com educação para as sexualidades inserem-se em um discurso que se enlaça ao saber e o poder. Assim, em sintonia com o pensamento foucaultiano, os enunciados podem ser compreendidos como formas de repartição e sistemas de dispersão que detectam uma regularidade, uma ordem e que, em uma série, compõem uma formação discursiva se respondem às mesmas regras de constituição, de modo que as análises do enunciado e da formação discursiva se estabelecem correlativamente (Foucault, 2008). É no interior das formações discursivas que residem os atos de fala, em consonância com certo regime de verdade, de modo que as coisas ditas não se afastam das dinâmicas de poder e saber de seu tempo.

Pensando nos enunciados currículo-pedagógicos que se relacionam com a formação em educação para as sexualidades, podemos encontrar uma formação discursiva que trata da abordagem sobre sexualidade ante a emergência da questão em sala de aula ou situação cotidiana em que as relações de poder estão destacadas.

*Infelizmente não está no projeto pedagógico, mas, por conta das necessidades ali do dia-a-dia, o professor costuma trabalhar, mas aí os professores da parte pedagógica, não é? (Andrômeda Black).*

*[...] sobre coisas que não estão na ementa? Ah, isso é o que acontece o tempo todo, não é? [...] Você dá alguma abertura, eles vêm falar para você que viram um filme legal, que eles viram um evento legal (Amanita Muscaria).*

*[...] já teve professores substitutos que pediram para aluna dar uma voltinha assim [fazendo movimentos circulares com a mão e o dedo em riste] depois que fez a prova, conforme a volta que ela desse, ela ia ganhar um ponto para passar (Miss Angel).*

Tais enunciados reúnem regularidades que tratam de uma ideia em que a formação humana em cursos de licenciatura estaria à cargo de docentes da ‘parte pedagógica’. Nos cursos de Ciências Biológicas, existem questões históricas que confrontam tradições, concepções e finalidades entre cursos de licenciatura e bacharelado por meio de suas

matrizes (Venancio *et al.*, 2024) e, embora a intenção aqui não seja a de se deter sobre esta discussão, vale destacar que a ideia sobre a suposta divisão é confrontada no interior do próprio discurso quando, por exemplo, se afirma que

*[...] quem não é da área do ensino, principalmente, não é... todos são, na verdade, mas não querem ser... (Kitana Shiva).*

Os enunciados também reúnem acontecimentos discursivos que tratam do mundo cultural extraclasse que são levados para a formação inicial a partir de experiências de estudantes e, a partir dos quais há uma reivindicação curricular, como, por exemplo, em

*[...] eu tinha uma aluna lá e ela era uma aluna que sofreu muito ao chegar na instituição porque ela é trans, então ela demorou muito para pedir o nome social. Então, por muito tempo, o professor entrava na sala, pegava aquela lista e falava o nome masculino. [...] E assim, as pessoas não estavam preparadas, era a primeira aluna trans lá, né? [...] E partiu dela, virou para mim e falou “professora, mas eu não aguento mais as pessoas. As pessoas não sabem o que é transgênero, o que é cisgênero”. [...] A gente fez um evento, a gente passou, a gente chamou, convidou, todos os alunos a vir assistir o documentário ‘Laerte-se’, que estava na Netflix. [...] a gente assistiu com eles e depois discutiu e foi muito bacana, foi muito produtivo (Amanita Muscaria).*

Se por um lado os documentos escritos, projetos pedagógicos ou projetos políticos pedagógicos, muitas vezes não tratam de explicitar uma discussão acerca da formação em educação para as sexualidades, o que poderia ser entendido como uma supressão da questão, ao contrário de silenciar a pauta, isto torna tais currículos produtivos, uma vez que, atrelado ao saber, o poder é propositivo. Tanto docentes encontram fissuras curriculares que permitem operacionalizar tal investida quanto estudantes também se deparam com brechas e rachaduras que possibilitam maneiras de se curricularizarem em educação para as sexualidades.

*[...] eu vejo que há o interesse de vários alunos em trabalhar essa questão [sexualidade], inclusive em TCC dos alunos, que buscam entender um pouco mais como é abordado, por exemplo, na questão do livro didático [...] que é um assunto que chama mais atenção, acho... que motiva mais o aluno a se interessar pela matéria do que falar de crustáceo, não é? De planta... (Anna Burton).*

*A gente vê muito na Universidade, não é, essas ACENs, atividades complementares de ensino [...] então a gente tem desenvolvido muito dessa prática, de fazer essas atividades complementares para trazer assuntos que a gente acha que não estão bem contemplados no curso (Amanita Muscaria).*



Tais saberes vinculam-se ao poder, que “não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (Foucault, 2015, p. 101). Ele se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis e, vale lembrar, “se a sexualidade se constitui como domínio a conhecer, foi a partir de relações de poder que a instituíram como objeto possível” (Foucault, 2015, p.107).

