



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

PEDRO HENRIQUE DE SOUZA MARQUES

Produções de sentidos na formação inicial de professoras e professores de Ciências e Biologia: por uma abordagem discursiva para investigar uma disciplina sobre gênero, sexualidade e educação.

Brasília
2024

PEDRO HENRIQUE DE SOUZA MARQUES

Produções de sentidos na formação inicial de professoras e professores de Ciências e Biologia: por uma abordagem discursiva para investigar uma disciplina sobre gênero, sexualidade e educação.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ana Júlia Pedreira
Coorientador: Prof. Dr. André Vitor Fernandes dos Santos

Brasília

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M357p Marques , Pedro Henrique de Souza
Produções de sentidos na formação inicial de professoras e professores de Ciências e Biologia: por uma abordagem discursiva para investigar uma disciplina sobre gênero, sexualidade e educação. / Pedro Henrique de Souza Marques ; orientador Ana Júlia Lemos Alves Pedreira ; co-orientador André Vitor Fernandes dos Santos. -- Brasília, 2024.
214 p.

Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) --
Universidade de Brasília, 2024.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Formação de professores. 4. Formação inicial de professores. I. Lemos Alves Pedreira , Ana Júlia , orient. II. Fernandes dos Santos, André Vitor , co-orient. III. Título.

Pedro Henrique de Souza Marques

Produções de sentidos na formação inicial de professoras e professores de Ciências e Biologia: por uma abordagem discursiva para investigar uma disciplina sobre gênero, sexualidade e educação.

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 30 de abril de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^a. Ana Júlia Lemos Alves Pedreira, Dr^a.
Instituição Universidade de Brasília

Prof. Thiago Ranniery Moreira De Oliveira, Dr.
Instituição Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Jeane Cristina Gomes Rotta, Dr^a.
Instituição Universidade de Brasília

Esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre conforme processo SEI 23106.040419/2024-05.

Brasília, 2024.

Para minha mãe e irmã, que sempre me inspiram a inspirar. E para meu pai,
que certamente está vibrando de orgulho algum plano.

AGRADECIMENTOS

O exercício de rememorar as inúmeras pessoas cujos sentidos produzidos me atravessaram e me atravessam, é, sem dúvida, um exercício de “humildade discursiva”. A árdua caminhada que resultou nesta dissertação possui uma data virtual de início, quando fui aprovado no mestrado, mas somente agora consigo refletir sobre todos os discursos e sujeitos que deixaram suas contribuições ao longo de todos os meus anos, produzindo essa rasa ideia que tenho sobre mim mesmo. À todas as pessoas cujos discursos ecoam em mim, meu mais profundo agradecimento.

Portanto, mesmo diante do receio da injustiça da não nomeação, agradeço:

À Prof^a Ana Júlia Pedreira pelo companheirismo em diferentes momentos de nossas trajetórias e ter confiado no meu trabalho, mesmo antes dessa desafiadora etapa do mestrado. Agradeço imensamente a maneira como sempre se colocou disponível e compreensiva com os problemas que tive, me acolhendo até mesmo quando eu não fui capaz de fazê-lo. Obrigado por ter verdadeiramente me orientado. Ecoa em mim o que percebo em vários dos seus estudantes, você é uma inspiração para todos que estabelecem trocas pedagógicas com você.

Ao Prof. André Vitor Fernandes dos Santos por aceitado somar à minha banca de qualificação e por ter, de forma tão generosa, permanecido nessa posição de sujeito, contribuindo até o “ponto final” desse trabalho. Você é uma inspiração em vários sentidos. Obrigado por apresentar discussões e me orientar por temáticas que, em outros contextos, não tenho confiança que teria acessado da forma sensível e potente que você possibilitou. Posso afirmar que “fiquei mais inteligente em te ouvir”. Por fim, agradeço pelo acesso e a energia “da rua” que temos fora da academia, me abriu o coração para outras camadas de vivências pessoais e profissionais.

À Prof^a. Fernanda Paulini pelas contribuições no exame de qualificação do projeto, que estruturaram as etapas seguintes do desenvolvimento e finalização.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, assim como todos os colegas, e servidores que contribuíram para fim desta etapa.

Às professoras e professores do PPGEduC cujas trocas foram essenciais e evidenciaram a coletividade de processos de produção acadêmica como este. Em especial, agradeço as contribuições das/dos professores Delano Moody Simões da Silva, Ana Julia Pedreira, Jeane Cristina Gomes Rotta, Paulo Roberto Lima Menezes Junior, Miguel Alberto González González e Ricardo Gauche.

Às professoras e discentes Grupo de Estudos em Currículo, Avaliação e Ensino de Ciências e do Grupo de Estudos em História do Currículo, que me auxiliaram a alçar voos teóricos que não achei que seriam possíveis. Em especial, ao acolhimento da professora Marcia Serra Ferreira

Às Prof^{as}. Convidada: Prof^a Maria Cândida (Candy) e Prof^a. Aline Queiróz pelas aulas na disciplina e potente contribuição.

Aos colegas que dividiram alegrias e angústias em nossas reuniões de orientação. Aos colegas Valdineia Nobre – Obrigado por compartilhar a sua sabedoria e serenidade - e Robson Rodrigues – agradeço por me acolher e entender várias das questões que tornam essa caminhada difícil, não teria conseguido sem nossos desabafos - recebam meu grande abraço. À Naraline, Quezia, Alany, Cleiton e Amanda pelas incríveis discussões que produziram meu trabalho. À Paula, cuja a força e inteligência são impressionantes e muito inspiradoras, obrigado por todas as contribuições. E à Helena pela fofura de sempre.

Aos meus alunos, alunas e alunes que tive em todos esses anos de profissão. Eu sou educador. Eu me produzi educador. Mas não fiz isso sozinho. Foram todes vocês que fundamentaram as condições de possibilidade que me permitiram assumir de forma orgulhosa essa posição de sujeito. Professor.

Aos meus amigos e amigas professoras, que me inspiram a ser mais pedagógico, humano e mais educador. Em especial, ao meu amigo/professor/escritor Waldson Souza, que presenteou com o amor a leitura por prazer depois de “velho”. Que me escuta, debate comigo os nossos não-lugares e me permite. Obrigado.

Às colegas e aos colegas professores, à época residentes, Amanda, Maycon, Candy, Lara, Farah, Júlia, Juliane, Sofia e Matheus, que durante a Residência Pedagógica suscitaram em mim formação inicial de professores.

À fundamental ajuda da Tatiana e da Cecília, que contribuíram para posicionamentos importantes no entendimento da minha identidade.

À Maíra Preta por ter sido um porto seguro ao longo do mestrado. Foi uma honra ter aprendido com você e ter produzido ao seu lado. Você me inspira em múltiplos aspectos. Sua amizade e parceria acadêmica foram fundamentais nesta etapa. Obrigado por tudo.

Às minhas amigas e amigos. Eu amo vocês e, de perto ou longe (Mimimi e Erick), vocês me permitem viver mais e melhor. Migs – vocês sabem quem são, peço perdão por não nomear todas e todos. Em especial, à Luci, que me entende, respeita e ama, sem julgamentos, firme e intensa, respeitosa e livre. Te amo demais. À Pri, que independente da presença física diária, se dispõe. Obrigado por todo amor e trocas sobre essa difícil etapa que é o mestrado. E à Vasques, por me entender, debater “nosso jeitinho” e me fazer me sentir bem em ser diferente. Amo todas e todos vocês.

À Maria, minha mãe, por ser um amor eterno. À Laura, minha irmã, te venero e tenho um orgulho enorme da mulher que se tornou. E meu pai, te amo onde estiver.

Por fim, agradeço à Carolina Laurini, a pessoa que (res)significou parte das minhas percepções sobre amor, companheirismo e família. Por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu me coloco como meu maior desafio. Por me respeitar e entender. Incentivar e amparar. Agradeço por tudo. Você dá rosto as condições de possibilidade que permitiram esse trabalho nascer. Obrigado por tudo.

Obrigado à todas e todos por me atravessarem e por todos os sentidos compartilhados.

Escrever [...] foi, de fato, uma forma de transformar, pois aqui eu não sou a “*Outra*”, mas sim eu própria. Não sou o objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político (Kilomba, 2019, p. 27-28).

RESUMO

A pesquisa focalizou a análise dos sentidos produzidos na formação inicial de professoras e professores de Ciências e Biologia, especificamente a partir da disciplina *Reflexões sobre gênero e sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia* (RGeSex), ofertada na Universidade de Brasília (UnB). Orientado por uma perspectiva que compreende gênero e sexualidade a partir de suas inscrições históricas e culturais, as quais práticas discursivas e não-discursivas as produzem e são produzidas, me propus a olhar para a formação de professores como uma dessas instituições regulatórias, produtora de sentidos e parte da complexa rede de relações de poder que compõem o complexo dispositivo da sexualidade. Para tal, me orientei a partir de uma abordagem discursiva, no diálogo com Michel Foucault e alguns de seus interlocutores, para suscitar debates capazes de gerar estranhamentos em lógica deterministas e efeitos de verdade que costumam sustentar os sistemas de pensamento dos processos pedagógicos de Ciências e Biologia. Através da análise de um vasto conjunto de fontes, incluindo transcrições de aulas, entrevistas com participantes e suas produções textuais, pude identificar e compreender, a partir das regularidades discursivas e das condições de possibilidades que permitiram a emergência e dispersão dos enunciados, os sentidos produzidos na disciplina. Nesse contexto, dar visibilidade aos enunciados se mostrou crucial para uma análise crítica dos discursos relacionados ao gênero, à sexualidade e à própria formação docente. Para além, alinhado com as perspectivas teórico-metodológicas que me nortearam, analisei como esses acontecimentos discursivos podem se traduzir em potencialidades pedagógicas, almejando a produção de outros modos de pensar, em diferentes dispositivos pedagógicos e processos formativos. Identificou-se enunciados múltiplos, alguns de dor, medo e expectativas em relação às temáticas de gênero, sexualidade e educação. Outros de acolhimento, cuidado e amorosidade na formação. Evidenciou-se o potencial pedagógico das interações com colegas professoras como potentes estratégias formativas docentes. Nesse sentido, os enunciados singulares e raros que emergiram neste contexto enriqueceram perspectivas e multiplicaram os novos modos de pensar, permitindo acesso à ordem do discurso.

Palavras-chave: formação docente; discurso; dispositivos pedagógicos; processos formativos.

ABSTRACT

The research focused on the analysis of the meanings produced in the initial training of teachers in Sciences and Biology, specifically from the discipline Reflections on gender and sexuality in Science and Biology Teaching (RGeSex), offered at the University of Brasília (UnB). Guided by a perspective that understands gender and sexuality from their historical and cultural inscriptions, which discursive and non-discursive practices produce and are produced by, I aimed to look at teacher training as one of these regulatory institutions, meaning-producing, and part of the complex network of power relations that compose the complex apparatus of sexuality. To do so, I relied on a discursive approach, in dialogue with Michel Foucault and some of his interlocutors, to provoke debates capable of generating estrangement from deterministic logics and truth effects that often support the thought systems of pedagogical processes in Sciences and Biology. Through the analysis of a vast array of sources, including class transcriptions, interviews with participants, and their textual productions, I was able to identify and comprehend, based on discursive regularities and conditions of possibilities that allowed for the emergence and dispersal of statements, the meanings produced in the discipline. In this context, giving visibility to statements proved crucial for a critical analysis of discourses related to gender, sexuality, and teacher training itself. Furthermore, aligned with the theoretical-methodological perspectives that guided me, I analyzed how these discursive events can translate into pedagogical potentialities, aiming at the production of other ways of thinking, in different pedagogical devices and formative processes. Multiple statements were identified, some of pain, fear, and expectations regarding gender, sexuality, and education themes. Others of welcoming, care, and love in training. The pedagogical potential of interactions with fellow teachers emerged as powerful teacher training strategies. In this sense, the unique and rare statements that emerged in this context enriched perspectives and multiplied new ways of thinking, allowing access to the order of discourse.

Keywords: teacher training; discourse; pedagogical devices; formative processes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF02	Centro de Ensino Fundamental 02
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CRE-Paranoá	Coordenação Regional de Ensino do Paranoá
DCN/2013	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IST's	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996
LD	Livro Didático
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e +
NECBio/IB	Núcleo de Educação Científica do Instituto de Biologia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE/2014	Plano Nacional de Educação de 2014
PPGEduC-UnB	Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ReGeSex	Reflexões sobre Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia
RP	Residência Pedagógica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SIGAA/UnB	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da Universidade de Brasília
TAIS	Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCT	Temas Contemporâneos Transversais
TT	Temas Transversais
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA	16
INTRODUÇÃO	23
OBJETIVOS.....	31
Objetivo geral	31
Objetivos específicos	31
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	33
1.1 PRIMEIROS PASSOS.....	33
1.2 ENUNCIADOS E DISCURSOS.....	35
1.3 APROFUNDANDO TERMOS E CONCEITOS	38
1.4 A LONGA HISTÓRIA DO DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE	42
1.5 LEIS, PARÂMETROS E DIRETRIZES CURRICULARES.....	46
1.6 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	55
CAPÍTULO 2 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E METODOLOGIA	61
2.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	61
2.2 METODOLOGIA DE PESQUISA	72
2.2.1 Caracterização.....	72
2.2.2 Contexto	75
2.2.3 Participantes.....	76
2.2.4 Estrutura da disciplina	76
2.2.5 Instrumentos de pesquisa.....	78
CAPÍTULO 3 –A DISCIPLINA PELA LENTE DA PRODUÇÃO DOS SENTIDOS ...	82
3.1 POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA.....	82
3.2 SUJEITOS E POSIÇÕES DE SUJEITO.....	84
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	85
3.4 DOS ENUNCIADOS DA DISCIPLINA.....	92
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	119
4.1 RETOMADA DISCURSIVA	119
4.2 REGULARIDADES DISCURSIVAS	121
4.2.1 Bloco 1	121
4.2.2 Bloco 2.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS.....	163

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	198
APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA	199
APÊNDICE C – PROGRAMA DA DISCIPLINA.....	200
APÊNDICE D – ESQUEMA BÁSICO DAS ENTREVISTAS.....	208
APÊNDICE E – EXEMPLOS DE ESTRUTURA PRODUZIDA NA AULA 08	211
APÊNDICE F – PRODUÇÃO CULTURAL DA PARTICIPANTE E07	212
APÊNDICE G - PRODUÇÃO CULTURAL DA PARTICIPANTE E02.....	213
APÊNDICE H - PRODUÇÃO CULTURAL DA PARTICIPANTE E03.....	214

TRAJETÓRIA

Esta pesquisa tem como foco analisar os sentidos produzidos em uma disciplina sobre gênero, sexualidade e educação, dentro do contexto da formação inicial de professores de Ciências e Biologia. Pretendo investigar a emergência e dispersão dos enunciados produzidos, a partir das regularidades discursivas e as condições de possibilidades desses enunciados. Assim, meu objetivo é examinar esses enunciados que surgem de maneira singular nesse contexto e como as práticas discursivas regulam os significados produzidos e os possíveis efeitos sobre as subjetividades dos estudantes de licenciatura da disciplina em questão.

Antes de me aprofundar, considero crucial abordar alguns dos meus processos pessoais e profissionais que me aproximam desse objeto de pesquisa. As diferentes posições de sujeito que ocupei ao longo da minha vida, tanto em aspectos pessoais quanto acadêmicos e como profissional da educação, delineiam as condições que me possibilitaram chegar até aqui.

O que significa “ser diferente”? Há anos, esta pergunta, aparentemente simples, inquieta minhas concepções pessoais e profissionais. É notório que, por motivo torpe ou condicionamento, parte significativa da sociedade reforça e impõe padrões de experiências supostamente universais. Uma norma “se estabelece” e os “diferentes” são marginalizados. Para mim, essas questões se resumiram por muito tempo à incômodos inomináveis e pouca (ou nenhuma) ação.

A partir de trocas de experiências, vivências e, mais recentemente, estudos sistematizados, iniciei o que parecia ser um longo percurso. Um processo de buscar compreender diferentes sistemas de pensamento, acessar novos discursos, com o objetivo de ensaiar rompimentos de algumas certezas. Essas desestabilizações, por vezes, geraram sentimento de frustração e a sensação de nunca atingir um objetivo final, pois percebo que esse objetivo é inalcançável: a desconstrução completa; a iluminação social capaz de eliminar por completo em mim todo machismo, homofobia, transfobia, racismo e tantos outros sistemas de opressão.

Este processo investigativo me proporcionou um contato amplo com diversas perspectivas e abordagens, incluindo diferentes autoras e autores, muitos dos quais se identificam (ou são identificados) como pós-estruturalistas. Eles me auxiliaram a modificar percepções, mobilizar sentidos e adquirir ferramentas para compreender melhor essa fixidez que descrevo. Comecei a compreender os processos que

moldaram minha subjetividade, reconhecendo que nos tornamos sujeitos por meio de efeitos de verdade que se dispersam de forma molecular e cotidiana, sujeitos a regras e relações (Fischer, 2003).

Com o tempo, fui percebendo essas frustrações sendo gradativamente substituídas por uma incipiente e amorfa disposição investigativa sobre essas posições de sujeito e por possibilidades de produzir novos sentidos sobre coletividade e luta. Processos abertos e inacabados, mas que, mesmo longe de qualquer fim, sirvam de combustível de luta e resistência. Assim como Freire (2021), me apoio nas potencialidades do inacabamento dos sujeitos e nas produções de sentidos da coletividade. Para o autor:

A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (Freire, 2021, p. 52–53).

Neste contexto, começo a traçar uma relação entre a meus processos de subjetivação e os encaminhamentos dessa pesquisa. As diferentes posições de sujeito que ocupo sendo aqui evocadas e as condições de possibilidades das mesmas. Sendo assim, o interesse em transformar importantes questões pessoais e sociais através de processos educativos, ganha forma. Como pensar espaços possíveis de mudança na educação?

Como homem cisgênero, compreendo melhor hoje o rol de privilégios que essa posição me possibilita. No entanto, certos deslocamentos ampliaram minhas perspectivas, permitindo-me enxergar outros aspectos desses privilégios, além das opressões associadas à algumas posições que ocupo. Desde cedo, percebi que não me encaixava em muitos em algumas normativas sociais. Nem magro o suficiente para ser considerado magro, nem gordo o suficiente para ser considerado gordo, sempre fora do "padrão". Quanto à minha cor de pele, sempre questioneei se era negro de pele clara, moreno ou embranquecido. Além disso, fui uma criança e adolescente sempre considerado "alto demais para a idade", o que me levou a inúmeras consultas médicas especializadas em "crescimento". Em relação à minha neurodiversidade e sexualidade, também me deparei com questões complexas. Durante anos, senti que era minha responsabilidade me posicionar, e muitas vezes me senti fracassado nesse

aspecto. Percebia esse “não-lugar” como meu lugar, onde o autorreconhecimento e aceitação eram, e ainda são, grandes desafios. E, para mim, a escola, local de intensas transformações e construção de identidades, muitas vezes fragmentadas e deslocadas, nesse caso foi o palco de grande parte dessas significações.

A Prof^a Dr^a Guacira Lopes Louro é uma referência acadêmica nas temáticas que explorarei e, “linha por linha”, se tornou uma referência de vida. Os trabalhos da autora foram essenciais para despertar inquietações e incertezas que nortearam esse projeto de pesquisa. Louro (2021a) nos instiga visitar nossas memórias escolares e perceber como a escola tem potencial de deixar marcas na construção das identidades sociais, especialmente de gênero e sexuais. A autora reforça que dentre as instâncias sociais que realizam pedagogias e promovem investimento disciplinares, a escola tem papel significativo. Creio ser pertinente iniciar essa apresentação com este retorno e pensar nas identidades sociais como resultado de práticas discursivas regulados pelos dispositivos da escola.

Natural do Rio de Janeiro, vivi meus dez primeiros anos em bairros da Zona Norte da capital carioca. Em casa sempre tive o muito acolhimento e respeito, mas minha vida escolar foi conturbada e desagradável. Desde muito cedo demonstrava sinais de desgosto, vontade de faltar, atrasos, problemas de saúde simulados, choro, entre outros indicativos que ilustravam as experiências associadas àquele espaço.

Aos onze anos, me mudei com a minha família para uma cidade relativamente pequena localizada no noroeste de Minas Gerais e as questões envolvendo a escola ganharam outra proporção. Uma “cidade de interior” permeada por costumes conservadores e influência cristã, como muitas cidades pelo Brasil. Para muitos, as experiências vividas nesse contexto podem ser positivas, não me cabe julgar, mas, para mim, foi um período marcado pela violência, deslocamento, culpa e medo. A possibilidade de uma mudança de cidade ao final do 3º ano do Ensino Médio (EM) era, naquele momento, um objetivo maior que possíveis conquistas acadêmicas e/ou profissionais. Porém, diferente do que possa parecer, esse período se torna marcante não pela “fuga”, mas pelo sentimento de esperança, renovação, novos processos e possibilidades.

Me mudo para Brasília em 2005, aprovado no curso de Ciências Biológicas na Universidade de Brasília (UnB), onde diferentes vivências pessoais e profissionais permitiram que me apropriasse de novas facetas, lidasse com aspectos amortecidos pelo medo e insegurança, além de consolidar um sentimento de pertencimento inédito.

A perspectiva de Hall (2006) sobre as identidades culturais contempla o que tentei colocar em palavras por anos. Para o autor, as condições que possibilitam a emergência de novas identidades se dão a partir do confronto com uma multiplicidade desconcertante e em constante mudança de múltiplas identidades possíveis. Esse confronto ocorre diante da proliferação de sistemas de significação e representações culturais. O curso e a universidade, a diversidade de pessoas, a convivência com indivíduos que se identificam como dissidentes das normas de gênero e sexualidade, a multiplicidade de raças e classes, a pluralidade de conhecimentos e experiências, transformaram minhas identidades, incorporando sentidos e fundamentando parte dos interesses que baseiam esta pesquisa.

Ingressei no curso de bacharelado em Ciências Biológicas, com a oportunidade de complementar o currículo para obter a dupla habilitação, tanto como bacharel quanto como licenciado. Nesse contexto, as opções de carreira entre a pesquisa em ciências da natureza ou a educação geravam muitas dúvidas, e reconhecer a educação como parte da minha identidade e uma possível carreira não foi uma tarefa simples. Em retrospecto, consigo identificar uma imediata aproximação com a docência ainda no início do curso, sendo monitor de diferentes disciplinas da graduação, monitor da disciplina escolar Biologia para estudantes do EM em escolas e cursos pré-vestibulares de Brasília e trabalhado com aulas particulares. Minha primeira experiência como professor regente licenciado foi no Colégio Juscelino Kubitschek, com estudantes do Ensino Fundamental (EF) II, em 2011. Trabalhei em outras instituições privadas de ensino, ressaltando o Centro de Ensino Leonardo Da Vinci, à frente de turmas do 5º ano do EF ao 3º ano do EM, como professor regente de Biologia e professor de laboratório. As experiências que tive em instituições particulares de ensino foram muito significativas. As vivências, contato com estudantes, colegas professoras e professores, gestão, coordenação etc., marcaram meus processos de subjetivação pessoal e como docente.

Em 2013, ao assumir o cargo de professor efetivo pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), como docente da educação básica em uma escola pública, vivenciei aspectos novos da educação. De 2013 à 2017 atuei como professor de Ciências e coordenador (durante o ano de 2016) no Centro de Ensino Fundamental 02 (CEF02) da Coordenação Regional de Ensino do Paranoá (CRE-Paranoá) e, a partir de 2018, como professor do EM no Centro Educacional (CED) Darcy Ribeiro, também no Paranoá. Estas experiências, em especial as acumuladas

no CED Darcy Ribeiro, ampliaram minhas perspectivas educacionais, despertando sentido mais humano, até então pouco explorado, na minha prática pedagógica.

Menos dependente das lógicas e cobranças de mercado das instituições particulares de ensino, sinto que o ensino público possibilitou um resgate a uma identidade de acolhimento, criatividade e inventividade herdada dos meus pais e que atualmente tenho muito orgulho de conseguir explorar. Pela primeira vez percebia o coletivo profissional como potência e teria um contato, ainda que superficial, com a importância de uma gestão democrática. Para Melo (2009, p. 392), a construção e a afirmação da identidade no chão da escola “mexe com valores, impulsiona a prática, direciona as relações na escola, cria o sentimento de pertencimento” e essas possibilidades eram novas na minha vida profissional. As experiências incorporaram novos sentidos e trouxeram a liberdade para trabalhar diferentes projetos em colaboração com a gestão, colegas professoras e professores e, principalmente, interesse e incentivo dos estudantes. Sendo assim, às questões de gênero e sexualidade começavam a se deslocar rumo a novas posições na minha vida profissional.

Ainda em 2018, tive a honra de ser convidado pela Prof^a Dr^a Ana Júlia Pedreira a participar, como professor preceptor¹, do Programa Institucional de Residência Pedagógica da Unb – subprojeto Ciências Biológicas. A Residência Pedagógica (RP) foi um programa lançado pelo Ministério da Educação através do edital CAPES nº 06/2018 (Brasil, 2018) como parte da Política Nacional de Formação de Professores. O programa tem como objetivo aprimorar a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre teoria e prática docente. Também objetiva reformular a estrutura dos estágios supervisionados com base nas experiências adquiridas na RP, além de estreitar os vínculos entre as instituições formadoras e as escolas, em conformidade com o previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Refletindo sobre esse contexto, não busco estabelecer uma origem definitiva para os incômodos ou uma motivação última, mas sim historicizar algumas passagens que convergem para este momento. Minha nova relação profissional com os residentes foi meu primeiro contato real com a formação inicial de professores. Além das trocas pedagógicas esperadas entre universidade e escola, esse período

¹ O preceptor é o professor responsável dentro da escola-campo, no meu caso, no CED Darcy Ribeiro, que irá acompanhar o trabalho dos residentes durante o projeto (Murtadha; Pedreira, 2020).

formativo despertou meu interesse em abordar questões de gênero e sexualidade na escola. As novas perspectivas pedagógicas dos licenciandos, assim como o interesse deles nessas temáticas, foram trazidos para o debate na escola, confrontando abordagens tradicionais, deterministas e biologizantes que predominavam na minha prática, focadas quase exclusivamente em fisiologia e questões médicas.

Essas ricas trocas alimentaram esse potencial investigativo e a vontade de investir na minha formação e, em 2021, mobilizado pelas incertezas e o anseio de mudança, resolvi arriscar. Aprovado no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília (PPGEduC-UnB), pude expor essas inquietações e explorar a dimensão da proposta, sendo um momento de muitos receios e dúvidas, mas também de muito acolhimento. O PPGEduC-UnB se manteve estimulante, mesmo frente às dificuldades e intenso desgastes acumulados pelo longo período de ensino remoto, enfrentamento de muitos em função das consequências geradas a partir da pandemia da COVID-19. Colegas e professores foram essenciais para construção de um espaço seguro para debater as questões sensíveis das minhas propostas, o que reforçou em mim a potencialidade destes espaços de formação e resistência.

Seria injusto elencar, dentre as inúmeras experiências positivas proporcionadas pelo PPGEduC - UnB, as de maior ou menor impacto pessoal e acadêmico para o desenvolvimento desse projeto de pesquisa. Mas, as contribuições das disciplinas ofertadas pelo Prof. Dr. Miguel González (*Narrativa autobiográfica, desigualdade, inclusão e diversidade e Teorias e políticas de Educação e Cultura na América Latina*) foram centrais para o amadurecimento de ideias que culminam nesse projeto. Em um desses momentos, durante a socialização do livro *Miedos e olvidos pedagógicos* (González, 2014), racionalizamos medos projetados em diferentes aspectos de nossas vidas e suas possíveis transposições para nossas práticas pedagógicas. Debater sobre pedagogia e medo, explorar as questões do “não-lugar”, aspectos históricos, políticos e culturais da produção das identidades e formação docente, foram discussões essenciais para ancorar parte das abstrações que havia desenvolvido até então.

À medida que avançava no projeto, após uma troca extremamente significativa durante meu exame de qualificação, a Prof^a Ana Júlia Pedreira percebeu semelhanças com o trabalho do Prof. André dos Santos, que na ocasião era membro da banca examinadora. Ela gentilmente o convidou para coorientar minha pesquisa,

convite prontamente aceito pelo professor. Esse foi meu primeiro contato com a diversidade teórico-metodológica sobre as possibilidades de analisar o discurso, as formações e regularidades discursivas, bem como as práticas discursivas e os processos de regulação promovidos por diferentes dispositivos, incluindo o da sexualidade. Esses debates, inicialmente intimidadores devido à profundidade de temas tão diversos em relação à minha formação, só foram possíveis graças ao acolhimento dos grupos de estudos que participei. O Grupo de Estudos em Currículo, Avaliação e Ensino de Ciências, com reuniões presenciais em Brasília ou online, foi fundamental para compreender diferentes temáticas. Além disso, os encontros com o Grupo de Estudos em História do Currículo, liderado pela Prof^a Márcia Ferreira, foram igualmente enriquecedores e acolhedores

Mas, afinal, o que significa “ser diferente”? E por que há uma marcação social dos “diferentes”? Desde já, alinhando expectativas, estas não são questões que buscarei responder objetivamente e, sendo sincero, essas perguntas nem me mobilizam tanto mais. Como reforça Louro (2011, p. 65), “ninguém é, afinal, essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como centro e como referência”. Portanto, responder essa pergunta seria reforçar uma norma que pretendo discutir, debater, escancarar, confrontar, apontar, duvidar, desconstruir etc. Ousado? Talvez! Mas que busquemos criar coletivamente, na formação das professoras e professores, estes espaços possíveis. Solidarizo com aqueles que também tiveram uma vida escolar conturbada, atravessada por medos, dentre eles, o medo de ser “diferente”. Mas, para além da empatia, como posso contribuir?

Pessoas fora da norma produzida, “o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (Louro, 2011, p.65), não têm sua identidade reconhecida/respeitada em vários espaços, inclusive nos espaços educativos. Em confluência com o que defendo, pensar a formação de professores como espaços coletivos de produção de sentidos alinhadas com o reconhecimento das diferenças é urgente. Não se trata, a meu ver, de somente “visibilizar minorias”, mas buscar entender como essas hierarquias se instituem, como operam os dispositivos e as relações de poder, como determinados enunciados emergem e se dispersam, a partir de uma ótica voltada principalmente para a análise dos nossos papéis enquanto educadores e educadoras.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se direciona a um esforço de acessar a ordem do discurso, buscando coletivizar, investigar e construir. Pensar a formação docente e a produção de espaços possíveis, contribuindo com debates institucionais, sociais e políticos, práticas pedagógicas e currículo, com enfoque principal nas questões de gênero, sexualidade e educação.

A educação pública é um direito fundamental de natureza social, descrito no art. 6º da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) (Brasil, 2016) e detalhado no Título VIII, Da Ordem Social. Especificamente, o artigo 205 dispõe que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2016 p. 123).

Em complemento, a Lei Nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,1996) (Brasil, 2017), discorre sobre alguns princípios que regulamentam o ensino e como será ministrado. Ressaltamos, para incitar provocações iniciais, os incisos I e IV, do art. 3º. O inciso I reforça a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o inciso IV o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Brasil, 2017 p. 9). Considerando os ordenamentos, porém sem reduzir o funcionamento social a eles, questionamos: Existem investimentos reais em garantias de acesso e permanência à escola no que tange às diferentes identidades sociais? Os documentos curriculares e as políticas públicas seguem esses ordenamentos? Em nosso recorte, as diferentes identidades sociais de gênero e sexuais são devidamente validadas, defendidas, pautadas e enfocadas nas garantias de acesso e permanência? Para além, em se tratando de diversidade sexual e de gênero, quais são os limites das liberdades na educação e nas escolas? A quem se direciona a dita tolerância? Quem tolera quem? Em complemento, a formação de professores de Ciências e Biologia, pela forma como tem sido realizada, tem atendido parte dessas questões aqui apresentadas?

Ressaltamos que estes questionamentos não se propõem a serem apontamentos vagos sobre as leis e diretrizes, tampouco questões que serão respondidas objetivamente. Nos atentemos ao caráter provocador dessas questões,

capazes de evidenciar incômodos, mobilizar inquietações, desestruturar certezas e, possivelmente, contribuir para articularmos coletivamente novos caminhos.

Dessa forma, analisar esses enunciados é uma maneira de compreender, por meio da linguagem, como certas práticas de significação operam. É seguro assumir que a formação inicial de professores, como prática social, está sujeita a mecanismos de regulação que a produzem e são produzidos discursivamente, mediando diferentes aspectos da vida social (Hall, 1997). A escola e a formação inicial de professores são atravessadas por diversas formações discursivas, várias das quais circulam significados sobre gênero e sexualidade, que por vezes são discursivamente naturalizados (Popkewitz, 2020). Esses sentidos atuam como pedagogias da sexualidade (Louro, 2021) dentro dos diferentes dispositivos pedagógicos.

De acordo com essas premissas iniciais busco identificar e compreender o sentidos produzidos em uma disciplina sobre gênero, sexualidade e educação na formação inicial de professores de Ciências e Biologia, a partir das regularidades discursivas e as condições que possibilitam a emergência e dispersão dos enunciados. Neste contexto, os enunciados emergem como acontecimentos singulares (Foucault, 2008) que não se esgotam em sentido por não serem uma unidade fixada, mas que surgem de uma determinada forma em um determinado contexto. A proposta de abordar o que foi levantado em uma disciplina orientado por uma abordagem discursiva (Ferreira, 2013, 2015; Ferreira; Santos; Terreri, 2016) é uma estratégia para compreender o objeto da pesquisa como práticas discursivas, que se encadeiam e estão sujeitas a relações de poder. Nessa perspectiva, assim como para Foucault (2008), adoto a ideia de um projeto de descrição desses acontecimentos discursivos.

Portanto, baseio-me em um ferramental que busca se voltar para atitudes metodológicas (Fischer, 2003) específicas que orientam maneiras de abordar o objeto de estudo e possibilitam análises e relações que serão estabelecidas posteriormente. Amparado por esse referencial, pretendo explorar formas de resistência e agenciamento, visando pluralizar diferentes futuros para além dos que são naturalizados no presente (Popkewitz, 2020).

Nesse contexto, retomo nosso olhar para o dispositivo da sexualidade (Foucault, 1985). A sexualidade engloba uma ampla gama de características que atravessam todas as fases da vida humana, que não se restringem às práticas sexuais e às particularidades biológicas, tais como genitálias, variações cromossômicas etc.

(Franco-Assis; Souza; Barbosa, 2021). A sexualidade compreende aspectos biológicos, sociais, históricos e culturais, englobando os gêneros, as identidades, as orientações afetivo-sexuais, o erotismo, o prazer, a reprodução, a saúde íntima e outros, “cuja expressão e experimentação pelos sujeitos ocorrem por meio de pensamentos, fantasias, desejos, valores, atitudes e relacionamentos, tanto no plano individual como no coletivo” (Silva; Brancaloni; Oliveira, 2019, p. 1539). Ressalto que há diferença entre reforçar o caráter praticamente universal da sexualidade na vida dos sujeitos e afirmar que as práticas sexuais são parte de todos os indivíduos em qualquer fase da vida. Brancaloni e Oliveira (2016) argumentam que:

Assim, desde as primeiras vivências de prazer, nos contatos do bebê com o adulto (frequentemente a mãe), a sexualidade é construída, pelo sujeito, a partir das possibilidades culturalmente estabelecidas, sendo, portanto, um processo permanentemente permeado por valores, crenças e de padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. (Brancaloni; Oliveira, 2016, p. 1445)

Por mais que a construção das identidades sexuais, percepções sociais e algumas características sexuais possam de desenvolver desde cedo, a capacidade de consentir às práticas sexuais é diretamente vinculada ao discernimento que se desenvolvem somente com o passar dos anos na idade adulta. Uma subversão argumentativa, um espantalho retórico, característico de discursos conservadores, é comumente utilizada para relacionar a educação sexual com alguma forma de sexualização infantil.

Compreender o caráter social, histórico e político da sexualidade, assim como sua construção a partir de contínuas e múltiplas produções de sentidos nos diferentes espaços e compartilhada por todos os sujeitos (Louro, 2021), é uma abordagem que se consolida em diferentes áreas do conhecimento, em confluência com os desenvolvimentos deste pesquisa. Somando-se a isso, as pesquisas que relacionam gênero, sexualidade e formação inicial de professoras e professores são pouco numerosas em comparação com as focalizadas na educação básica, mesmo as que apontam a formação inicial como uma instância necessária para que os debates cheguem às escolas. Isso evidencia a necessidade de pesquisas que correlacionem políticas públicas específicas e currículos de licenciatura como vias para investigar produções de currículos e práticas de gênero e sexualidade sendo posicionadas em meio às relações de poder (Guarany e Cardoso, 2022).

Neste contexto, destaco que tais premissas foram fundamentais no processo de produção de uma disciplina que aborde a diversidade de temas relacionados ao gênero e à sexualidade a partir de perspectivas culturais, guiada por uma abordagem que busca analisar os enunciados produzidos, bem como as dinâmicas de poder presentes nos dispositivos pedagógicos. Assim, julgo essencial “compreender que nossas lutas (e pesquisas) sempre têm a ver com linguagem, já que estamos continuamente envolvidos com lutas discursivas” (Fischer, 2003, p. 372).

As correlações propostas nesta pesquisa buscam se fundamentar nos trabalhos do filósofo Michel Foucault e nas perspectivas pós-estruturalistas. Esses referenciais teórico-metodológicos permitem a articulação de diálogos entre diversas questões, incluindo a produção de sentidos relacionados ao gênero e à sexualidade, as relações de poder, o contexto educacional, as normas e instituições, bem como os processos formativos.

O pós-estruturalismo é um movimento na Filosofia que emerge na década de 1960, com influência em diversos campos temáticos, como a literatura, política, arte, críticas culturais, história e sociologia (Williams, 2012). Para Peters (2000) o pós-estruturalismo busca reconfigurar os referenciais tradicionalmente utilizados para analisar aspectos globais da vida social. Não se posiciona como uma oposição ou negação do estruturalismo, mas sim como uma abordagem que oferece possibilidades de reorganização dos arranjos estabelecidos até então. O autor considera o pós-estruturalismo como uma resposta filosófica à pretensão científica do estruturalismo de estabelecer um mega paradigma para as ciências sociais. O pós-estruturalismo “questiona o cientificismo das ciências humanas, adota uma posição antifundacionalista em termos epistemológicos e enfatiza um certo perspectivismo em questões de interpretação” (Peters, 2000, p. 39).

Sob o guarda-chuva do movimento é possível identificar expressivos autores e autoras, sendo Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, Michel Foucault e Julia Kristeva, alguns dos seus principais representantes (Williams, 2012). Mesmo frente a diversidade de abordagens dos autores e autoras, é seguro afirmar que, para os pensadores, “o significado é uma construção ativa, radicalmente dependente da pragmática do contexto, questionando, portanto, a suposta universalidade das chamadas “asserções de verdade”” (Peters, 2000, p. 28). Para além, o pós-estruturalismo é constantemente revivido pela abertura ao novo, à pura diferença, e é oposto a qualquer forma de certeza absoluta (Williams, 2012). Em nosso

recorte, o pós-estruturalismo é considerado uma perspectiva importante ao tratamos as questões envolvendo gênero e sexualidade, uma vez que, um de seus aspectos é o poder em resistir e trabalhar contra verdades e oposições estabelecidas (Williams, 2012), como os binarismos sexuais, de gênero, determinismos biológicos, dentre outros que enunciados que surgem e se dispersam pelos dispositivos pedagógicos.

Ao longo dos anos, a sexualidade tem se estabelecido como um importante campo de disputa política (Foucault, 1985), no qual os mecanismos de controle e os investimentos políticos na vida das pessoas se expressam no que o autor denomina de biopoder. Essa produção discursiva não se restringe, permeando diferentes dispositivos, sendo a escola “um espaço privilegiado para o desenvolvimento do biopoder, buscando garantir amplo impacto populacional no controle da sexualidade de crianças e, principalmente, jovens” (Altmann, 2007, p. 289). Neste contexto, as concepções, as práticas pedagógicas, os entendimentos sobre como operam os discursos de controle da sexualidade, os papéis sociais dos atores e atrizes da educação frente a esses mecanismos se abrem como um relevante campo investigativo.

Desse modo, a escola é uma instância significativa, capaz de realizar uma pedagogia da sexualidade a partir de diversos investimentos e onde as identidades e práticas hegemônicas podem submeter, invisibilizar, negar ou recusar a diversidade de identidades e práticas (Louro, 2021). Mesmo frente aos esforços conservadores de negar o inegável, a escola é uma instituição generificada (Louro, 2003) e sexualizada, intrínseca ao dispositivo da sexualidade.

Neste contexto, Altmann (2013) reforça o caráter democrático da escola e a importância dos debates escolares sobre as temáticas gênero e sexualidade. A escola não se restringiria somente à democratização do acesso e às condições de permanência, mas também se responsabilizaria pela forma como as relações interpessoais ali se estabelecem, exercendo pedagogias nos múltiplos cenários possíveis. A autora complementa que:

A escola é uma forma fundamental de promoção da igualdade de direitos. Para que cumpra esta função, o respeito à diversidade sexual é ali imprescindível, caso contrário, ela instaura práticas discriminatórias e heteronormativas que excluem ou invisibilizam diferenças (Altmann, 2013, p. 77).

Portanto, seja pelo “dito ou pelo não dito”, a educação sexual, por óbvio, não se dissocia de sua construção histórica. A escola, as relações, as disciplinas escolares, são atravessadas por essas temáticas, porém, muitas vezes, restritas às perspectivas binaristas, essencialistas, médicas, biologizantes e sanitaristas; herança do abundante investimento discursivo científico instaurado nas sociedades a partir século XIX (Foucault, 1985). Algumas análises apontam os limites das práticas educativas quando vinculadas exclusivamente às suas perspectivas biológicas, consequência histórica da herança citada. (Furlani, 2008; Silva; Megid Neto, 2006; Soares; Monteiro, 2019; Vianna; Unbehaum, 2006).

Reitero que, como biólogo e professor de Ciências e Biologia, seria um tanto quanto contraditório descreditar a importância biológica em relação ao sexo e seus correlatos. Mas, almejando construir contraculturas formativas e novas possibilidades de discurso nos espaços educativos, entendo que romper lógicas de certeza e questionar as relações diretas muitas vezes estabelecidas entre gêneros, sexualidade e a biologia, pode ser uma forma de articular essas relações de poder-saber.

Neste sentido, Meyer, Klein e Andrade (2007) problematizam a ideia da sexualidade como “natural”, por vezes disseminada em diferentes contextos sociais, incluindo os escolares. Essa “naturalização” exclui o caráter construtivo das identidades sociais, assim como desconsideram a multiplicidade e transitoriedade dos processos de produção de significados e de sujeitos. As autoras reforçam a necessidade de problematizar processos escolares voltados à naturalização das diferenças e desigualdades sociais, uma vez que entendem a potência da instituição escolar na produção de identidades sexuais e de gênero, reforço dos papéis performativos de masculinidades, feminilidades, assim como as sexualidades. Louro (2021) reforça que interpretações como estas não buscam atribuir à escola responsabilidade absoluta em explicar as identidades sociais, como as sexuais e de gênero, mas que “é preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais”(Louro, 2021, p. 25).

Mas, por mais importante que seja teorizar sobre como operam os dispositivos de poder no tocante às questões de gênero e sexualidades na educação, quais seriam os potenciais práticos? Quem são os envolvidos? Como pensar espaços formativos possíveis? Nesse sentido, pensar a formação de professoras e professores a partir de

perspectivas múltiplas, percepções biológicas associadas as construções históricas, sociais e culturais, pode ser uma potente ferramenta sobre a temática.

Para Perrenoud e Thurler (2007), alguns programas de formação inicial de professoras e professores se limitam à aproximação dos saberes desenvolvidos nas disciplinas e os programas escolares, mesmo reconhecendo a relevância da abordagem, os autores reforçam a necessidade de investimentos proporcionais em outros saberes que se aproximem das práticas docentes, como: os didáticos, pedagógicos, os sociológicos e outros. Em diálogo, Imbernón (2010) nos provoca a pensar a formação de professores, não pela simples aproximação entre a formação de professores e seus contextos, mas a partir da produção de novas culturas formativas, capazes de contribuir para produção de novos processos teóricos e práticos. Ainda, Furlani (2008) reforça ser imprescindível a qualquer processo educativo que busque explicitar as desigualdades sociais, a quebra de estereótipos, questionamento das normas e hegemonia, debates sobre os mecanismos históricos e políticos que marcam “os diferentes” e os indesejados sociais. A autora conclui que, unindo esses esforços, possamos “contribuir para uma sociedade de respeito às diversidades, que busque a equidade de gênero, a livre orientação sexual e a igualdade étnico-racial [...]” (Furlani, 2008, p. 114).

Pensar em novas estratégias formativas sobre temáticas “polêmicas”, que perturbem as ordenamentos sociais postos e impostos, parece ser um desafio inalcançável, fora da realidade. Utópico. Entretanto, as potencialidades da educação e processos formativos são reais, e creio que o desenvolvimento dessa pesquisa se posicione como uma tentativa de produção de lugares reais de construção coletiva, espaços possíveis de resistência e contracultura. Assim, em concordância com Magalhães e Ribeiro (2019), as propostas debatidas não objetivam estabelecer indicadores universais para as temáticas, mas busca ampliar possibilidades discursivas, romper lógicas estruturais e binaristas de gênero e sexualidade, estimular reflexões, coletivizar perspectivas e, possivelmente, colaborar com espaços-tempo formativos possíveis, plurais e acolhedores, pautados no respeito e diversidade.

Portanto, a presente pesquisa almeja ser um convite à transformação e ressignificação formativa. Um convite às possibilidades investigativas que nascem diante de demandas sociais urgentes. A partir de incômodos, dos inúmeros “não-lugares” sociais, do sofrimento das identidades indesejadas e dos “diferentes”. Nesse sentido, aciono novamente perspectivas investigativas que me permitirão analisar

essas lutas discursivas (Fischer, 2003), objetivando investigar os acontecimentos discursivos (Foucault, 2008) enunciados em uma disciplina sobre gênero e sexualidade, ofertada ao curso de licenciatura de Ciências Biológicas, pelo Núcleo de Educação Científica do Instituto de Biologia (NECBio/IB), na Universidade de Brasília (UnB), Campus Darcy Ribeiro.

Ao adentrar nesta investigação, me atento à raridade dos enunciados neste contexto e busco analisá-los de forma relacional às práticas discursivas e não discursivas que os regulam. Pretendo debater os processos de formação desses sistemas de pensamento, considerando as relações de poder e os modos de produção dos sujeitos individuais e sociais (Fischer, 2003). Orientado por uma abordagem discursiva (Ferreira, 2013, 2015) para compreender os enunciados sobre gênero, sexualidade e educação para além do que é expresso pelo sujeito pensante, abrindo caminho para entender certas formações históricas das temáticas na formação inicial de professores e buscando acessar parte dos efeitos de verdade produzidos. Como educadores e educadoras, me oriento pelo que propõe Foucault (1996) como forma de acessar a ordem do discurso. O autor narra:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (Foucault, 1996, p. 43–44)

Como forma de buscar esses objetivos, minha pesquisa ficou organizada dessa forma :

Iniciei com uma *Trajetória* que coloco com o objetivo de me posicionar com sujeito e delimitar alguns acontecimentos que me encaminharam até essa pesquisa.

Seguido pela *Introdução*, onde apresento meu objeto de estudo, trazendo alguns aspectos gerais sobre as questões de gênero, sexualidade e seus atravessamentos na formação de professores. Ainda nessa seção, inicio a organização de alguns autores e autoras que irão me amparar ao longo de toda a pesquisa, posicionando algumas perspectivas teórico-metodológicas que serão meus nortes científicos. Na seção seguinte evidencio os *Objetivos* da pesquisa.

A partir deste ponto, estruturei o trabalho em capítulos, começando pelo *Capítulo 1*, onde organizo o referencial teórico que guiará minha pesquisa. Dividi o referencial em tópicos, cada um contendo um conjunto de referências que considere

importantes para a construção da narrativa do trabalho. Iniciei com algumas noções gerais sobre gênero e sexualidade, avançando para um aprofundamento na abordagem discursiva e concluindo com uma análise do contexto legal, curricular e das diretrizes educacionais, bem como uma exploração mais detalhada da formação de professores.

No *Capítulo 2* exponho o levantamento bibliográfico que organizei sobre as produções científica envolvendo as temáticas gênero e sexualidade na formação de professores, assim como a metodologia de pesquisa adotada para atingir os objetivos listados.

No início do *Capítulo 3*, faço um resgate teórico das abordagens adotadas, além de caracterizar e posicionar os sujeitos da pesquisa. Em seguida, estruturei tanto os aspectos da disciplina. Nesse sentido, narro aula por aula, desde os objetivos pretendidos para cada encontro até os detalhes de como esses encontros se desenvolveram.

No *Capítulo 4* realizo as análises sobre os discursos produzidos na disciplina, buscando sistematizar os enunciados e regularidades discursivas, a fim de compreender como os enunciados emergem dentro as formações discursivas.

Por fim, no *Capítulo 5*, as minhas considerações finais onde remonto o percurso trilhado com objetivo de responder as perguntas que foram levantadas ao longo da pesquisa.

OBJETIVOS

Objetivo geral

O objetivo geral dessa pesquisa foi identificar e compreender, a partir das regularidades discursivas e condições de possibilidades que acarretaram a emergência e dispersão dos enunciados, os sentidos produzidos em uma disciplina sobre gênero, sexualidade e educação no âmbito da formação inicial de professoras e professores de Ciências e Biologia.

Objetivos específicos

1. Suscitar debates que provoquem a produção de sentidos, capazes de gerar estranhamento aos discursos hegemônicos envolvendo as questões de gênero e

sexualidade na educação e debater as contingências, as arbitrariedades e os efeitos de verdade dos discursos comumente atravessados por lógicas deterministas, binaristas, médicas e higienistas, que costumam sustentar o pensamento pedagógico dos processos formativos na área das Ciências Biológicas.

2. Investigar quais e em que condições os discursos sobre gênero, sexualidade e educação foram produzidos nas aulas e atividades, e como as irrupções desses enunciados podem se traduzir em potencialidades pedagógicas, produzindo outros modos de pensar, em diferentes dispositivos pedagógicos e processos formativos.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 PRIMEIROS PASSOS

Precedente aos aprofundamentos desta pesquisa, eram rasos meus entendimentos sobre gênero, sexualidade, produção de significados, sujeitos e as inscrições discursivas sobre os corpos. Conformados às limitações individuais, as perspectivas envolvendo as produções culturais dos significados dos sujeitos, inseridos em contexto sociais e históricos, são muito novas para mim. Novas possibilidades que oportunizam a superação de noções essencialistas, resultado de investimentos discursivos liberais emaranhadas nas redes de poder da sociedade. Weeks (2021) não descarta as questões individuais, como os sentimentos e desejos, enfocaremos seus apontamentos sobre as identidades² e como suas construções se reafirmam constantemente como políticas. Portanto, busquei investigar novas possibilidades de caminhos, baseado em perspectivas pós-estruturalistas sobre as temáticas e constantemente influenciados pelas proposições do filósofo francês Michael Foucault. A perspectiva desenvolvida pelo autor em *História da Sexualidade I – A vontade de saber* (1985), sua construção e contextualização histórica, foram fundamentais, não somente para um entendimento básico sobre as temáticas, mas para as correlações almejadas pelo presente trabalho.

Iniciaremos essa discussão com os questionamentos de Alain Grosrichard em uma troca com Foucault (1998), buscando compreender sua percepção de sexualidade. Que tipo de objeto histórico Foucault chama de sexualidade? O autor posiciona a sexualidade como sendo um dispositivo, termo que utiliza para demarcar:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1998, p. 244).

² O termo “identidade” aqui conflui com a perspectiva de Hall (2014) que compreende identidade como “o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar” (Hall, 2014, p. 111-112).

Em complemento, o autor destaca a relação que pode se estabelecer entre os diferentes elementos, discursivos ou não, e como os mesmos se relacionam em uma espécie de jogo de poder, sujeitos a mudanças de posição e modificações diante de diferentes contextos. Ainda, o dispositivo atende à uma demanda de um determinado momento histórico a partir da sua característica formativa. Nesse sentido, “o dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (Foucault, 1998, p. 244). Por outra ótica, Agamben (2005) os dispositivos são todas as estruturas regulatórias capazes de “capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”(Agamben ,2005, p. 13).

A partir desse posicionamento abrem-se oportunidades de novos olhares para a “sina” da naturalização da sexualidade humana. Foucault (1985) historiciza a preocupação crescente com o sexo, esmiuça os objetos foco dos empreendimentos do saber e as estratégias associadas. Dessa maneira, o autor explora diferentes análises a respeito da sexualidade nas sociedades modernas, se distanciando da ideia de que o sexo seria foco de combate e necessária ocultação, mas parte de uma complexa trama de produção e dispersão de discursos que produzem sujeitos e significados. Sobre a sexualidade, o autor conclui que:

Não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um **dispositivo histórico**.(Foucault, 1985, p. 100, grifo nosso)

O dispositivo, nesse caso, se refere a uma grande rede de estímulo dos corpos e prazeres; produção e difusão discursiva do conhecimento, formas de controle e resistências; as relações de causa e efeito dessas interações formando grandes estratégias de saber e de poder (Foucault, 1985). Portanto, é a partir dessa perspectiva que o filósofo busca questionar o idealismo essencialista (Weeks, 2021). Para Weeks (2021), essa forma de descrever a sexualidade se opõe ao discurso produzido em campos específicos de produção de saberes, como o proposto por aqueles que o autor chama de “cientistas do sexo”, sendo estes agentes da enunciação da sexualidade como um campo científico privilegiado e restrito do saber. O autor acredita que esses investimentos são estratégias bem articuladas por parte

da comunidade científica, capazes de regular formas específicas de expressão a respeito do comportamento sexual de toda a sociedade (Weeks, 2021).

Nesse contexto, Louro (2021a) reforça o caráter histórico e cultural da constituição das identidades sociais, não somente as sexuais e de gênero, mas raciais, nacionais e de classe, além reiterar a pluralidade de possibilidades dessas produções de significado das identidades na construção do sujeito. Por essa lógica, nada sobre esses tópicos se determinaria e fixaria ao nascimento, sendo centrais as perspectivas que partem da instabilidade e da pluralidade como premissas. Sendo assim, a autora se apropria das abordagens dos teóricos culturais, e afirma que as identidades possuem “caráter fragmentado, instável, histórico e plural” (Louro, 2021a, p. 13).

1.2 ENUNCIADOS E DISCURSOS

Partindo do entendimento que as questões sociais abordadas estão intimamente ligadas à multiplicidade discursiva, produções de sentidos e deslocamentos pelas redes de poder, consideramos necessária uma abordagem que enfocasse inicialmente o discurso em si.

Nesse contexto, “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (Foucault, 2008, p. 132). Para o autor uma sequência de elementos linguísticos dispostos é caracterizada como um enunciado quando compor um campo enunciativo, no qual o contexto determinado complexifica, fazendo do conjunto de signos um enunciado. Ou seja, para o autor, o enunciado faz parte de uma série ou um conjunto, ocupando uma posição específica que se relaciona com os outros, se aproximando ou se distanciando, compondo um jogo enunciativo. Dessa maneira “[...] não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente [...]” (Foucault, 2008, p. 112).

Nesse sentido, o enunciado é referenciado como um acontecimento que não se esgota em sentido por não ser uma estrutura fixa. Foucault (2008), em uma analogia de contornos quase matemáticos, apresenta o enunciado não como um critério estrutural de unidade, mas como uma função, de caráter relacional, que atravessa domínios e possibilidades que emergem em diferentes tempos e espaços. Este tipo de abordagem é uma possibilidade teórico-metodológica de que a análise olhe para os enunciados como função de existência, que produzem e são produzidos em jogos de relações contextuais específicos. Para o autor, a análise permite:

[...] compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (Foucault, 2008, p. 31).

A ideia de enunciado como algo singular é evocada constantemente, uma vez que a multiplicidade é intrínseca à condição de função. Nessa lógica, Fischer (2003) aponta como raridade as variáveis dos fatos e das coisas ditas. Em referência às proposições foucaultianas, a autora coloca que há um vazio em torno das coisas e do que é dito, que essas “lacunas” muitas vezes são preenchidas rapidamente e propagadas como efeitos de verdade, cabendo à pesquisadora e ao pesquisador descrever essa diversidade de possibilidades. A autora reitera que “expor essas multiplicidades nos permitirá descrever um pouco dos regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinados campos de saber.” (Fischer, 2003, p. 376).

Em busca de melhor definir a relação que estamos estabelecendo pela caracterização de um enunciado, é importante ressaltar que os enunciados não possuem um correlato simples, pontual e original, como é possível observar em frases, mas estão ligados a um referencial amplo. Para Foucault (2008) esse referencial se traduz em regras de existência ou leis de possibilidades cujos objetos estão sujeitados, regras que formam o contexto de produção, transformação e dispersão dos enunciados, seja definindo o lugar, condições, campo de emergência e das inúmeras relações, definindo formas de aparecimento ou desaparecimento.

A partir desta perspectiva, Fischer (2003) reforça o teor da prática e das relações de poder. Para a autora “enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (Fischer, 2003, p. 200).

É possível que, considerando os aspectos citados da relação referencial e os sistemas de dispersão, durante a descrição dos enunciados surjam entre os enunciados, objetos, temas e demais partes, correlações, possibilidades de ordenamento, localização no discurso, formas específicas de funcionar e transformar (Foucault, 2008). Para Foucault (2008), essa regularidade identificável entre os enunciados pode representar “uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum,

funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas” (Foucault, 2008, p. 42). O autor complementa que, uma vez definida a regularidade de um conjunto enunciados, é possível estabelecer que estes compõem uma formação discursiva. Ou seja, é possível fixar formação discursiva como:

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (Foucault, 2008, p. 82–83).

A formação discursiva define a regularidade dos enunciados. Nesse sentido, a construção do conceito de discurso superaria a ideia de referência simples a fatos e coisas, uma vez que esse conjunto de regularidades produziria uma rede conceitual própria, com possibilidades múltiplas de produção de sentidos e efeitos de verdade. (Fischer, 2003).

Nesse contexto, na construção teórico-metodológica desta pesquisa, busco trabalhos (Fischer, 2003; Veiga-Neto, 2009) que colocam luz sobre outras formas de pensar as investigações que focalizam a educação, que inspiram novas propostas temáticas, teóricas e metodológicas. E, em nosso caso, a pesquisa assim se orienta, com um núcleo de análise focado no discurso, dando espaço assim para o que Foucault (2008) trata como “o projeto de uma *descrição dos acontecimentos discursivos*” (p. 30, grifo do autor).

Para Fischer (2001), analisar os discursos de acordo com a perspectiva foucaultiana seria inicialmente a recusa aos significados únicos, às interpretações simples, assim como nos distanciarmos da ideia de sentidos absolutos ou ocultos. É necessário estabelecer a investigação no campo das palavras ditas, se dedicando à complexidade e peculiaridade própria do discurso. A autora reforça que, essa perspectiva considera que “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento” (Fischer, 2001). Apresento-me, assim, menos focado em tentar enxergar por trás do discurso, suas possíveis representações ou supostas origens e mais interessado em descrever suas multiplicidades, sem ancoramento ou lógica pré estabelecida e noções de continuidade (Ferreira, 2013). Por fim, isso significa assumir os acontecimentos discursivos como descontínuos, produtores de significados, deslocando a tradicional

e por vezes fixada ideia de tempo e sujeito (Ferreira, 2013). Em outras palavras, Ferreira (2013) reafirma:

[...] isso significa assumir a descontinuidade dos acontecimentos investigados, elaborando outras séries por meio de um deslocamento das noções de tempo e de sujeito com as quais vínhamos tradicionalmente operando. No primeiro caso, temos dialogado com perspectivas que problematizam o passado a partir de questões que assumidamente formulamos e investigamos no tempo presente, o que traz uma série de novos elementos para o debate historiográfico; no segundo caso, temos investido na análise de discursos que, ao invés de serem vistos como elaborações de sujeitos situados historicamente, estão concentradas nas formas normalizadoras de constituição o realidade, definindo quem “pode” e quem “não pode” dizê-los em determinadas posições, tempos e contextos. (Ferreira, 2013, p. 83).

Apoiado nessa premissa é possível delimitar nossos encaminhamentos de análise como a produção de uma *abordagem discursiva* (Ferreira, 2013, 2015; Ferreira; Santos; Terreri, 2016), uma forma de encarar o nosso objeto de investigação como produções discursivas, para além da ideia do sujeito cognoscente ou determinismos sociais.

Neste contexto, o “convite” foucaultiano nos estimula a olhar essas emergências históricas através de outras lentes, nos estimulando ao distanciamento de algumas máximas históricas sobre os sistemas de pensamento, da lógica da continuidade a partir de origens identificáveis, da tradição do desenvolvimento linear a partir de antecedentes, uma abordagem histórica mais tradicional por assim dizer. E reverbera novas possibilidades de análise que se aproximem da multiplicidade das produções de sentido, complexidade e diversidade dos processos, influências de instâncias e outros.

1.3 APROFUNDANDO TERMOS E CONCEITOS

Partindo do entendimento que as questões sociais abordadas estão intimamente ligadas à multiplicidade discursiva, pluralidade de origens, construções a partir dos discursos e seus deslocamentos pelas redes de poder, consideramos necessária uma abordagem que enfocasse inicialmente o discurso em si. Portanto, iniciaremos pelo uso e sentidos associados a termos recorrentes na pesquisa, como sexo, gênero e sexualidade.

O “sexo” é um termo que, formal ou informalmente, assume diferentes significações. Heilborn (2003), encara o termo “sexo” pela ótica das análises

sociológicas, designando a ele a caracterização anátomo-fisiológica dos seres humanos, sendo também utilizado como referência a atividades sexuais propriamente ditas. Em confluência, “sexo” para Weeks (2021) seria o conjunto de caracteres, interpretados como sexuais, que atuam como definidores de constituição corporal. Seria, portanto, um termo descritivo para caracterizar diferenças anatômicas, internas e externas, que são lidas como diferenciadores de homens. O autor reforça que, embora essas distinções anatômicas se manifestem em grande parte no nascimento, os significados associados são construídos. Nesse sentido, Butler (2022) nos provoca:

Corpo pode ser a agência e o instrumento de tudo isso ou o local onde “fazer” e “ser feito para” se tornam equívocos. Embora lutemos por direitos sobre nossos próprios corpos, os mesmos corpos pelos quais lutamos nem sempre são apenas nossos. O corpo tem invariavelmente uma dimensão pública; se constitui como um fenômeno social na esfera pública, meu corpo é e não é meu (Butler, 2022, p. 43).

Butler (2021) traz para o debate a ideia de que as diferenças sexuais que determinam a categoria “sexo”, são frequentemente colocadas como uma questão de diferença material, entretanto, ressalta que a materialidade é marcada e formada a partir de práticas discursivas. Em referência a Foucault, Butler (2021) defende que o “sexo” é normativo, um ideal regulatório. Para a autora:

[...] “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer circular, diferenciar – os corpos que ela controla (Butler, 2021, p. 194).

Scott (1995) trilha caminhos que nos aproximam de uma utilização mais recente do termo “gênero” que, segundo a autora, se associa às citações iniciais que surgem a partir das lutas feministas estadunidenses e, como complementa Grossi (1998), outros movimentos libertários que surgem a partir dos anos de 1960. Para Scott (1995), o termo é produzido como forma de enfatizar as características fundamentalmente sociais atribuídas às distinções baseadas nos sexos. Grossi (1998) reforça que o termo “gênero” contribui com a definição de tudo que é social, cultural e historicamente determinado. Em entrevista a Grossi, Heilborn e Rial (1998), Joan Scott afirmou que:

Quando falo de gênero, quero referir-me ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se refere apenas às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas quotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de ordenação do mundo, e mesmo não sendo anterior à organização social, ele é inseparável desta. Portanto, o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (Grossi; Heilborn; Rial, 1998, p. 115).

Castro; Abramovay e Silva (2004), situam a “sexualidade” como uma das amplas dimensões humanas, um universo que atravessa e é atravessado pelos gêneros, identidades sexuais, afetos, emoção, erotismo, prazer, reprodução e outros. Os autores complementam abordando sobre as multiplicidades de práticas, experimentais ou fantasiosas, desejos, crenças, valores, atitudes, expressões e aspectos relacionais do sexo.

Louro (2021) adentra em um campo de discussão que questiona a presunção de naturalidade da sexualidade humana. Para a autora:

Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções. Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentidos culturalmente (Louro, 2021, p. 12)

Ressalto que este reforço discursivo não busca negar a materialidade dos corpos, mas “o que se enfatiza são os processos e as práticas discursivas que fazem com que aspectos dos corpos se convertam em definidores de gênero e de sexualidade e, como consequência acabem por se converter em definidores de sujeitos” (Louro, 2021c, p. 74). Questionar as relações de poder envolvidas nos processos de construção social dos sujeitos não equivale a duvidar da existência da biodiversidade humana, mas, em nosso entendimento, contribuir para um processo de reconhecimento da parcialidade interpretativa no que se refere as relações sociais e biológicas. Para Weeks (2021), nossas identidades, valores, crenças, convenções e comportamentos sexuais não são parte de um processo evolutivo natural, mas claramente modelados dentro das relações de poder.

Nesse contexto, acredito que Butler (2022b) perturba, como proposto, alguns dos aspectos sociais supostamente consolidados, confrontando o que autora chama de ordem compulsória sexo-gênero-desejo. A autora questiona a ideia do sexo como natural, mas também se propõe a desestruturar os binarismos ainda atribuídos aos gêneros. Em alusão a Foucault, Butler (2022b) nos instiga a pensar nos interesses políticos e sociais por trás dos discursos científicos que “produzem” as características ostensivamente naturais do sexo. Para a autora:

O gênero não deve ser meramente 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 sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (Butler, 2022b, p. 27).

Segundo Louro (2021b), o conceito de performatividade, muito utilizado por Butler em diferentes obras, é importado da linguística e utilizado como forma de explicar a produção discursiva de significados. Para Butler (2021) a performatividade não é pontual, um “ato” único ou deliberado, mas “uma prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (Butler, 2021, p. 195). A autora complementa, que as normas regulatórias trabalham performativamente para produzir a materialidade do “sexo”, tornar real a diferença sexual a partir dessa materialização do sexo e do corpo, em prol de uma afirmação compulsória normativa heterossexual (Butler, 2021). Neste contexto, Louro (2021b) reitera uma atribuição da linguagem quando nos referimos aos corpos e ao sexo. Para a autora a linguagem não limita a constatação ou a descrição simples, mas, ao nomear, produz o que dá nome e, assim sendo, constitui discursivamente corpos e sujeitos. Louro (2021b) afirma que:

Esse é um processo constrangido e limitado desde seu início, uma vez que o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa (Louro, 2021b, p. 41).

A partir de uma perspectiva dos estudos feministas, (Grossi, 1998) evidencia como o comportamento das mulheres segue as programações sociais e não destinos biológicos como somos levados a pensar. A autora não busca, com essa afirmação, estimular que nos conformemos com essa programação, uma vez que argumenta que

gênero e suas associações ao sexo, são mutáveis, mas evidenciar que nossos atos são diretamente responsáveis pelas reconfigurações das representações sociais do que é lido como masculino e como feminino (Grossi, 1998). Em complemento, é importante reiterar como as relações de gênero são utilizadas para justificar diversas formas de opressão sobre as mulheres.

Butler (2022b), ao desvelar intrínsecos mecanismos de significação, focaliza a tentativa essencialista de colocar o sexo num domínio pré-discursivo e assim garantir uma estabilidade construída baseada nos binarismos. A vã tentativa de classificação pré-discursiva é, por si só, uma consequência do próprio aparato discursivo cultural (Butler, 2022b). Para Louro (2021b):

O processo de heteronormatividade, ou seja, a produção e reiteração compulsórias da norma heterossexual inscrevem-se nessa lógica, supondo a manutenção da continuidade e da coerência sexo-gênero-sexualidade. É binária a lógica que dá as diretrizes e os limites para se pensar os sujeitos e as práticas. Fora desse binarismo, situa-se o impensável, o ininteligível (Louro, 2021b, p. 98–99)

Portanto, essa lógica binarista, de manutenção da heterocisnormatividade, de manutenção de um sistema vigente, é diretamente responsável pela construção política dos sujeitos, e que nesse sentido, está vinculada ao que é considerado legítimo, o que tem direito ou não, sobre o pertencimento (BUTLER, 2022b).

A partir dessa tentativa inicial de diálogo sobre produção discursiva de significados e dos sujeitos, das relações de poder dentro de contextos sócio-histórico-culturais diversos, uma contextualização histórica se faz necessária.

1.4 A LONGA HISTÓRIA DO DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE

Nos séculos XVII e XVIII, a Igreja Católica ocupava uma posição privilegiada em relação as estratégias capazes de mediar os discursos sobre a sexualidade, principalmente através das determinações e efeitos no sacramento da confissão (Foucault, 1985). Houve nesse período uma expansão das regras confessionais para todas as pessoas e a determinação que seu conteúdo completo, como “posição respectiva dos parceiros, atitudes tomadas, gestos, toques, momento exato do prazer — todo um exame minucioso do ato sexual em sua própria execução” (Foucault, 1985, p. 22).

A partir do século XVIII, a sexualidade é cada vez mais pautada por perspectivas políticas e econômicas, sendo a “população” interpretada como um problema, por exemplo, no que se diz respeito a distribuição de renda e a relação do crescimento populacional com a capacidade para o trabalho (Foucault, 1985). Altmann (2007) pontua que essas questões mobilizam rompimentos de barreiras teóricas, superando a simples observação, estimulando formas de intervenções diretas através de estratégias analíticas, interventivas e operacionais. Para Foucault, (1985), o controle de variáveis populacionais como a natalidade, mortalidade, expectativa de vida, números de casamentos, idade da população, nascimentos legítimos ou ilegítimos, saúde sexual, frequência das relações sexuais, entre outros parâmetros, constituem mecanismos de controle do Estado centralizados na sexualidade. Neste sentido:

É a primeira vez que, de maneira mais constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados à maneira como cada um vive seu sexo. Sua administração faz dele um importante “princípio regulador” da população, dando margem a medidas massivas, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam todo corpo social ou grupos tomados globalmente (Altmann, 2007, p. 291).

Ainda nesse século, a relação entre o Estado e a sexualidade dos indivíduos, atravessava diferentes parcelas da sociedade, extrapolando instâncias e instituições, sendo percebido um enfoque ainda maior sobre a sexualidade das crianças e adolescentes. Neste cenário, se contesta a narrativa da sexualidade silenciada nos espaços educativos e constrói-se uma interpretação histórica mais precisa, considerando os investimentos pedagógicos sobre a sexualidade a partir do controle dos discursos, formas de codificação dos conteúdos e qualificação dos locutores sobre a temática nesses espaços (Foucault, 1985).

No século XIX, os saberes produzidos sobre a sexualidade não se limitam a dominância dos discursos religiosos, mas se reinventam como científicos, indissociáveis da patologização e da medicalização (Foucault, 1985). Segundo Parker e Gagnon (1995), a “sexologia” que despontava no início desse século, foi uma tentativa de revolucionar, a partir de um número reduzido de pesquisadores e ativistas, as formas de produzir significados sobre a sexualidade, a partir de seus entendimentos próprios de “ciência”. Novos discursos associando características sexuais a doenças, limitando a condições psiquiátricas e sobre as julgadas “perversões sexuais”, eram então suscitados sobre a sexualidade (Foucault, 1985). Para Weeks (2021), o aumento dos índices de registros de prostituição, das

alarmantes taxas de contaminação pelas infecções sexualmente transmissíveis (IST's) e das "imoralidades", estimulavam os debates e publicizavam as questões sexuais. Neste contexto, o autor evidencia a hipocrisia moral do período, na qual a imagem de homem respeitável muitas vezes não condizia com suas práticas e a regulação da prática sexual feminina, que em teoria objetivava a manutenção da pureza, se contrastava a prostituição desregrada.

Foucault (1985) ressalta que, os investimentos discursivos do período, baseado em premissas científicas, não se desvincularam totalmente do controle exercido pelo detalhamento da confissão sacramental, uma herança católica conquistada em anos anteriores. Para o autor, esse novo formato confessional também força a abertura das intimidades dos indivíduos, criando um espaço onde deve-se dizer tudo, seguindo uma lógica de que a verdade precisa ser arrancada uma vez que muito pode se esconder na "indecência". O autor analisa que, esse novo modelo confessional não tem como consequência a passividade do simples perdão, mas precede redirecionamentos de conduta e tratamentos terapêuticos específicos para aspectos da sexualidades consideradas indevidas e/ou condenáveis. Multiplicam-se as formas de se administrar o sexo. Nesse sentido, Weeks (2021) nos provoca a pensar nas influências desses investimentos discursivos históricos nos contextos atuais. Para o autor, reduzir as questões da sexualidade a fenômenos humanos explicáveis, identificáveis e puramente fisiológicos, abre precedente para assunção deles como questões tratáveis, quando muitos não são.

No século XX, Castro, Abramovay e Silva (2004) destacam as teorias de gênero e os movimentos sociais pelos direitos humanos, especialmente os relacionados aos direitos reprodutivos e sexuais, como alicerces das produções discursivas do século. No Brasil, os anos de 1920 e 1930 foram marcados pelas primeiras preocupações explícitas com questões de gênero e sexualidade no ensino de crianças e adolescentes. Entretanto, essas tentativas incipientes ainda se apoiavam nos discursos médicos e se expressavam baseados em discursos higienistas e eugenistas (César, 2009)

Os anos de 1940 e 1950, ainda sob forte influência do século anterior, foram permeados pelo controle da natalidade camuflado de "planejamento familiar". Alicerçados em discursos eugenistas que se diziam "preocupados" com a manutenção das famílias consideradas "adequadas" e constituídas por "certos tipos de indivíduos". As pessoas homossexuais, rotuladas como indignas de constituição familiar, eram

tratadas como degeneradas, essencialmente pervertidas e traidoras (Castro; Abramovay; Silva, 2004).

Os movimentos sociais que emergem na década de 1960, em especial os movimentos feministas e, algum tempo depois, os movimentos lésbicos e gays, engrandeceram os conhecimentos produzidos pelos estudos da sexualidade (Parker; Gagnon, 1995). Para Parker e Gagnon (1995), o envolvimento social transformador e as ações coletivas foram estopins de revolta contra a subjetivização dos indivíduos como identidades marginalizadas e subordinadas. Para os autores, “tais movimentos revelam a complexidade das relações sociais modernas e a intratabilidade das contradições e tensões que elas dão origem” (Parker; Gagnon, 1995, p. 46, tradução nossa³). Em complemento, Weeks (2021) aponta que, nesse período, velhos códigos sociais autoritários e novos modos de regulação social se desenvolvem, redefinindo o entendimento do que é público e privado.