É preciso ter em perspectiva que a sexualidade é o nome que se dá a um dispositivo construído, que não deve ser concebido como um dado da natureza sobre o qual o poder é tentado a pôr em xeque, ou um domínio obscuro que o saber tentaria desvelar, “a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico” (Foucault, 2015, p. 115), e como tal, “tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (Foucault, 2015, p. 116). Funciona como uma dobradiça de controle e regulação anátomo-política do corpo humano e de uma biopolítica populacional. “As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” (Foucault, 2015, p. 150).

Goellner (2013) nos lembra que a produção do corpo se opera tanto no coletivo quanto no individual, de modo que nem a cultura é um ente abstrato a nos governar e, tampouco, somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que operam sobre nós, isto é, “reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos tanto porque a cultura é um campo político como o corpo, ele próprio é uma unidade biopolítica” (Goellner, 2013, p. 41). O culto ao corpo vivenciado contemporaneamente tem suas raízes no final do século XVIII e intensificação no século XIX, momento em que o corpo adquire relevância nas relações que se estabelecem entre indivíduos, uma vez que a ação da ciência buscou compreendê-lo detalhadamente.

O discurso científico da época não somente analisou os indivíduos, mas, lhe conferiram diferentes lugares sociais. “A ciência do século XIX que classifica e analisa o corpo no seu detalhe é aquela que vai legitimar uma educação do corpo visando torná-lo útil e produtivo” (Goellner, 2013, p. 36). Nesse sentido, a educação do corpo e dos gestos foi incentivada e incorporada em muitos programas oficiais de ensino de diferentes países.

A ideia de associação do corpo à noção de higiene, saúde e doença também é um enunciado currículo-pedagógico presente em uma das formações discursivas identificadas na pesquisa. Ela se apresentou quando do questionamento sobre possibilidades curriculares de trabalhar educação para sexualidade e foi capturada em enunciações como:

*[...] a disciplina de biologia e saúde e a de direitos humanos, que discute essa parte mais da... essa parte da sexualidade (Anna Burton).*

*Higiene e saúde, eu acho... talvez nos estágios (Rafa Spears).*

*Até o momento a sexualidade é trabalhada em uma disciplina de Reuni [Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais]: Corpo, Saúde e Sexualidade, sexualidades, eu acho... acho que é esse o nome da disciplina (Kitana Shiva).*

*[...] talvez a gente tenha um pouco mais de espaço pensando em saúde como, talvez, saúde mental desses indivíduos, alguma coisa assim... Mas, também é bem pouca carga horária (Rafa Spears).*

*[...] a professora que trabalha a questão da parte de direitos ela é da área da história, não é? E a [professora da disciplina] de biologia e saúde, ela é bióloga e trabalhar essa questão de doença sexualmente transmissível [...]* (Anna Burton).

Alguns desses enunciados são atrelados à própria constituição de uma história que remonta à forma como a educação para as sexualidades foi trabalhada no Brasil. Na esteira de um movimento amplo e internacional pelos direitos sexuais e reprodutivos e das mulheres que ocorreu, principalmente, nos anos 1980 e 1990, associado à abertura democrática no contexto local e a preocupação com a epidemia de HIV/AIDS no cenário mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são propostos em uma perspectiva de “orientação sexual” e, assim, a educação para as sexualidades ganham legitimidade oficial (Santos, 2021).

Altmann (2001) indica que ao final dos anos 1970, no Brasil, a posição oficial afirmava ser a família a principal responsável pela ‘educação sexual’, podendo as escolas inseri-la ou não em seus programas de saúde. A partir de sua relação com os casos de gravidez entre adolescentes e os de HIV/AIDS, os PCN reinscrevem no contexto escolar uma perspectiva que tem uma dimensão epidêmica e outra de comportamento sexual, evocando, portanto, intervenções tanto em escala populacional quanto em escala individual. No documento, a sexualidade é concebida como um dado da natureza, sobre o

que os sujeitos precisam ser informados(as). Há trechos com indicativos normalizadores da sexualidade e ela é atrelada às funções hormonais. A experimentação erótica, a curiosidade e o desejo – elementos aqui considerados como integrantes fundamentais de uma educação para as sexualidades – são considerados comuns quando a dois.