Durante os anos 1970 e 1980, novas perspectivas reacionárias surgem em resposta ao considerado, por certos grupos, como os excessos da década passada (Weeks, 2021). Nesse contexto, à sexualidade é atribuída o patamar de política de frente e, concomitantemente, uma nova direita institucional ganha visibilidade, cujas bandeiras incluem a “luta pelos direitos da família”, o combate ao feminismo, as conquistas sociais dos direitos dos homossexuais e outros grupos marginalizados (Weeks, 2021).

Weeks (2021) reforça que, o discurso que se produz e se espalha nesse momento, não somente pela imprensa sensacionalista, consiste em atribuir à pandemia do Vírus da Imunodeficiência humana (HIV) e da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) o status de resposta necessária aos excessos sexuais das últimas décadas, uma espécie de castigo necessário pela sociedade ter extrapolado os limites. Para o autor, esse, assim como o fato das primeiras pessoas no Ocidente identificadas com AIDS serem homens gays, estigmatizou a crise sanitária e as pessoas portadoras, sendo essas deturpações preconceituosas veiculadas até hoje.

No início dos anos 90, segundo Parker e Gagnon (1995), tanto em relação ao HIV/AIDS como em relação às desigualdades sexuais e de gênero, novas perspectivas a respeito da construção social da sexualidade e das práticas sexuais

³ Texto original: “Such movements reveal the complexity of modern social relations, and the intractability of the contradictions and tensions these give rise to” (Parker; Gagnon, 1995).

trouxeram um novo foco de atenção para a condição intersubjetiva dos significados sexuais. Os autores reiteram a coletividade e compartilhamento dessas questões, não mais atomizadas ou isoladas, mas socialmente integradas em um conjunto cultural múltiplo (Parker; Gagnon, 1995). Mas, infelizmente, as disputas políticas não cessam facilmente, e “como nos ensinam os ativistas da AIDS, a dinâmica da pesquisa, da cultura e da educação tem sido constituída por sua própria paixão pela ignorância e por sua incapacidade de teorizar além da hipótese repressiva”(Britzman, 2021, p. 134).

Mas, considerando esse contexto de controle discursivo e constante disciplinamento dos corpos, como podemos atuar? Para além, “como questionar um sistema epistemológico/ontológico? Qual a melhor maneira de problematizar as categorias de gênero que sustentam a hierarquia dos gêneros e a heterossexualidade compulsória?” (Butler, 2022b, p. 8). Nessa conjuntura, quais seriam as possibilidades e caminhos para nos colocarmos politicamente nesses contextos?

1.5 LEIS, PARÂMETROS E DIRETRIZES CURRICULARES

Nessa seção, partiremos, assim como Santos, Pereira e Soares (2018) de uma introdução sobre o que os documentos curriculares sugerem e/ou determinam a respeito das temáticas, a fim de entender como nós docentes estamos amparados legalmente em relação às ações pedagógicas e buscar ações educativas que podem desestabilizar saberes e práticas naturalizados na sociedade.

A década de 1980 é considerada um marco importante na história do nosso país em função das conquistas da redemocratização após anos de ditadura militar. Vianna e Unbehaum (2004) destacam a garantia dos direitos sociais e individuais como pilares das mudanças deste processo e reconhecem a elaboração da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) como um significativo marco do processo. Seffner e Picchetti (2014), reforçam o processo de intensificação do regime democrático a partir da promulgação CF/1988 e ressaltam que, pela primeira vez em nossa história, a educação é reconhecida como um direito do cidadão e um dever do estado, estabelecendo a obrigatoriedade do EF, além da progressiva universalização do acesso ao EM. A partir das análises dos documentos, e em aproximação com as questões específicas desta pesquisa, os autores concluem que:

A educação escolar, compreendida como campo de formação para cidadania, é uma das áreas convocadas para a inclusão das diversidades sexuais e de gênero pelo viés dos direitos humanos na escola e na sociedade. As políticas de inclusão atuam nas escolas com o intuito de garantir o direito à educação a todos, combatendo o preconceito e a violência e valorizando a diversidade (Seffner; Picchetti, 2014, p. 69).

As questões de gênero se encontram veladas na CF/1988, característica que se projeta na lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996) (Brasil, 2017), um documento que começa a ser debatido após a Constituição e revoga os outros textos legais vigentes (Vianna; Unbehaum, 2004). Para Vianna e Unbehaum (2004), a LDB/1996 é um marco histórico nas análises das transformações das políticas para a educação em nosso país. Analisando esses textos, Vianna e Unbehaum (2004) não se restringem pelas limitações teóricas, históricas e políticas desses documentos e se propõem a discutir características que se referem a como as questões de gênero são tratadas nos mesmos. Com objetivo de evidenciar uma visão geral sobre os textos, ressaltamos os apontamentos realizados pelas autoras referentes à linguagem, nos quais problematizam a parcialidade sexista frente a utilização do masculino genérico⁴ e a questão dos direitos, onde interpretam subentendimentos que podem se relacionar com as questões de gênero, mas, de modo velado. Em conclusão, nos instigam a considerar que, uma vez que os documentos enfatizam a liberdade e solidariedade como princípios atribuídos à educação, uma suposição possível seria que as conquistas referentes à igualdade de gênero estariam representadas nos trechos que se referem aos direitos humanos mesmo que a superação da discriminação sexual e de gênero se encontrem veladas (Vianna; Unbehaum, 2004). Em contrapartida, as autoras reconhecem e reforçam a possibilidade que a falta de detalhamento textual aumente os riscos de discriminação. Com início de análises e socializações das versões preliminares em 1995 e a publicação em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) funcionariam como norteares curriculares em todo país, atuando como referencial comum, cujo objetivo seria criar condições de acesso ao conjunto de

⁴ Ressalto que, Vianna e Unbehaum (2004), mesmo reconhecendo a difundida utilização do masculino genérico nas diferentes formas de expressão em nosso idioma, em teoria, como forma de universalizar uma ideia sobre algo, salientam não ser uma aplicação neutra. As autoras frisam que a linguagem é sistema de significação sujeito ao contexto histórico e cultural e, em se tratando de documentos e de direitos, “a adoção exclusiva do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo linguístico androcêntrico” (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 90).

conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998). Segundo Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019) as práticas educativas em relação às temáticas sexualidade e gênero são tratadas de uma forma diferente de antes, principalmente se considerarmos o volume dos Temas Transversais (TT) - Orientação Sexual. Os autores consideram que os PCN oportunizam repensarmos práticas educativas e trabalhar políticas públicas que pautem a diversidade sexual e de gênero de forma plural. Para Vianna e Unbehaum (2004), os PCN representaram um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero nos documentos curriculares oficiais analisados, uma vez que documentos anteriores, não abordaram de forma explícita essa perspectiva de gênero. Abreu e Santos (2015) consideram que o debate ainda se mantém focado em questões biológicas, mas podem estimular as pesquisas sobre gênero e sexualidade na educação, abrindo novas possibilidades às práticas escolares.

Diferente da proposta norteadora dos PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN/2013) (Brasil, 2013) possuem caráter normativo. Têm por objetivo sistematizar os princípios e diretrizes da Educação Básica em todo país, estimular a reflexão crítica e propositiva sobre os Projetos Político-Pedagógico (PPP) das escolas e orientar cursos de formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica (Brasil, 2013). Para Santos, Pereira e Soares (2018) as DCN compilam documentos importantes para a temática, uma vez que sistematizam mudanças estruturais e institucionais, como as alterações dos PPP, orientando que as escolas mobilizem outros conhecimentos, reforçando o papel da escola na superação das desigualdades. As autoras concluem que as diretrizes indicam que as temáticas sejam inseridas no contexto escolar, construindo um ambiente plural e de respeito, no que se refere as questões de gênero e sexualidade.

O Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE/2014) (Brasil, 2014), surge em um contexto de crescentes ações políticas conservadoras na América Latina. Sem me estender ainda mais, é importante fazer um retorno cronológico de forma a apresentar corretamente essa historicidade. No Brasil, em 2004, o governo federal, em colaboração com a sociedade civil, lançou o Programa "Brasil sem Homofobia", que essencialmente visava produzir e implementar políticas públicas de combate à homofobia no país.(Junqueira, 2009). O programa se baseava em discursos que mobilizavam a ideia de que, o caminho para o estabelecimento de uma noção de democracia somente se estabeleceria, necessariamente, associada respeito à

diversidade de identidades e à equidade de gênero e sexuais. Para isso, de acordo com o cerne do programa, o Estado não mais poderia ser passivo, cúmplice ou indiferente, diante de atos homofóbicos, reconhecendo a multiplicidade sexual e de gênero (Junqueira, 2009). Nesse período histórico, é possível registrar o surgimento de outros enunciados dentro da mesma formação discursiva e o início do acionamento da ventilação do sintagma "ideologia de gênero"⁵, utilização que sofre um aumento gradual a partir de 2011 e se dispersando em vários contextos da vida social até os dias de hoje (Junqueira, 2018).

Houve, nos anos seguintes, um acionamento gradativo desse discurso da "ideologia de gênero" na seara pública, principalmente com o objetivo de se opor ao programa "Brasil sem homofobia" e outras políticas públicas consideradas pró-diversidade sexual e de gênero. O sintagma emerge novamente associado à outros discursos. Passa a ser bastante acionado após veto ao kit anti-homofobia, por vezes apelidado de "kit-gay", "propaganda gay", "apologia gay", "lobby gay", "ditadura gay", "gayzismo", "feminazi", "fanatismo pró-gay", "heterofobia", "agenda", "antifamília" e "ideologia anti-humana" (Junqueira, 2018). Enfim, o termo "ideologia de gênero" aflora de forma ostensiva juntamente as mobilizações políticas, religiosas e sociais fundamentalistas e ultraconservadoras, exigindo a exclusão de temáticas de gênero e sexualidade dos planos nacionais, estaduais e municipais de educação em 2014. (Junqueira, 2018).

O contexto histórico apresentando por Miskolci e Campana (2017), permite traçar um paralelo entre a luta pela aprovação do PNE/2014 e a explosão discursiva da disseminação da noção de "ideologia de gênero" no Brasil. Os embates políticos e ideológicos, intensificados a partir da virada do milênio, entre setores progressistas e conservadores, formados principalmente por católicos e neopentecostais da sociedade civil, instituições e do governo, servem de plano de fundo para o surgimento do PNE/2014. Representado pela lei nº 13.005/2014, tinha como objetivo determinar as diretrizes para a política educacional por 10 anos (2014-2024) e sua

⁵ "Ideologia de gênero" é um sintagma neológico que tem sido produzido discursivamente ao longo dos anos e utilizado como uma ferramenta retórica e persuasiva em estratégias de controle discursivo e propaganda conservadora fundamentalista. Para aqueles que empregam esse termo dessa maneira, os "adeptos" da "ideologia de gênero", incluindo escolas e professores, seriam responsáveis por promover uma "propaganda de gênero" com o objetivo de doutrinar crianças e adolescentes, segundo crenças consideradas sedutoras, enganosas e manipuladoras, visando desacreditar a "natureza humana" sexual e de gênero, usurpando assim das famílias o protagonismo na educação moral e sexual de seus filhos e filhas (Junqueira, 2018).

implementação enfrentou a contestação direta dos setores que tinham interesse em exterminar as questões de gênero das pautas educacionais, e na verdade de quaisquer outras áreas (Santos; Pereira; Soares, 2018). Essas concepções deturpadas sobre temática gênero e sexualidade na educação resultaram em alterações significativas no PNE/2014 e trechos que versavam sobre respeito aos direitos sexuais e reprodutivos, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, foram substituídos por termos genéricos, apagando a representatividade devida. Desse modo, a retirada desses termos (gênero e sexualidade) nos planos de educação constitui um retrocesso significativo por parte do Estado, sendo mais um dos processos institucionalizados de reforço discriminatório de populações minorizadas e marginalizadas (Santos; Pereira; Soares, 2018). Esses debates e mobilizações políticas de influência conservadora se alastraram, com efeitos discutidos a partir dos documentos posteriores.

Mesmo sem fazer referência direta a uma base comum de conteúdos curriculares para a Educação Básica, a Constituição Federal de 1988 já reconhecia a necessidade de estabelecer conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, visando garantir uma formação básica geral. Esse reconhecimento também é observado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, reforçou a importância de estabelecer e implementar diretrizes pedagógicas para a educação básica, bem como uma base nacional comum para os currículos, que orientasse os direitos e objetivos de aprendizagem dos alunos em diferentes níveis de ensino, respeitando as diversidades regionais dos estados e municípios. Nesse contexto, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Cordeiro, 2019; Santos; Pereira; Soares, 2018). Nesse sentido, a BNCC é um documento de caráter normativo que regula o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018). Santos; Pereira; Soares (2018) apontam que, por ser referência obrigatória para educação básica, em escolas públicas e particulares, a versão final da base afeta diretamente as diversas searas da educação, como os materiais didáticos, processos avaliativos e a formação de professores.

As aprendizagens essenciais almejadas na BNCC teriam por objetivo assegurar aos estudantes o desenvolvimento das chamadas competências gerais, sendo essas definidas pela mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e

valores empregados para resolver demandas complexas da vida cotidiana. Dentre essas, destacamos a Competência Geral nº 9:

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 de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018).

Entretanto, a perspectiva produzida discursivamente pela BNCC, que enuncia como objetivo instituir a educação básica como instrumento formador global, contribuindo para a formação dos cidadãos pautando diferentes aspectos da diversidade humana, pode estar sujeita a outras interpretações caso analisemos as condições de possibilidade que posicionam a implementação da base.

Considerando, como mencionei anteriormente, que a produção da BNCC antecede em muito sua promulgação, sendo que muitos dos sentidos produzidos sobre a base emergem nos anos 90, próximo à promulgação da CF/1988, retomarei parte desse percurso. Santos (2022) historiciza essas condições de possibilidade ao anunciar o contexto de elaboração da BNCC sincronicamente ao período conhecido como redemocratização, pós-ditadura militar. Correlato as proposições formuladas na CF/1988 sobre a universalização do ensino público, ocorrem uma série de outros acontecimentos que objetivavam alcançar determinada estabilidade administrativa e financeira, uma vez que o país recém saía de um período ditatorial. Parte das reformas propostas, com uma roupagem estabilizante, conforme aponta Santos (2020), se orientavam pela ideia da diminuição do papel do Estado, privatização de serviços e, por sua vez, focando na obtenção de resultados. Para além do mencionado, é importante destacar que os discursos que surgem em torno da formulação de um conjunto compartilhado de conhecimentos para a educação básica também encontram respaldo em outros eventos significativos. Isso inclui a valorização crescente desde os anos 90 de exames e avaliações da educação básica, uma tendência que persiste até os dias atuais, bem como os avanços das iniciativas privadas na área da educação Santos (2022). Esses discursos seriam mais o incorporados ao longo dos próximos anos em detrimento de outros, como o desenvolvimento, aperfeiçoamento formativo e investimentos públicos em Educação. Nesse movimento, há um distanciamento (não uma ruptura total) da maneira que costumávamos conceber a Educação, a partir de uma produção tradicional de saberes

e percebesse nesse contexto processos de consolidação discursiva das competências e habilidades como princípios de regulação da mesma. Ainda de acordo com o autor, a reconfiguração das formas de se compreender os processos formativos circulam nos contextos da produção da BNCC, com reflexos diretos no texto final.

Aqui, em uma tentativa de confluir as ideias que levantei anteriormente, o contexto neoliberal descrito estava sendo produzido concomitantemente ao sistema de pensamento ultraconservador e as práticas discursivas “anti-gênero” e suas reverberações nos parâmetros, diretrizes curriculares, culminando no texto final da base. No meu entendimento, uma maneira profícua de ilustrar essa questão, seria discorrer sobre as modificações que se deram entre temas transversais dos PCN e da BNCC.

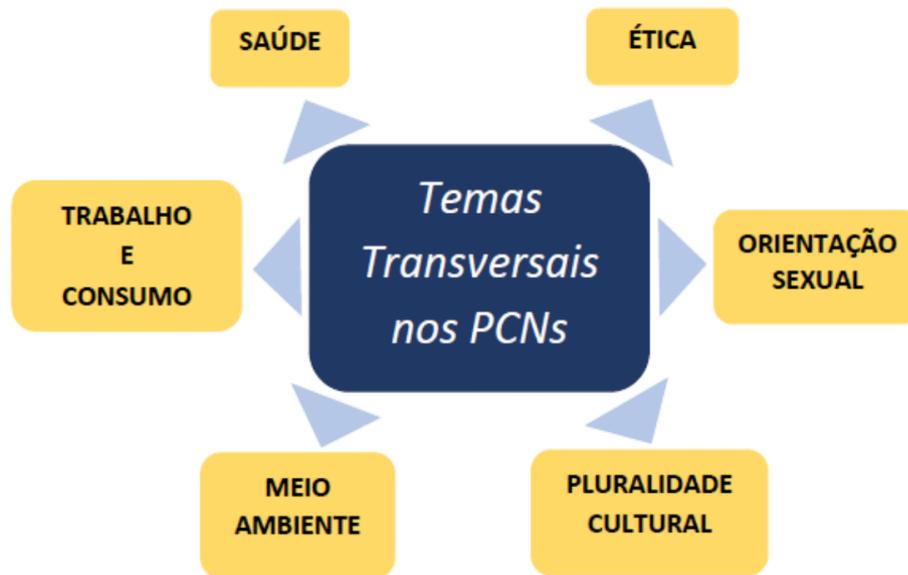
Os Temas Transversais (TT) foram inicialmente recomendados nos PCN, sendo compostos por assuntos que deveriam ser abordados nas disciplinas, mas não de forma obrigatória. Nesse contexto, os documentos enunciam que o fato de não serem obrigatórios não minimizaria sua potencialidade; pelo contrário, aumentaria, pois não se tratavam de temas exclusivos de uma disciplina específica. (Brasil, 2019a) Os Temas Transversais passam por uma mudança de nome na transição dos PCN para a BNCC, tornando-se Temas Contemporâneos Transversais (TCT). De acordo com Brasil (2019, p. 12), “a inclusão do termo ‘contemporâneo’ para complementar o ‘transversal’ evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica”. Além da mudança de nome, os temas transversais, que nos PCN não eram obrigatórios, na BNCC “tornam-se referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas” (Cordeiro, 2019, p. 71).

Nos PCN, os cinco TT eram (Figura 1): Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde; Trabalho e Consumo e Orientação sexual. Já na BNCC, são apontadas seis macro áreas temáticas para os TCT: Cidadania e Civismo; Ciência e Tecnologia; Economia; Meio Ambiente; Multiculturalismo e Saúde, os quais, por sua vez, são divididos em 15 TCT (Figura 2).

A partir dessa sobreposição simplificada, uma vez que aqui foi acionada de forma ilustrativa, podemos entender parte dos enunciados dispostos TCT da BNCC em confluência com uma agenda neoliberal, historicizada por exemplo no trabalho de Santos (2022). Além disso, observamos que na transição dos Temas Transversais dos PCN’s para a BNCC, o TT Orientação Sexual foi suprimido. Retomando nosso

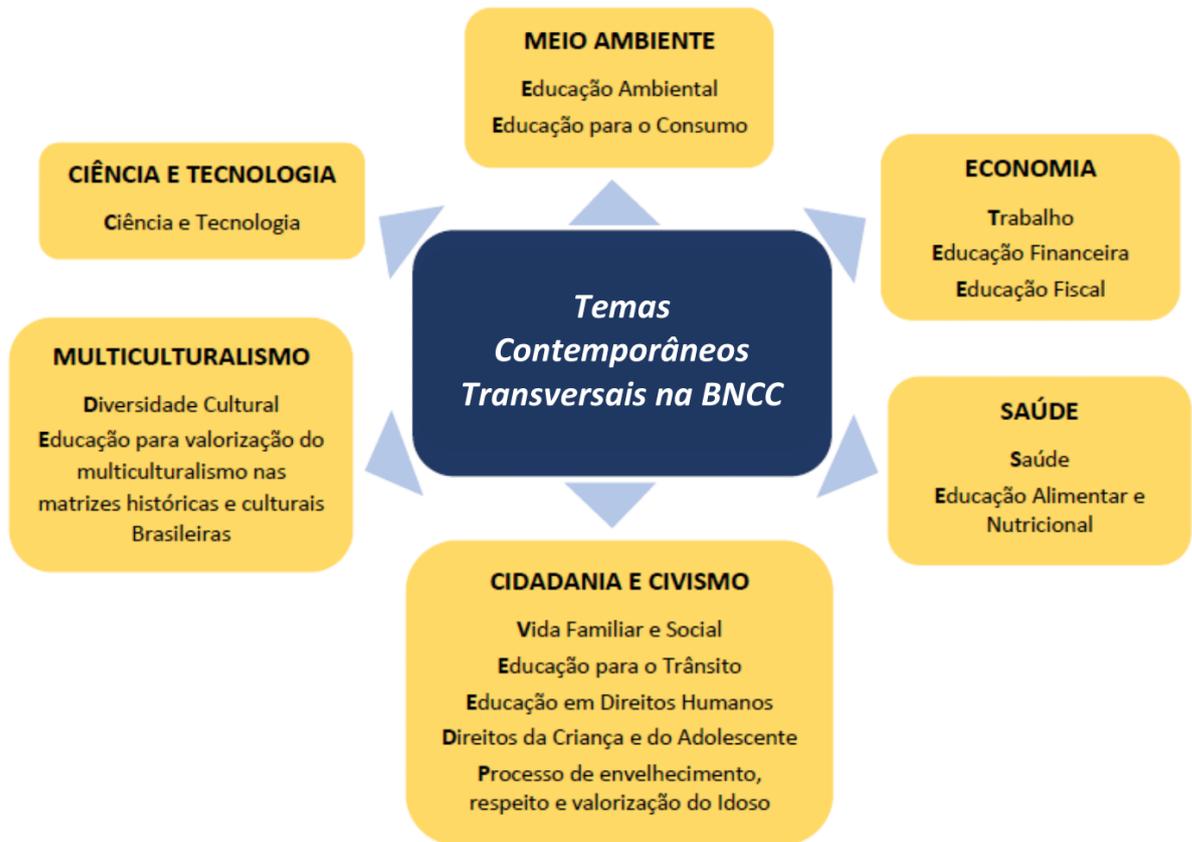
recorte, essa supressão está alinhada com outras alterações, como podemos notar como a versão final da base enfrentou cerceamentos significativos que não dialogam com o “propagandeado” respeito à diversidade, observado na retirada das expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual”, por exemplo (Carvalho; Sívori, 2017; Santos; Pereira; Soares, 2018).

Figura 1: Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S)



Fonte: Brasil (2019)

Figura 2: Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Curricular Comum (BNCC)



Fonte: Brasil (2019)

Para Santos; Miesse; Carvalho (2021), em relação ao ensino de Ciências e Biologia, os sentidos incorporados a BNCC retrocede determinadas posturas políticas e curriculares em décadas, se limitando a perspectivas médicas, higienistas e padronizadas, moduladas pela heterocisnormatividade conservadora e anacrônica, em contraste com outros enunciados historicamente produzidos nos últimos anos na sociedade. Em complemento Silva; Brancaleoni; Oliveira (2019), reforçam que a BNCC se mostra refratária à produção discursiva sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas, na qual a sexualidade fica limitada aos contextos biológicos, que desconsidera a multiplicidade das produções de sentidos construídos culturalmente.

Nesse sentido, busco com esta pesquisa, formas de inserção nesse campo de disputa política e discursiva. Possivelmente, ao ampliar o debate sobre gênero e sexualidade na educação, explorar o potencial dos caminhos investigativos e explorar as potencialidades pedagógicas da intersecção das temáticas na formação de professores, em especial, na formação inicial.

1.6 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Atualmente, os cursos de licenciatura seguem uma estrutura determinada por diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), de 20 de dezembro de 2019, através da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil,2020) e fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019 (Brasil, 2019b). Esta resolução define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de professores para a educação básica e institui um documento que deve ser implementando em todas as modalidades de ensino voltadas à formação de professores, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essas diretrizes se fundamentam a partir da perspectiva das competências e habilidades previstas na BNCC, como exemplificado nos artigos 2º e 3º:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2020, p.2).

De acordo com Curado Silva (2020), as condições de possibilidade que permitiram a produção da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que, como discutido anteriormente, são intrínsecas às condições abordadas sobre a produção da BNCC, ocupam um espaço de articulação que valoriza significativamente certas *comunidades discursivas*⁶, sejam elas políticas, econômicas ou sociais, em detrimento de universidades e centros de formação de professores. Rodrigues, Pereira, Mohr (2021) destacam que a pouca participação dos profissionais da educação e a falta de transparência no processo que culminou nas diretrizes e na BNC-Formação podem ter contribuído para a incorporação de significados que promovem uma formação homogeneizada e centrada em resultados. Em consonância, alguns estudos (Costa;

⁶ Utilizo o enunciado *comunidades discursivas* no mesmo sentido trazido por Santos (2022) quando discorre que “as comunidades discursivas, no sentido proposto, seriam formadas por grupos de sujeitos habilitados, por conta de posições que ocupam, a elaborar regras e padrões de conhecimento que autorizam a produção de diferentes *verdades* em uma dada área”(Santos, 2022, p. 313, grifo do autor)

Mattos; Caetano, 2021; Curado Silva, 2020; Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021) enfatizam a presença nos documentos analisados de formações discursivas permeadas por lógicas neotecnicistas e efficientistas da formação de professores. Estes textos priorizam discursos voltados para o conhecimento prático-profissional e para o conteúdo, em detrimento de enunciados que abordam o domínio do conhecimento pedagógico, concepções teóricas e desenvolvimento humano. Santos (2022) posiciona essas lutas discursivas na constituição de um currículo comum, onde nas relações de poder de “um lado” estariam os investimentos discursivos em uma educação como direito e “de outro” aqueles que percebem a educação como um meio para um fim, um objetivo ou finalidade. O autor reforça outros aspectos que fundamentaram as reconfigurações discursivas que possibilitaram a produção da BNCC e suas consequências nos espaços formativos, como os exames pós-Ensino Médio. O autor conclui que essa relação pode ser observada:

[...] afinal pautados no ideário das competências e habilidades e na forma como tais conceitos servem a uma perspectiva gerencial da educação que os formuladores dos textos das políticas promoveram uma sutura particular entre diferentes sentidos de conhecimento que atravessam não apenas o contexto de produção das políticas, como os mais distintos contextos de prática, como é o exemplo dos cursos de formação de professores e as instituições que se dedicam à educação básica (Santos, 2022, p. 317).

Nesse sentido, Nóvoa (2017) nos provoca a pensar além da ideia de que, em um contexto como esse, estaríamos somente sujeitados à uma consolidação das escolas privadas em substituição às públicas. O autor reitera os pontos de atenção à essa expansão do setor privado, que segundo ele, adquire uma nova roupagem, com as políticas de privatização difundidas como soluções "salvadoras", penetrando nas instituições públicas de outras formas, como a contratação de empresas para gestão de entidades públicas.

Dessa forma, é importante ir além do finalismo que por vezes os documentos parecem impor. Devemos pensar e também produzir estratégias de "fuga". Entre as diversas maneiras possíveis de acessar a ordem do discurso, defendo a formação inicial de professores como um dos caminhos viáveis. Baseio-me na ideia de que, diante dos documentos analisados, não necessariamente busquemos formas de subverter cada aspecto dos mesmos, mas sim compreender os dispositivos legais e curriculares para nos apropriarmos daquilo pelo qual lutamos. Olhar para discurso não como uma leitura superficial dos sistemas de pensamento impostos, mas sim como

uma oportunidade para produzir estratégias de lutas discursivas (Fischer, 2003) que envolvam a apropriação dos sentidos produzidos (Foucault, 1996).

Ressalto que não vejo esses caminhos como fáceis ou seguros, nem pré-estabelecidos. Veiga Neto (2009) nos instiga a pensar na teoria e prática foucaultianas como um conjunto de ferramenta inacabadas, mas de grande potencial. Para o autor:

O ponto de partida de Foucault jamais foi uma teoria que lhe dissesse o que é ou como deve ser o sujeito, como deve ser uma instituição, como deve ser uma moral e assim por diante. Jamais foi uma teoria-figurino que ele depois viesse a usar como medida-padrão-modelo-gabarito, na montagem de um método, para identificar *o quanto, o porquê, o como, o em que* cada um se afastou daquilo que deveria ser como sujeito; ou cada instituição, ou cada configuração social e política, ou cada código moral etc. se afastou de um suposto modelo (Veiga-Neto, 2009, p. 92, grifo do autor).

Santos (2022) destaca algumas possibilidades de acesso quando estamos falando da BNCC, observando que, por um lado, algumas disciplinas escolares foram mais influenciadas pelos discursos descritos, enquanto outras, como Matemática e Língua Portuguesa, mostram-se proeminentes na proposta da BNCC para o EM. Nesse contexto, ele conclui que:

O sucesso que os pressupostos da BNCC terá com a sua implementação nas instituições de ensino dependerá de como, discursivamente, noções como competências, habilidades, direitos e expectativas de aprendizagem, e os níveis de proficiência das avaliações em larga escala, serão capazes de dialogar com noções ligadas às disciplinas escolares, em um movimento em que o que está em disputa é basicamente o lugar que essas ideias ocupam no currículo escolar. (Santos, 2022, p. 318)

Nesse sentido, um convite a criticidade, no qual nós educadores e educadoras, possamos ensaiar mudanças reais a partir da crítica e da produção de outros sentidos. Foucault (2010) nos instiga promover alterações nos sistemas de pensamento e perceber que “as coisas não são tão evidentes como cremos [...]”. Fazer a crítica é tornar difícil os gestos mais simples (Foucault, 2010, p. 356).

Portanto, algumas reflexões me provocam. Como os princípios neoliberais influenciam e colaboram para a construção de discursos educacionais sobre gênero e sexualidade? Como as comunidades discursivas, especialmente aquelas ligadas à formação inicial de professores, podem penetrar nos sistemas de pensamento? Como nós, educadores e educadoras, produzimos e somos produzidos na relação com

esses documentos? Como novas possibilidades discursivas podem (ou não) influenciar os sistemas de regulação nos processos formativos?

Buscando pensar estratégias formativas que dialoguem com o referencial proposto, procuramos aproximações com a heterotopia, um conceito que nasce das reflexões de Foucault (2009), que mesmo pouco desenvolvido em outros trabalhos, nos permite explorar este caminho aberto, a partir de sua característica provisória e provocativa (Veiga-Neto, 2007). Para Foucault (2009):

Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contra posicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias (FOUCAULT, 2009, p. 415).

Em correlação teórica entre a heterotopia e a educação, Gallo (2007) nos leva a imaginar formas de fazer e de viver que fujam da organização e do controle instituído dentro dos espaços formativos. Para o autor, produzir heterotopias seria apostar na experimentação, proliferar experiências, suscitar acontecimentos, acreditar no mundo e na escola. Apontamentos que nos estimulem a “pensar em outros lugares que possibilitem formas outras de entender a diversidade sexual e de gênero as singularidades das identidades, as pluralidades das relações entre os sujeitos” (Ribeiro; Rizza; Ávila, 2014, p. 132). As heterotopias são como espaços que nos desestabilizam e mobilizam certezas a partir de lugares reais que coexistem com o instituído e nos permitem pensar outras possibilidades de ser e estar (Ribeiro; Rizza; Ávila, 2014).

Assim como Louro (2021b), que sejamos capazes de duvidar dos efeitos de verdade socialmente produzidos e impostos sobre os gêneros e as sexualidades. Para que, com as ferramentas adequadas, sejamos capazes de problematizar as maneiras pelas quais algumas identidades são normatizadas e outras, marginalizadas e, como instiga a autora, desarranjar a história rumo a reinvenção plural da mesma. Como?

Assumindo posições de sujeito nas práticas discursivas, assim inserindo-nos ativamente nas disputas e processos de significação, buscando sentidos outros às noções pré-estabelecidas. Atentas e atentos às raridades das produções

enunciativas, acolhendo abertamente o inesperado, especialmente quando confrontamos as ideias dos sistemas de pensamento “tradicionais”. Que essas posturas metodológicas (Fischer, 2003) como professores(as) e pesquisadores(as) nos permita explorar novas perspectivas e ampliar nosso entendimento sobre questões complexas, como as relacionadas a gênero, sexualidade e educação.

Para avançar em direção a esses objetivos, Furlani (2008) sugere inicialmente a diversificação dos processos formativos, por meio da inclusão deliberada e política de identidades socialmente marginalizadas, como pessoas transgênero, mulheres, pessoas negras, indígenas e pessoas com deficiência, em vários níveis de ensino. Essa inclusão é vista como um ato significativo, capaz de promover uma maior representatividade e equidade nas instituições educacionais. A autora considera um caminho possível que vai ao encontro do respeito às diferenças e a significação dos sujeitos a partir de uma ótica mais positiva. Intervir em nome da transformação, significa romper com a lógica estabelecida, uma realidade estruturada, e reivindicar o que parece ser impossível, e, com isso, abalar normas, escancarar as instabilidades e estar aberto as ressignificações (Butler, 2022a).

Como enunciado anteriormente, não creio ser uma tarefa fácil. Meyer; Klein; Andrade (2007) salientam que, atuar na educação, se propondo a confrontar e articular as múltiplas questões envolvendo os gêneros e sexualidades, pode suscitar conflitos e tensões. Entretanto as autoras sugerem que, ao partimos desses pavimentemos tornamos possível a construção de ferramentas aptas a recriar discursivamente estratégias didático-pedagógicas capazes de “pluralizar os meios de resolução e enfrentamento das questões que envolvem a relação entre gênero, sexualidade, corpo e prazer” (Meyer; Klein; Andrade, 2007, p. 237).

Justamente por ser uma tarefa desafiadora, é que hooks⁷(2021) invoca a disposição das professoras e professores, estimulando uma (re)tomada da coragem política, mesmo em períodos de ascensão autoritária e repressão de perspectivas minimamente democráticas. Para a autora:

Na medida em que nós, professoras e professores, carregamos esta paixão, que tem de estar fundamentalmente enraizada num amor pelas ideias que

⁷ bell hooks, grafado com letras minúsculas, é um pseudônimo utilizado pela autora batizada como Gloria Jean Watkins. A utilização do pseudônimo é uma homenagem a sua avó materna e mãe, mas também uma afirmação política. hooks defende essa grafia com forma de reiterar o compromisso com suas ideias, de afastar o foco dos leitores da autora, redirecionando-o para o conteúdo da obra. Para a autora, suas ideias a precedem, superando seu nome e identidade pessoal (Hua; Schrag, 1998).

somos capazes de inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico no qual transformações nas relações sociais são concretamente realizadas e a falsa dicotomia entre o mundo externo e o mundo interno da academia desaparece. (hooks, 2021, p. 150).

Em concordância com Ribeiro, Magalhães e Rizza (2016), nossas propostas interpretam a formação inicial como uma forma de promover debates sobre essas temáticas na universidade e em suas possíveis projeções em outros contextos, como os curriculares e práticas docentes. Que os espaços privilegiados como a universidade e a escola, sejam locais possíveis de problematização das desigualdades sexuais e de gênero, estimulando a curiosidade, investigação, criatividade, multiplicidade e respeitando a pluralidade dos sujeitos visando a democracia social. Para Soares e Monteiro (2019), as perspectivas sociais, históricas e culturais da sexualidade e do gênero vem ganhando visibilidade nos espaços educativos acadêmicos, mas que seja somente o começo. Para as autoras “é necessária uma proposta permanente de discussão dos temas no ensino formal, sinalizando para que os cursos superiores, principalmente as licenciaturas, incluam em seus currículos essas questões” (Soares; Monteiro, 2019, p. 302).

Que, assim como para Butler (2022a), a forma como resistimos esteja vinculada ao outro, ao coletivo, e a sociabilidade seja a base da nossa resistência e sobrevivência. Concordando com a autora, assumo que “minha reflexividade é não apenas socialmente mediada, mas socialmente constituída. Não posso ser quem eu sou sem me valer da sociabilidade das normas que me precedem e me excedem” (Butler, 2022a, p. 60).

CAPÍTULO 2 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E METODOLOGIA

2.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Considerando que nosso objeto de pesquisa se ancora em como emergem as temáticas gênero e sexualidade em correlação como a formação docente, em especial a formação inicial de professoras e professores de Ciências e Biologia, optamos como estratégia teórico-metodológica capaz de promover uma aproximação inicial a busca por publicações que se estruturassem nessa relação. Gil (2017) reitera a significância do levantamento bibliográfico como parte da produção científica, especificamente no desenvolvimento de pesquisas bibliográfica. O autor considera essa abordagem como um tipo de estudo exploratório que possibilita um olhar mais próximo do pesquisador em relação ao objeto de sua pesquisa. Dessa forma, o levantamento bibliográfico se revela como uma ferramenta de familiaridade, evidenciando uma gama de fenômenos correlacionados, possibilitando a formulação mais clara e precisa de problemas, assim como contribui para delimitação do estudo (Gil, 2017). Em consonância, a pesquisa bibliográfica, para Lakatos e Marconi (2017), tem por finalidade colocar o pesquisador em contato com as produções sobre um assunto a partir de diferentes ângulos, onde os debates promovidos por pares contribuem para as multiplicidades de enfoques e abordagens. Para além disso, esta etapa pode ser um importante ponto de checagem, capaz de evidenciar a necessidade de se alterar os propósitos iniciais da pesquisa, uma vez que o aprofundamento no material já produzido sobre determinado assunto pode colocar às vistas do pesquisador as necessidades e/ou dificuldades sobre as temáticas (Gil, 2017).

Partindo do pressuposto empírico que o debate público e as produções diversas sobre gênero, sexualidade e educação cresceram nos últimos anos, investigar as formas como emergem determinados discursos sobre esses tópicos pode ser uma importante estratégia incipiente para desbravar este campo de pesquisa, além de estruturar possibilidades de inserção nos debates. Em nosso recorte, as questões envolvendo gênero, sexualidade e formação de professores, enunciam-se de diferentes formas ao longo dos anos, a partir de diferentes contextos, instâncias, múltiplos sujeitos e mídias. Nesse contexto, entendemos que, compreender os enunciados em suas estreitez e singularidades (Foucault, 2008), como os enunciados circulam pelas publicações específicas, constituem etapa imprescindível no percurso de uma investigação aprofundada sobre como esses

discursos se produzem e se dispersam. Dessa forma, a partir de uma abordagem discursiva, buscamos mapear as temáticas que circulam as publicações específicas, buscando evidenciar as regularidades e irregularidades que marcam as produções, objetivando a categorização dos mesmos a fim de projetar originalidade em nossa pesquisa a partir desses delineamentos. Almejar, a partir desta perspectiva, heterotopias formativas em gênero e sexualidade. Primeiramente, em uma fase descrita por Lakatos e Marconi (2017), como identificação, buscamos reconhecer as formas como se apresentam assunto, nos dedicando em compreender as possibilidades de catálogos que organizam as publicações, especificamente os catálogos de periódicos. Para Gil (2017), uma escolha adequada de fontes que fundamentarão a pesquisa é uma das formas que pesquisadores podem se utilizar para garantir as condições de obtenção das informações, minimizando incoerências ou contradições. Segundo Lakatos e Marconi (2017), é predominante o entendimento que os artigos científicos constituem o foco das pesquisadoras e pesquisadores, uma vez que concentra o conhecimento científico atualizado. Em complemento, a fim de otimizar os processos teórico-metodológicos, buscamos bases de dados textuais, aquelas que incluem os textos completos para além das informações de bases referenciais (Pizzani et al., 2012). Nesse contexto, adotamos o Portal de Periódicos da CAPES⁸ como base dados de interesse capaz de atender nossos objetivos.

Experimentamos algumas opções iniciais de entrecruzamento de descritores e seleção de filtros em buscas avançadas como forma de entender o rol dos trabalhos e refinar possibilidades de seleção. Determinamos que a melhor forma de abordar o levantamento, a fim de selecionar títulos capazes de fundamentar a nossa compressão sobre como os temas estavam referenciados nos estudos, foi a partir da ferramenta “busca avançada”. Em um primeiro acesso, em dezembro de 2021, utilizamos os filtros de busca “Qualquer campo”, “contém” e refinamos com o uso do descritor “gênero e sexualidade”, complementados na linha secundária de informações com os filtros “Qualquer campo”, “contém” e descritor “formação de professores”. Mantivemos os filtros adicionais “Todos os itens” e “Qualquer idioma” e refinamos o período a partir do filtro “data específica”, determinando inicialmente uma janela temporal de publicações de 2011 a 2021. Julgamos, em um primeiro momento,

⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES). Disponível em: <<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>> Acesso em 5 de junho de 2023

que 10 anos de publicações nos forneceria uma perspectiva ampla e adequada frente ao trabalho realizado. Posteriormente decidimos ampliar a busca para o ano de 2022, pressupondo que, frente ao aumento gradativo no número de publicações nos anos anteriores, incluir o ano mais recente⁹ constituiria mais uma vantagem investigativa. Dessa forma, entendemos essa inclusão como potencialmente enriquecedora, uma vez que possibilitaria o contato com trabalhos ainda mais recentes produzidos em um campo de dinâmico de produção acadêmica. Para além, o ano de 2022 se constituiu historicamente como um período de significativa movimentação política em nosso país, vide os acontecimentos relacionados a política institucional, como conturbado período eleitoral e os acontecimentos consequentes a pandemia da Covid-19, citados aqui como argumentos que justifiquem a decisão pela ampliação.

Avançamos, de acordo com (Lakatos; Marconi, 2017), para a *localização, compilação* e o *fichamento* das informações obtidas nas buscas, onde as referências foram devidamente organizadas em tabelas no Microsoft Excel®. Dados os refinamentos de busca apresentados, após expandir os resultados, obtivemos inicialmente 216 publicações. Em seguida, a partir de uma análise mais aprofundada de cada um dos resultados, adotamos alguns procedimentos de exclusão para um resultado final mais fidedigno. Dos 216 resultados iniciais foram retirados 36 resultados referentes a aparecimentos duplicados de publicações idênticas que surgem em idiomas diferentes. Nesses casos, o mesmo trabalho é publicado com as mesmas palavras-chaves e resumo, por óbvio, mas surgiam repetidas vezes na busca em inglês ou espanhol. Dessa forma, retiramos as cópias excedentes, contabilizando somente um dos resultados, a referência em português. Em seguida, retiramos 3 outros resultados referentes a dissertações e tese, uma vez que decidimos focalizar nosso esforços em artigos para essa etapa do desenvolvimento do trabalho. Por fim, 1 resultado (Vieira, 2017)¹⁰ foi retirado por incompatibilidade entre o resumo e a publicação original, uma vez que os resumos que aparecem no Portal da CAPES e na página oficial da revista não condizem com o resumo do trabalho original. Após busca

⁹ Nesse contexto, determinamos o ano mais recente como 2022 por ser o ano mais recente finalizado, uma vez que grande parte do ano de 2023 foi destinado a escrita do texto final da dissertação.

¹⁰ O artigo “Experiências de educação em agroecologia em escolas itinerantes e de assentamento vinculadas ao MST no Paraná: a função social da escola na construção da agroecologia.”(Vieira, 2017) debate experiências de educação em agroecologia e sua função social em escolas vinculadas ao MST. Esse resumo difere do resumo que aparece disposto na página da revista Olhar de Professor, que aparecem os descritores buscados.

Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/12612>> Acessado em 6 de junho de 2023.

e os refinamentos descritos obtivemos um número total 176 publicações. Das publicações sistematizadas foi possível notar um aumento no número de publicações de 2011 até 2013, com dois anos de estabilidade. A partir de 2016 até 2021, houve um aumento consideravelmente expressivo. Essas informações estão dispostas no Figura 3:



Fonte: Autoria própria (2024)

Com base no levantamento realizado, é viável argumentar que o aumento observado, especialmente nos anos de 2015 a 2020, coincide com o histórico já discutido anteriormente, caracterizado pelo aumento dos debates políticos e sociais sobre as questões de gênero e sexualidade. Um paralelo pode ser traçado com a pesquisa de Guarany e Cardoso (2022), que destaca que a formulação de documentos importantes, como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outros, envolveu intensos debates sobre a inclusão, manutenção ou retirada das questões relacionadas a gênero e sexualidade. Essas disputas narrativas não se limitaram ao campo educacional, mas também afetaram outras esferas discursivas, influenciando, conseqüentemente, as produções acadêmica da área.

Os debates em torno das flutuações no número de publicações ocorridas de 2020 a 2022 ainda estão em curso, mas podemos conjecturar que os resultados

obtidos foram influenciados pela pandemia da COVID-19. De 2020 para 2021, observamos um aumento que pode ser atribuído à conclusão de vários trabalhos que já estavam em andamento anteriormente. Além disso, o período de reclusão em casa, decorrente das medidas de isolamento social, pode ter proporcionado uma oportunidade para a conclusão desses trabalhos. Por outro lado, em 2022, a queda nas produções pode estar relacionada ao fechamento de escolas e universidades, onde muitos trabalhos sobre gênero e sexualidade são desenvolvidos. Especula-se que o impedimento do acesso a esses ambientes de pesquisa possa ter sido um dos motivos para essa diminuição na produção acadêmica.

Dessa forma, foi possível iniciar a *análise e interpretação* (Lakatos; Marconi, 2017) das informações organizadas. Esta etapa é significativa porque permite analisar o valor histórico das publicações; analisar seus sentidos e conteúdos; a decomposição de elementos essenciais e classificações; a investigação das generalizações; e, por fim, uma análise crítica do texto (Lakatos; Marconi, 2017).

Neste contexto, com objetivo de sistematizar os processos de análise e interpretação, foram criadas categorias a partir dos dados brutos. Para (Bardin, 2016), a classificação de elementos em categorias é uma estratégia investigativa impositiva de alcançar pontos em comum entre os mesmos. Para a autora, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.”(Bardin, 2016, p. 147). A partir desta perspectiva, pensamos um sistema organizacional que não fosse um sistema de categorias posto, mas que surgisse a partir da análise progressiva dos elementos, sendo então nomeadas ao longo do processo.

As categorias pretendidas foram construídas com base na leitura crítica das publicações. Utilizamos os elementos constitutivos referentes a como as autoras e autores descreverem os objetivo e/ou contexto das publicações. O Quadro 1 (p. 66) representa as sete (7) categorias criadas: Formação de professores, Educação Básica, Educação superior, Currículo, Editorial, Teorização e Outros, além das respectivas subcategorias quando houverem, listadas em ordem de importância estabelecida pelo autor. Em seguida, detalharemos cada categoria, descrevendo os orientadores teórico-metodológicos que resultaram nos agrupamentos.

Quadro 1 – Distribuição das publicações por categorias.

Categoria	Subcategoria	Nº	%
Formação de professores	Formação inicial	23	13,1
	Formação continuada	28	15,9
	Formação inicial e continuada	5	2,8
Educação Básica	Professores(as)	33	18,8
	Estudantes	7	4,0
	Professores(as) e estudantes	4	2,3
Educação superior		8	4,5
Currículo		11	6,2
Editorial		10	5,7
Teorização		39	22,2
Outros		8	4,5
Total		176	100,0

Fonte: Autoria própria (2024)

A categoria *Formação de professores* foi subdividida nas subcategorias *Formação inicial*, *Formação continuada* e *Formação inicial e continuada*.

Na subcategoria *Formação inicial* foram agrupadas as publicações (Araújo; Ferreira; Silva, 2020; Cordeiro; Santos, 2022; Costa; Moreira, 2022; Fagundes, 2015; Fazzioni; Pereira, 2022; Ferrari; Castro, 2013; Gabardo Junior; Reis; Fedalto, 2022; Garcia; Pereira, 2021; Gatti; Maio, 2020; Gurgel; Maknamara, 2018; Hames; Kemp, 2019; Leão; Ribeiro, 2013; Moura; Cavalcanti; Moura, 2021; Pequeno; Pereira, 2022; rocha et al., 2013; Rocha; França, 2013; Santos; Parahyba, 2018; Silva; Rios; Nuñez, 2018; Silva, 2021, 2020; Vasconcelos; Ferreira, 2020; Vencel; Petrenas, 2017; Zimmer et al., 2021) que investigaram aspectos da formação inicial de professoras e professores. Como as experiências em gênero e sexualidade a partir dos estágios supervisionados ou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹¹ de diferentes licenciaturas; disciplinas envolvendo as temáticas em diferentes cursos de graduação; concepções discentes de Ciências Sociais, da Natureza e Biológicas, Pedagogia, Educação Física e Geografia; as representações sociais de gênero e sexualidade em estudantes de licenciaturas de Ciências

¹¹ O Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, é um programa de governo instituído em 2007 que objetiva fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior assim como preparar a formação de docentes em nível superior, considerando cursos presenciais de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública. (Brasil,2007)

Biológicas; concepções sobre homossexualidade em cursos de saúde; a produção de docentes de Ciências e Biologia em um cenário discursivo de “ideologia de gênero”; as construções discursivas das masculinidades e relacionadas a formação de professores; relatos de experiências sobre as vivências como um professor em formação e homossexual em um contexto de PIBID; proposta pedagógica de educação sexual associada à inclusão de pessoas com deficiência visual; análise de jogo didático com estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas; experiência em práticas docentes em Teatro e Dança; potencialidades da teoria queer na educação; narrativas autobiográficas de professoras e professores.

A subcategoria *Formação continuada* incorpora os trabalhos (Barreto; Araújo, 2014; Beltrão; Barros, 2017; Camargo, 2021; Cólis; Souza, 2020; Costa; Vianna, 2018; Faustino et al., 2022; Ferreira; Santos; Quadrado, 2017; Kornblit; Sustas; Adaszko, 2013; Lima; Gesser; Oltramari, 2015; Magaldi; machado, 2015; Martins; Cruz, 2021; Moreira; Nakayama, 2017; Nardi; Quartiero, 2012; Pereira; Lozano; Grossi, 2020; ramos; rodrigues, 2017; Rosistolato, 2013; Rossi et al., 2012; Rossi; Freitas, 2014; Saleh; Saleh; Ferreira, 2012; Santos; Souza, 2020; Santos; Jesus; Miranda, 2021; Santos; Dias, 2012; Silva; Oliveira, 2020; Silva, 2019; Silva; Albuquerque; Motta, 2022; Soares; Monteiro, 2019; Souza, 2014) concentrados nos processos de formação continuada de professoras e professores da Educação Básica, muitos enfocados em projetos de extensão-formação. Como as reflexões críticas sobre projetos de extensão de formação de professores; relatos de experiências resultantes de projetos e oficinas; identificação de regularidades de enunciados e discursos que emergem em diferentes instâncias formativas; debater a constituição da mulher em espaços de formação de professores; percepções da homossexualidade em estudantes a partir da perspectiva docente; analisar potencialidades das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na formação de professores em educação sexual.

Na subcategoria *Formação inicial e continuada* organizamos os trabalhos (Brancaleoni; Oliveira, 2016; Givigi et al., 2018; Graupe; Locks; pereira, 2018; Souza; Ferrari, 2019; Zanette; Dal'igna, 2018) que apresentaram contexto múltiplo, com características tanto de formação inicial quanto continuada. Como as questões de gênero e sexualidade no PIBID de Ciências Biológicas a partir das perspectivas das licenciandas e licenciandos, assim como dos professores da Educação Básica envolvidos; trajetória de projetos de extensão de Educação Sexual; a análise das emergências das temáticas gênero e sexualidade em licenciaturas; as relações de

gênero na profissionalização de homens pedagogos e futuros pedagogos.

A categoria *Educação Básica* foi subdividida nas subcategorias: *Professores(as)*, *Estudantes e Professores(as) e estudantes*.

Na subcategoria *Professores(as)* foram categorizados os trabalhos (Amaro; Couto Junior; Ganem, 2021; Araujo; Rossi; Teixeira, 2019; Avila; Toneli; Andaló, 2011; Barros; Menezes, 2014; Batista; Silva, 2022; Bive; Pessula, 2018; Blankenheim et al., 2021; Borges; Rossi, 2019; Chiés, 2021; Cieslak; Seffner, 2022; Dornelles; Dal'igna, 2015; Duarte; Patias; Von Hohendorff, 2022; Fernandes et al., 2021; Fialho; Sousa, 2019; Firmino; Echeverría, 2021; Fonseca; Nazário, 2021; Freitas; Brêtas, 2016; Gaioli; Brancaleoni, 2021; Gama; Anastácio; Miranda, 2022; Leite; Maio, 2016; Lima; Maia; Sousa, 2021; Lourenço; Mendonça, 2021; Neves; Silva, 2017; Paiva et al., 2021; Pereira Dos Santos, 2017; Rios; Dias, 2019; Rios; Dias; Brazão, 2019; Silva; Neves; Mascarenhas, 2019; Silva; Schwendler, 2022; Souza; Santos; Silva, 2015; Torres; Arreguy; Rodrigues, 2021; Vargas; Carvalho, 2011; Vilaça, 2014) centrados nas professoras e professores em seus contextos de prática, mas que não estivessem relacionados à experiências de projetos de extensão aplicados ou formação continuada. Como as percepções de docentes a respeito do gênero, sexualidade e possíveis manifestações em estudantes; problematizações das práticas pedagógicas; análise de representações, concepções, significações e discursos docentes; debate sobre saberes docentes e motivações pedagógicas no exercício de práticas de Educação Sexual; emergência de discursos sobre Educação Sexual em diferentes instâncias; educação sexual para a promoção de igualdade de direitos; reflexão sobre diversidade sexual na escola; discursos homofóbicos declarados ou velados no ambiente escolar; relações de gênero em aulas de Educação Física; debates sobre os conhecimentos construídos a respeito do machismo e feminismo na Educação Básica; narrativas autobiográficas de professoras e professores; construção de masculinidades e homossexualidade a partir das narrativas docentes; concepções sobre gênero e sexualidade de preceptoras vinculadas ao Subprojeto de Residência Pedagógica em Ciências Biológicas.

Na subcategoria *Estudantes* foi possível organizar as publicações (Antoniassi; Miranda, 2020; Lima, 2020; Maciel et al., 2018; Petrenas et al., 2014; Pongeluppe; Milani, 2018; Silveira; Santos; Albino, 2016; Von Eye; Junqueira, 2020) cujas investigações focalizaram nas estudantes e estudantes da Educação Básica, variados níveis, como sujeitos das pesquisas. Como o debate a respeito das representações

de estudantes da educação básica em torno das construções sociais de gênero e sexuais; aspectos da construção de gênero dos estudantes; as manifestações sobre papéis de gênero e sexuais de estudantes no ambiente escolar; a construção da masculinidade e efeitos na constituição identitária; investigação sobre experimento pedagógico em educação e saúde; análise de projetos de extensão; atuação de ONGs; análise de material didático focado em Educação para Sexualidade.

Na subcategoria *Professores(as) e estudantes* reuniu publicações (Duarte; Castro; Nascimento, 2021; Maia et al., 2011; Nascimento; Rios, 2022; Silva; Schwendler, 2021) plurais que envolveram tanto profissionais da Educação Básica quanto estudantes. Como as construções das relações de gênero nos processos de ensino aprendizagem; proposta de intervenção em Educação Sexual; percepções dos atores da educação sobre gênero e sexualidade e como são trabalhadas nas práticas pedagógicas

Na categoria *Educação superior* foram organizados os trabalhos (Cardoso; Rios; Dias, 2019; Ferreira; Barzano, 2013; Graupe; Grossi, 2014; Iwamoto; Amorim; Seabra, 2021; Nunes; Galieta, 2020; Rios; Cardoso; Dias, 2018; Santos, 2022b; Sousa, 2019) cujos os sujeitos das investigações foram as professoras e professores que atuam na Educação Superior. Como as concepções de docentes das licenciaturas sobre as questões envolvendo gênero e sexualidades; as representações dos docentes sobre a inclusão das temáticas nos currículos; como o multiculturalismo perpassa a prática pedagógica nas universidades; análise dos discursos docentes sobre gênero e sexualidade; gênero, sexualidade e corpo na formação docente em Educação Física; contexto de implementação de cursos específicos para as temáticas na universidade; cidadania e suas atribuições na formação inicial de professores de Ciências.

Na categoria *Currículo* reuni os trabalhos (Carvalho; Guizzo, 2016; Cavalheiro, 2019; Damacena; Soares; Silva, 2017; Faria; Ratts, 2017; Martins; Gonçalves; Dias, 2021; Oliveira, 2019; Paula; Miranda, 2019; Salinas-Quiroz; Rosales Mendoza, 2016; Santos, 2021; Silva; Evangelista; Padovani, 2022; Souza, 2018) que focalizaram seus esforços em debater múltiplas questões curriculares atravessadas pelas temáticas gênero, sexualidade e formação de professores. Como a maneira que as questões de gênero e sexualidade se manifestam nas políticas públicas, estruturas e matrizes curriculares; investigações a partir de documentos normativos; constituição de programas de educação; a análise de projetos pedagógicos de múltiplas licenciaturas

enfocados nas possibilidades e desafios que tangem a formação de professores.

Na categoria *Editorial* agrupamos as publicações (Bussolotti, 2017; Dias; Carvalho, 2015; Ferreira et al., 2018; Lemos, 2020; Pansera de Araujo et al., 2015, 2017; Pansera-de-Araújo; Gioppo, 2012; Ramallo; Silva; Gonçalves, 2020; Silva; Monti, 2020; Souza; Costa, 2016) que consistiam em apresentações ou editoriais de revistas.

Na categoria *Teorização*, foram organizadas as publicações (Almeida; Jaehn; Vasconcellos, 2018; Alves; Vieira, 2013; Barzano, 2016; Brasil; Cúnico; Costa, 2022; Brauner, 2018; Cardoso; Zimmermann, 2019; Cardoso; Bertoldo; Santos, 2020; Carvalho, 2012; Dal'igna; Scherer; Cruz, 2017; Dallo, 2012; Damasceno; Bouhid, 2022; Diniz; Guil, 2020; Duque, 2014; Evangelista; Machado; Franco, 2020; Farias, 2016; Ferraz, 2019; Frias; Teixeira, 2013; Gesser et al., 2012; Guizzo; Ripoll, 2015; Henriques et al., 2022; Leão; Carneiro; Bulzoni, 2020; Lima, 2021; Louro, 2011; Meireles; Ferrari, 2021; Melo; Rocha; Silva Júnior, 2013; Mendonça; Mendonça, 2020; Mota Neto, 2022; Purificação, 2022; Silva et al., 2016; Silva, 2019a, 2011; Soares; Chaves; Félix, 2019; Walczak; Santos, 2020) que reuniram variadas sistematizações teórico-reflexivas envolvendo as temáticas gênero, sexualidade e formação de professores. Como o mapeamento das temáticas gênero e sexualidade nas publicações científicas; reflexões que surgem das vivências de pesquisadoras; articulações da teoria queer e raça na educação; análise de ações publicitárias de prevenção do HIV/AIDS; reflexões sobre as questões de gênero e sexualidade na formação de professores a partir de uma abordagem pós-estruturalista; teorização sobre os currículos de licenciaturas; levantamento bibliográfico sobre homofobia no ambiente escolar; reflexões teórico-metodológicas relativa as representações das sexualidades e de gênero em grafitos; análise teórica das temáticas no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC¹² ; entrelaçamentos teóricos correlacionando neoliberalismo, mídia e homossexualidade; sistematização teórica a partir de autobiografia narrativa e memorial de formação; conservadorismo, combate ao gênero, exclusões e violência; revisão de publicações no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC e Associação Nacional de

¹² Segundo a Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 do Ministério da Educação (MEC) tem como principal finalidade alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, o que corresponde ao 3º ano do EF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192> Acessado em 8 de junho de 2023

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED; análise discursiva de publicações sobre as temáticas.

Por fim, na categoria *Outros* agrupei publicações (Candido; Daflon, 2017; Fialho; Nascimento, 2017; Parker, 2019; Santos, 2017; Silva, 2018; Souza; Fonseca, 2013; Steeves, 2021; York; Sepulveda, 2021) que menos se correlacionam com a abordagem do levantamento, apresentando características muito distintas em comparação aos outros trabalhos. Dentre eles, a análise de práticas e saberes pedagógicos de gestoras e gestores; resumo de tese; entrevistas; balanço anual de revista e uma resenha de livro.

Ao analisarmos os trabalhos sistematizados nas subcategorias *Formação Inicial* (23) e *Formação Inicial e Continuada* (5), observa-se um predomínio de publicações que exploram as concepções dos discentes sobre as temáticas de gênero e sexualidade. Esses estudos provêm de diversos cursos, incluindo algumas licenciaturas, como Ciências e Biologia (Cordeiro; Santos, 2022; Duque, 2014; Ferrari; Castro, 2013; Leão; Ribeiro, 2013; Rocha; França, 2013; Silva; Rios; Nuñez, 2018). Além disso, outros trabalhos foram realizados com estudantes de licenciatura, com alguns focados em licenciados de ciências e biologia, mas a partir dos estágios supervisionados ou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (Gatti; Maio, 2020; Silva; Rios; Nuñez, 2018; Silva, 2021; Souza; Ferrari, 2019).

É interessante observar que produções como Hames; Kemp (2019), que abordaram as temáticas de gênero e sexualidade na formação inicial, mas através de sequências didáticas inseridas em disciplinas de educação, e não em uma disciplina específica sobre esses tópicos. Outras abordagens semelhantes foram observadas em trabalhos como Graupe e Grossi (2014), Guizzo e Ripoll (2015) e Vencel e Petrenas (2017) de que exploraram processos formativos na formação inicial por meio de oficinas.

Entre os trabalhos analisados, destaco o estudo de (Fagundes (2015), que apresentou uma disciplina específica sobre gênero, sexualidade e educação, enfatizando a valorização da produção de sentidos sócio-histórico-culturais para diferentes cursos, incluindo Ciências e Biologia.

Assim, fundamentado nesse contexto de produções historicamente estabelecido, verificando o quadro das publicações e investigando em quais áreas poderíamos investir mais esforços investigativos, justifico a relevância do nosso objeto

de estudo, que consiste na proposta de uma disciplina voltada para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia. Uma disciplina operada a partir de premissas discursivas, com o intuito de reunir os sentidos produzidos, enunciados e discursos que regulam e são regulados nesse contexto específico.

2.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

2.2.1 Caracterização

As estratégias metodológicas adotadas na presente pesquisa nos permitem classificar sua abordagem como qualitativa. Para Denzin e Lincoln (2005, p. 10, tradução nossa¹³) “a palavra qualitativa implica uma ênfase nas qualidades das entidades, nos processos e significados que não são examinados ou medidos (se chegarem a ser medidos) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” Neste contexto, novas metodologias qualitativas surgem na tentativa de superar algumas das reconhecidas limitações metodológicas das pesquisas em Educação (Lüdke; Andre, 2018). Para as autoras, determinados tipos de produções acadêmicas se limitam a oferecer um olhar generalista e momentâneo sobre determinadas questões. Sendo assim, pesquisadoras e pesquisadores com interesse em diversificar suas possibilidades investigativas, desenham novas estratégias que confluem com a fluidez, complexidade e dinamismo dos processos educacionais (Lüdke; Andre, 2018).

Nessa conjuntura, Bogdan e Biklen (1994) organizam características atribuídas às investigações que possibilitem identificá-las como qualitativas, reiterando os limites metodológicos claros e rigor científico destas pesquisas. Para os autores, em uma investigação qualitativa: o ambiente natural é a fonte direta de informações, sendo a influência do contexto da pesquisa uma de suas questões principais, além da reconhecida importância das investigadoras e investigadores como importantes instrumentos; o trabalho é descritivo, não necessariamente reduzindo às palavras, números e imagens; a avaliação do processo se mostra mais relevante e informativa do que os resultados; a análise de dados é feita de forma indutiva, sem focar no recolhimento de dados com o objetivo de confirmar hipóteses; e são adotadas

¹³ Texto original: “The word qualitative implies an emphasis on the qualities of entities and on processes and meanings that are not experimentally examined or measured (if measured at all) in terms of quantity, amount, intensity or frequency.” (Denzin; Lincoln, 2005, p. 10)

abordagens que permitam extrair os reais significados atribuídos pelas pessoas aos diferentes aspectos da vida (Bogdan; Biklen, 1994).

Assim sendo, segundo Mazzotti (1991), as abordagens qualitativas são eficientes maneiras de se promover investigações dos fenômenos sociais. Para a autora, as investigadoras e investigadores qualitativos partem da premissa que:

A realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico (Mazzotti, 1991, p. 55).

Conseqüentemente, o fenômeno educacional também se revela indissociável da construção social do contexto, inserido historicamente e sujeito às suas variáveis, sendo as perspectivas investigativas qualitativas formas de tentar reconhecer estas complexas dinâmicas a partir de suas construções sócio-histórico-culturais (Lüdke; Andre, 2018). Nesse sentido, “os pesquisadores qualitativos tensionam a natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima entre o pesquisador e o que é estudado e as restrições situacionais que moldam a investigação”(Denzin; Lincoln, 2005, p. 10, tradução nossa¹⁴).

As construções sociais das identidades de gênero, das identidades sexuais e as inúmeras correlações educacionais não são questões necessariamente novas, mas os debates se colocam em urgência frente às rápidas e constantes transformações. Para Flick (2008), a acelerada diversificação social constantemente evidencia novas perspectivas sociais, e, conseqüentemente, uma gama de desafios. Frente às novas possibilidades, pesquisadoras e pesquisadores buscam se reestruturar e reinventar a fim de superar tradicionais metodologias dedutivas, encontrando na pesquisa qualitativa “particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (Flick, 2008, p. 20).

Com o objetivo de estruturar as propostas apresentadas, escolhemos o estudo de caso como estratégia de pesquisa. Para Stake (2005), o estudo de caso não se resume à uma escolha metodológica, mas organiza epistemologicamente o objeto a ser estudado. O autor complementa:

¹⁴ Texto original: “Qualitative researchers stress the socially constructed nature of reality, the intimate relationship between the researcher and what is studied, and the situational constraints that shape inquiry.” (Denzin; Lincoln, 2005, p. 10).

Para uma comunidade de pesquisa, o estudo de caso otimiza a compreensão ao buscar questões acadêmicas de pesquisa. Ganha credibilidade triangulando minuciosamente as descrições e interpretações, não apenas em uma única etapa, mas continuamente durante todo o período do estudo. Para uma comunidade de pesquisa qualitativa, o estudo de caso se concentra no conhecimento experiencial do caso e presta especial atenção a influência de seus contextos sociais, políticos e outros. (Stake, 2005, p. 443–444, tradução nossa¹⁵).

Neste sentido, o estudo de caso é caracterizado por ser uma potente investigação empírica dos fenômenos contemporâneos, permitindo a investigação do objeto referido em seu contexto real, onde o fenômeno e o contexto são muitas vezes indistinguíveis entre si (Yin, 2001). Portanto, em função da multiplicidade de contextos sociais, históricos, políticos e culturais, cada caso, mesmo que apresente semelhanças a outros, reúne particularidades que o tornam singular (Lüdke; Andre, 2018). Para Yin (2001), as características associadas a essa estratégia de pesquisa possibilitam uma situação investigativa ímpar, havendo mais variáveis de interesse do que pontos de dados. Para o autor, essa pluralidade se projeta na necessidade de uma lógica de planejamento que incorpore abordagens específicas e que se desenvolva ao longo de todo o processo, da coleta de dados à análise das informações.

Em complemento, as provocações de Veiga-Neto (2009) nos instiga a pensar a investigação qualitativa em Educação a partir de uma noção foucaultiana de método. O autor argumenta que:

Para Foucault, o método não é o caminho seguro como queriam Descartes e Ramus, até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar (Veiga-Neto, 2009, p. 88–89).

Para Veiga-Neto (2009), seguir preceitos ou regras não resumem uma pesquisa ao formalismo, o que o autor esclarece como sendo uma obediência acrítica e rígida às regras ou a supervalorização da forma em detrimento do conteúdo, “mas é preciso não confundir abertura e flexibilização com “vale tudo”, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor”(Veiga-Neto, 2009, p. 87). Assim

¹⁵ Texto original: “For a research community, case study optimizes understanding by pursuing scholarly research questions. It gains credibility by thoroughly triangulating the description and interpretations, not just in a single step but continuously throughout the period of study. For a qualitative research community, case study concentrates on experiential knowledge of the case and close attention to the influence of its social, political, and other contexts.” (Stake, 2005, p. 433–444).

sendo, buscamos estratégias metodológicas que não se limitassem à fixidez, mas que também não se resumissem à um percurso que "aceite de tudo."(Rizza, 2015). Portanto, as teorizações foucaultianas sobre os sujeitos e suas metodologias são ferramentas, não máquinas acabadas, que nos serão muito ricas (Veiga-Neto, 2009).

Assim sendo, frente à complexidade das temáticas de gênero, sexualidade e suas possibilidades e desafios na formação inicial de professoras e professores, julgamos de grande potencial investigativo os encaminhamentos metodológicos dispostos.

2.2.2 Contexto

A pesquisa foi realizada na Universidade de Brasília (UnB) – Campos Darcy Ribeiro, a partir das interações que ocorreram na disciplina da graduação Tópicos Especiais em Ensino de Ciências - ICB0083 - Turma 2 / Reflexões sobre gênero e sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia (ReGeSex), que transcorreu na sala de reuniões do NECBio/IB. A disciplina foi ofertada na modalidade optativa no 1º (primeiro) semestre letivo de 2022, entre junho e setembro de 2022, e contabilizou 2 (dois) créditos, o equivalente a uma carga horária 30 (trinta) horas/aulas na Universidade de Brasília.

A possibilidade em se ocupar um espaço na formação inicial para o desenvolvimento da pesquisa decorreu do fato da disciplina Tópicos Especiais em Ensino de Ciências - ICB0083- Turma 2, ser uma disciplina ofertada originalmente pela Profª Drª Ana Júlia Pedreira, que orienta o presente trabalho.

Rizza, Ribeiro e Mota (2016), discutem variadas possíveis estratégias que visem estimular o debate em torno da sexualidade no Ensino superior, como cursos de extensão, palestras, eventos, trabalhos dentro de grupos de pesquisa, sendo o enfoque em disciplinas oferecidas dentro das universidades uma perspectiva confluyente com nossa pesquisa. O cenário das questões envolvendo gênero e sexualidade nas universidades, sendo discutidos através das disciplinas, é produzido a partir da movimentação envolvendo as temáticas em diferentes esferas sociais, que refletem diretamente nas práticas e discussões na formação inicial, tais como atuação das políticas públicas, ações governamentais, propostas curriculares, escalada das violências contra determinados tipos de identidades sexuais e de gênero, direitos das pessoas transgêneras etc. (Rizza; Ribeiro; Mota, 2016).

2.2.3 Participantes

Foram disponibilizadas 15 (quinze) vagas para a disciplina Tópicos Especiais em Ensino de Ciências - ICB0083 – Turma 2 - Reflexões sobre gênero e sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia (RGeSex), todas ocupadas por estudantes de graduação através de procedimentos on-line via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da Universidade de Brasília (SIGAA/UnB). Das 15 (quinze) pessoas matriculadas, 3 (três) não prosseguiram na disciplina, sendo as/os 12 (doze) estudantes que permaneceram as/os participantes desta pesquisa.

A partir da primeira participação, cada estudante, tanto os que frequentaram a disciplina desde o primeiro encontro quanto os que somente conseguiram após ajustes e reajustes usuais na matrícula, foram convidadas/os a participar da pesquisa. A proposta da disciplina e a relação com a pesquisa foi detalhada, sendo uma preocupação nossa o cuidado ao esclarecer que a participação era voluntária e sem que houvesse vínculo entre cursar a disciplina, participação na pesquisa e/ou as menções atribuídas ao término do processo.

Proposta apresentada, todos que concordaram em participar foram convidadas/os a assinar: um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), formalizando o aceite e os limites e possibilidades da pesquisa, e um Termo de Autorização para utilização de Imagem e Som de voz para fins de pesquisa (TAIS) (APÊNDICE B), uma vez que utilizaríamos, como parte dos instrumentos da pesquisa, os áudios e vídeos captados durante os encontros como parte da coleta das informações do trabalho. Ambos os documentos foram assinados em duas vias, uma das/dos participantes e outra do pesquisador. Ressaltamos que a presente pesquisa faz parte de um projeto de formação de professores mais amplo, coordenado pela Prof^a Dr^a Ana Júlia Pedreira, que obteve aprovação do Comitê de Ética.

2.2.4 Estrutura da disciplina

A partir do Calendário Universitário de Graduação da UnB (SECRETARIA DE GESTÃO ACADÊMICA DA UNB, 2022), foram 11 (onze) encontros, às quintas-feiras das 16:00 às 18:00, detalhados no Programa da Disciplina (APÊNDICE C). Este documento, compartilhado com o grupo, organiza a estrutura da disciplina descrevendo a ementa, o objetivo geral, objetivos específicos, métodos adotados na disciplina, formas de avaliação e o calendário de atividades.

A ementa apresentada descreve “Discussões e análises de questões que envolvem gênero e a sexualidade, para além dos determinismos biológicos, e as possíveis correlações com a formação de professoras e professores de Ciências e Biologia.”, com o objetivo de “explorar conceitos que atravessam as temáticas de gênero, sexualidades, diversidade e corpos, abordado aspectos sociais, históricos, culturais e as relações deles com as produções de significados e dos sujeitos. Objetiva-se o debate sobre os temas em diferentes contextos, em especial nos espaços educativos.”

Reforçamos que, as abordagens teórico-metodológicas pós-estruturalistas, assim como a perspectiva foucaultiana sobre o método (Veiga-Neto, 2009), foram fundantes não somente para aspectos da pesquisa, mas essenciais para o desenvolvimento modelo proposto para a disciplina. Neste sentido, uma ideia inicial de disciplina foi apresentada para o grupo e, a partir dos interesses, demandas, medos, investimentos profissionais e pessoais dos estudantes etc., etc., foi construída coletivamente uma estrutura final para a disciplina. A Tabela 1 apresenta um panorama da disciplina.

Tabela 1 – Panorama das aulas da disciplina RGeSex

Aula 1	Data	Conteúdo programático
1	09/06	Apresentação e propostas da disciplina
-	16/06	Feriado de Corpus Christi
-	23/06	Afastamento pessoal por motivos médicos
2	30/06	Apresentações narrativas do grupo
3	07/07	Debate sobre o Texto introdutório
4	14/07	Convidada: Prof ^a Maria Cândida (Candy)
5	21/07	Debate sobre o TEXTO 1 – Mediado pelo GRUPO 1
-	28/07	74ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)
6	04/08	Convidada: Prof ^a Aline
-	11/08	Paralisação Estudantil
7	18/08	Debate sobre o TEXTO 2 – Mediado pelo GRUPO 2
8	25/08	Debate sobre o TEXTO 3 – Mediado pelo GRUPO 3
-	01/09	Semana Universitária

9	08/09	Debate sobre o TEXTO 4 – Mediado pelo GRUPO 4
10	15/09	Disponibilizado para a conclusão das atividades.
11	22/09	Entrega da Reflexão Autobiográfica com uso de Narrativas , Avaliação da disciplina e Autoavaliação e Apresentação das produções culturais

Fonte: Autoria própria (2022)

Em complemento às atividades desenvolvidas em sala, as propostas avaliativas (*Percepções, Debate sobre os textos, Reflexão autobiográfica com uso de Narrativas, Avaliação da disciplina, Autoavaliação e Produção Cultural*) foram socializadas com as/os estudantes e se encontram detalhadas no Programa da Disciplina (APÊNDICE C). Para além, as atividades desenvolvidas em cada aula foram descritas em detalhes Capítulo 3.