Os enunciados que compõem esta formação discursiva tratam de orientar um discurso em que, quase sempre, o corpo é tido como não passível de significação pela cultura e, portanto, ausente de marcas de poder. Contudo, como bem indica Louro (2016), ao longo dos séculos, a maioria das sociedades vem estabelecendo uma divisão masculino/feminino como sendo primordial. À revelia dos diferentes entendimentos históricos sobre os sexos e os corpos, uma premissa costuma afirmar que determinado sexo (em termos de características físico-biológicas) indica determinado gênero que, por sua vez, indica o desejo ou induz a ele – dirigido ao sexo/gênero ‘oposto’.

A concepção binária do sexo, tomado como um “dado” que independe da cultura, impõe, portanto, limites à concepção de gênero e torna a heterossexualidade o destino inexorável, a forma compulsória de sexualidade. As descontinuidades, as transgressões e as subversões que essas três categorias (sexo-gênero-sexualidade) podem experimentar são empurradas para o terreno do incompreensível ou do patológico. Para garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma, são realizados investimentos – continuados, reiterativos, repetidos. Investimentos produzidos a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais: postos em ação pelas famílias, pelas escolas, pelas igrejas, pelas leis, pela mídia ou pelos médicos, com o propósito de afirmar e reafirmar as normas que regulam os gêneros e as sexualidades (Louro, 2016, p. 84).

Ainda assim, apesar de todo investimento, os corpos se alteram continuamente no interior da cultura, são manipulados, alterados, negados, reafirmados, transformados ou subvertidos e, desta forma, afirmam ou transgridem normas regulatórias (Louro, 2016). Mesmo em uma enunciação que busca afirmar a suposta polaridade garantida entre os sexos, é possível capturar sua erosão, quando, por exemplo, do questionamento sobre os aportes na formação inicial docente em Ciências Biológicas e sua relação com entendimentos acerca da educação para as sexualidades.

*Eu acho que não [tem argumentos] para ir além do biológico, consistentes ou bons... eu acho que não. [...] No biológico dá para ele navegar, [...] só vai tropeçar quando entrar nas exceções, não é? [...] o professor está em sala de aula com 30 alunos, então, lá tem, sei lá, de repente, tem cinco alunos que não se encaixam no padrão masculino e feminino, [...] mas o*

*professor não precisa interagir com eles. Não. Ele precisa dar a disciplina dele e pronto. [...] a questão do professor, não precisa interferir na vida de ninguém em questão sexual, não precisa, ele toca a disciplina. [...] acho que o professor de ensino fundamental ele tem relação superficial, ele vai estar ensinando a disciplina. Então, não está tratando o indivíduo globalmente, então, ele pode simplesmente ir no biológico e ficar ali (Afrodite Fetake).*

Uma visão como esta, além de desconsiderar a invenção dos sexos (Laqueur, 2001), também ignora como as experiências educacionais impactam a vida de pessoas que não se conformam às normas impostas de gênero e sexualidade. Silva (2017, p. 108) indica que embora a escola tenha proposições presentes sobre sexualidade, ela raramente faz parte do currículo e, quando o faz, “ela é tratada simplesmente como uma questão de informação certa ou errada, em geral ligada a aspectos biológicos e reprodutivos” mas, sem deixar de nos lembrar que, desde as contribuições de teorias feministas, “as próprias concepções do que era considerado puramente biológico, físico ou corporal estavam sujeitas a um processo histórico de construção social. Nem sequer a biologia podia ser subtraída ao jogo da significação” (Silva, 2017, p. 105).

Em consonância com este raciocínio, para construir uma determinada materialidade dos corpos, normas regulatórias de gênero e sexualidade precisam ser continuamente reiteradas e refeitas socialmente, normas estas que são – tais como quaisquer outras – invenções sociais. “Os corpos considerados ‘normais’ e ‘comuns’ são, também, produzidos através de uma série de artefatos, acessórios, gestos e atitudes que uma sociedade arbitrariamente estabeleceu como adequados e legítimos” (Louro, 2016, p. 89). Contudo, corpos que transgridam as fronteiras de gênero e sexualidade, que atravessam ou que, de algum modo embaralham e confundem sinais considerados “próprios” – tais como o de pessoas intersexuais – são marcados como diferentes e desviantes, são punidos, tornam-se alvo de “correção” e provavelmente experimentarão desprezo ou subordinação. A Biologia, mais do que ensinar o que seria um corpo “normal”, também o institui.

Considerando que o corpo é uma realidade biopolítica (Foucault, 2017) e, como indicam Paraíso e Caldeira (2021), se por um lado é possível pensar que nossa liberdade está em questionar as práticas nas quais estamos inscritas(os), por outro lado, também é possível pensar que as normas podem ser multiplicadas para que elas caibam em nossas diferenças. Se é possível contestar formas pelas quais somos enquadradas(os),

classificadas(os), divididas(os), normalizadas(os) e subjetivadas(os), “é possível perceber também que existem possibilidades a serem cavadas em todas as partes. Ao cavar outros possíveis já estaremos desmontando normas e operando para multiplicar os modelos de normas existentes” (Paraíso; Caldeira, 2021, p. 18-19).