2.2.5 Instrumentos de pesquisa

Para a presente pesquisa, adotamos instrumentos que, a nosso ver, permitem explorar a subjetividade de uma investigação empírica, característica da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, sem abdicar do devido rigor científico. Nesse sentido, optamos pelas diferentes fontes de informação, ou fontes de evidências, pertinentes ao estilo corroborativo de pesquisa, como um caminho possível para construção de credibilidade e acurácia, capazes de substanciar conclusões futuras (Yin, 2001). Denzin (2017) pauta que cientistas sociais abordem o mundo empírico considerando tantas perspectivas metodológicas quanto possíveis. Em uma de suas conclusões, o autor argumenta que “nenhum método único jamais permitirá que um investigador desenvolva proposições causais livres de interpretações rivais” (Denzin, 2017, p. 26, tradução nossa¹⁶). O autor enfatiza que:

Isso é chamado de triangulação e agora é oferecido como regra metodológica final ao princípio que métodos múltiplos devem ser usados em todas as investigações, uma vez que nenhum método está livre de fatores causais rivais (e, portanto, raramente leva a proposições causais completamente sólidas), nunca irá satisfazer completamente as exigências da teoria da interação, ou podem revelar completamente todas as características

¹⁶ Texto original: “[...] no single method will ever permit an investigator to develop causal propositions free of rival interpretations” (Denzin, 2017, p.26)

relevantes da realidade empírica necessárias para o teste ou desenvolvimento de uma teoria. (Denzin, 2017, p. 26–27, tradução nossa¹⁷).

Nesse sentido, adotamos como estratégias metodológicas a observação participante com registro em videogravações, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Para Lüdke e Andre (2018), a observação possibilita um contato pessoal capaz de estreitar os vínculos com o fenômeno pesquisado, sendo uma rica estratégia de verificação da ocorrência dos mesmos. Possibilita que o investigador se aproxime das perspectivas dos sujeitos, se aprofundando nos significados por eles construídos e atribuídos à realidade, além de fomentar o entendimento das ações (Lüdke; Andre, 2018). As autoras reforçam que, para a observação ser validada como um instrumento fiel de investigação científica, o controle e a sistematização do método são essenciais, exigindo um rigoroso planejamento e preparação por parte do observador.

Em complemento, frente às possíveis imprecisões de registro ou a compreensível falta de memória do pesquisador, Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) discutem as vantagens da utilização das videogravações como instrumento das investigações qualitativas.

Desse modo, é a necessidade de produzir registros confiáveis do trabalho de campo e de construir materiais empíricos válidos, que possam ser tomados como fonte para a compreensão de determinado fenômeno e/ou problema de pesquisa, o que determina a adoção de procedimentos e recurso (Garcez; Duarte; Eisenberg, 2011, p. 251).

Neste contexto, as videogravações permitem registrar aspectos e características dos sujeitos e do fenômeno estudado, processos difíceis de serem captados em um primeiro momento, tais como expressões físicas, reações, participação em grupo, nível de envolvimento em atividades em grupo etc. (Garcez; Duarte; Eisenberg, 2011). Para Belei et al. (2008), estes registros permitem, como em poucos outros métodos de coleta de informações, revisitar ações e comportamentos, possibilitando a reflexão sobre os conceitos por meio da análise da prática. Ressaltamos que as potencialidades dessas estratégias devem ser exploradas de

¹⁷ Texto original: “This is termed triangulation and I now offer as a final methodological rule the principle that multiple methods must be used in every investigation, since no method is ever free of rival causal factors, (and thus seldom leads to completely sound causal propositions), can ever completely satisfy the demands of interaction theory, or can ever completely reveal all of the relevant features of empirical reality necessary for a theory’s test or development” (Denzin, 2017, p. 26-27).

maneira criteriosa, precedida pela avaliação da viabilidade de sua utilização, preparo do investigador, cuidados com aspectos técnicos, planejamento, atenção às questões éticas que visem proteger os direitos dos sujeitos e do investigador (Pinheiro; Kakehashi; Angelo, 2005).

As entrevistas ampliam os acessos atribuindo profundidade às interações, aprofundando as particularidades envolvidas nos processos de significação da realidade pelos sujeitos e apurando aspectos da lógica das relações (Duarte, 2004). Para Lüdke; Andre (2018), prezando a reciprocidade e os estímulos compartilhados, as entrevistas possibilitam a fluidez, naturalidade e autenticidade do fluxo de informações. As autoras argumentam que “uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (Lüdke; Andre, 2018, p. 39).

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada, planejada a partir de um esquema básico (APÊNDICE D), permitindo que o entrevistador faça as adaptações que julgar necessárias, sem necessariamente estar atrelada a uma estrutura rígida (Lüdke; Andre, 2018), é uma estratégia metodológica que melhor atende nossas pretensões investigativas. Duarte (2004) ressalta que:

Realizar entrevistas, sobretudo se forem semi-estruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista (Duarte, 2004, p. 216).

Em complemento, buscamos na análise documental outro instrumento para pluralizar nossas fontes de evidências. Considerando as diferentes possibilidades dentro das análises documentais, a perspectiva de Holsti (1969, apud. Lüdke; Andre, 2018), se aplica mais se aproxima dos nossos fundamentos teóricos metodológicos. Para o autor, a análise documental é valiosa quando se pretende estudar o problema a partir da expressão dos indivíduos, enfocando a subjetividade, quando a linguagem for um fator crucial. Nesse sentido, as análises documentais previstas se referem às produções feitas pelos estudantes ao longo da disciplina, tais como as *Percepções, Reflexão autobiográfica com uso de Narrativas, Avaliação da disciplina/autoavaliação e Produção Cultural*.

Sendo assim, delimitados os múltiplos domínios por onde circularam os discursos analisados, podemos agrupar os momentos nos quais instrumentos de pesquisa enfocaram. Os enunciados foram, portanto, extraídos das transcrições das aulas (AULA 01, 02, 03 ... 11¹⁸) e das entrevistas realizadas ao fim da disciplina (ENTREVISTA), assim como dos textos produzidos nas *Percepções* (P01, P02, P03, P04 e P05), nas *Reflexão autobiográfica com uso de Narrativas* (REFLEXÃO), *Avaliação da disciplina/ autoavaliação* (AVFINAL) e Produção Cultural (PC).

A *posteriori* os enunciados resgatados foram categorizados em dois blocos de forma que agrupassem características julgadas como comuns. No bloco 01 (BL01) foram organizados os enunciados que dialogam com a produção de sentidos e efeitos de verdade sobre gênero, sexualidade, relações com a formação de professores e construção da identidade dos sujeitos de forma mais ampla nos debates. O bloco 02 (BL02) foram agrupadas os enunciados produzidos com enfoque maior nas aulas e atividades, em como as irrupções desses enunciados podem se traduzir em potencialidades pedagógicas, produzindo outros modos de pensar, em diferentes dispositivos pedagógicos e processos formativos. Cada bloco, por sua vez, foi organizado em categorias e subcategorias onde os enunciados foram distribuídos de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 2: Organização geral dos blocos, categorias e subcategorias de enunciados emergentes no contexto da pesquisa.

Bloco	Categoria	Subcategoria
BL01	Memórias	Segurança
		Identidade
	Experiências formativas	Tradicional
		Mínima
	Identidade docente	Motivadores
		Formação
		Concepções
	Diversidade	Sociedade
		Disciplina

¹⁸ Entre parênteses constam os códigos que serão posteriormente utilizados no resgate dos enunciados nas análises propostas.

BL02	Medo	Geral
		Específico
	Política	Contexto atual
		Posicionamento
	Potencialidades	Estratégias
		Reflexões
	Avaliação	Desafios
		Sugestões

Fonte: Autoria própria (2024)

As categorias e subcategorias serão devidamente detalhadas no *Capítulo 4*, quando os enunciados e as regularidades discursivas forem mobilizados para análise e discussão.

CAPÍTULO 3 –A DISCIPLINA PELA LENTE DA PRODUÇÃO DOS SENTIDOS

3.1 POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

A partir da abordagem discursiva já mencionada, baseada em orientações teórico-metodológicas anteriormente citadas (Ferreira, 2015; Ferreira; Santos; Terreri, 2016; Santos, 2017a) empreendi uma investigação sobre o conjunto de enunciados dispersos em uma disciplina sobre gênero, sexualidade e educação oferecida para a formação inicial de Ciências Biológicas, sob uma perspectiva pós-estruturalista. A partir desse recorte no espaço e tempo, busquei destacar esses enunciados agregados dentro de uma formação a partir das regras que produzem regularidades discursivas que permeiam as produções de séries descontínuas e processos de subjetivação.

Nos propusemos a vasculhar criticamente as irrupções, nos enunciados e discursos, suas relações e regras, com forma de se apropriar dessa lógica de pensamento para quem sabe, discutir novas possibilidades de transformação real. Me pus a olhar para, em nosso caso, uma disciplina de orientações específicas sobre gênero sexualidade e educação, e disposto a admitir os discursos produzidos como irrupções históricas pontuais, mas não ocasionais, e todas as reverberações (Foucault, 2008). Assumo, dessa forma, que “não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (Foucault, 2008, p. 28). Tal empreitada é realizada com a certeza (ou incerteza) de que a caminhada é longa e é por um percurso inacabado, que se constrói durante o trajeto,

sendo as especificidades do contexto responsáveis por deixar ainda mais complexo tal percurso (Veiga-Neto, 2020).

A partir deste ponto, é relevante descrever e relacionar importâncias da intersecção que marca nosso trabalho dos dispositivos pedagógicos com o dispositivo a sexualidade. As aulas de ciências e biologia são ambientes que muitos discursos sobre sexualidade são produzidos, parte do dispositivo da sexualidade que se modificou ao longo dos séculos a partir do século XVIII, onde muitas análises se concentram em impor uma máxima do silêncio das instituições pedagógicas em relação a sexualidade, é seguro afirmar que as instituições concentram discursos sobre o tema, investe em pontos diferentes de acesso, tanto pela constituição do que é dito quanto pela produção de quem o diz (Foucault, 1985). O dispositivo da sexualidade envolve os dispositivos institucionais pedagógicos, as relações de poder e as estratégias do discurso desenvolvido que acompanha a educação há séculos. As maneiras de circulação dos enunciados, de dar nome ao outro, colocando o outro em oposição e diferença também seria uma forma de produzir os “outros”, efeitos de verdade sobre “outro”, e é inegável que os processos pedagógicos produzem e são produzidos por esses discursos (Fischer 2003).

A abordagem proposta nos sugere pensar nossa pesquisa e lutas políticas orientados ao olhar para a linguagem constituidora e produtiva, raridade discursiva, discurso e sua indissociável relação com ritos, estruturas, distribuição espacial e por último, mas não menos importante, nos entregar a modos de pensamento que acolham o inesperado, em especial quando eles desestruturam as nossas próprias certezas como investigador. Essas atitudes metodológicas de Fischer (2003), inspiram, mas não fixam, reforçam uma “zona de desconforto” teórico-metodológico que nos ensinam o exercício da dúvida, quem sabe abrindo caminho para novos olhares para objetos e certezas por vezes naturalizados em nossas práticas sociais (Fischer, 2003).

De acordo com (Hall, 2014):

É precisamente porque as identidades são o construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (Hall, 2014, p. 109).

Afinal, para que olhar para a disciplina? Quais enunciados circulam sobre gênero e sexualidade na formação de professores em disciplina como a nossa? Como vamos produzindo professores e professoras em meio a esses discursos que regulam e quais posições ocupamos? Quais regras delimitam esses sistemas de pensamento e processos de subjetivação das professoras e professores?

3.2 SUJEITOS E POSIÇÕES DE SUJEITO

Analisaremos enunciados considerando-os irrupções raras proferidas por sujeitos, por elas e eles, e não por outros. Para Foucault (2008) parte importante da análise seria identificar por que “não por outros”, como outros sujeitos são excluídos dessa possibilidade de enunciação e como os sujeitos ocupam essa posição. O autor nos leva a pensar “[...] que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?” (Foucault, 2008, p. 31). Não é sobre a multiplicidade quase infinita de sujeitos que pensam e suas histórias pelo tempo, mas se refere a olhar para “cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis” (Foucault, 1996, p. 58). Assim como não é sobre a soberania da subjetividade do indivíduo, mas sobre situar os enunciados em diferentes posições de sujeito ocupadas pelos indivíduos. Woodward (2014) reitera que somente é possível compreender os significados que são produzidos em determinados sistemas de pensamento se compreendermos as posições de sujeitos que os sistemas produzem e como os indivíduos são distribuídos pelo sistema. O sujeito é, para Larrosa (1994), uma variável do próprio enunciado, uma vez que esse posicionamento discursivo constrói o sujeito. Ao analisar um discurso:

[...] não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (Fischer, 2001, p. 207).

Dessa forma, a análise dessas posições permite ampliar a ideia de um sujeito falante, buscando investigar outras questões do sujeito como o status do enunciador, a sua competência, campo de saber inserido, posição em instituições, relações jurídicas, hierárquicas etc. (Fischer, 2001). Para a autora, “Foucault multiplica o sujeito” (Fischer 2001, p. 208). Essa atitude metodológica significa distanciar,

portanto, do cognoscente falante e da análise do que o indivíduo quis ou não dizer, mas determina qual posição ele ocupa para ser o sujeito em questão (Foucault, 2008).

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Orientado por essa perspectiva crucial que me ocuparei em caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa. Importante a caracterização porque são pessoas, participantes, indivíduos enquanto sujeitos, homens, mulheres, pessoas cis e trans, educadoras e educadores em formação, por si só, importante narração. Mas, do ponto de vista da investigação acadêmica, a caracterização aqui prioriza, como explicitado, as múltiplas possibilidades de posições de sujeitos por estes ocupada.

A participante *E01* é uma mulher cisgênero¹⁹, heterossexual, casada e branca. Durante o desenvolvimento da disciplina, estava com 23 anos e era “provável formanda”²⁰ no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, faltando os últimos créditos e a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sendo essa a sua principal ocupação, não trabalhando no momento. *E01* é brasileira, mas sua família é mineira. A estudante cursou todo seu ensino escolar em instituições públicas. Ser uma professora em formação emerge em vários momentos em seu discurso e *E01* coloca que decidiu ser professora em função de uma passagem pessoal importante no 2º ano do EM. Uma questão pessoal marcante a afastou da escola por um tempo e vários professores e professoras se mobilizaram para que concluísse seus estudos, levando inclusive material em sua residência. “E aí eu senti que o meu mundo caiu, porque eu não conseguia ir para escola ... que é o que eu era” (*E01, AULA 02*). Durante esse período, a estudante descreve sua relação com a professora de biologia como sendo memorável. Ela descreve o período escolar como de um perfeccionismo exagerado e medo de não atender expectativas, sentimento que a acompanha até os dias de hoje. Era sempre colocada em cargos de coordenação ou representação. As várias reprovações em disciplinas da graduação tiveram um impacto significativo na vida da estudante, abalando suas novas perspectivas. Para além, em vários

¹⁹ Ser uma pessoa cisgênero significa identificar-se com o gênero que corresponde ao sexo atribuído no nascimento (Bonassi, 2017)

²⁰

"Provável formanda" é uma expressão frequentemente usada pelos estudantes para descrever a situação em que se encontram no final de uma graduação, quando restam poucos créditos ou disciplinas, ou até mesmo a finalização de um trabalho de conclusão de curso. No entanto, devido às incertezas e possíveis contratempos que podem surgir, os estudantes ainda se consideram apenas "prováveis" formandos, mantendo essa posição até que todas as exigências sejam plenamente atendidas e a formatura seja confirmada

momentos ressalta um contexto familiar de muita influência religiosa , especificamente evangélica.

A participante *E02*, com 21 anos, também formanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, conciliando com trabalho, uma mulher, cisgênero, branca, bissexual. A estudante nasceu em Goiânia, mas foi criada desde muito cedo em Brasília. *E02* ressalta que “parte de família que é muito para a questão agrícola, para trabalho braçal, que é a minha família materna” (*E02, ENTREVISTA*), sendo a primeira dessa parte da família a entrar para faculdade. Idas e vindas de Brasília e Goiânia. Filha única, sem parentes de idade próxima, tinha uma certa dificuldade em se relacionar com pai e via conforto no momento de ir para escola. A estudante relata que, apesar de ter familiares professores por parte de pai, isso não serviu como incentivo para sua carreira, pelo contrário. Ela narra que, mesmo percebendo dedicação em alguns momentos, acompanhar de perto essas pessoas revelava a desvalorização da carreira docente e a constante frustração delas. Muitas vezes *E02* descreve seu ambiente familiar como de forte tradição cristã e preconceituoso.

E03, “se considera” brasileira, mesmo tendo nascido em Valparaíso de Goiás, cidade próxima a Brasília. Seu pai é natural de Planaltina de Goiás e sua mãe nasceu em uma zona rural do estado de Tocantins. A participante de 21 anos enuncia que é uma “mulher, cis²¹, branca e de direita e foi pessoalmente desafiador estudar todos esses assuntos (*E03, AVFINAL*)”. É uma mulher cisgênero, heterossexual, branca, estava cursando bacharelado em Ciências Biológicas até o 6º semestre, no sétimo semestre resolveu mudar para licenciatura que, segundo ela, era a vontade desde o início. Não estava trabalhando e está estudando para concurso junto com a faculdade. Sonhava ser professora desde criança, segundo ela a parte do acolhimento e o viés social vinculado à docência sempre foi um marcador importante para ela. Quase toda vida escolar em escolas particulares, se muda para a escola pública no 2º ano do EM por vontade própria, para ficar mais próxima de uma amiga. Descreve que esse período na escola pública amplificou muito sua vontade de ser professora e ressalta:

Foi uma das melhores experiências da minha vida assim. Me abriu os olhos para a realidade que eu vivo e os privilégios que eu tive durante a minha infância, até conhecer uma galera que cresceu na escola pública e vê que existe sim uma diferença, e ela é muito grande. (*E03, ENTREVISTA*).

²¹ Alusão a sua posição como mulher cisgênero.

A participante *E04*, estava no 3º semestre da Licenciatura em Ciências Biológicas e não estava trabalhando. Com 19 anos, uma mulher, cisgênero, heterossexual e parda. Sua formação escolar ocorreu inteiramente em escolas particulares, e a partir de suas experiências, ela compara a escola onde estudou a maior parte da vida com uma empresa (*E04, AULA 02*). Seu interesse pela licenciatura se intensificou no 2º ano do EM quando uma professora de Biologia a colocou em um projeto de iniciação científica e disponibilizava tempo a mais para trabalhar o método científico. A participante descreve a importância disso para ela uma vez que “[...] isso passa muito pela minha linguagem de amor” (*E04, AULA 02*). Descreve um vínculo forte com a licenciatura, com aspirações futuras para o trabalho com educação infantil. Para a participante, a vivência em uma família como a dela onde todos são muito altos fez com que ela se destacasse de outras formas, como pela comunicação. As questões de gênero e sexualidade sempre foram muito discutidas e presentes no âmbito familiar, família que ela posiciona como sendo uma família cristã bem progressista. Descreve que existem mulheres lésbicas na família e que sempre houve um debate franco sobre as temáticas. Outra característica que surge nesse aspecto é a profissão da avó, que é sexóloga. A participante relata forte ligação com a sua comunidade cristã, inclusive ocupando a posição de professora da escola dominical. Assume constantemente uma posição política “de esquerda” e que perante a igreja se posiciona como tal e como educadora.

E05 tem 27 anos é um homem transgênero, branco, descreve sua sexualidade como mais fluida, com aspectos da bissexualidade. Estava terminando o bacharelado e a licenciatura, faltando somente o TCC para se formar. O estudante é brasileiro, estudou no Plano Piloto e no Guará, mas finalizou o EM em Goiânia. Descreve como sendo um período muito difícil, lidando com profundas questões pessoais, tendo sentido muito essa transição acadêmica. “Transição né, eu tô sempre em transição” (*E05, ENTREVISTA*). Período de sofrimento no EM despertou, segundo o participante, várias questões de barreira e proteção. Seu TCC explora a temática gênero e sexualidade, e descreve de forma assertiva sua posição e experiências como educador, enfatizando os embates que a transfobia coloca na vida pessoal e profissional. O estudante relata em diferentes momentos suas experiências formativas, bem como suas referências no campo da educação. Uma dessas referências que emerge em mais de uma situação é um tio seu que é professor. Descreve seu tio como uma significativa referência pedagógica e profissional, uma

pessoa que admira e que o estimulou, mesmo diante dos desafios da carreira docente. Ao pensar nos desafios o estudante desabafa “ser professor é exaustivo” (E05, ENTREVISTA).

A estudante E06, é uma mulher cisgênero de 20 anos, bissexual e indígena, cursando o 2º período de licenciatura em Ciências Naturais e não trabalhava no momento. É brasiliense, sendo sua mãe do Piauí e o pai do Rio Grande do Norte. A mãe morava próximo a comunidade Tabajara e Tapuia do estado do Piauí. Teve toda sua formação em escolas públicas, inclusive praticando de cursinhos pré-vestibulares populares. E06 descreve que não tinha ideia da dimensão que era uma licenciatura e que, mesmo no início do curso, começou a entender os atravessamentos do que é a formação inicial de professoras e professores. Ressalta as suas vivências e as coloca constantemente em evidência e, segundo ela, também se posiciona em espaços como coletivos indígenas onde defende as pautas LGBTQIAP+²² com os seus parentes²³.

E07 tinha 22 anos a época e estava no 9º semestre do bacharelado em Ciências Biológicas, com previsão de em breve solicitar a dupla habilitação para a licenciatura. Se ocupa com diferentes estágios, mas não com vínculo empregatício. É brasiliense, sua mãe é da zona rural do estado do Goiás, avós materno nordestinos e pai e avós paternos de São Paulo. A estudante é uma mulher cisgênero, branca e sobre a sua sexualidade afirma que não sabe ser “específica, mas é no espectro da assexualidade” (E07, ENTREVISTA). Sua formação escolar se deu em instituições particulares, faz uma análise em retrocesso e se coloca como sendo uma pessoa muito solitária na escola. Na universidade descreve a ocupação de vários espaços sociais, participando de trabalhos em museu, palestras, semanas temáticas e disciplinas sobre gênero e diversidade. Descreve interesse em educação em espaços não formais, mas se mostrou assertiva em dizer que não se vê como professora em sala de aula, mesmo reconhecendo a importância da prática.

A participante E08 é uma mulher cisgênero, bissexual, parda. E08, diferindo em termos de formação e área de atuação dos outros participantes, estava no 9º

²² A sigla LGBTQIAP+ neste trabalho é utilizada como uma tentativa de reunir representantes tão diversos de uma comunidade em um único guarda-chuva de sentidos. Ela se refere às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneras/travestis, *queer*, intersexo, assexuais, pansexuais e demais sujeitos que se reconheçam como parte do espectro da diversidade sexual e de gênero, indo além da heterocisnormatividade estabelecida

²³ Para Horta (2023) Horta, o termo “parente” em português é utilizado pelos indígenas no Brasil como um vocativo para se referir a pessoas indígenas de outras etnias, ou seja, àquelas e àqueles com os quais não é possível estabelecer um vínculo de parentesco direto. Essa utilização difere daquela feita por pessoas não indígenas

semestre do curso de Design, além de trabalhar como designer gráfica. Sua formação escolar foi em um contexto de escola pública militar, característica que surge em várias referências, tanto em termos de formação como de doutrina militar. Sempre pontuava aspectos do conservadorismo militar e colocava em paralelo com seus valores e práticas. Seus investimentos acadêmicos em nada se aproximam da formação de professores, mostrando-se até mesmo avessa à ideia em alguns momentos. Entretanto as questões de gênero e sexualidade se fizeram presentes até no tema de seu TCC, que correlacionava gênero e sexualidade e *design* de produtos. Buscou, para além da disciplina, outras oportunidades formativas em gênero sexualidade e políticas públicas, por exemplo.

A participante *E09* tinha 21 anos a época, uma mulher cisgênero, heterossexual, branca. Cursava o 5º semestre de Ciências Naturais e, em função da pandemia da Covid-19, estava tendo suas primeiras experiências presenciais na faculdade. Divide o tempo da faculdade com um trabalho em uma rede de farmácias. Afirmou que sua primeira opção de curso seria Química, o que contrariaria a vontade da mãe, então ela se inscreveu “em alguma coisa que tivesse a ver com química” (*E09- ENTREVISTA*), mesmo sem saber o que era uma licenciatura: “eu descobri semestre passado, no 4º semestre [risos]” (*E09- ENTREVISTA*). Neste contexto, mesmo não sendo seu sonho, *E09* afirmou estar se acostumando e gostando da ideia de ser professora. Oriunda de uma formação escolar de tradições bem rígidas, se referindo até mesmo a um estrito controle sobre temas abordados. Descreve um contexto familiar mais velho e por vezes preconceituoso.

E10, 24 anos, é uma mulher cisgênera, bissexual, branca, cursava o 5º semestre de Ciências Naturais, mas estava em vias de trocar para o curso de Ciências Biológicas. Brasiliense, filha de pai brasiliense e neta de avós paternos da Bahia, mãe avós maternos do Piauí, com quem afirma ter pouco contato. Em função dessa transição, estava cursando disciplinas da licenciatura dos dois cursos, afirma que não era seu plano inicial ser professora, mas o incentivo do pai, licenciado em física, e do namorado, licenciando em Ciências Biológicas, fez como que mudasse sua perspectiva e tem se identificado muito. Sua formação escolar foi em escolas particulares católicas. Na universidade teve oportunidade de fazer outras disciplinas que abordassem diversidade sexual e gênero.

A estudante de 23 anos *E11*, uma mulher cisgênero, heterossexual e parda, estava se formando em bacharelado em Ciências Biológicas e se encontrava

avançada no curso de licenciatura. Ao iniciar o bacharel tinha certeza que não gostaria de ser professora, mas algumas disciplinas da licenciatura foram marcantes e mudaram essa perspectiva. Sua mãe é maranhense e seu pai do Rio Grande do Norte. Os avós vieram do Rio Grande do Norte quando o pai tinha pouca idade e hoje residem em Samambaia Sul, uma região administrativa do Distrito Federal. Descreve uma formação escolar em escolas públicas e fez uma disciplina que abordava gênero e sexualidade. Relata sua família como cristã e muito tradicional, sem muito espaço para abordarem temas, como gênero e sexualidade. Entretanto atribui esse “silenciamento” a um contexto familiar de pessoas mais velhas e não por serem de origem cristã.

E12, uma mulher, cisgênero, heterossexual, branca, de 23 anos. A estudante estava cursando o 9º semestre de licenciatura em Ciências Biológicas e afirma que seu foco sempre foi a educação. Pretende pedir a dupla habilitação em bacharel, mas por ampliar leque de possibilidades, sempre fixando seus investimentos e sua carreira de professora. Ela, assim como seu pai, é brasiliense e a mãe de Alagoas. Afirma que seu núcleo familiar é bem aberto a debates como as questões trabalhadas na disciplina e dividiu experiências em outras disciplinas sobre gênero e sexualidade.

Pretendemos como esse posicionamento dos sujeitos participantes dar um aspecto geral das possibilidades de status das diferentes enunciatóricas e enunciatórios. Em passagens e momentos oportunos essas posições serão retomadas quando sua relevância for de interesse para análise das regularidades postas em questão. Nesse sentido, ainda em se tratando deste posicionamento inicial dos sujeitos, organizo algumas percepções que acredito serem relevantes na leitura da composição geral da pesquisa (Quadro 3). Dos doze (12) participantes, onze (11) são mulheres cisgênero (91,67%). Sendo *E05* o único homem que participou da pesquisa. Em complemento, sendo o homem em questão transmasculino, nenhum homem cisgênero participou da pesquisa²⁴. 6 heterossexuais, 5 bissexuais, 1 assexual. Onze (11) participantes (91,67%) possuem relação direta com a licenciatura, sendo desses 11, 3 participantes são provenientes da licenciatura em Ciências Naturais e 9 da licenciatura em Ciências Biológicas. Somente *E08* não cursava uma graduação que se relacionasse com licenciatura. Quanto à identificação racial dos participantes 8 pessoas se declararam brancas, 3 pardas e uma indígena.

²⁴ Um único homem cisgênero se matriculou na disciplina, mas abandonou durante o curso, por esse motivo não foi incluído na pesquisa, como comentado anteriormente.

Quadro 3 – Caracterização geral dos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Posições de sujeitos
E01	23	Mulher cisgênero, heterossexual, branca
E02	21	Mulher cisgênero, bissexual, branca
E03	21	Mulher cisgênero, heterossexual, branca
E04	19	Mulher cisgênero, heterossexual, branca
E05	27	Homem transgênero, bissexual, branco
E06	20	Mulher cisgênero, bissexual, indígena
E07	22	Mulher cisgênero, assexual, branca
E08	23	Mulher cisgênero, bissexual, parda
E09	21	Mulher cisgênero, heterossexual, branca
E10	24	Mulher cisgênero, bissexual, branca
E11	23	Mulher cisgênero, heterossexual, parda
E12	23	Mulher cisgênero, heterossexual, branca

Fonte : Aatoria própria (2024)

Marcadas as posições, reitero que essas descrições não pretendem se fixar como ponto de origem ou definição fechada, mas como parte das condições de possibilidade das produções discursivas que irrompem o espaço-tempo, o surgimento de um acontecimento discursivo (Fischer, 2003). Nesse sentido, compreendendo o discurso dentro do jogo de relações, é possível o defronte com os enunciados em suas singularidades e contingências, buscando compreender porque ali e por que daquela forma, e não de outra? (Fischer, 2001). Buscar, como sugere Larrosa (1994), entender que o enunciado que é evidente, só o é, pois, nossa forma de ver está constituída dentro de dispositivos que permitem esse olhar. Segundo o autor, “talvez nos ensinar que nosso olhar é também mais livre do que pensamos.[...] Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo” (Larrosa, 1994, p. 83). Em um convite para pensar de outras maneiras, “libertamo-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos” (Fischer 2001, p. 222). Que neste contexto possamos nos apropriar das abordagens de autoras e autores que se propõem a desafiar as evidências estabelecidas, e assim examinar mais profundamente a potencialidade nas condições de possibilidade e emergência dos enunciados.

3.4 DOS ENUNCIADOS DA DISCIPLINA

Um momento inaugural da disciplina foi proposto para a *AULA 01*, no qual professor/pesquisador e estudantes tiveram a oportunidade de se apresentar brevemente, além da partilha das propostas iniciais dos trabalhos programados para a disciplina. Orientada por perspectivas pós-estruturais, o programa da disciplina foi explanado com o intuito de construirmos coletivamente os direcionamentos da disciplina, atividades, formatos avaliativos e propostas que estruturariam a disciplina.

Em seguida, foi apresentada aos estudantes a condição da disciplina como parte da presente pesquisa de mestrado, evidenciando que a participação na disciplina e pesquisa são independentes, não necessariamente vinculadas, seja pelas informações compartilhadas, avaliações e/ou menções finais; instruindo sobre os procedimentos e instrumentos pesquisa utilizados; justificando a captação de áudio e vídeo; convidando oficialmente para a participação na pesquisa. Após sanarmos as dúvidas, os estudantes que tiveram interesse assinaram o TCLE e o TAIS. Por último, solicitei que os estudantes se dividissem em 4 (quatro) grupos menores, compostos por 3 e 4 estudantes cada, divisão que seria acionada em algumas propostas avaliativas futuras.

Para *AULA 02*, foi proposto para o grupo uma rodada de apresentações individuais mais aprofundada que a do encontro anterior, que fizesse o uso de narrativas. Sugerimos que as/os/es estudantes compartilhassem aspectos de suas identidades, socializando com o grupo essas características a partir de suas experiências de vida, respeitando as limitações de cada, inclusive das pessoas que optassem por não se apresentar por hora. Propositamente evitei fornecer orientações muito claras, diretivas muito específicas ou regras que balizassem as apresentações, em uma tentativa de estimular a liberdade nas falas, incitar pluralidade de abordagens e perspectivas, assim como fomentar ambiente de segurança dentro do possível. Entretanto, em diálogo com as perspectivas teórico-metodológica da pesquisa, visando estruturar a coleta das informações para análise das informações posteriormente, foi sugerido como orientação que as narrativas se baseassem na percepção dos sujeitos sobre a construção de suas identidades a partir do resgate de memórias escolares.

Para Bruner (1991), as construções narrativas são formas de organizar nossas experiências e memórias sobre os acontecimentos humanos, sejam elas

histórias, desculpas, mitos, motivos que buscamos para fazer ou não fazer algo. O autor interpreta as narrativas como uma forma convencional, transmitida culturalmente e limitada pela aptidão individual, assim como pelos seus contextos que estamos inseridos. “As narrativas, então, são uma versão da realidade cuja aceitabilidade é governada pela convenção e pela “necessidade narrativa” e não pela verificação empírica e exigência lógica [...]” (Bruner, 1991, p. 4, tradução nossa²⁵). Para Galvão (2005) as socializações orais das narrativas possibilitam a construção do passado histórico pelas próprias pessoas e ao construir um passado se ajuda a construir um futuro. A autora argumenta que:

A realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos (Galvão 2005 p. 328).

Galvão (2005) parte de um completo e complexo referencial para enunciar possibilidades e pontos de atenção referentes à pluralidade dessas abordagens. A autora explora aspectos da utilização de narrativas ressaltando suas contribuições para as reflexões pedagógicas, possibilidades investigativas, formação inicial e continuada de professores. As socializações de experiências possibilitam a emergência de aspectos formativos dos acontecimentos, uma vez que quem narra “não pode evitar ser levado a explicar como compreende essa trajetória e quais os referenciais de interpretação que lhe permitiram perceber, analisar e compreender o momento de transformação que relata” (Galvão 2005, p. 331). Segundo Bueno (2002), diferentes autores reiteram o caráter formativo das abordagens narrativas autobiográficas, “uma vez que, ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida, o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo” (Bueno, 2002, p. 23).

Durante a aula, ao se apresentar de acordo com a proposta, a estudante *E04* narrou uma experiência em aproximação com o referido. A estudante descreve uma importante interação no segundo ano do EM, no qual uma professora, ao perceber seu interesse por Biologia, propôs uma atividade extracurricular envolvendo um projeto de iniciação científica. *E04* detalha que não se tratava de um projeto de

²⁵ Texto original: “Narratives, then, are a version of reality whose acceptability is governed by convention and “narrative necessity” rather than by empirical verification and logical requiredness [...]”(Bruner, 1991, p. 4).

iniciação como os desenvolvidos universidades, mas que tinha por finalidade aproximar as/os/es estudantes de EM do método científico e do fazer ciências. A estudante narra que:

[...] esse foi o episódio que mais me marcou durante toda a minha vida escolar. Foi que ela disponibilizou o tempo dela para poder ir à tarde na escola, todas às quartas-feiras, para poder passar um tempo comigo só me explicando o método científico. E isso passa muito pela minha linguagem de amor. Quando eu penso amar outras pessoas, eu penso em passar tempo de qualidade [visivelmente emocionada] ...Ah, e eu sou muito chorona, tá? [risos] ... E isso assim, aquele professor ainda inalcançável, ir para escola só para passar o tempo comigo. Não era com o grupo de alunos, era comigo. E, assim, isso foi incrível para mim. (E04, AULA02)

Aspectos relacionados à essa interação ressurgem em outros momentos no discurso da estudante ao longo da disciplina. A amorosidade, cuidado e dedicação em atividades didático-pedagógicas, uma vez que a estudante já acumulava experiências como professora, são regularmente enunciados por ela. A fala de *E04* em sua apresentação segue, e a estudante enuncia que foi “pensando nisso eu tive a certeza de que eu queria ser professora porque eu sempre gostei muito gente” (E04, AULA02).

Para Goodson (2003), as experiências de futuras professoras e professores enquanto estudantes e as vivências compartilhadas durante o período escolar se mostram importantes para a construção das identidades dos futuros docentes. Lortie (1975 *apud.* Goodson, 2003) refere-se a este período como uma “aprendizagem de observação”, na qual a socialização da professora e professor ocorre por meio da observação e internalização de modelos específicos de ensino experienciados enquanto estudantes. Assim sendo, o autor argumenta que:

[...] esses modelos, modelos latentes, são ativados durante o período de treinamento tendo sido muitas vezes, por assim dizer, “carregados em suspensão” durante um período de tempo, particularmente nos anos de graduação. Uma forma de dar seguimento a essa tradição alternativa na pesquisa de socialização de professores requer que examinemos as influências socializadoras relevantes para a formação do professor durante toda sua experiência de vida (Lortie 1975 *apud.* Goodson, 2003 p. 14, tradução nossa²⁶).

²⁶ Texto original: “that these models, these latent models, are activated during the training period having often been, so to speak, ‘carried in suspension’ over a period of time, particularly the undergraduate years. One way to follow up on this alternative tradition in teacher socialization research requires that we examine those socializing influences relevant to the formation of the teacher over the full life experience. (Lortie 1975 *apud.* Goodson, 2003 p. 14).