#### 4.3 Subjetivações curriculares

Quando das respostas a percepções de experiências ou demandas de pessoas LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binários e outras identidades e orientações não contempladas pela norma hetero-cis-sexual) nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, os relatos evocaram situações de assédio sexual contra mulheres, violência de gênero, homofobia e transfobia em mais de um caso. A existência de políticas institucionais nas Universidades foi aventada como um fator de impacto positivo sobre as questões de respeito e valorização de identidades de gênero.

A partir do entendimento de um dispositivo (Foucault, 2017) sendo composto por elementos do dito e do não dito, isto é, um conjunto heterogêneo que engloba, entre outros, discursos, instituições, decisões regulamentares, medidas administrativas e organizações arquitetônicas, a relação entre sexo e gênero no âmbito público pôde ser analisada sob o viés dos banheiros. Estes espaços, projetados e organizados a partir de normas e expectativas sociais relacionadas à sexualidade, configuram manifestações arquitetônicas onde se estabelecem segregações, controle dos (e poder sobre) os corpos. Aí se tornam possíveis diferenciações e um terreno fértil para a aplicação de imperativos do dispositivo da sexualidade.

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

De um lado, faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia de energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz. [...] dá lugar a vigilâncias infinitesimais, a

controles constantes, a ordenações espaciais de extrema meticulosidade, [...] a todos um micropoder sobre o corpo [...]. O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie (Foucault, 2015, p. 157-158).

Assim, a partir de embates em torno de/nos banheiros, foram estabelecidas e disputadas relações políticas de poder. Nalgumas ficam evidentes relações de gênero, noutras determinados entendimentos sobre gênero e, ainda, alguma hierarquia curricular-pedagógica sobre banheiros que, embora públicos, seriam destinados e distinguidos entre “para nós” e “para vocês”.

*[...] essa aluna lá em [nome da cidade], a gente também teve dificuldade com banheiro porque quando ela trouxe, ela fez a mudança de nome social dela oficial no sistema, ela levou na secretaria o pedido que aí, então, pararam de sair o nome errado dela nos diários, não é? Algumas meninas não queriam permitir que ela usasse o banheiro junto. Então, assim, foi um momento difícil que você tem que sentar lá e conversar com as meninas, falar para elas que tem que respeitar, não é? E “que professoras vão ser vocês que estão aqui?” (Amanita Muscaria).*

*Eu tive problema com o banheiro das meninas e com funcionários terceirizados. Que o banheiro, a porta abria de uma maneira [...], as moças ocupavam os banheiros e elas achavam que naquele ângulo elas não seriam visualizadas. E eu percebia que na rampa aqui de [nome da cidade] tinha sempre uma série de pessoas e alunos, inclusive, e eu achei aquilo um absurdo, não é? [...] são pessoas, assim, sem o menor escrúpulo de ver a moça se trocar. Então eu propus na reunião do conselho que tinha que acabar com aquilo ali. Eles inverteram a porta. Era só inverter a porta e acabava. Mas aquilo estava ali há anos (Miss Angel).*

*A gente teve uma situação aqui com os banheiros, que os banheiros aqui de cima são fechados para funcionários desde quando eu cheguei e os alunos estavam reclamando demais sobre isso, não é? E aí os colegas começaram a defender que o banheiro permaneça fechado, não abra, né, para a comunidade como um todo. E olha que o C.A. [Centro Acadêmico] está do lado do banheiro. [...] O problema é [...] se você não se sente bem-vindo, se você não se sente seguro... Só que o que que acontece? Esse caminho eles não querem saber, eles não estudam comportamento, eles não estudam pedagogia, relação pedagógica, né? O aprendiz se sentindo parte da comunidade para conseguir, de fato, aprender, né? Então assim, eles não conseguem entender a relação do banheiro fechado com o aluno que evade do curso (Kitana Shiva).*

Embora possamos pensar os banheiros como espaços ao mesmo tempo público e privativo, espaços abertos, também dentro das instituições foram locais possíveis de exercício de violências machistas e homofóbicas, contra discentes e docentes, tais como em