Algo similar surge durante a apresentação a estudante *E01*, quando descreve que seu EM foi atravessado por um trauma muito grande que perturbou o andamento de sua formação escolar, inclusive impedindo de frequentar a escola por um tempo. A estudante relata que:

E aí eu senti que o meu mundo caiu, porque eu não conseguia ir para escola ... que é o que eu era. E aí os meus professores se juntaram e por isso que hoje eu quero ser professora, porque os professores se juntaram. E eles faziam uma certa [pausa]... se deslocavam para ver quem ia me buscar em casa para me levar na escola e quem ia me deixar em casa. E aí eu também, acabou que eu não consegui continuar indo para escola e aí eles iam na minha casa todo dia à tarde e me davam aula em casa. Depois eu também não consegui continuar. Mas isso me marcou muito. Isso me marcou muito e hoje é por isso que eu quero ser professora. (E01, AULA 02)

Ressalto que esses potentes enunciados não são apresentados aqui com o intuito de generalizar essas experiências individuais de cuidado docente, no sentido de tornar o trabalho extraclasse, muitas vezes exaustivo e não remunerado, algo naturalizado. A finalidade ao reunir os enunciados sobre acolhimento e licenciatura, que emergiram em diferentes construções discursivas dos sujeitos participantes, é aproximar-nos da perspectiva de Larrosa (1994) sobre a experiência de si. Nesse sentido, tomamos de empréstimo as aproximações que o autor faz do pensamento foucaultiano, para abordar esses compilados como forma de analisar “como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos e outros) de subjetivação” (Larrosa, 1994, p. 37). Para o autor:

[...] A experiência de si, em suma, pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si. E o que aparece agora como "peculiar", como histórico e contingente, não são já apenas as ideias e os comportamentos, mas o ser mesmo do sujeito, a ontologia mesma do eu ou da pessoa humana na qual nos reconhecemos no que somos (Larrosa, 1994, p. 42).

Foram realizadas 4 apresentações nesta aula. Em um primeiro momento de apresentações foi observado um grau de surpresa pela proposta, assim como uma relação emocionada com a perspectiva, com uma concentração significativa de memórias positivas. As demais apresentações foram programadas para a aula seguinte, assim como foram socializados os materiais e proposta de atividade para o encontro subsequente.

Para a AULA 03, continuamos as apresentações e, em seguida, exploramos o debate em conexão com os materiais sugeridos. Um texto e um vídeo foram sugeridos com disparadores com a finalidade provocar debate e iniciar a conexão com alguns conceitos, visando contribuir para os alicerces teórico-metodológicos da disciplina. O *Texto Introdutório*²⁷ foi “Pedagogias da sexualidade” (2021a), da Prof^a Dr^a Guacira Lopes Louro, parte do livro “O corpo educado: pedagogias da sexualidade” (2021b), organizado por ela. Em complemento, foi sugerido o vídeo “Live com Dra. Jimena Furlani , UDESC Sexualidade e Estudos de Gênero” (Semana do biólogo Univille, 2020).

Outras 4 apresentações foram feitas e foi possível considerar que, sendo as apresentações uma continuação, ou seja, havendo experiências prévias sobre formatos, métodos, tipos de compartilhamentos e reações, assim como um primeiro contato com os materiais disparadores, novas ‘condições de possibilidade’ se estabeleceram, possibilitando o surgimento de diferentes dinâmicas que balizaram as apresentações subsequentes. Por motivos de falta ou porque não quiseram se apresentar, totalizamos 8 apresentações.

Ao apresentar-se, a estudante *E03* trouxe à tona suas memórias sobre a chegada em uma nova escola em seu 7º ano do EF, uma instituição que era anteriormente voltada somente para estudantes EM, agora expandia seu atendimento para o EF. No contexto narrado, a estudante destaca que, como é de se esperar, os estudantes do EM já se conheciam. Adicionalmente, parte dos estudantes do EF provinha de outra escola adquirida pela instituição, o que também propiciou uma certa familiaridade entre eles. Nesse cenário, a estudante *E03* identificou-se como pertencente a um terceiro grupo, composto por estudantes recém-chegados e socialmente deslocados. Para a estudante, “era uma galera de uma condição financeira maior, uma galera mais evoluída, já pensava em sexo, já pensava em menininhos e eu estava tipo ‘Nossa meu sonho é estudar na UnB’, com 12 anos de idade, não sei porque ...” (*E03*, AULA 03). Complementa que assim que chegou foi lida e apelidada como “fofinha” e que chegou um momento que não se identificava mais com esse rótulo.

²⁷ Os nomes atribuídos aos textos coincidem com as referências que utilizamos no Programa da Disciplina (APÊNDICE C).

Ah, eu não queria! Aí eu comecei a me adequar as regras sociais impostas, né? Então todo dia eu acordava para alisar o cabelo. E eu fico pensando “Nossa gente podia estar dormindo ...”, mas eu acordava mais cedo e alisava o cabelo. Ajustei as calças e eu não fazia Educação Física, porque até então a Educação Física não era uma coisa muito atraente e eu não sei por que [risos]. Mas eu ficava lá com o celular das meninas esperando elas terminarem a Educação Física. E eu acho que isso me tirou muitas coisas de mim mesma. Eu era muito extrovertida e espontânea, e no [nome da instituição²⁸] eu perdi isso. Eu não fazia pergunta, eu não participava dos projetos, se participava era “Ah, eu escrevo ...”, porque eu gosto de escrever e tal. ...” (E03, AULA 03)

Nesse contexto, em consonância com Louro (2021a), a evocação das memórias escolares revela parte dos mecanismos que nos constroem como sujeitos. Para a autora, as práticas discursivas ou não discursivas que produzem sujeitos femininos ou masculinos deixam “marcas”, as quais orientam os modos de ser homem e ser mulher em nossa sociedade. E acrescenta que a escola, junto com a família, a igreja, as leis e os meios de comunicação – reitero aqui as redes sociais cada vez mais influentes – desempenham um papel direto nessas construções. Nesse sentido:

Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. (Louro, 2021a, p. 30–31)

Louro (2021a) exemplifica essas correlações partindo da análise crítica do artigo “Making the boy: meditations on what grammar school did with, to and for my body”, de Philip R. D. Corrigan (1991). No referido artigo, o autor revela, por meio de memórias íntimas e dolorosas, a produção de uma masculinidade hegemônica através da escolarização dos corpos, sendo esse disciplinamento praticado pela instituição escolar parte do que a autora chama de pedagogias da sexualidade. Segundo Louro (2021a), o artigo estimulou a revisitação de suas próprias lembranças escolares, sendo ela uma mulher em um contexto de escola pública brasileira, predominantemente feminina, evidenciando “marcas” deixadas em seu corpo, assim como diferentes formas de usar o corpo que a acompanham pela vida, como docilidade, discricção, gentileza, obediência, subserviência etc.

²⁸ Nome da instituição foi omitido em conformidade com o TCLE, alterando assim informações que permitam a identificação da participante.

A presença de referências e critérios que são responsáveis pela categorização de gênero na escola, estabelecendo limites e definindo quais estudantes se aproximam ou se afastam de uma "norma" sexual e de gênero, torna-se notável (Louro, 2021a). Segundo a autora:

Por isso, possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. (Louro, 2021a, p. 22)

A estudante *E03* relata ter sofrido os impactos das práticas nesse contexto escolar específico. Diante disso, solicitou à sua família a transferência para uma escola pública. No novo ambiente lida com uma nova realidade, estudantes em sua maioria com baixo poder aquisitivo, desempenho escolar regular, entretanto, afirma ter se encontrado socialmente e recuperando parte de sua espontaneidade perdida ao longo dos anos. Por outro lado, a estudante *E12* teve uma experiência oposta ao fazer a transição da escola pública para a particular no EM. Ela recorda ser a única proveniente de escola pública em sua turma e sentiu a necessidade de reaprender a estudar. Nas palavras dela: "Eu comecei a ver que era muito importante estudar, mas foi mais tranquilo do que eu pensava ... Era mais uma vontade assim de me reafirmar, né?" (*E12*, AULA 03). Essas dinâmicas de classe dentro das instituições escolares emergem em outros momentos.

Portanto, as apresentações e o debate sobre os materiais disparadores, permitiu que adentrássemos em alguns aspectos envolvendo os investimentos sócio-histórico-culturais das instâncias e como essas pedagogias afetam a maneira como construímos nossas identidades sociais, em nosso recorte específico, as identidades sexuais, de gênero e docente.

Na AULA 04, convidamos uma colega professora com o objetivo de, por meio de suas experiências pedagógicas associadas às temáticas de gênero e sexualidade, enriquecer o ambiente formativo ao facilitar a troca de experiências entre a professora convidada e os estudantes. Convidamos para o encontro a Prof^a Maria Cândida Paredes bacharela e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília (Unb); à época, professora de Biologia na SEEDF, em situação de contrato temporário; possui enfoque profissional em educação, formação inicial e continuada de professores, educação inclusiva e educação em e para direitos humanos. A Prof^a

Candy, como prefere ser chamada, estruturou uma aula que desestruturasse os limites das Ciências da Natureza, contrastando os determinismos biológicos e a multiplicidade das relações sociais, históricas e culturais, na produção dos sujeitos e significados.

Nóvoa (2017) argumenta que é comum em outras profissões que o desenvolvimento profissional ocorra por meio da socialização com colegas em contextos específicos, aliado ao aprofundamento teórico e ao contato direto com a prática. Na profissão docente, isso não é diferente. Para o autor, a formação de professores não pode prescindir da interação com outros profissionais e da vivência nas instâncias escolares. Ele sugere que o caminho evolutivo da docência envolve se distanciar da individualidade e adotar uma abordagem coletiva na atuação. Reforça:

É esta corresponsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero “campo de aplicação”. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão (Nóvoa 2017, p. 1124).

A Prof^a Candy provocou reflexões sobre a concepção do sexo e gênero como algo natural, estimulando as/os/es estudantes a refletirem sobre suas próprias expressões de gênero, seja elas “mais masculinas ou mais femininas”. Além disso, ela realizou uma análise histórica para desconstruir a ideia de que a dissidência sexual e de gênero seria apenas uma “moda” ou uma questão recente. A professora trouxe questionamentos sobre o uso de termos como “Sistemas Reprodutores Masculinos ou Femininos” em livros didáticos e aulas de biologia, destacando como esses termos podem ser deterministas e excludentes, considerando a materialidade dos corpos em contraste com suas inscrições sociais e culturais.

Nesse contexto, o livro didático pode ser reconhecido como um recurso fundamental para romper com concepções “biologicistas” e conteudistas, proporcionando espaço para discussões que abrangem não apenas as Ciências da Natureza, mas também as Ciências Humanas e Sociais (Ferreira; Machado; Pedreira, 2020). Segundo Bandeira e Velozo (2019), o livro didático tem o potencial de transcender os tradicionais temas abordados, como aspectos anatômicos e fisiológicos, ao explorar produções de sentidos e processos de subjetivação sociais e culturais. Para os autores, o livro pode se tornar um recurso valioso na

desnaturalização de gênero em diversas representações, como a maternidade e as tarefas domésticas. Nesse contexto “essa intencionalidade seria um grande avanço para a disseminação da equidade social das relações de gênero e sexualidade e da superação das discriminações que envolvem essas relações” (Bandeira; Velozo, 2019, p. 1028).

Adicionalmente, ela abordou e apresentou literatura relacionada às temáticas, assim como trouxe exemplos das temáticas ‘gênero’ e ‘sexualidade’ retratadas em arte clássica ou na cultura popular. Em suma, proporcionou um olhar para a além dos dispositivos biológicos, com abertura ao socio-histórico-cultural, de caráter provocativo e grande potencial de debate, como se desdobrou.

Na AULA 05, ocorreu o debate dos materiais disparadores, mediado pelas e pelos estudantes, a partir da divisão de grupos realizada anteriormente. Esse debate fazia parte das atividades avaliativas da disciplina. Visando diversificar possibilidades avaliativas, tendo como referência a perspectiva foucaultiana de método trazida por Veiga-Neto (2009)²⁹, julgamos relevante proporcionar às e aos estudantes, ainda que balizados pelos materiais disparadores, liberdade criativa e pedagógica para escolherem o formato e as atividades a serem realizadas. Essa abordagem metodológica e avaliativa foi acordada com as/os/es estudantes também para as AULAS 07, 08 e 09, com mediação dos Grupos 2, 3 e 4, respectivamente. Para cada mediação sugerimos diferentes materiais disparadores.

Assim sendo, o Grupo 1, composto pelas estudantes *E02*, *E06* e *E07*, mediou o debate a partir do *Texto 1* “Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente” (Altmann, 2013) e o *Vídeo 1* “Sexo, gênero, sexualidade e o orgulho lgbt+” (CHAVOSO DA USP, 2020). Quanto ao formato, o grupo dividiu o texto em três grupos temáticos e os separou fisicamente em três pedaços de papel. Estes foram compartilhados com outros grupos na sala, a fim de servirem como guias para debates menores antes de nos dirigirmos para a discussão coletiva das ideias.

Muito se discutiu sobre a abordagem das temáticas gênero e sexualidade em sala de aula, considerando diferentes níveis educacionais e faixas etárias. Alguns temas, por vezes, são interpretados como polêmicos, como a masturbação infantil,

²⁹ Para Veiga Neto (2009) a perspectiva de método que aciona opera a partir de uma certa indomabilidade, que segundo o autor é inerente ao pensamento foucaultiano. Para o autor, trata-se de uma abordagem que não se restringe ou reduz a um manual de regras predefinidas, mas que permite a fluidez do processo na construção dos próprios métodos.

menstruação etc. e como nós educadores precisamos investir em divulgar o acesso a fontes confiáveis de informação em contraste com as informações por vezes desconstruídas das mídias sociais. Aprofundou-se em como a pornografia propaga violência, objetifica o corpo de mulheres cisgênero, e é uma propaganda de fácil acesso da cultura do estupro e não uma expressão saudável da sexualidade. Além do debate sobre gerações, uso da internet e sexualidade dos jovens, discutiu-se também a sexualização infantil e o papel das redes sociais. Para além, E03 pontua:

Além de toda essa questão sexual, que a gente sabe que influencia, tanto a pornografia quanto o Tik Tok, eles causam na nossa geração prazer imediato, e a necessidade disso atrapalha a gente em todas as áreas. Então a gente não consegue sentar para estudar, porque sentar estudar não é prazeroso. Então a gente não consegue alcançar outras coisas, porque esse processo não é prazeroso. Não é prazeroso imediatamente ... E a gente não consegue mais lidar com as coisas a longo prazo. É tudo muito agora. E tudo isso vem dessa ideia da pornografia, prazer rápido, do Tik Tok, do “rapidão eu fico feliz”... (E03, AULA 05).

Os estudantes avançaram ao discutir sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) e as formas como são abordadas na educação básica, frequentemente de maneira higienista e com uma perspectiva exclusivamente médica. Eles destacaram como essas abordagens representam heranças curriculares profundamente enraizadas e constantemente são alvo de lutas narrativas nos documentos curriculares ao longo da história educacional no país.

A AULA 06 se aproxima dos encaminhamentos, assim como as justificativas metodológicas, da AULA 04, uma vez que também contamos com a participação de uma colega professora convidada. O encontro foi mediado pela Prof^a Aline Queiroz, doutoranda no laboratório de Endocrinofisiologia e Reprodução Animal do Instituto de Biologia da Universidade de Brasília (IB/UnB), mestre em Biologia Animal e graduada em licenciatura e bacharel em Ciências Biológicas, títulos também obtidos pela UnB. Possui experiência nas áreas de reprodução, biotecnologia, biologia celular e ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: morfologia, fisiologia, tecido ovariano, criopreservação de tecido ovariano, transplante de tecido ovariano, manipulação de modelo animal, cultivo celular, interação patógeno-hospedeiro, ensino de Ciências e ensino de Biologia.

Em sua proposta pedagógica, a Prof^a Aline abordou: conceitos biológicos; construções sócio-histórico-culturais das identidades sexuais e de gênero; expressões de gênero; histórico dos movimentos populares, especificamente o

movimento feminista e LGBTQIAP+; contextualização legal, aprofundando parâmetros e diretrizes curriculares, a partir do enfoque de gênero e sexualidade e o reflexo de todas essas questões na formação de professores.

Em um debate sobre os motivadores das professoras e professores em trabalhar as temáticas gênero e sexualidade na educação básica, bem como seus receios, amparos legais, motivações políticas e o desinteresse do poder público na institucionalização das temáticas gênero e sexualidade nas carreiras públicas de educação, o estudante *E05* contrasta:

Mas é isso aí ... É para isso que a gente não tem na nossa formação sexualidade e gênero. Porque eles não querem que a escola seja mesmo um fator de transformação. Não é para isso que serve, é para gente reproduzir e continuar reproduzindo... (E06, AULA06)

Dado o contexto anteriormente mencionado, é importante ressaltar que o estudante *E05* é um dos mais velhos do grupo, está em estágio mais avançado no curso e acumula relativa experiência profissional como docente. Este enunciado, dentro dessas condições de existência, pode ser associado a outros comentários dele, nos quais ele aponta o cansaço inerente à profissão docente. Contudo, ressalto que não há um tom derrotista em suas palavras, mas sim uma sobriedade na análise dos desafios que permeiam a relação entre as temáticas abordadas e o exercício da profissão.

Dentro do mesmo bloco de debate, a estudante *E01* relata que está realizando uma disciplina de estágio em docência, na qual uma das aulas envolveu uma análise crítica da BNCC. Sobre o evento, a estudante compartilhou que expressou suas críticas à base e sugeriu formas para que as professoras e professores pudessem se colocar frente a alguns aspectos julgados negativos. Ela menciona que seus colegas referiam-se às ideias compartilhadas por ela e outros como "romantização", alegando que professoras e professores não têm 'esse tipo de poder'. A estudante *E01* desabafa:

E aí, sabe, eu fico pensando cara... Vocês nem saíram da licenciatura ainda, nem estão dentro da sala de aula ainda e vocês já estão pensando assim? O que que vai acontecer quando vocês entrarem na sala de aula? Sabe? [...] Gente, sabe? Como que a gente vai mudar as coisas? Como que a gente vai fazer diferença? Como que a gente vai trazer para o palco essas pautas se a galera que tá saindo agora já tá com esse pensamento, já não acredita mais na força que tem, no

poder que tem no papel que vai desempenhar. É sempre “Nossa, coitadinho de mim...”. Gente, você tá no curso errado. (E01, AULA 06)

Em resposta, *E05* “Mas eu entendo essas pessoas, sabia? Desculpa te interromper, mas sociedade é isso... Eu já tô cansado disso aqui tudo já. Eu não quero ter que lidar. Eu tenho que lutar por mim e por outras pessoas, ***** ! Eu tô cansado!” (E05, AULA 06). Estabelecendo correlações com seu enunciado anterior e outros na mesma linha.

Outro posicionamento importante a ser lembrado, é o fato de *E05* ser um professor transmasculino que, frequentemente, compartilha seus processos de aceitação e dúvidas a ele imputadas em relação à sua identidade, seja na sociedade ou em sua profissão. Segundo Junqueira (2009), pessoas dissidentes da norma sexo-gênero podem estar mais sujeitas a determinadas vulnerabilidades sociais, dificuldade de inserção social e possível afastamento familiar e de amigos. O autor argumenta que a vasta gama de violências que essa parcela da população pode sofrer não se limita a este contexto. Se manifestam dura e constantemente por desconhecidos e inclui formas institucionalizadas de discriminação, formando uma rede de exclusão que não demonstra sinais de mitigação devido à falta de enfrentamento e políticas públicas de cuidado para pessoas transgênero. Nesse sentido, o cansaço relatado por *E05* se desenvolve nesse contexto de violência histórica. As pessoas que “cruzam a fronteira” são poderosas forças políticas de questionamento da fixidez social das identidades hegemônicas (Silva, 2014), lidas como ameaças e punidas por isso.

A Prof^a Aline Queiroz conclui:

Mas o que eu penso disso tudo é que, mesmo sendo só um, você é um dentre quantos alunos que você vai ter dentro da sala de aula? Trinta? Quarenta? É mais do que nossa obrigação! A gente precisa sim se respaldar primeiro, ganhar essa potencialidade e assumir esse poder que nós temos como educadores e levar isso sim. Porque apesar de sermos só um, a gente tá lidando com várias potencialidades e que serão o futuro. (Aline Queiróz, AULA 06)

Nessa conjectura, me volto as provocações de Veiga-Neto (2012), que sugere que nosso atitudinal se afaste da militância e se aproxime do ativismo. Para o autor:

O agenciamento mal fundamentado é pura militância e, como tal, como qualquer ação militar, não passa de um fazer automatizado e obediente a comandos que vêm de fora. Uma analítica fechada em si mesma é pura

especulação e, como tal, não passa de um fazer estéril e afetado (Veiga-Neto, 2012, p. 272)

Enquanto um militante se restringe à disciplina e repetição, o ativista opera por meio da liberdade, da contra conduta e da diferença, assim “quem milita, limita; ao contrário, para o ativista não há limites” (Veiga-Neto, 2012, p. 274). Para o autor, que sejamos capazes de produzir práticas pedagógicas que visem a transformação, formas de agenciamento que busquem fundamentação, com compromisso ético em relação à verdade, coerência pessoal e interpessoal, reflexão constante e abertura para reajustes, resultado do processo avaliativo decorrente entre o pensar e o agir.

A AULA 07 seguiu os encaminhamentos, assim como as justificativas metodológicas, da AULA 05, por se tratar também de um debate mediado pelos estudantes, a partir de materiais disparadores. Assim sendo, o Grupo 2, composto pelas estudantes E01, E09, E12 e o estudante E05, mediou o debate a partir do *Texto 2* “Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo” (Furlani, 2008) e o *Vídeo 2* “A educação para as sexualidades e os gêneros na escola+” (Paralelo 30 APTAFURG, 2020).

O grupo propôs duas dinâmicas. Na primeira parte, divididos em trios, distribuíram papéis contendo perguntas que orientariam o debate, concentradas em temas específicos previamente selecionados do texto. Utilizando os temas ou perguntas que o grupo elaborou sobre os temas como ponto de partida, os demais estudantes começaram a discussão em grupos menores e, posteriormente, levariam as reflexões para o debate coletivo. Na segunda parte da dinâmica, planejaram uma análise crítica de alguns livros didáticos e paradidáticos que trouxeram consigo. O objetivo era examinar como as temáticas em questão estão sendo abordadas nas escolas ou, uma vez que esta é uma extrapolação ambiciosa, pelo menos verificar o que está disponível para as professoras e professores nos materiais educativos.

Parte do texto utilizado (Furlani, 2008) aborda as oposições e binarismos construídos discursivamente na sociedade, explorando como esses construtos produzem diferenças nos sujeitos e influenciam suas representações e significações sociais. Uma das perguntas referia-se ao binarismo entre homossexualidade e heterossexualidade. E02 destacou como esses investimentos discursivos tendem a posicionar a heterossexualidade como certa, considerando qualquer variação como errada, e como não há validação da diversidade sexual além da heterocisnormatividade estabelecida. Em conformidade, Furlani (2008) argumenta

que a produção de diferenças sociais "implica processos de exclusão, estratégias de divisão marcadas pela hierarquia, por diferentes escalas valorativas, por distintos sistemas de categorização que tornam positiva ou negativa a identidade em questão" (Furlani, 2008, p. 113). Nessa perspectiva, ao analisar a identidade e a diferença, a abordagem proposta por Silva (2014) sugere que devemos examinar essas distinções sociais e culturais não sob a ilusão do consenso, como se fossem acordos sociais solidamente estabelecidos, mas sim como uma questão diretamente relacionada às relações de poder.

No decorrer do debate, *E08* retoma a partir de outra pergunta proposta pelo Grupo 2, relacionada atravessamentos com a prática pedagógica: "Como evitar cair nessa dualidade ao abordar a sexualidade?" (*E08*, AULA 07). A estudante sugere estratégias discursivas de desvinculação, propondo não associar diretamente tudo o que abordamos. Um tipo de cabelo não é masculino ou feminino, é um tipo de cabelo. Utilizando uma analogia, coloca:

Então por exemplo, isso é uma garrafa. Pode ser de água, pode ser uma garrafa de marombreiro, pode ser uma garrafa de suco, pode ser uma garrafa de vodka, pode ser uma garrafa de um milhão de coisas... Pode não ser uma garrafa, pode ser um artesanato, se eu quiser modificar. Eu posso fazer um negócio nela e não é mais uma garrafa, é um vaso. É um objeto, container, sei lá, um negócio assim sabe ... (*E08*, AULA 07)

Neste cenário, ao novamente visitar as posições de sujeitos dos participantes, é relevante destacar que *E08* é uma estudante de Design, sem aspirações profissionais relacionadas à docência ou formação de professores. Seus enunciados frequentemente exploram associações diversas, utilizando analogias com objetos que diversificam abordagens e discursos na disciplina. Além disso, ao propor estratégias, raramente são abordagens que se traduzem diretamente em práticas dentro de dispositivos pedagógicos. Contudo, colegas costumam demonstrar interesse em adaptá-las e incorporá-las à suas práticas como educadores. Nesse contexto, podemos estabelecer um paralelo com a maneira como a estudante sugere abordagens que não veem a diferença como um produto passivo de eventos, mas sim como o próprio processo discursivo que molda os sujeitos, suas interações com instituições sociais e as construções da identidade e diferença (Silva, 2014).

Dentro desse mesmo contexto, *E02* evidencia essas dinâmicas de poder em diferentes instâncias ao compartilhar uma situação pessoal. A estudante, que se

identifica como bissexual, descreveu sua primeira experiência em atendimento psicológico, onde pôde abordar as questões relacionadas à sua sexualidade e aos conflitos resultantes dessa temática com sua mãe. O psicólogo, depois de vários questionamentos, sendo o último se ela já tinha se envolvido sexualmente e afetivamente com uma mulher, frente à negativa, determinou que ela portanto não poderia ser bissexual. Neste contexto, sendo considerado uma forma de violência pela estudante, podemos buscar respaldo na abordagem de Silva (2014) para compreender como esses dispositivos discursivos operam. Para o autor:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social, Isso significa: que sua definição — discursiva e linguística — está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas: Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado; em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (Silva, 2014, p. 81).

Adicionalmente, esse tipo de discurso repercute e persiste em diferentes meios devido à incessantes processos de reiteração, é dessa forma que esses enunciados produzem a identidade de maneira eficaz (Silva, 2014). Em um direcionamento para a conclusão, abordando uma temática recorrente na disciplina, as/os/es estudantes descreveram algumas situações que entrevam seus posicionamentos ao abordar gênero e sexualidade dentro das instituições onde tiveram experiências. *E05*, por exemplo, exemplifica que, em uma escola onde realizou estágio, era sabido que alguns professores mantinham relações inadequadas com estudantes.

Então acho que é uma coisa que passa pela minha cabeça assim de essas figuras de autoridade elas sabem, elas praticam e é por isso também que a gente não fala sobre sexualidade na escola, porque eles vão ser atingidos, eles vão ser os primeiros ... (*E05*, AULA 07)

O estudante afirma que essa estrutura de poder seria abalada por uma educação sexual apropriada e, por isso, sempre existem dezenas de dificultadores. O conhecimento sobre esses contextos nos habilita a encarar as operações de poder como elas são. Devemos posicionar essas relações não a partir do indivíduo, dos grupos ou populações à parte das relações de poder, sendo alvos de uma força superior e exterior (Larrosa, 1994), mas compreender os mecanismos históricos de afetação.

Nesse contexto, em termos de dispositivos pedagógicos e formação de professores, é crucial que nos situemos nessas dinâmicas de poder e nos posicionemos na ordem do discurso. Para Foucault (1996), "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar" (Foucault, 1996, p.10). Seguindo o convite de Veiga-Neto (2012), conhecer como se formam historicamente os discursos pode nos capacitar a combater estereótipos e preconceitos, rumo a práticas sociais mais justas e equitativas.

A AULA 8 seguiu o mesmo padrão das aulas de apresentação de trabalho. Assim sendo, o Grupo 3, composto por *E03*, *E08* e *E11*, mediou o debate a partir do *Texto 3* "Na escola se aprende que a diferença faz a diferença." (Bento, 2011) e o *Vídeo 3* "Relações de Gênero e diversidade sexual: refletindo sobre o papel da escola: Com Rita Von Huntz" (Canal da educação física, 2020).

O grupo solicitou, inicialmente, que nos atentássemos a duas premissas do texto. A primeira refere-se ao objetivo do texto, que consiste em problematizar os limites institucionais para lidar com sujeitos que fogem às normas de gênero. A segunda premissa envolve a reflexão sobre a frase "Quando se afirma que existe uma norma de gênero, deve-se pensar em regras, leis, interdições e punições" (Bento, 2011, p. 554).

Para alcançar os objetivos pedagógicos de sua proposta, o grupo utilizou blocos de montar LEGO® como material e solicitou que escolhêssemos, a partir de sacos de materiais separados por tipo, algumas peças, uma de cada saco. As peças eram variadas, com diferentes cores e tamanhos, incluindo peças redondas, adereços, antenas, botões e acessórios afins. O desafio consistia em construir qualquer estrutura utilizando no máximo 10 peças (APÊNDICE E).

Após a construção individual das estruturas, os mediadores solicitaram que chegássemos a um consenso e separássemos todas as estruturas em dois grupos. Contudo, era necessário estabelecer um critério que justificasse essa separação. Após essa separação, os mediadores fizeram algumas perguntas: Quais são as peças determinantes de semelhança? Quais são as peças excludentes? Quais são as regras e hierarquias para definir a qual grupo cada estrutura pertence? Por exemplo, a presença ou ausência de peças redondas, assim como o tamanho das estruturas, foram critérios escolhidos para separarmos em dois grupos.

Uma vez estabelecidos os dois grupos de peças, a partir de determinados critérios, fomos convidados a analisar as escolhas feitas e, olhando para outras características, pensar além das características iniciais e pensar em outras formas de agrupamento. Os mediadores seguiram com a dinâmica, propondo a retirada de uma peça determinante, como a peça redonda, por exemplo. Como ficariam os grupos após essa alteração? E se substituíssemos essas peças por outras, o que isso alteraria na constituição dos grupos?

Esse jogo de peças e regras foi uma forma criativa dos mediadores abordarem aspectos da binaridade, em especial a de gênero e sexual. Utilizando peças para representar as diferentes características de um sujeito, nos conduziram a pensar sobre fixidez imposta às estruturas biológicas, ordem compulsória sexo-gênero, regras e imposições sociais que se refletem nas expressões de gênero. Em complemento, as trocas de peças, conseqüente movimentações entre grupos, nos provocou a pensar sobre a transexualidade, sobre cirurgias de afirmação de gênero e subversão de papéis heterocisnormativos. Nos estimulando a pensar, ilustrado pelas escolhas que íamos fazendo, que as regras, interdições e punições são construções sociais historicamente produzidas. A atividade evidencia a ideia de que "gênero, portanto, é o resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais" (Bento, 2011, p. 550).

Uma ampla discussão decorreu a partir da atividade, circulando em torno das expectativas geradas desde antes do nascimento para essa correlação sexo-gênero. *E08* chama a atenção para a sofisticação das tecnologias discursivas, que preparam um corpo para desempenhar com êxito o gênero nos modelos esperados, proibindo ou afirmando. (Bento, 2011). Nesse contexto, *E11* questiona: "Então a heterossexualidade ela é natural ou ela é criada a partir de expectativas, sabe? Ela é construída, entendeu? Já está imposto aquilo e aquilo é dito como natural, mas, na verdade, não é natural..." (E11, AULA 08). Para Bento (2008), somos limitados socialmente a obedecer a um único sentido de identidade de sexualidade e gênero, para tal "há um controle minucioso na produção da heterossexualidade. E como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade" (Bento, 2008, p. 41). Em diálogo com a atividade proposta, Bento (2008) afirma que determinados corpos subvertem o processo de produção de gêneros ao desobedecerem às normas. A experiência das pessoas transsexuais escancara que os efeitos de verdade produzidos sobre gênero

não se fixam no corpo, mas sim nas múltiplas produções de significado. Não sem pagar o custo político da subversão, onde esses corpos “se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero; ao mesmo tempo, revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas” (Bento, 2008, p. 38).

Nesse contexto, *E08* retoma a atividade e conclui mencionando que os sujeitos considerados “normais” não reconhecem os marginalizados como elemento estruturante da sociedade. Por isso, as instituições empreendem esforços obsessivos para eliminá-los, utilizando táticas como ataques, insultos, restrições legais e até mesmo assassinatos. O centro social normativo recorre à perversidade para erradicar os marginalizados, enfrentando a ameaça aterrorizante de ser semelhante. Em vez de aceitar, preferem patologizar, confinar, eliminar etc. A produção da identidade normal é tão eficiente que tais identidades nem são compreendidas dentro de um espectro, são lidas como única opção (Silva, 2014). Afinal, “a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (Silva, 2014, p. 83). *E08* retoma o material e conclui:

Dentro do LEGO®, peguei o exemplo de novo, todos eles são constituídos pelas mesmas partes estruturais, que essa foi a regra que eu dei para vocês. Então mesmo os que vocês excluíram, baseado em qualquer critério, eles ainda têm coisas em comum com o que vocês incluíram, dentro de qualquer critério. Mas você define uma coisa que eles não têm para se afirmar como dentro de uma categoria (*E08*, AULA 08).

Para Silva (2014), esse processo é uma sutil manifestação do poder no campo da produção das identidades e da diferença. Para o autor, normalizar é uma forma de eleger arbitrariamente um padrão, avaliar e hierarquizar outras identidades usando essa referência. Bento (2008) nos instiga a articular novas formas de organização política que não se restrinjam às experiências e limites ditados ou inscritos em nosso corpo. Propõe pensar em sujeitos coletivos como uma forma de buscar agenciamento frente a essa consciência política adquirida.

A *AULA 9*, em conformidade, seguiu o padrão dos outros encontros de apresentação de trabalho. Assim sendo, o Grupo 4, que ao final contava somente com a *E04*, que mediou o debate a partir do *Texto 4* “Saberes e (In)Visibilidades dos Corpos Trans nos Espaços Educativos” (Magalhães; Ribeiro, 2019) e o *Vídeo 4* “[103] Trans nas escolas. Quais são os desafios e os direitos de estudantes T?” (Transmissão, 2021).

Na sua mediação, *E04* selecionou diferentes notícias de jornal que se correlacionavam com suas pretensões e com o texto discutido. As reportagens abordavam sobre pessoas transsexuais em diferentes espaços sociais, incluindo a escola. Uma das notícias que mais mobilizou o debate era uma reportagem com um viés patologizante, que tratava dos processos de identificação de crianças transexuais. A essência da atividade era refletir sobre as contradições das narrativas, tanto aquelas que produzem discursivamente as heterocisnormatividades, quanto como isso se reflete na narrativa esperada para pessoas transsexuais, mesmo por partes mais progressistas da sociedade.

Nesse contexto, *E05* se manifestou:

Ai, eu falando da minha perspectiva, que é *trans*, eu agradeço muito a todas as minhas entidades por não ter entendido quando eu era criança. Porque se agora com 25 anos, eu já tenho 27 anos e estou há 2 anos em transição, se com 25 anos foi tipo ***** em vários sentidos. Tipo assim, eu abri a minha caixa de pandora, saca? (*E05*, AULA 09)

Segundo Bento (2008), desde a infância somos submetidos a um regime de proibições e afirmações no que diz respeito à construção das identidades. Essa pedagogia da hegemonia produz corpos e identidades restritos à compulsoriedade sexo-gênero, baseada na heterossexualidade posta socialmente e na complementaridade binária do sexo. A autora destaca o 'heteroterrorismo' evidenciado em cada enunciado que constrange ou incentiva determinados tipos de comportamentos. Assim, algumas identidades são naturalizadas desde cedo, enquanto outras são marginalizadas.

A estudante *E08* aponta como esse tipo de estratégia institucional da escola pode estar associada à evasão escolar dessa parcela da população.

Então, a coisa da escola não aceitar tem a ver com ela também não acolher, ela não tentar explicar ... Explicar não, mas você trazer essa visão para a diversidade que existe e por ela negar falar sobre isso, aquela pessoa nunca vai ser aceita como indivíduo. Então ela meio que vai se retirar por não aguentar aquele ambiente, né? (*E08*, AULA 09).

O estudante *E05* complementa que vivenciar a experiência identitária (Bento, 2008) mais tardiamente em sua vida foi algo positivo para ele. Desde muito cedo, percebia que as coisas não faziam sentido, mas só mais tarde compreendeu que isso se devia à sua transexualidade. Se tivesse entendido antes, acredita que teria sido

ainda mais fechado em relação ao assunto, não estaria na universidade, não teria amigos e, em último caso, poderia estar morto. Sobre o material disparador, complementa:

Esse artigo foi tipo muito estressante de ler, sério ... E eu queria fazer meu TCC com gênero, né? Só que, tipo assim, eu ficar engatilhado a cada coisa que eu lia... Eu ficava assim, velho, “eu não vou conseguir fazer... eu quero fazer, mas eu não vou conseguir”, porque eu não consigo lidar essas coisas. E, tipo, é de uma insensibilidade que vocês não têm dimensão do que é ler algumas coisas, algumas frases... Foi tipo muito difícil de terminar o artigo. Eu demorei muito tempo para terminar (E05, AULA 09).

E conclui:

E eu entendi muita coisa da minha transição. Porque eles falam de uma narrativa, né? Como se... você só é *trans* se você fizer hormonização. Você só é *trans* se você entende desde pequeno. Você só é *trans* se você fizer tal coisa... E isso começou com a patologização e eu ficava tipo... (E05, AULA 09).

Essas irrupções discursivas nos permitem examinar a transexualidade como um evento emergente dentro de uma rede cultural complexa, fornecendo-nos perspectivas para questionar as formas de poder-saber produzidas em um determinado período histórico (Magalhães; Ribeiro, 2019). Os corpos *trans* são continuamente alvo das práticas discursivas e não discursivas de normalização, mesmo em setores mais progressistas da sociedade. Mesmo diante da "aceitação", os corpos *trans* ainda são conduzidos por narrativas padronizadas, como observou E05: “Não, você só é *trans* se você percorre essa narrativa! Se você não percorre, se você não tem disforia de gênero, se você não tem o desejo de fazer hormonização ou cirurgia...” (E05, AULA 09). Historicamente, as sociedades têm imposto aos corpos, especialmente aos dissidentes das normas sexo-gênero, uma fixidez baseada em uma universalidade heterocisnormativa. No entanto, é importante pensar em formas de resistência. Segundo Preciado (2011).

Esse processo de “desterritorialização” do corpo obriga a resistir aos processos do tornar-se “normal”. Que existam tecnologias precisas de produção dos corpos “normais” ou de normalização dos gêneros não resulta um determinismo nem uma impossibilidade de ação política. Pelo contrário, porque porta em si mesma, como fracasso ou resíduo, a história das tecnologias de normalização dos corpos, a multidão *queer* tem também a possibilidade de intervir nos dispositivos biotecnológicos de produção de subjetividade sexual (Preciado, 2011, p.14).

Preciado (2014) sugere que devemos considerar um regime de contraproduktividade de práticas sexuais, ou seja, explorar formas alternativas de experiências. Ele afirma que "as práticas contrassexuais que aqui serão propostas devem ser compreendidas como tecnologias de resistência, dito de outra maneira, como formas de contradisciplina sexual" (Preciado, 2014, p. 22).

E05 revela que nunca havia compartilhado tanto em uma reflexão como a proporcionada pela aula em questão e pelos colegas da disciplina. Ele afirma que não foi por falta de vontade, mas sim por sentir-se deslocado, com medo de se expor ou de ouvir de um grupo quase totalmente cisgênero coisas que acreditava estarem distantes da sua experiência identitária. *E05* destaca que essa nova forma de se relacionar com o debate, dando abertura para as falas e se deslocando dessa posição de argumento de autoridade que, de acordo com ele, tinha ocupado, foi importante. O estudante complementa:

Porque não é esse professor que eu quero ser, sabe? E eu sei que eu erro também. Então, tipo, aqui é pra gente aprender, é para eu aprender também lidar com esse tipo de coisa que vai surgir na minha aula. Se eu trato vocês assim, que são meus colegas, como é que eu vou tratar alguém que tá distante de mim, né? "Distante" [sinal de aspas com as mãos]. Distante por causa de toda a estrutura. E eu não quero ter essa distância toda de um aluno meu ... (E05, AULA 09).

Nesse sentido, a multiplicidade do grupo, que inclui educadores, futuros educadores e colegas sem pretensões na área da educação, representando uma pequena amostra do espectro da dissidência de gênero e sexual, possibilita compreender a construção coletiva desenvolvida durante a aula como uma busca pela articulação da organização de sujeitos coletivos. Para Bento (2008), essas estruturas representam exemplos que nos permitem avançar em direção a novas possibilidades de construir coletivamente diferentes estratégias, definições e significados. A autora nos provoca a pensar sobre as raízes das identidades coletivas e refletir sobre quem tem o direito de falar em nome de uma coletividade.

Se as identidades não são fixas tampouco determinadas pela natureza, quando este debate transpõe os limites pessoais, ou seja, quando chega às portas das identidades coletivas, teremos que pensar como dar coerência no campo da disputa política à esta concepção nômade de identidade (Bento, 2008, p. 94).

Nesse contexto, em diálogo com a proposta tanto de Magalhães e Ribeiro (2019), que se propuseram a discutir as formas de representação de corpos, gênero e sexualidade que rompem a heterocisnorma, assim como o posicionamento desses sujeitos em mídias e livros didáticos, reconhecendo-os como artefatos culturais que produzem uma pedagogia da sexualidade, quanto da aula em si, foi proposta uma atividade final. A mediadora *E04*, visando evidenciar a escola como parte de um dispositivo cultural que atua na construção de determinados tipos de saberes e na produção de sujeitos, nos instigou a criar alguma atividade pedagógica que destacasse a visibilidade dos corpos trans. Poderia ser um esquema de aula, roteiro de aula prática, texto, desenho ou até mesmo algo que considerássemos importante incluir em um livro didático, que não tivéssemos visto em nossas análises.

A atividade proposta por *E08* consiste em uma dinâmica onde os participantes recebem uma folha de papel e uma variedade de materiais, como giz, canetinha ou massinha. Eles são então vendados e instruídos a desenhar em suas folhas por um período específico. Após desenharem, passam o papel para o colega ao lado, que também adiciona seu desenho por cima do original. A discussão dos resultados visa mostrar como as interações sociais participam na construção do sujeito. De forma mediada, os participantes refletiriam sobre as diferenças nos materiais recebidos, nas intervenções dos colegas e nos resultados dos desenhos, destacando a intenção inicial e a diversidade de possibilidades. A estudante resgata o trabalho do seu grupo com a utilização do LEGO®, onde mesmo com estruturas semelhantes, os resultados podem ser muito diferentes, enfatizando a diversidade e singularidade de cada produção de sentido.

E04 propôs a criação de um livro infantil sobre higiene corporal, inspirada pela ideia de narrativas que podem ser contadas para crianças. O livro abordaria a importância da higiene para todos os tipos de corpos, utilizando formas gráficas e textuais inclusivas. Esse livro infantil visa promover a conscientização sobre a higiene corporal de uma forma divertida e inclusiva para as crianças. Finalizamos o encontro debatendo todas as propostas e discutindo sobre o papel do educador ou educadora como mediador em atividades como as propostas.

A partir do acordo com um grupo de estudantes, frente ao acúmulo das atividades avaliativas decorrente do final do semestre letivo, tanto na disciplina RGeSex quanto nas outras disciplinas cursadas pelas/os estudantes, a *AULA 10* não

foi um encontro presencial, sendo disponibilizada para que finalizassem as atividades avaliativas para o encerramento na aula seguinte

Para a *AULA 11*, propomos a apresentação da Produção Cultural, juntamente com a entrega das atividades pendentes desenvolvidas ao longo da disciplina pelos estudantes. O objetivo da *Produção Cultural* foi oferecer uma alternativa às atividades convencionais habitualmente realizadas pelos estudantes durante suas graduações, buscando ir além dos formalismos dos textos acadêmicos e seminários. Cada estudante foi convidado a criar uma produção cultural de forma livre, com um formato definido por eles mesmos, com o intuito de compartilhar suas experiências e processos desenvolvidos ao longo da disciplina, e como essas vivências os influenciaram e foram influenciadas de alguma forma. O grupo foi estimulado a explorar suas experiências em diversos aspectos, como pessoais, sociais, educacionais, políticos, históricos e culturais, buscando encontrar intersecções com as discussões realizadas durante nossos encontros.

Para Eisner (2008), muitas vezes tendemos a examinar os processos de melhoria da prática educacional por meio de uma perspectiva limitada, quase totalmente baseada em fundamentalismo científico, pelo menos de forma aparente. O autor, divergindo das abordagens tradicionais de evolução da prática pedagógica, propõe buscar inspiração em algumas lições que a educação pode extrair da arte, destacando porque essas lições são valiosas para os educadores e como podem influenciar as práticas pedagógicas e políticas educacionais. Eisner (2008) descreve as lições que a arte proporciona como: a multiplicidade na composição de relações qualitativas, que amplia nossa gama de respostas para questões, pluralizando soluções para determinados problemas e sugerindo como positiva a variedade de resultados e as formas de lidar com as consequências de nossas escolhas; a fluidez na formulação de objetivos, orientada por um propósito flexível que abre espaço para novas oportunidades ao longo do processo, abraçando o campo das incertezas; a percepção do conteúdo trabalhando em associação direta com sua forma, pensando em formas adequadas ao propósito do conteúdo; a importância da imaginação, além do refinamento e uso da sensibilidade, e como a compreensão humana é assegurada ou representada por meios que vão além da linguagem literal e da quantificação; a relação entre o pensamento e o material na interação com os sujeitos, onde cada material se coloca de forma distinta e aprendemos a pensar a partir deles; e, por

último, saborear a experiência que se busca, apreciando a satisfação proporcionada por um trabalho que nasce de um desafio.

O estudante *E05*, resgatando novamente as potencialidades pedagógicas de sua própria prática, enuncia:

Eu acho muito interessante finalizar com cultura, sabe? Que eu não vejo muito isso dentro da Biologia ou dentro da própria educação da UnB, assim. Sei que deve ter em algum departamento, mas não é o que eu vejo assim, sabe? Eu queria muito ser professor universitário e fazer a última coisa assim um sarau. (E05, AULA 11)

Nesse contexto, Loponte (2013) enuncia que:

Contaminar nossos processos de formação inicial docente com uma atitude estética, que vai além de certa racionalidade e objetividade didáticas, pode nos ajudar a provocar nossos jovens alunos iniciantes no sentido de, quanto à docência, ousar mais em seus planejamentos, estratégias didáticas, modos de lidar com o conhecimento e com o cotidiano escolar, assim como com as novas gerações de alunos (Loponte, 2013, p.15).

A ideia de apresentar a atividade como um produto cultural, e não como a produção de uma obra de arte ou algo semelhante, está orientada por dois objetivos principais. Primeiramente, visa afastar a ideia de que dos estudantes era exigido talento e/ou um profundo conhecimento das belas artes. A proposta, em diálogo com Neitzel e Carvalho (2013), busca pluralizar as formas de compartilhamento de ideias, acessando uma delas que é através do contato com bens culturais. Para a autora, a arte seria um vetor de ampliação da capacidade reflexiva, percepção e sensibilidade, alinhada à uma concepção de educação que visa uma formação mais humana, onde o sujeito estabelece relações com os outros, com sua produção e explora seus sentidos.

O segundo objetivo ao tratarmos como produto cultural seria analisar o que é produzido como uma expressão de processos de subjetivação, constituintes da experiência de si dentro dos contextos culturais. Larrosa (1994) evoca a experiência de si como historicamente e culturalmente contingente, onde essas irrupções são singularidades culturais são analisáveis. Ao olhar para os discursos que emergem nas produções, buscamos não pensar em sentidos amplos e totais, mas na singularidade do acontecimento, não em referência à íntima expressão do sujeito cognoscente, mas como ponto de dispersão da exterioridade, não focando em descobrir a origem, mas pensando nas diferentes formas de acúmulo, escapando dos sentidos fechados e da interpretação racional, pensando na positividade dos enunciados (Foucault, 2008).

Tomando de empréstimo de Larrosa (1994), oriento-me por uma perspectiva teórica que visa analisar as práticas "que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo: essa relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si" (Larrosa, 1994, p. 37). Em concordância, os estudantes produzem as obras e as obras os produzem, onde o dispositivo pedagógico em questão produz e regula, tanto as obras quanto os sujeitos.

Foram apresentadas produções abstratas e concretas, físicas e digitais, incluindo desenhos, poemas, juramentos, cartas, vídeos e colagens. Como exemplo, *E07* compartilhou seu trabalho (APÊNDICE F) que tinha como objetivo representar seus sentimentos vivenciados ao longo da disciplina. "Por isso uma montanha russa, com vários sentimentos. Então, a gente está indo para um buraco escuro, que é a realidade, mas tem uma luz no fim do túnel, que são os nossos encontros..." (*E07*, AULA 11).

E02, como mencionado anteriormente, frequentemente compartilha como sua percepção da própria sexualidade como mulher bissexual tem evoluído. A estudante também discute em várias ocasiões a relação com sua mãe e a aceitação desta identidade. Emocionada, *E02* expressou tudo isso em uma adaptação de um poema (APÊNDICE G) que ela havia escrito em seu diário quando revelou sua sexualidade à mãe. Pedindo para que não olhassemos para ela, ela leu seu poema sobre respeito, inclusão, aceitação, dor, medo, identidade, diferença e admiração. A comoção geral me remeteu a Neitzel E Carvalho (2013) quando afirmam que:

A apreciação artística, portanto, leva o sujeito a perceber-se no contexto em que está inserido, podendo esse movimento levá-lo a enxergar também o outro, num processo de autoconhecimento que o auxiliará a desenvolver seus sentidos e ampliar significados (Neitzel; Carvalho, 2013, p. 1024).

A estudante *E03* não pôde comparecer no dia da apresentação, mas solicitou que sua produção fosse lida durante a aula. Alguns aspectos que me levaram a destacar seu trabalho incluem a forma como ela se posicionou socialmente, de forma antagônica aos demais colegas, e o formato de produção escolhido. Identificando-se como uma pessoa "de direita" no espectro político e não tendo estabelecido laços de amizade com nenhuma pessoa da comunidade LGBTQIAP+, *E03* optou por fazer um juramento (APÊNDICE H) que seria proferido por professores e professoras,

delimitando um compromisso científico, ético e social em relação ao tratamento com possíveis estudantes, dentre eles os dissidentes da norma sexo-gênero. Nesse sentido, seu juramento assume compromissos profissionais de retidão e respeito à diversidade.

Reitero que este é o tipo de produção dialoga com o entendimento de Eisner (2008) sobre uma educação que pode ser entendida com uma preparação de artistas. O autor discorre que:

Pelo termo artista nem ele, nem eu, queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou autores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm o monopólio do artístico (Eisner, 2008, p. 9).

Portanto, resumo os objetivos pedagógicos do encontro fomentando a ideia de pensarmos práticas pedagógicas e lutas políticas para mobilizar políticas públicas educacionais que promovam uma cultura escolar voltada para a pluralidade de sentidos e formas de subjetivação. Priorizando a exploração em detrimento da simples descoberta, a incerteza em vez do controle, a diferença em contraste ao padrão, mais metáfora e menos literal (Eisner, 2008). Ainda para o autor:

É uma cultura educacional que tem uma maior focalização no torna-se do que no ser, dá mais valor ao imaginativo do que ao factual, dá uma maior prioridade ao valorizar do que ao avaliar e, considera a qualidade da caminhada mais significativa do que a velocidade a que se chega ao destino. Estou a falar sobre uma nova visão daquilo em que a educação se pode tornar e sobre a função das escolas (Eisner, 2008, p. 16).

Que busquemos nos posicionar como professoras e professores artistas. Sejam os loucos, inconsequentes. Abdiemos do tradicionalismo sóbrio que amortece os estudantes e desanima as/os/es licenciadas/os/es das diversas graduações, como destaca Loponte (2013). Que a experiência estética seja o combustível da transgressão. "A arte tem sido o meio de manter viva a ideia de propósitos que vão além das evidências e de significados que transcendem os hábitos arraigados", como afirmou (Dewey, 2010, p. 583).

Creio ser importante ressaltar que o resgate cultural e artístico que venho delineando ao longo deste capítulo não se fundamenta apenas em premissas estéticas e ilustrativas. O entrelaçamento que propus visa olhar para as manifestações artísticas e culturais como intrínsecas aos dispositivos e processos de subjetivação. Em direção ao que Hall (1997) discorre, não defendo que tudo é necessariamente cultural, mas sim que as questões de gênero, sexualidade e educação que foram discursivamente produzidas na disciplina fazem parte de um conjunto de práticas sociais que produzem e são produzidas por processos de significação sociais, históricos e culturais. Nesse sentido, a cultura, aqui interpretada a partir da multiplicidade de produtos como os propostos, é uma das condições de possibilidade que regulam as práticas sociais e os sentidos que foram produzidos sobre gênero, sexualidade e educação na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. As lutas discursivas (Fischer, 2003) que fomos nos apropriando como prática social possuem uma dimensão cultural e, não que o discurso seja derradeiro, mas que é importante reconhecer o caráter discursivo das práticas sociais (Hall, 1997). Portanto, buscando aprofundar ainda mais nas análises desses processos de significação, analisar como determinados enunciados foram acionados e identificar quais formações discursivas podem compor, no capítulo seguinte iremos sistematizar, orientado noção de método não tão fixada e fechada em si (Veiga Neto, 2009), as regularidades discursivas que surgem nesse contexto

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 RETOMADA DISCURSIVA

Neste capítulo final, meu objetivo é revisitar os referenciais teórico-metodológicos que foram organizados e utilizar essa estrutura analítica para examinar as informações obtidas a partir dos instrumentos de pesquisa empregados. Pretendo dar visibilidade aos enunciados produzidos sobre gênero, sexualidade, educação e formação de professores, analisando como esses temas emergem nas relações estabelecidas no âmbito da disciplina "Reflexões sobre gênero e sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia". O quadro analítico que organizo intenta olhar não somente para quais discursos foram produzidos, mas evidenciar quais condições possibilitaram à sua formulação e como esses acontecimentos discursivos podem potencialmente serem projetados em outros dispositivos pedagógicos, possibilitando, em última análise, novas abordagens e reflexões ancorados em diferentes modos de pensamento.

De acordo com Foucault (1996 e 2008), adotei como princípio orientador das análises o exame dos enunciados em sua singularidade, com o objetivo de investigar as condições que os tornaram possíveis e estabelecer limites claros, correlacionando-os com outros enunciados dentro de uma mesma formação discursiva. Pensar nos enunciados como acontecimentos, dispostos em séries, que compõem uma regularidade e emergem diante de determinadas condições de possibilidade, contrasta com as análises tradicionais que buscavam identificar “o ponto da criação, a unidade de uma obra, de uma época ou de um tema, a marca da originalidade individual e o tesouro indefinido das significações ocultas” (Foucault, 1996, p. 54).

Neste contexto, ao tratar o enunciado como uma função, conforme discutido anteriormente, e ao analisar as regras não evidentes e seus posicionamentos socio-histórico-culturais (Foucault, 2008), procuro mostrar de forma sistematizada como esses enunciados irrompem pelo tecido histórico. Além disso, busco debater como esses processos de surgimento, regulação e autorregulação se manifestam nas relações de poder, bem como considerar os efeitos de verdade produzidos sobre gênero, sexualidade e educação em um contexto de formação inicial de professoras e professores de ciências e biologia.

Em todo caso, uma coisa ao menos deve ser sublinhada: a análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante (Foucault, 1996, p. 70).

Considero fundamental reiterar um ponto discutido no capítulo anterior, embora os estudantes e os momentos de proferimento de cada enunciado tenham sido minuciosamente rotulados e codificados, a intenção não é priorizar, em última instância, a autoria de cada enunciado como uma busca final pela origem e significado do que foi dito. Como mencionado anteriormente, o posicionamento dos sujeitos participantes contribui para nossos objetivos ao descrever a estrutura dos discursos, não tanto colocando-os no centro da discussão, mas sim para evidenciar a historicidade dos acontecimentos discursivos e as condições de possibilidade de seu surgimento.

É como se aí onde estivéramos habituados a procurar as origens, a percorrer de volta, indefinidamente, a linha dos antecedentes, a reconstituir tradições, a seguir curvas evolutivas, a projetar teleologias, e a recorrer continuamente às metáforas da vida, experimentássemos uma repugnância singular em pensar a diferença, em descrever os afastamentos e as dispersões, em desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico (Foucault, 2008, p. 13-14).

Assim como Santos (2017a), o foco também se volta para as regularidades discursivas que agregam os enunciados dispersos em uma determinada formação discursiva e como essas regularidades se correlacionam com as condições de existência de cada enunciado. Pensar nos enunciados dispostos em ordem, suas correlações, posições, funcionamentos e transformações, como discutido por Foucault (2008).

Enfim, no horizonte de todas essas pesquisas, talvez se esboçasse um tema mais geral: o do modo de existência dos acontecimentos discursivos em uma cultura. O que se trata de fazer aparecer é conjunto de condições que regem, em um momento dado e em uma sociedade determinada, o surgimento dos enunciados, sua conservação, os laços estabelecidos entre eles, a maneira pela qual os agrupamos em conjuntos estatutários, o papel que eles exercem, a série de valores ou de sacralizações pelos quais são afetados, a maneira pela qual são investidos nas práticas ou nas condutas, os princípios segundo os quais eles circulam, são recalcados, esquecidos, destruídos ou reativados. Em suma, tratar-se-ia do discurso no sistema de sua institucionalização. (Foucault, 2000, p. 95).

Nesse contexto, as orientações históricas e filosóficas que nos permite perceber os enunciados por essa abordagem teórico-metodológica, possibilitam

construir possíveis linhas de fuga em relação aos saberes e poderes institucionalizados, por mais sedimentados que pareçam ser, conforme discutido por Fischer (2003).

4.2 REGULARIDADES DISCURSIVAS

Nesse contexto, me proponho a analisar os materiais produzidos a partir das transcrições das falas das estudantes e dos estudantes, assim como todas as produções deles em diferentes momentos. Seguirei os modos de identificação explicitados no *Capítulo 2* e de acordo com a categorização e subcategorização explicitada no Quadro 2 (p. 82-83).

4.2.1 Bloco 1

Em retrospecto, no BL01, sistematizei os enunciados que pude identificar como produção de sentidos e efeitos de verdade sobre gênero, sexualidade e educação, e possíveis relações com a formação de professores e construção da identidade dos sujeitos que emergiram de forma mais ampla. Como forma de facilitar a leitura e entendimento a respeito da sistematização proposta, retomarei abaixo (Quadro 4) categorias e subcategorias referidas para o BL01.

Quadro 4 – Retomada das categorias e subcategorias do BL01.

Bloco	Categoria	Subcategoria
BL01	Memórias	Segurança
		Identidade
	Experiências formativas	Tradicional
		Mínima
	Identidade docente	Motivadores
		Formação
		Concepções
	Diversidade	Sociedade
		Disciplina

Fonte: Autoria própria (2024)

Os enunciados que se agrupavam em torno do conceito das memórias dos sujeitos foram categorizados como "Memórias". Isso inclui suas reflexões sobre suas próprias vivências e como essas leituras contribuíram para a produção de suas identidades. Além disso, nesta categoria estão organizados alguns enunciados que surgiram durante a atividade planejada para as AULAS 02 e 03, cuja proposta envolvia o acionamento de suas memórias escolares para estruturar uma apresentação narrativa. A categoria foi dividida em duas subcategorias: "Segurança" e Identidade".

Na subcategoria "Segurança", foram incluídos enunciados que surgiram durante o resgate das memórias escolares na apresentação, os quais provocaram reflexões sobre o passado, presente e a construção das identidades. Em certos momentos, ficou evidente que esse tipo de proposta não segue uma abordagem convencional encontrada em outros ambientes acadêmicos pelas estudantes e pelos estudantes. Alguns expressaram incredulidade, enquanto outros perceberam essa abertura como uma maneira de estabelecer um espaço seguro. *E09* relata:

Assim, eu gostei muito da atividade. Foi uma das atividades que eu fiz na graduação que realmente me chamaram a atenção. E porque eu nunca tinha parado para pensar no que tinha acontecido na escola e se alguma coisa dessas me afetava (*E09*, ENTREVISTA).

Em sua entrevista *E08* narra que acha muito raro que as pessoas se abram dessa forma ao falar de suas subjetividades e experiências, e que esse fato a chocou mais do que as memórias efetivamente compartilhadas, ela diz: "[...] eu fiquei tipo bem impactada positivamente com isso assim, sabe? Essa galera aqui, eles criaram um ambiente seguro assim para eles, né? Então eu quero estar aqui, sabe?" (*E08*, ENTREVISTA). No mesmo sentido, *E02* relata:

A construção gradativa de um espaço onde eu me sentia absolutamente confortável para compartilhar meus anseios, minhas angústias, meus medos e minhas alegrias (tanto que costumava chamar nossos encontros de "aula de terapia") foi importantíssimo para a (re)construção do meu pensamento crítico em relação à diversidade nas escolas e como isso pode (e deve) ser abordado (*E02*, REFLEXÃO).

Ressalto que os enunciados reunidos aqui não se destinam apenas a exemplificar uma possível ludicidade que orienta a disciplina, mas são significativos principalmente por dois motivos importantes. Primeiramente, é possível perceber uma regularidade dos mesmos operando uma formação discursiva que associa processos

formativos e/ou acadêmicos à rigidez, às vezes suscetíveis à insegurança e ao medo. Silva e Pedreira (2020) partem de um referencial abrangente para abordar os medos e sentimentos correlatos na formação inicial de professores, além de explorarem como esses sentimentos influenciam na construção da identidade dos mesmos. Essas ideias serão acionadas mais adiante em um trecho mais oportuno.

Nesse contexto, foi possível identificar ao longo das trocas na disciplina que qualquer abordagem pedagógica considerada “não tradicional” em nosso contexto foi interpretada como um constituinte de um tipo de “espaço seguro”. Nesse sentido, quais são os espaços inseguros que se estabelecem como norma na formação inicial de professores? Ao ouvir as narrativas das experiências escolares dos colegas, *E01* relata que “eu passei a ver aquelas pessoas como pessoas” (*E01*, ENTREVISTA). Além disso, *E09*, que descreve suas experiências escolares frequentemente marcadas pela invisibilidade social, observa que “essa foi a única matéria assim que eu não faltei porque eu quis. E eu realmente vim em todas as vezes, vim com a vontade de participar e de *me sentir importante na aula*” (*E09*, ENTREVISTA, grifo nosso). E em segundo lugar, evidenciar os processos descritos como exercícios de reflexão formativa. Um exercício de olhar para trás e projetar para frente, ativando esses aspectos emocionais que nos conectam mais com a natureza relacional da educação.

Entretanto, uma inquietação investigativa me motiva a refletir sobre esse exercício, sobre como essa mediação entre o passado e o futuro pode ser realizada no presente. Nesse sentido, utilizo como referência a noção de historicidade acionada por Gabriel (2012), que busca reformular as maneiras de lidar com o que a autora denomina de “aporia da fragmentação passado, presente e futuro” (Gabriel, 2012, p. 195). Gabriel (2012) propõe um diálogo sobre a temporalidade a partir das contribuições de Ricoeur (1997) e Koselleck (2006). Para a autora, Ricoeur (1997) reconhece a articulação entre passado, presente e futuro, de forma que não seja concebida como definitiva ou fechada em si, operando a partir de uma lógica inacabada e, por que não dizer, imperfeita. Nesse contexto, retomo a perspectiva que já havia empreendido anteriormente, de olhar para os processos norteados por uma indomabilidade (Veiga-Neto, 2009). Nesse sentido, Ricoeur (1997) argumenta sobre a produção narrativa histórica como um caminho para perceber o tempo em sua totalidade e direcionar formas de enfrentamento. Para o autor, pensar o passado está

intimamente vinculado ao pensar o futuro, e isso se dá por meio da mediação do presente.

Segundo Gabriel (2012), Ricoeur (1997) em seu diálogo com Koselleck (2006), reafirma a potência de pensarmos o presente como um espaço de equacionamento entre "campos de experiência" e "horizontes de expectativas". "Campos de experiência" refere-se à concentração, a partir de múltiplas estratégias que se acumulam, do passado no presente. Dessa forma, o passado acumulado não representaria meramente a cronologia dos fatos. Já "horizontes de expectativas" aciona a ideia do futuro tornado presente a partir das manifestações que miram o futuro como objetivo, por exemplo, esperança, medo, preocupação, desejo, curiosidade e outros. Gabriel (2012) conclui:

Em seguida, essa 'reviravolta de estratégia' para pensar a totalidade/unicidade do tempo permite repensar as próprias noções de passado, presente e futuro. O passado presentificado associado à noção de tradição deixa de ser visto como algo morto e fechado em si, abrindo-se para o campo das incertezas e múltiplas possibilidades: "É preciso reabrir o passado, nele reviver potencialidades não realizadas, contrárias ou até massacradas" (Ricoeur, 1997, p. 372). Quanto ao presente, ao invés de estar associado meramente à noção de presença, passa a ser visto como um espaço de tensão permanente entre "campo de experiência e horizonte de expectativa", "como o começo de uma continuação" (Ricoeur, 1997, p. 396). Por fim, o futuro se distancia das expectativas meramente utópicas, que provocam a fuga do próprio horizonte de expectativa, e passa a ser visto como "expectativas mais determinadas, portanto, finitas e relativamente modestas, podendo suscitar um compromisso responsável" (Ricoeur, 1997, p. 371) (Gabriel, 2012, p. 204–205).

Na subcategoria "Identidade", foram incluídos enunciados mais amplos que surgem da relação entre o resgate das memórias e a construção da própria identidade. Como quando *E11* afirma que:

[...] eu acho que eu nunca tinha pensado como as experiências do Ensino Médio tinham influenciado na minha identidade. Porque a gente sempre acha [...] eu tenho um papel primordial naquilo que aconteceu comigo, mas muitas vezes a gente não entende como fatores externos, como certos ensinamentos, influenciaram na construção da nossa identidade e para mim foi um momento de reflexão muito forte. Foi o momento em que eu relembrei certas coisas que eu não queria lembrar, mas foi um momento em que eu me entendi melhor, sabe? (E11, ENTREVISTA)

Segundo Fortunato, Catunda e Reigota (2013), a escola desempenha um papel singular na formação da nossa ecologia relacional, podendo desencadear diversas ações transformadoras. Os autores enfatizam que a escola é influenciada por regras

invisíveis que moldam a maneira como as pessoas se comunicam e interagem, e essas regras não são estáticas ao longo do tempo ou da história, não sendo necessariamente reguladas pelas práticas pedagógicas em si. Os autores reforçam que as narrativas que descrevem as memórias escolares vão além do mero exercício cognitivo e desempenham uma função crucial em movimentar a ecologia de subjetividades. Em sua pesquisa, os autores também identificaram enunciados que destacavam o medo, a aversão e o receio do ambiente escolar como força motriz. A partir dessa perspectiva, os autores destacam um contraponto, explicitando linhas de fuga, nas quais reforçam que:

Pela harmonia e/ou pelo renascimento, é possível redimensionar o ambiente e o modo de nele estar. E do temor não saltam apenas monstros, mas muitas rotas diretivas para individuação subjetiva (imaginativa e/ou criativa), como brincar, cantar, dançar, ler em voz alta, recitar, moldar, pintar, desenhar, esculpir, recortar, ouvir, tocar... e são múltiplas as possibilidades para qualquer das formas de desenlace da angústia (Fortunato; Catunda; Reigota, 2013, p. 345).

Nesse sentido, Fischer (2003) nos provoca a compreender os jogos de poder que permeiam as prática institucionais de forma a ampliarmos nosso leque de práticas.

A categoria “Experiências Formativas” reúne enunciados referentes a experiências formativas anteriores a disciplina, seja qualquer o nível de formação, sobre questões de gênero e sexualidade. Essa categoria abrange as subcategorias “Tradicional” e “Mínima”.

Na subcategoria “Tradicional”, foram agrupados enunciados que apontavam para a falta de experiências formativas que abordassem as temáticas descritas, ou que as experiências existentes fossem percebidas pelos sujeitos como estritamente biológicas, carecendo de aprofundamento nos aspectos sociais, históricos e culturais. Nessa conjectura, *E02* pontua que somente teve contato com “o básico, do básico, do básico da Educação Sexual. Heteronormativa. Simplória.” (*E02*, ENTREVISTA) e complementa “a verdade é que eu lembro da escola, em relação a essas coisas, são mais os preconceitos e situações desconfortáveis fora da sala de aula.” (*E02*, ENTREVISTA). Enunciados como estes que emergem nas entrevistas de *E03*, *E04*, *E07* e *E08* e *E10*, confluem com as perspectivas de diferentes trabalhos. (Furlani, 2008; Silva; Megid Neto, 2006; Soares; Monteiro, 2019; Vianna; Unbehaum, 2006) ,

que descrevem como a sexualidade e o gênero são trabalhados na formação inicial de professores por uma ótica biologizante, higienista e simplista

Ainda neste âmbito, traçando justificativas não solicitadas dos motivos pelos quais os temas não foram tratados em sua formação, E08 retoma uma de suas narrativas frequentes e aponta: “Eu estudei em escola militar né, então não. [risos]” (E08, ENTREVISTA). De maneira similar, a estudante E10 pontua “Até porque estudava numa escola católica, né? (E10, ENTREVISTA). Segundo Seffner (2011), há uma carga desproporcional de responsabilidade que recai sobre professores e membros da comunidade escolar quando se trata de questões de gênero e sexualidade. Muitas vezes, o controle discursivo que circula em outras esferas sociais, como família, religião, mídia e partidos políticos, impõe-se na escola e nos professores, impondo percepções particulares de moral e resultando em mudanças em procedimentos pedagógicos, sem critério, embasamento ou preocupação com o processo formativo.

Quando questionada sobre alguma lembrança sobre as temáticas terem sido pautadas em seu ensino escolar, E03 trouxe um argumento bem específico:

Nenhuma lembrança, elas não foram abordadas. E eu não sei se porque, na minha sala especificamente, não tinha ninguém que já tivesse... Não, não, tinha uma menina que eu acho que ela não se identificava com o gênero dela. Mas nunca foi abordado, nunca chegou a ser conversado, nunca chegou a ser uma pauta (E03, ENTREVISTA).

No mesmo contexto, E12 menciona que as temáticas eram discutidas apenas entre colegas e não recorda de serem abordadas em sala de aula. E acrescenta: “Eu lembro que a primeira vez que eu parei para pensar sobre isso foi quando eu tive uma colega que se assumiu como bissexual” (E12, ENTREVISTA).

Essas observações são significativas porque se ancoram na ideia de que abordar gênero e sexualidade na escola somente faz sentido se estiverem vinculadas à presença de pessoas dissidentes da norma de gênero e sexo nos espaços. Em contrapartida, Seffner (2009) argumenta que ao pensar maneiras efetivas de pautar a diversidade sexual na escola, não somente nos conteúdos, mas também com intuito de promover lutas políticas que garantam a permanência e real inclusão de alunas e alunos dissidentes da norma sexo-gênero, é importante pensar em algumas ações. Para o autor:

O objetivo maior de todas as ações de inclusão é criar um ambiente de respeito e valorização da diferença, então, não se trata de abordar gueis, lésbicas e travestis como “coitadinhos” que necessitam apenas de proteção, mas como sujeitos que trazem uma discussão importante para todos, inclusive os heterossexuais, sobre o respeito à sexualidade e à diversidade sexual. Ou seja, as atividades educativas planejadas devem considerar que os rapazes heterossexuais têm muito a aprender sobre sua heterossexualidade no convívio e por meio da discussão com os rapazes homossexuais, e vice-versa (Seffner, 2009, p. 135).

Por fim, reitero que, diferente de alguns enunciados por vezes dispersos na internet, mídia ou determinados círculos sociais, que posicionam as pautas de gênero e sexualidade como servindo exclusivamente a uma minoria dos sujeitos dentro dos processos educativos, Seffner (2011) direciona nosso olhar para outros sentidos. O autor evidencia como aspectos centrais do papel social da escola são a alfabetização científica e a socialização das crianças e dos adolescentes. Fundamentado nessa premissa social e política, o autor argumenta que existe um vínculo claro entre o respeito à pluralidade sexual e de gênero e a qualidade da aprendizagem escolar. E conclui:

Políticas de equidade promovem um ambiente escolar mais sadio para todos e todas, diminuindo preconceitos e situações de baixa autoestima que potencialmente podem afetar qualquer aluno, pois todos nós temos atributos pessoais que podem nos tornar alvo de estigma, gerando tensão social, que diminui as chances de rendimento escolar (Seffner, 2011, p. 571).

Encerrando este grupo de enunciados sobre experiências formativas prévias tradicionais em gênero e sexualidade, e em relação direta com os mecanismos discursivos das pedagogias da sexualidade (Louro, 2021a), cabe resgatar o relato de *E09*. A estudante narra:

Não. No meu ensino escolar nenhuma porque minha escola também era uma escola muito rígida, então é tanto que, eu até comentei em uma aula que, para falar sobre sexualidade, eu acho que foi no 9º ano, em uma aula de sexologia, eles mandaram um bilhete para perguntar se os pais autorizavam e dividiram as pessoas do sexo masculino e feminino para falar o sobre isso (*E09*, ENTREVISTA).

Na subcategoria “Mínima”, organizei os enunciados sobre experiências em gênero e sexualidade anteriores a disciplina, que em sua totalidade se resumiram a experiências em disciplinas cursadas na Universidade de Brasília. *E07*, *E10* e *E11*, em suas entrevistas e reflexões, reiteraram a experiência positiva que tiveram

cursando a disciplina oferecida pela Prof^a Dra. Maria Rita Avanzi, intitulada “Práticas de Educação para Diversidade no Ensino de Biologia”, ofertada pelo NECBio/IB. E08, como discutido anteriormente, possui um percurso formativo diferente da maioria. Teve experiências em disciplinas de políticas públicas, arte e história que abordaram as temáticas.

Adiante, na categoria “Identidade docente”, subdivida nas subcategorias “Motivadores”, “Formação” e “Concepções”, foram agrupados os enunciados que durante suas produções e falas as estudantes e estudantes falaram sobre seus motivadores em buscar a licenciatura, no caso daqueles que cursam uma, assim como o que enunciam sobre a construção de suas identidades docentes.

Na subcategoria "Motivadores", estão incluídos, evidentemente, os elementos motivacionais pertinentes. Esta subdivisão se mostra relevante ao reunir narrativas de experiências biográficas que convergem com trabalhos que se dedicam a explorar os processos de subjetivação de professores, analisando globalmente sua produção como docentes. Bueno (2002) argumenta ser relevante considerar a produção de sentidos sobre a identidade docente um processo que se inicia antes da entrada em instituições de formação inicial. A autora lança luz sobre os processos de regulação e produção discursiva que ocorrem desde as experiências escolares e, em alguns casos, até mesmo antes disso. Knowles (2003) parte de um amplo referencial em que seu percurso teórico-metodológico passa pelas autobiografias, convidando-nos a observar os processos de socialização de professores em formação e professores iniciantes. A partir desses delineamentos, o autor ressalta a importância dos aprofundamentos de pesquisas autobiográficas, visando explorar os modos como os professores e futuros professores pensam sobre suas práticas pedagógicas, e como esses processos são regulados e moldados por suas experiências anteriores. Para Knowles (2003):

Esses estudos, e o pequeno, mas crescente corpo de conhecimento sobre biografias de professores, sugere que não são os programas de formação inicial de professores que estabelecem principalmente a identidade do papel do professor, mas, sim, experiências de vida anteriores relacionadas a educação e ensino (Knowles, 2003, 147, tradução nossa³⁰).