*[...] a única demanda foi essa, que a representante do DCE [Diretório Central de Estudantes] falou ‘tem muitas meninas que estão se sentindo constrangidas, incomodadas com tal pessoa, não é de hoje e já foi falado’. Inclusive esse mesmo rapaz mexeu comigo uma vez, no corredor, fazendo ‘fiu fiu’. Eu estava passando no corredor, meu ambiente de trabalho, e outra, mesmo se tivesse em qualquer outro lugar, ele não podia fazer aquilo e aí eu só falei assim ‘me respeita’. E fui conversar com o gerente, falei assim ‘[nome], se ele mexeu comigo que sou professora, trabalhando, imagina o que ele fala com essas meninas’. E em relação aos meninos que são homossexuais também, ele fica fazendo piadinha, chamando de florzinha, que não sei o quê, e os meninos se sentem incomodados também, ofendidos [...] ele já tem passagem na polícia por agressão à ex-mulher, sabe? Então é super complicado (Andrômeda Black).*

Parece haver um currículo nas IES que propõe uma pedagogia da deslegitimação/desvalorização de determinadas identidades. Se entendermos por currículo experiências propostas e vividas pelos(as) alunos(as) (Lopes; Macedo, 2011), é possível apreender que, por exemplo, as experiências de pessoas trans nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas estão submetidas a pedagogias que tentam invalidar identidades e excluí-las deste ambiente. De outra forma, se são sistematicamente empurradas para fora desses espaços, é a presença delas mesmas que os transformam, permitindo e viabilizando outros currículos.

*De demanda, propriamente dita em relação a isso, que eu tenha entrado em contato diretamente só nome social. Só. [...]. A Universidade, não é, agora tem uma política bem definida, fácil de lidar. O que não é fácil de lidar é mais com as relações interpessoais, não é, aquele professor que se nega a fazer, a chamar o aluno pelo nome social dele. Porque, por exemplo, tem um aluno nosso que é trans [...] e ele não teve nenhum problema com relação a formalmente mudar o nome social dele, né? Mas ele relata que tem professor que fala ‘[nome morto]’ na chamada, mesmo, tendo sido comunicado que o nome social dele, né? Que o nome que tem que ser usado é [nome]. Que chama ‘[nome morto]’, que fala ‘ela’, né? Ao invés de ‘ele’, e não faz nenhum esforço para não, não ser dessa forma (Kitana Shiva).*

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



A produção de outros currículos, nesse sentido, é viabilizada também por estudantes que questionam pressupostos discriminatórios e preconceituosos, desestabilizando noções intencionalmente atribuídas à grupos subalternizados e contribuindo, então, para o estranhamento de determinadas pedagogias.

*Como professora aconteceu uma coisa que modificou a forma como a gente abordava [...] uma vez um aluno mudou a forma como a gente mencionava, falava, e não só a nossa, mas, também, do livro didático. [...] Ingestão de cistos maduros de Giárdia, ingestão, forma oral, e aí está escrito no livro ‘e contatos homossexuais’. Depois você olha lá, agora nas últimas versões não sei como que está [...] um aluno virou pra mim e falou assim ‘professora, eu acho que a senhora está sendo preconceituosa’. Eu não... eu fiquei muda. ‘Eu acho que a senhora está sendo preconceituosa porque não é só homem que faz sexo anal’. [...] eu falei assim ‘você tem toda a razão’, falei para ele ‘você tem toda a razão’ e foi aquela coisa... Foi um choque, mas, eu pensei durante dez segundos, falei ‘você tem toda a razão’, a partir dali eu mudei a minha aula, eu levei esse assunto às três professoras de parasito [...] e a gente inclusive falou isso para o professor Neves [autor do livro], a gente teve contato com ele, tá velhinho... [...] Foi muito interessante aquilo (Rafa Spears).*

Como bem indica Louro (2016), definir alguém como homem ou mulher, como sujeito de gênero e sexualidade significa nomeá-lo segundo as marcas distintivas de uma cultura, com todas as consequências que esse gesto acarreta, isto é, a atribuição de direitos ou deveres, de privilégios ou desvantagens. São altos os custos cobrados de pessoas que perturbam ou escapam das expectativas sobre formas supostamente normais de viver os gêneros e as sexualidades. Seja para se aproximar ou para se afastar das convenções, reinventá-las ou subvertê-las, os movimentos que as pessoas fazem supõem investimentos, requerem esforços e implicam custos, “todos esses movimentos são tramados e funcionam através de redes de poder” (Louro, 2016, p. 92).

#### 4.4 Perspectivas para a atuação docente

No contexto da contribuição da formação inicial em Ciências Biológicas para a atuação docente diante da educação para as sexualidades, enunciados acerca de algum receio ante a possíveis reações acabam por envolver sentimento de medo, sensação de ameaça e cerceamento do trabalho, certa perplexidade frente aos retrocessos históricos e

a percepção de que esta questão ainda é um tabu. São exemplos destas compreensões enunciações como

*Aí entra outro lado da sociedade também, que é esse. Na verdade, acho que o professor acaba se tornando meio que refém desse sistema, não é? E hoje você tem, se você começa a discutir muito a questão da sexualidade, você pode ser massacrada ali, não é? Se você falar 'ah', ensinar a usar a camisinha, você pode estar sendo acusado de que você está estimulando o sexo entre os jovens, não é? (Anna Burton).*

*Porque tudo ainda é tratado como tabu, então, quando o professor fala sobre isso com um aluno é porque o aluno fez pergunta, que é o que eles mais fazem (Amanita Muscaria).*

*[...] essa questão da sexualidade envolve também parte da educação que coloca na mídia que a escola está doutrinando, que os professores, poxa..., mas e o pai e a mãe? [...] o professor não vai ser dotado de habilidades extras, de super poderes [...] então, assim, eu acho que essa questão da sexualidade se atribui muita coisa ao professor e não é bem assim [...]. (Afrodite Fetake).*

*[...] assim, me assusta de causar depressão mesmo, porque esse assunto é até meio difícil de abordar por perceber o que está acontecendo... Como que a gente chegou aqui? Por quê? Como assim? Há trinta anos atrás eu estava, eu tinha liberdade como aluna para trabalhar uma série de coisas que eram [...] coisas sérias e coisas bobas, não é? [...] Então, você se deparar, de repente, com uma situação de pessoas falando que não pode, com medo, o aluno, o nosso aluno hoje de graduação ele está pensando cinco vezes no que ele vai trabalhar, porque nós nos pegamos, como professores, pensando cinco vezes no que levar para a turma, então, isso é muito sério. [...] O tabu sexual é um problema, não é? [...] esse discurso de cerceamento ele tá, ele já está presente. Eu não sei como a gente vai conseguir sair disso (Rafa Spears).*

O avanço do conservadorismo tem se voltado para atividades escolares e interferido na atividade profissional docente, tornando a relação de professoras(es) com suas turmas alvo de patrulhamento, tendo como foco privilegiado o ensino de Ciências e Biologia e sua história curricular com gênero e educação sexual (Machado et al., 2021). Nesse sentido, a pesquisa também permitiu capturar enunciações que versam sobre a influência de disputas ideológicas e políticas que são atravessadas pela religião e pelo conservadorismo, indicando elementos que ultrapassam fatores geracionais e que influem em outros temas caros ao ensino de Ciências e Biologia tais como, por exemplo, o de evolução biológica.

*[...] a gente tem uma turma lá onde tem mulheres que já são mães, casadas há muito tempo, tem filhos grandes, que não aceitam a possibilidade de uma mulher falar que não quer ter filhos [...]. E têm também os jovens que são muito conservadores, mais de famílias tradicionais que também... discussões sobre aborto, sabe, discussões da atualidade, assim... completamente contra. E criticam todas essas vertentes da diversidade. Então, não é só uma questão de idade, não é? É questão de criação mesmo (Andrômeda Black).*

*Eu tenho problemas quando vou falar sobre evolução, não é? Tem muitos alunos que são jovens adventistas do sétimo dia [...]* (Miss Angel).

*[...] quanto mais cedo a gente combate isso [preconceito], e sim, não importa qual é a religião deles e o que os pais falam em casa, a gente só tem que falar a verdade, o que é democrático e respeito na escola, não é?* (Afrodite Fetake).

*[...] nesses últimos anos [...], pelo que eu entendi de análise de conjuntura, houve uma tentativa de se começar a trabalhar mais [formação em educação para as sexualidades], e teve uma reação conservadora muito forte para tentar barrar isso, como se fossem os professores os culpados. E isso, cara, é um absurdo porque a gente que ouve coisas, que percebe demandas, [...] a gente só começou a tentar ajudar [...] as pessoas começaram a se sentir mais à vontade, os alunos, e isso vem para o professor, ele é o primeiro [...]. Então, nossa, tem uma série de dificuldades e, de repente, elas não... eu não posso ajudar? A culpa é do professor? Eu não sei mais, não é? É o fim da picada, não é?* (Rafa Spears).

Aspectos relacionados a esse cenário vêm sendo alvos de destaque em trabalhos que se propuseram a discutir a relação entre sexualidade, conservadorismos e religião (Borba *et al.*, 2019; Santos; Santos, 2019; Machado *et al.*, 2021), salientando ameaças à efetivação de direitos humanos, ao próprio direito à educação, o questionamento do conhecimento científico acumulado, o potencial de tentativas de criminalização da profissão docente, o viés de falsa neutralidade política em grupos articulados e sua ligação com a ingerência do âmbito privado sobre o público. Alianças entre grupos religiosos possibilitaram consistentes articulações em torno do Ensino Religioso, no Rio de Janeiro, por exemplo, com implicações para o Ensino de Ciências e Biologia, colocando em evidência o confronto entre perspectivas criacionista e evolutivas, demonstrando a crescente influência do protestantismo conservador na educação brasileira (Borba *et al.*, 2019).

Diante deste contexto, vale a pena não perder de vista o que nos lembram Senkevics e Polidoro (2012) quando sustentam que concepções científicas a respeito do corpo e do sexo nunca estiveram isentas de juízos de valor e que “se as interpretações, usos ou

conclusões biológicas servirem de apoio para ideologias sexistas, machistas ou homofóbicas, a biologia estará, imediatamente, equivocada” (Senkevics; Polidoro, 2012, p. 20). Adicionalmente, e sem expectativas sobre uma formação docente completa, unívoca e perfeita em Ciências Biológicas, concordamos com o pensamento de Santos (2004), quando expõe que os conhecimentos não fogem a recortes e, se não podemos fugir deles, reconheçamos que ele é sempre cindido, de modo que se o lugar da(o) bióloga(o) bem formada(o) não é o do problematizar o conhecimento que nos é oferecido, este é um dos lugares que as(os) biólogas(os)-educadoras(es) podem e devem ocupar.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Visando contribuir com as reflexões sobre currículos acerca da educação para as sexualidades, nos propomos a investigar a formação inicial docente em cursos de Ciências Biológicas no Mato Grosso do Sul. Considerando os nexos históricos dessas ciências com políticas de classificação e hierarquização dos corpos, compreendemos que saberes trabalhados nessas disciplinas expressam poderes que constroem discursivamente noções questionáveis sobre gêneros, sexualidades e o corpo mesmo.

Os investimentos culturais necessários à inteligibilidade de corpos são, comumente, desconsiderados em detrimento de noções essencializantes e fundacionalistas que pretendem assegurar a construção, a manutenção e a reificação de normas sexuais e de gêneros. Nesse sentido, currículos, enquanto espaços disputados de poder, são elaborados, torcidos, erodidos, multiplicados, reconstruídos, significados e se tornam elementos subjetivadores no contexto da formação inicial.

Medo, sentimento de patrulha sobre a ação docente, ameaças ao trabalho e uma ofensiva conservadora-religiosa, embora elementos que merecem atenção neste cenário, não impedem a produção de outros currículos, grávidos de esperança, em que seja possível a manifestação da diversidade, da pluralidade e de abordagens que evitam entender os corpos como vazios de vida.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/PthD6cgdcDC7MMvJw5zxXDr/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de *Pedagogias Culturais*: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, n. 33, p. 1-23, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/ETppyqQTJpM7YVWxWvmTj8S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; ANDRADE, Maria Carolina Pires de; SELLES, Sandra Escovedo. Ensino de Ciências e Biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: inquietações e reflexões. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 5, n. 2, p. 144-162, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/44845>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BORTOLAZZO, Sandro. Os usos do conceito de pedagogias culturais para além dos oceanos: uma análise do contexto Brasil e Austrália. **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 315-336. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8674>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BOTELHO, Louise de Lira Roedel; SCHERER, Luciana; BORGHETTI, Raquel; JAESCHKE, Juliana. Ser gerente em instituições de ensino superior: a percepção de ex-coordenadores de curso de graduação sobre suas aprendizagens gerenciais. **Revista GUAL**, v. 11, n. 04, p. 190-209. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2018v11n4p190/37673>. Acesso em: 24 fev. 2025.

CASAGRANDE, Ana Lara; MAIESKI, Alessandra; ALONSO, Katia Morosov. As contingências e condições objetivas da “eadização” do ensino superior presencial. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Cz8ghbJvMpsKwh6zcs8VPj/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

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

<https://www.scielo.br/j/er/a/KJYWKvFypgHjzbMtm4MvwDv/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, n. 17/18, p. 09-79, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Lc9fctDNd8ZxKnkvRjtJwDH/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: A vontade de saber. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIARETA, Paulo Fioravante; SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos; SOUSA, Vera Luísa. EaDização como Projeto de Formação de Professores: a formação do pedagogo no Estado de Mato Grosso do Sul. **Revista Cocar**, Edição Especial, n. 28, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9144/3898>. Acesso em: 24 fev. 2025.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.

HARAWAY, Donna Jeanne.; GOODEVE, Thyrza Nichols. **Modest\_Witness@Second\_Millennium. FemaleMan\_Meets\_OncoMouse: Feminism and Technoscience** (2nd ed.). New York: Routledge. 2018. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203731093/modest-witness-second-millennium-femaleman-meets-oncomouse-donna-haraway-thyrza-goodeve>. Acesso em: 24 fev. 2025.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 02, p. 16-46. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 12 dez. 2024.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkx7vwrGDNc3VWMVq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvhFKKfnd>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Para você que nos lê, agora...(apresentação). In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago (orgs.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis: DP et Alii, 2017. p. 07-15.



MACHADO, Luisa; SOUSA, Nathany Pacheco; SELLES, Sandra Lucia Escovedo. Narrativas docentes de educação sexual em perspectivas geracionais. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 14, n. 1, p. 192-212. 2021. Disponível em:

<https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/535>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MOLINA, Ana Maria Ricci; SANTOS, Welson Barbosa. Educação sexual e currículo de ciências/biologia: desafios à prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1149-1163, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9530>. Acesso em: 12 dez. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Currículos, gêneros e sexualidades para fazer diferença (Apresentação). In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 13-19.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 04-21, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/hqknn4NtLrGpyGQMB8p7ByB/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SANTOS, Cristiano Figueiredo dos. **Formação inicial docente em educação para sexualidade nos cursos de ciências biológicas no Mato Grosso do Sul**. 2021. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

SANTOS, Cristiano Figueiredo dos; SANTOS, Rosimeire Martins Regis. Desafios na formação docente em diversidade sexual. **Educação: Teoria e Prática**, v. 29, n. 60, p. 140-161, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13029>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SANTOS, Luis Henrique. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 229-256.

SANTOS, Sandro Prado; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Ensino de biologia e transexualidade. **Ensino em Re-Vista**, v. 26, n. 1, p. 147-172, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/48831>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SENKEVICS, Adriano Souza; POLIDORO, Juliano Zequini. Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade. **Revista da Biologia**, v. 9, n. 1. p. 16-21. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revbiologia/article/view/108728>. Acesso em: 12 dez. 2024.



SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12883>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Políticas de formação dos(as) profissionais da educação: construção, desmonte e (re)construção. **Revista Cocar**, Edição Especial, n. 27. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9106>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 185-201.

SOUZA, Elaine de Jesus; DORNELLES, Priscila Gomes; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Corpos que desassossegam o currículo de biologia: (des)classificações acerca de sexualidade e gênero. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 278-300. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44664>. Acesso em: 12 dez. 2024.

TAUCHEN, Gionara; COFFERRI, Fernanda Fátima; CASTILLA, Eliana Ortiz; ALVARENGA, Bruna Telmo; BORGES, Daniele Simões; NEVES, Camila Ferreira, Pinto das. Gestão da docência universitária: o stress na vida dos professores iniciantes. **Revista GUAL**, n. 09, v. 04, p. 255-273, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2016v9n4p255/33205>. Acesso em: 24 fev. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 37- 69.

VENANCIO, Bruno; SELLES, Sandra Escovedo; BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; AZEVEDO, Maicon. Licenciaturas em Ciências Naturais: configurando alinhamentos e “novas” tensões entre matrizes na formação de professores em tempos de BNC-Formação. **Revista e-Curriculum**, v. 22, p. 1-29, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65227>. Acesso em: 12 dez. 2024.

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

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade e identidade de gênero na infância. **Diversidade e Educação**, v. 3, n. 6, p. 14-21, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6375>. Acesso em: 12 dez. 2024.

---

**NOTA:**

<sup>1</sup> Casagrande *et al.* (2022) utilizam o termo “eadização”, uma ação de simplificação da Educação a Distância (EaD) para referirem-se à processos que se relacionam, primeiramente, com a introdução de oferta de carga horária no modalidade EaD na organização pedagógica e curricular dos cursos de graduação (amparada pela Portaria do Ministério da Educação n. 2.117 de 06 de dezembro de 2019), que autoriza oferta de até 40% dos curso presenciais na modalidade EaD e, em segundo lugar, da flexibilização curricular no período pandêmico (amparada pela Lei Federal n. 13.979 de 06 de fevereiro de 2020 e pelas Portarias do Ministério da Saúde n. 356, de 11 de março de 2020 e n. 544, de 16 de junho de 2020, que tratam de medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública decorrentes da Covid-19). No contexto local, Giareta *et al.* (2024) indicam que o fenômeno tem se estruturado no âmbito da política de expansão privada da Educação Superior, sem se restringir a ela, e incidindo especialmente em cursos de licenciatura-formação de professores.

Recebido em: 12/12/2024

Aprovado em: 15/03/2025

Publicado em: 08/07/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.