³⁰ Texto original: “These studies, and the small but growing body of knowledge about teachers’ biographies, suggests that it is not primarily the pre-service teacher education programmes that establish teacher role identity but, rather, previous life experiences as they relate to education and teaching.” (Knowles, 2003, p.147)

Como mencionado anteriormente, a estudante *E01* passou por uma experiência pessoal traumática durante o EM e precisou se afastar da escola. Segundo a estudante, seus professores se deslocavam até sua casa para incentivá-la, levavam materiais de estudo e continuavam oferecendo suporte, mesmo quando ela não tinha mais condições de prosseguir. De acordo com *E01*:

Foi nesse momento que eu decidi que eu queria ser professora, porque eles literalmente salvaram a minha vida e eu queria muito, um dia, fazer por alguém, ou ser para alguém, o que os meus professores foram para mim no meu momento mais frágil e mais difícil (*E01*, ENTREVISTA).

Em outro momento, enuncia: “eu decidi ser professora porque um dia um professor me olhou como uma pessoa...” (*E01*, AULA 01) e reforça “aí os meus professores se juntaram. E é por isso que hoje eu quero ser professora, porque meus professores se juntaram.” (*E01*, AULA 02). Noto que o discurso da estudante é permeado por enunciados que por vezes se enquadram em uma formação discursiva de reciprocidade, onde há uma sensação de obrigação moral de retribuir à sociedade o cuidado vivenciado. Além disso, há uma representação da profissão como uma missão inquestionável, na qual não se pode falhar em atender a esse chamado vocacional.

A abordagem de Rotta, Silva e Pedreira (2023) partem da análise das produções acadêmicas em periódicos nacionais para compreender como a construção da identidade docente tem sido representada nessas pesquisas. É possível traçar algumas aproximações entre o que os autores os autores identificam no estudos e alguns dos enunciados expressos pelos sujeitos da pesquisa, especialmente no que diz respeito à associação da carreira docente a uma espécie de missão ou vocação. Segundo os autores, os artigos examinados indicam que essas perspectivas vocacionais e missionárias ainda são muito presentes na construção identitária docente, e embora possam apresentar aspectos negativos em relação à carreira e aos processos de profissionalização, ainda servem de estímulo para muitos estudantes buscarem cursos de licenciatura.

Ainda explorando as formações discursivas, resgato a colocação de *E03*, que ao se mudar de uma escola particular para uma pública no final do EM, relata que:

E me deu mais vontade de ser professora, na verdade, principalmente uma professora de escola pública. Porque nós não somos incentivados lá a

crescer, nós não somos incentivados a sonhar com grandes possibilidades igual escola particular. [...] E isso é muito frustrante. Então me abriu os olhos para “Pô, eu quero ser diferente” (E03, ENTREVISTA) .

Outra convergência foram os motivadores citados serem ainda mais pessoais que os próprios professores, como exemplificado por *E05*, que expressa muita admiração e inspiração por um tio professor, agora aposentado. *E05* destaca que a principal característica que o faz admirar tanto o tio reside no fato dele acreditar: "O sonho de todo professor, né? Eu acho que ser professor ... você acredita de alguma forma. Você acredita que vai dar certo" (*E05*, ENTREVISTA).

Em outra perspectiva, *E02* afirma que seus motivadores não surgem de um contexto de admiração. Ela relata que muitas pessoas de sua família são professoras e há anos carregam o peso, a frustração e o cansaço reflexo do que ela descreve como desvalorização da profissão. Para *E02*, nesse contexto, a licenciatura se apresenta como "uma desconstrução construtiva" (*E02*, ENTREVISTA). É uma desconstrução porque ela argumenta que teve que se distanciar dos maus exemplos que a família expressava, e uma construção, pois à medida que avançava, cada vez mais se envolvia com os processos educacionais.

Os sentidos produzidos pelos participantes emergem de diversas formações discursivas, como destacado anteriormente. Esses contextos influenciam os processos de subjetivação e construção identitária dos futuros professores. Os artigos analisados por Rotta, Silva e Pedreira (2023) contribuem para a construção de um quadro teórico que relaciona a produção da identidade docente com a formação de professores, levantando questões sobre a profissionalização docente e o reconhecimento dos professores como agentes sociais. Em complemento, se deslocam da ideia de que a formação de professores é apenas uma questão de missão ou vocação, enfatizando-a como resultado de um processo formativo e profissional. Em suma, os autores reiteram a necessidade de revisão dos currículos de formação inicial e das políticas públicas que visam valorizar esses profissionais.

Na subcategoria “Formação” foram organizados os enunciados que interseccionavam a produção da identidade docente dos participantes em relação às suas formações, em especial, a acadêmica.

Neste contexto, *E05*, professor em atividade e o mais experiente dentre os participantes, compartilhou que “[...] também foi importante por isso essa disciplina. Porque eu ‘tava’ discutindo um tema que eu gosto, talvez eu domine e eu estava

vendo, mais uma vez, que a educação é coletiva” (E05, ENTREVISTA). Sendo assim, Nóvoa (2019) reforça ser crucial investir em processos de socialização que se fundamentem em dispositivos de corresponsabilização integrativa com professores iniciantes. Dessa maneira, asseguramos não apenas o futuro dos profissionais em início de carreira, mas também o porvir da própria profissão docente, além de promovermos a renovação profissional como um todo. Para o autor, essa trajetória é essencial, porém tem sido negligenciada tanto nos centros de formação quanto nas políticas públicas e nas escolas. *E05* complementa, “Não faz sentido eu fazer sozinho isso aqui. Vou sofrer sozinho também? Ia ser é ótimo se tivesse um psicólogo e todos os professores discutindo as coisas, mas não é a realidade de muitas escolas” (E05, ENTREVISTA). Para Nóvoa (2019):

Este acolhimento e acompanhamento implica mudanças mais profundas do que parecem à primeira vista na organização das escolas e da profissão docente. Implica que sejamos capazes de valorizar os melhores professores e de lhes dar esta missão, que é a mais prestigiante que podem desempenhar. Implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho (Nóvoa, 2019, p. 10).

Dentro formação, *E05* destaca outra experiência que influenciou sua percepção dos processos formativos de maneira menos individualista. Nesse contexto, o estudante enfatiza a relevância da Residência Pedagógica em sua formação. Ele reitera:

Então, tipo assim, é muito mais do que conteúdo. É discutir como a gente vai passar, discutir os objetivos, discutir a avaliação ... É muito mais profundo do que fazer o estágio. *Velho*, faça o estágio e faça a residência! Você vai ver esse que são experiências muito significativas e muito diferentes (E05, AULA 11).

Além dos objetivos da RP dispostos anteriormente e as potencialidades para a formação inicial de professores, Murtadha e Pedreira (2020) destacam outro aspecto relevante: os efeitos de uma construção coletiva da identidade docente para os preceptores. Para os sujeitos da pesquisa, a RP pode ser compreendida como um espaço de formação não apenas para os estudantes, mas também de formação continuada para os preceptores. Esse contexto permite que os preceptores participem de um processo de aprendizado contínuo, em consonância com os princípios de colaboração anteriormente abordados.

Sobre processos coletivos de trabalho e identidade docente Nóvoa (2019) conclui que “esta possibilidade é ainda mais urgente hoje do que no passado. Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas” (Nóvoa, 2019, p. 10).

É possível estabelecer um paralelo entre as possibilidades dos processos de produção coletiva de sentidos na formação de professores como o enunciado com outras experiências, por exemplo, os estágios supervisionados. Silva e Pedreira (2020) discutem sobre as diferentes potencialidades desses processos, enfatizando que o trabalho nesse sentido não deve ser realizado de forma solitária e sem planejamento. Os autores destacam as vantagens de um envolvimento ativo dos professores supervisores e dos professores da escola na formação dos estagiários, promovendo uma constante troca de informações sobre os sentidos produzidos ao longo do processo. Nesse contexto, os autores reiteram:

Essa troca de informações entre esses espaços de formação irá contribuir para estreitar relações e ajudar os estagiários na construção de suas identidades como docentes, pois baseado nessa troca, ações coordenadas podem ser planejadas ao longo dos processos de formação (Silva; Pedreira, 2020, p. 135).

Na subcategoria "Concepções", reuni os significados construídos pelos participantes sobre as perspectivas e aspectos da prática docente, baseados em suas experiências, aprendizados em disciplinas, trocas de vivências, entre outros, além de como eles percebem o papel da escola e eles mesmos inseridos na ordem do discurso das questões de gênero e sexualidade como futuros educadores.

E02 afirma que anteriormente tinha uma perspectiva que hoje julga como utópica, “que eu tinha muito o poder de mudar o mundo, de mudar o sistema educacional [...]”. Durante seu relato, ela menciona:

Sabendo disso hoje, e mesmo assim querendo fazer um pouquinho ... pelo menos um pouco de diferença, pelo menos o único e pouco contato que eu tive com o ensino básico, eu acho que o papel do professor dentro de sala de aula é muito de apoio assim (E02, ENTREVISTA).

Ainda neste contexto, E12 coloca que:

Primeiro de tudo a gente devia estar pensando na escola como lugar acolhedor que não vai perpetuar opressões e isso depende muito também da atuação dos professores naquela escola. Mas, de novo, mesmo que nós

tenhamos professores maravilhosos, muito “mente aberta” e acolhedores, não quer dizer que que não vão estar sendo perpetuado ali opressões de gênero, sexualidade ou outras. (E12, ENTREVISTA).

A estudante, que a época estava finalizando a licenciatura e constantemente reforça seus investimentos em sua formação como futura professora, expressa de forma bastante sóbria que para alcançar processos educativos verdadeiramente transformadores é necessário ir além de idealismos progressistas informais. Em consonância com Seffner (2011) as temáticas relacionadas a gênero e sexualidade nas escolas demandam uma formação diversificada e específica. De acordo com o autor, uma vez que esses temas surgem de diversas maneiras e a todo momento, espera-se que todos os profissionais envolvidos estejam, inicialmente, minimamente preparados para lidar com eles; no entanto, um trabalho aprofundado e contínuo deve ser realizado por professores não somente dispostos, mas qualificados.

Ainda sobre percepções de ideais pedagógicos, E04 parte de um motivador pessoal para descrever como essas questões a interpelam. A discente narra:

Aí eu pensei nos meus primos. Meus primos são filhos de mães ... de duas mães. Então, por muitas vezes o nosso instinto familiar é tentar protegê-los de qualquer forma de preconceito. E aí eu pensei que, eu, como educadora, poderia trazer esses temas para que outras famílias não ficassem tão preocupadas com isso, entendeu? (E04, ENTREVISTA).

Ressalto que, dada a minha posição como sujeito pesquisador, ao organizar essas séries, não tenho por objetivo atribuir nenhum qualificador às narrativas, tampouco emitir qualquer juízo de valor sobre as colocações ou os motivadores pessoais dos sujeitos que se expuseram durante toda nossa troca, revelando os mais diversos aspectos íntimos, pessoais e profissionais.

Assim como Seffner (2011), reconheço como louváveis as intenções de professoras e professores em proteger jovens em situação de vulnerabilidade, suscetíveis a diversas formas de agressões apenas por não se conformarem com as normas impostas de gênero e sexualidade. As provocações aqui são outras, no sentido de que, ainda de acordo com o autor, as ações educacionais necessárias só perdurarão de forma efetiva se, em vez de se embasarem em atos de caridade, se basearem em formação e luta política. O autor complementa:

Temos que evoluir das práticas de cunho caritativo para as práticas baseadas em princípios de equidade de gênero, que tratem do tema da abjeção, que enfrentem os processos sociais que produzem as normas de gênero, as

normas que regem as construções corporais, exaltando alguns e condenando outros a zonas de exclusão (Seffner, 2011, p. 571).

Ainda neste contexto, retomo uma fala de *E11* me parece relevante. A estudante coloca:

Eu levo uma coisa para mim que é amar ao próximo. Amar ao próximo como a mim mesma. E eu acho que a gente só ama o próximo quando a gente o entende de verdade. [...] Deixa eu me colocar no lugar do próximo, deixa eu ver realmente quem é esse próximo, deixa eu ver realmente como ele se sente, o que ele sofre, porque que ele se comporta dessa maneira e porque eu me comporto dessa maneira como ele (*E11*, ENTREVISTA).

Duas questões me chamam a atenção sobre o enunciado. A primeira é a emergência de um objeto do discurso que pode ser identificado como parte de uma formação discursiva religiosa. No caso, a ideia de "amar ao próximo" pode ser associada à uma passagem bíblica e contrastada com outros tipos de discursos religiosos sobre as mesmas temáticas, que muitas vezes perpetuam violência, impondo uma moral particular e condenatória. A segunda questão refere-se ao distanciamento e posicionamento do sujeito promovido pelo uso do pronome "eles". Em seu estudo sobre identidade e diferença, Silva (2014) argumenta que "os pronomes "nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições de sujeito fortemente marcadas por relações de poder" (SILVA, 2014, p. 82). O autor coloca que esta divisão do mundo social entre "nós" e "eles" compõem um sistema de classificação que ocupa um papel central na forma como as sociedades funcionam, processos de significação que sistematizam grupos sociais, classes.

Em consonância, busco nas análises de Popkewitz (2001), dentre outras análises que realiza sobre um programa de formação de professores³¹, as ideias que o autor desenvolve ao examinar as diferenças sociais produzidas discursivamente pelos professores em relação aos estudantes. O que antes eu vinha posicionando como esse paralelo enunciativo entre "nós" e "eles", o autor descreve como a estrutura dos binários. Para Popkewitz (2001), essa oposição não parece ser constituída apenas de uma polarização ou separação, mas como constantes investimentos discursivos que produzem um dos lados como privilegiado, sendo assim, todo o

³¹ A pesquisa se desenvolveu a partir de observações e entrevistas de membros participantes de um programa alternativo de formação de professores nos anos 1990, chamado Teach For America.

conjunto se posiciona sobre o que será lido como “normal”, “bom”, “belo”, “aceitável” e outros. Como se um lado não existisse sem o outro. Nesse contexto, esse posicionamento dos sujeitos é produzido a partir da aplicação de valores que são instituídos como universais, mas que para o autor não passam de valores ficcionais inalcançáveis que “criam” “as diferenças e a diversidade a partir das normas universais de igualdade.” (Popkewitz, 2001, p. 48). O autor reitera como a produção da diversidade se dá a partir da padronização, no qual o “normal” no binário é construído como referência para o que “não é normal”. Uma vez que se estabelece o positivo a partir do que está em falta no polo negativo, há uma recomposição discursiva sobre quais atributos são necessários atingir para ser então classificado e marcado socialmente como normal. O que parece ser negativo nos processos de subjetivação é reinscrito como algo positivo, e colocado como objetivo a ser resgatado na produção do binário, a esse processo de reinscrição o autor atribui o termo “duplo”.

Dos duplos que podemos resgatar, um muito caro nesse debate, são os binarismos de raça. Grada Kilomba (2019) discorre sobre o “aprisionamento” discursivo de pessoas preta como “*Outras/os*”³² e a construção da negritude como “*Outra*”. Nos mesmos moldes que vinha relacionando até o momento, para a autora, dentro dessa infeliz dinâmica binária o sujeito negro não é produzido unicamente como “*Outra/o*”, ou seja, o diferente em relação ao polo opositor branco, “mas também ‘*Outridade*’ — a personificação de aspectos repressores do “eu” do sujeito branco. Em outras palavras, nós nos tornamos a representação mental daquilo com o que o sujeito branco não quer se parecer.” (Kilomba, 2019, p. 37–38). Para a autora, a negritude serve como fundamento da *Outridade*, através do qual a branquitude é discursivamente produzida. *A/O “Outra/o” não é a/o “Outra/o”, ela se produz a partir de intensos investimentos discursivos de negação.*

Em consonância, Popkewitz (2020) discorre sobre como regras e padrões, bem como as relações de poder que permeiam as práticas sociais, funcionam como teses culturais que marcam as posições de sujeito. Para o autor, alguns discursos produzem teses culturais sobre determinados grupos, ao mesmo tempo em que diferenciam e produzem outras teses culturais comparativas sobre quem são seus

³² Eu preservei a ortografia do texto original de acordo com o explicado pela tradutora. Ela explica que sua decisão em traduzir o termo “Other” dessa maneira, usando itálico, entre aspas e flexionando o gênero, foi uma escolha narrativa e política. Essa abordagem, segundo ela, tem o propósito de problematizar as relações de poder e as violências de gênero presentes na língua portuguesa, enquanto mantém o sentido original da autora.

opostos binários. Essas dinâmicas de produção de teses culturais contribuem para a construção das identidades sociais e para a manutenção das hierarquias e desigualdades.

Retomando, Silva (2014) afirma que esses processos classificatórios são responsáveis por produzir as identidades e as diferenças. E conclui:

As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. (Silva, 2014, p. 82)

Esses sistemas de classificação e como operam dentro dos jogos de poder tornam-se ainda mais penetrantes socialmente quando se estruturam com base nos binarismos, ou seja, em torno de duas oposições polarizadas (Silva, 2014). Em nosso recorte, destaque: masculino-feminino, menino-menina, heterossexual-homossexual, macho-fêmea, pênis-vulva, nós-eles...

Na categoria "Diversidade", subdividido em "Sociedade" e "Disciplina" agrupei os enunciados que discutem aspectos importantes da diversidade humana, com destaque para a diversidade sexual e de gênero.

Na subcategoria "Sociedade", foram organizadas passagens mais amplas, que abordam não a diversidade dentro da disciplina em questão, mas aspectos gerais da diversidade social de maneira mais abrangente.

Dentro deste conjunto de enunciados, retomando a ideia anteriormente discutida por Silva (2014) sobre a construção discursiva da identidade e da diferença por meio da polarização de termos, a estudante *E11*, a mesma mencionada no contexto anterior, apresenta uma reflexão sobre a cobertura midiática da diversidade sexual. Ela observa que "tá tendo mais espaço na mídia para essa *galera*, né? Só que aí a gente vê que, geralmente na mídia, tá dando mais espaço, mas tem alguns estereótipos." (E11, AULA 03). Aqui, a expressão "essa galera" pode ser interpretado como mais um marcador social de referência a pessoas que se desviam das normas de gênero e sexualidade.

Nessa linha discursiva, *E08* transita pela radicalidade, colocando:

Acho que é justamente esse o problema da conceituação que do que "é " e o que "não é". Quando você conceitua, por exemplo, que homem hétero "gosta

de mulher” e aí vem o bi[sssexual] falando “posso gostar de mulher” e de ... Não, não pode!” (E08, AULA 07).

E complementa:

Por isso que quando você pega as dicotomias e acrescenta as outras sexualidades, que são plurais, ou são a ausência dessa polaridade, e não se encaixa perfeitamente nenhuma das regras, isso reafirma a fragilidade dessa oposição (E08, AULA 07).

Interessante como as propostas da estudante visam desmontar, por meio do discurso, as oposições e os marcadores sociais binários que reforçam a norma sexual. Esse diálogo se estabelece com a perspectiva dos estudos de desconstrução contrassexual de Preciado (2014). Segundo o autor, a contrassexualidade opera de duas formas principais. Primeiramente, ela envolve uma análise crítica das diferenças de gênero e sexo, as quais são produzidas pelos contratos sociais e inscritas nos corpos por meio de performatividade normativa. Em segundo lugar:

[...] a contrassexualidade aponta para a substituição desse contrato social que denominamos Natureza por um contrato contrassexual. No âmbito do contrato contrassexual, os corpos se reconhecem a si mesmos não como homens ou mulheres, e sim como corpos falantes, e reconhecem os outros corpos como falantes. Reconhecem em si mesmos a possibilidade de aceder a todas as práticas significantes, assim como a todas as posições de enunciação, enquanto sujeitos, que a história determinou como masculinas, femininas ou perversas (Preciado, 2014, p. 21).

A participante *E08*, que anteriormente se identificou como uma mulher bissexual, abordou a invisibilidade das sexualidades plurais, nome que ela atribuiu, em diversos momentos. *E02* também mencionou experiências relacionadas, incluindo sessões de aconselhamento psicológico traumáticos e a recepção da informação ao se assumir para a mãe. No contexto da discussão sobre a visibilidade e representatividade social, e se a atualidade permite mais ou menos liberdade para as pessoas expressarem sua sexualidade, *E12* busca uma explicação e afirma:

É uma visão minha, é que eu também não sei se depende da bolha social, mas eu penso que a gente tem um pouco, não muito, mas um pouco mais de liberdade de se expressar com relação à sexualidade, mas menos liberdade quanto ao físico. Eu penso que a gente tá numa sociedade que tem muito mais uma “ditadura” que você vê nas redes sociais assim, de como você deve ser fisicamente do que de como você deve se expressar essa sexualidade. Eu penso que tá muito mais fechado agora do que a geração da minha mãe (E12, AULA 03).

Por vezes, durante a disciplina, construções sobre a ideia das ‘bolhas sociais’ emergiram, embora nem sempre estivesse em total congruência com a definição do termo. Segundo Pellizzari e Barreto Junior, (2019), as bolhas sociais são entendidas como confinamentos de informações aos quais os usuários de plataformas online estão sujeitos. Essa restrição é originada de programas de sistemas de informação que controlam quais informações serão oferecidas nos ambientes *on-line*, como redes sociais, sites de busca e lojas virtuais, quando os usuários acessam essas plataformas. Essa programação informacional é produzida por especialistas e alimentada pelas informações dos próprios usuários, sendo conhecida como algoritmo. Nesse sentido, resgato uma fala de E11 que discorre:

E a gente fala de romper a bolha, quando na verdade todo mundo quer te enfiar em uma ... “Ah você não pode pensar dessa forma, mas tô te enfiando dentro da minha bolha! Se você pensa diferente, você é a pior espécie de ser humano que existe!” (E11, AULA 08).

Na subcategoria "Disciplina", foram organizados os sentidos produzidos que evidenciam paralelismos sobre a diversidade humana, especialmente de gênero e sexualidade. Nesse contexto específico, a diversidade foi destacada no âmbito da disciplina compartilhada.

Como discuti extensivamente sobre os diferentes momentos em que os participantes compartilharam experiências relacionadas à diversidade sexual, como assumir a sexualidade perante familiares, vou mudar de direção por enquanto. *E01* evidencia que “a forma como a turma foi construída, com várias pessoas, de vários cursos, com várias vivências diferentes, tornou tudo muito rico. Eu não consigo explicar assim o quão rico foi para mim.” (*E01*, ENTREVISTA). Como exemplo de troca significativa reiterado constantemente pelos demais participantes, foi a interação com *E05*, que reforço, é transmasculino. *E02* afirma:

[...] um exemplo de uma coisa que me marcou muito na disciplina foi o *exemplo* do *E05*, sabe? Foi uma coisa assim que quebrou assim, me deu um tapa na cara, falando assim “Nossa olha como você é privilegiada, você nunca passou por isso, sabe?”” (*E02*, ENTREVISTA).

A respeito desse tipo de construção narrativa, acredito ser relevante pontuar duas questões. Primeiramente, os processos reais de inclusão e integração de pessoas que são socialmente minorizadas nos processos educacionais multiplicam

as vozes em espaços antes não ocupados e pluralizam as inserções culturais. As consequências dessas vivências compartilhadas são de extrema valia para os processos formativos e para a vida em sociedade como um todo. Referindo-se especificamente a pessoas transexuais, Magalhães e Ribeiro (2019) afirmam que os movimentos político-pedagógicos que estimulam a visibilidade das experiências trans, modos de produção de sentidos sobre corpos dissidentes e seus deslocamentos dentro e fora dos espaços escolares, oportunizam rupturas na lógica heterocisnormativa que se estabeleceu como regra ao longo dos anos. Como exemplo, *E05* compartilhou uma história sobre a utilização de banheiros públicos sendo transmasculino, vivência que foi muito citada nas reflexões dos colegas. *E05* narra:

Porque é muito estressante ir no banheiro. Toda vez que eu venho para UnB ou toda vez que eu saio para algum lugar, eu tenho que ver se tem cabine. Se não tiver cabine, se não tiver vaso, eu não posso beber. Eu não posso... sei lá, não posso beber nada! Não é nem beber álcool, não posso beber nada, porque não vai ter como fazer xixi. Então tipo assim é esse nível de estresse assim ... (E05, AULA 09)

Outra experiência compartilhada foi a médica. *E05* coloca:

E aí é outra coisa estressante é que você tem que ir no ginecologista. E é tudo rosa, é tudo para mulher. E aí eu chego lá, eu tenho que assinar, tem que dar os meus documentos ... A pessoa fica visivelmente tipo "Uai, mas a sua voz é muito grossa e você se veste de um jeito ... Como assim?". Tá escrito na testa da pessoa a dúvida. É estressante! Esse artigo foi um estresse! [risos] (E05, AULA09).

Estes são alguns exemplos de interações de *E05* que tiveram um grande impacto no grupo, composto principalmente por pessoas cisgênero. Muitos relataram nunca ter tido contato com vivências como essas, e perceberam que isso os ajudou a compreender melhor esses processos. Reconheceram que essas experiências de alguma forma irão influenciar suas vidas, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Entretanto, adentrando a segunda questão que pontuei, é crucial reiterar que, embora as trocas com pessoas que diferem de um padrão produzido discursivamente na sociedade possam trazer benefícios de pluralidade cultural, as pessoas que ocupam essa posição não são obrigadas a serem esse vetor de transformação social na vida de ninguém. É responsabilidade das pessoas que vivem em conformidade com determinado conjunto de impressões sociais se formarem e se informarem, sem depender de um sujeito "mágico", benevolente e diverso para se "desconstruírem".

Nesse contexto, tomando como referência uma premissa racial, mas com paralelo possível para o ponto que pretendo formular, Gomes (2003) reforça que a diversidade cultural é multiforme e complexa, indo muito além do que a simples apologia ao considerado plural. Não é viável refletir sobre a diversidade sem criticidade e um posicionamento político capaz de ampliar nossa perspectiva, avançando sobre os múltiplos recortes, o que, em nosso tempo e espaço, é uma tarefa extremamente desafiadora. A autora conclui:

Por isso, assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar a nossa visão de democracia (Gomes, 2003, p. 74).

Nesse sentido, falas como a anterior ou “[...] me aproximar do E05 eu acho que foi a melhor coisa que aconteceu assim. Foi o maior saldo da atividade do que a atividade em si, sabe? Porque eu tinha muito medo, muito, muito, muito, medo assim. (E01, ENTREVISTA)”, podem ser lidas em suas diversas camadas. Não estou negando ou questionando que pessoas cisgênero tiveram experiências transformadoras na troca, mas buscando evidenciar a possibilidade de esvaziamentos diante de uma espetacularização ou responsabilização de alguns sujeitos. A respeito dessa construção discursiva específica, acho importante pontuar a utilização do termo “medo”. Uma relação possível com o termo fobia (*phobia*), de origem grega (*phóbos*) cujo significado é “medo mórbido”, “exagerado”³³ sendo uma referência que faço a uma transfobia discutível enraizada ao discurso.

Concluindo, *E05* relata as interferências que sentia no trato com as pessoas da disciplina. “Eu mesmo me coloquei essa barreira, de ficar meio... de não conseguir me expressar, não consegui me interagir, ser quem eu sou ...” (E05, ENTREVISTA). Quando o questionei se compreendia os motivos, responde:

Eu acho que tem a ver ainda com essa transfobia, essa transição mesmo, né? É muito recente ainda... Eu me sinto muito uma criança, um adolescente, um adulto... muitas transformações ao mesmo tempo. E aí eu noto que as pessoas não entendem também, aonde eu tô, como eu estou, o que significa transicionar e todas as dificuldades ... (E05, ENTREVISTA)

³³ Definição do Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=fobia> . Acessado dia 08 de fevereiro de 2024.

Nesse sentido, a provocação é ir além. Pensar como Gomes (2003) argumenta:

Coloca-nos, também, diante do desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais. A luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solitárias e excludente. (Gomes, 2003, p. 71)

Ou, nas palavras de E08, “se você passa a conviver com pessoas muito diferentes ... você ser diferente, é um ato político, né? Falar sobre o que eu quero é um ato político, me vestir como eu quero é um ato político ...” (E08, ENTREVISTA).

4.2.2 Bloco 2

Em retrospecto, no BL02, sistematizei os enunciados sobre as condições de possibilidade do desenvolvimento da disciplina, assim sentidos sobre as potencialidades pedagógicas das aulas e atividade no intuito de produzir novos modos de pensar. Para além, na análise desses discursos, reuni os enunciados que de algum modo avaliaram a disciplina, expuseram os desafios enfrentados em seu desenvolvimento, assim como sugeriam melhoras.

Como forma de facilitar a leitura e entendimento a respeito da sistematização proposta, retomarei abaixo (Quadro 5) categorias e subcategorias referidas para o BL02.

Quadro 5 – Retomada das categorias e subcategorias do BL02.

Bloco	Categoria	Subcategoria
BL02	Medo	Geral
		Específico
	Política	Contexto atual
		Posicionamento
	Potencialidades	Estratégias
		Reflexões
	Avaliação	Desafios
		Sugestões

Fonte: Autoria própria

Na categoria "Medo", organizada nas subcategorias "Geral" e "Específico" reuni enunciados que expressavam as variações dos medos manifestados pelos participantes, tanto em relação ao discurso pessoal quanto ao profissional na prática docente.

Na subcategoria "Geral" discursos mais amplos, sobre medo na sociedade e prática docente. A questão do medo se mostrou muito presente na disciplina, principalmente em relação à possibilidade de abordar temas considerados sensíveis ou "polêmicos", como gênero e sexualidade, em espaços educativos. Esse medo, historicamente construído, também foi muito evidente diante do contexto político-institucional que estava presente durante a disciplina, próximo às eleições de 2022, um tópico que será mais explorado na categoria seguinte. Além disso, é notável o medo se manifestando no discurso quando mencionada a responsabilidade inerente à carreira docente pelos participantes.

Eu sinto muito medo em pensar que eu tenho um papel muito importante nessa formação. Que muitas crianças vão passar por mim e que a forma como eu vou tratá-las, a forma como eu vou apresentar o mundo para elas. E eu vou apresentar a questão de gênero de sexualidade de um lugar no mundo de respeito ao próximo, respeito as várias identidades existentes – vai fazer com que eles se enxerguem (E01, ENTREVISTA).

Ou:

Eu tenho que parar de duvidar de mim mesmo o quanto antes. Para escrever o que eu tenho em mente, falar sobre... O que me trava muitas vezes é medo de errar, mas que eu só aprendo errando, como todo o ser humano. *Não sou tão desconstruído assim, afinal* (E05, REFLEXÃO).

Para Silva e Pedreira (2020) são investigadas as expectativas e medos de professores em formação, especialmente aqueles que estão tendo os primeiros contatos com os estágios supervisionados em docência. Os autores utilizam um amplo referencial teórico para demonstrar que esses sentimentos são variados, podendo ser construídos anteriormente na vida do licenciando, enquanto aluno da educação básica, relacionados à ideia que eles constroem sobre o que é ser um bom professor ou simplesmente o medo de falhar como profissional. Silva e Pedreira (2020) enfatizam que aprofundar-se nesses sentimentos de medo e insegurança pode contribuir significativamente na formação de futuros professores, destacando que os

processos formativos, como o estágio supervisionado, podem ser ferramentas de grande potencial nesse trabalho.

Em resumo, esses sentimentos relacionados ao estágio e à docência são esperados de certa forma, como descrito a partir da perspectiva de diferentes autores. Para Silva e Pedreira (2020) o momento do estágio é considerado importante para mobilizar saberes de forma a construir uma identidade docente. Os autores ressaltam que esse momento não é único e que experiências negativas não confirmam ou invalidam nada, mas funcionam como estímulo reflexivo para uma progressiva construção da identidade docente.

Na subcategoria “Específico”, reuni os compartilhamentos que se referiam aos medos específicos no trato com outros participantes e/ou manifestados no contexto da disciplina. A questão dos termos utilizados nas temáticas foi muito presente. Por exemplo, quando *E03* relata: “Eu morro de medo de falar sobre. Eu não falava nada lá [nas aulas] na hora porque tinha medo de usar as palavras erradas, de ofender alguém” (*E03*, ENTREVISTA). Ou:

Um exemplo disso, é que eu conheci o *E05* antes da transição e eu sempre tive muito medo de falar qualquer coisa perto dele, ou com ele, e ser desrespeitosa. E a disciplina, de uma forma sutil e sem nem eu perceber, me fez perceber que estamos todos aprendendo a todo momento e desrespeitoso mesmo é eu não me permitir aprender com ele (*E01*, ENTREVISTA).

Novamente, estabeleço um paralelo entre a experiência do eu, conforme discutido por Larrosa (1994), e a maneira como operam os preconceitos, as fobias como sufixo, os distanciamentos e marcações sociais da transfobia estrutural. Larrosa (1994) se orienta a partir de um repertório foucaultiano para analisar quais seriam “as condições práticas e históricas de possibilidade da produção do sujeito através das formas de subjetivação que constituem sua própria interioridade na forma de sua experiência de si mesmo.” (Larrosa, 1994, p. 53). Nesse contexto, é importante reconhecer as possibilidades de experiência e os mecanismos de produção dos sujeitos. Para Larrosa (2002):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação,

cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Subdividi a categoria "Política" nas subcategorias "Contexto atual" e "Posicionamento", onde organizei os enunciados que abordam a política em um sentido amplo, considerando diversos aspectos do exercício político, bem como as passagens relacionadas ao contexto atual da política institucional no Brasil, que foi uma temática recorrente nos enunciados.

Na subcategoria "Contexto atual", como referido, as menções sobre as conturbadas movimentações políticas institucionais e reverberações na sociedade, característico do período eleitoral do ano de 2022.

O período conturbado da política brasileira não teve início em 2022, uma vez que é possível interpretar a instabilidade da política institucional desde sua criação. O cenário político de 2018 foi marcado pela disputa presidencial entre o então candidato Jair Messias Bolsonaro e Fernando Haddad. Haddad concorreu à presidência após Luís Inácio Lula da Silva ter sido preso de forma controversa, o que impulsionou a ascensão de Bolsonaro, representante da extrema direita, ao poder em 2018. Suas propostas autoritárias e conservadoras estiveram no centro do debate político, assim como a estratégia de criminalização de políticos e partidos, aliada a um crescente discurso antipetista, que caracterizaram o contexto eleitoral (Pereira, 2023).

Apesar das negativas do *bolsonarismo* em se identificar com a extrema-direita, os anos seguintes foram caracterizados pela intensificação da polarização na sociedade e pelos constantes discursos de ódio fundamentado na retórica do "nós contra eles", com características fascistas. Esse discurso baseava-se na ideia de um "passado místico", definido de acordo com a pureza religiosa, racial, cultural ou outros elementos específicos de cada nação (Pereira, 2023). A polarização e o ódio continuaram a se intensificar até as eleições de 2022 para presidente, quando, após quatro anos no poder, a extrema-direita foi derrotada nas eleições pelo candidato do PT, Luís Inácio Lula da Silva.

Essa breve contextualização é importante, uma vez que a disciplina teve fim em 22 de setembro de 2022 e o primeiro turno das eleições, que ocorriam nesse contexto, aconteceu 10 dias depois e vários enunciados surgem a partir dessas

condições de possibilidade. As entrevistas tiveram início no dia seguinte ao 1º turno das eleições, dia 3 de outubro de 2022.

E02 narra:

Eu na verdade tenho muito receio às vezes, principalmente no novo momento em falar de certos os assuntos, muito pelo contexto político, pelo momento político que a gente está vivendo [...] eu sinto retrocesso muito grande em várias questões, principalmente nessas questões de direitos humanos e direitos do próprio corpo (E02, ENTREVISTA).

Questionada sobre sentir medo de falar sobre gênero e sexualidade atualmente, *E04* responde:

Sim, principalmente agora chegando as eleições, né? Tá muito complicado falar sobre isso. Porque, assim, por mais que eu sou uma pessoa de esquerda, ao falar essa pauta, se eu falo essa pauta com uma pessoa de direita, ela automaticamente não escuta. O que eu falo e já associam isso a uma pauta de esquerda, que é uma pauta de esquerda porque é inclusão de minorias, né? Enfim... (E04, ENTREVISTA).

Aqui se evidencia a questão da identidade e da diferença marcadas pelos binarismos sociais (Silva, 2014). É importante ressaltar que o uso dos pronomes "nós" e "eles" como marcadores não é uma característica específica de um ou outro lado do espectro político, mas sim uma manifestação da sociedade como um todo.

Na subcategoria "Posicionamento" reuni os enunciados sobre organização e levante político que os participantes mobilizaram.

Sobre discursos com teor "mais progressistas" costumeiramente acionados por alguns políticos, especificamente pautas envolvendo gênero e sexualidade, *E12* coloca:

Virou um critério para mim que não era nas últimas eleições ou talvez eu não lembro que era. Mas assim, qual é a proposta que essa pessoa tem? O que ela tá falando sobre a comunidade LGBT? Então, claro isso seria um bônus a mais nas eleições passadas, mas não chegava a ser um critério que eu pensava (E12, ENTREVISTA).

Sobre se posicionar social e politicamente, *E04* relata que por vezes a suas crenças e opiniões são invalidadas por ser uma pessoa alinhada a políticas progressistas e cristã.

Eu sou professora da Escola Dominical. Então tipo, já teve pai que chegou para minha líder e falou "Não, eu não quero deixar porque a E04 posta coisas nas redes sociais relacionadas ao Lula, posta coisas nas redes sociais relacionadas aos direitos dos LGBT's, então eu não gostaria que ela desse aula" (E04, ENTREVISTA).

Frente aos contextos descritos, *E02* afirma que tem se apropriado do embate como motivadores. “Principalmente no momento que a gente tá e todo o contexto, então é uma coisa que tá me movendo muito. É uma luta que eu tô gostando de participar, sabe?” (*E02*, ENTREVISTA).

Nesse sentido, Veiga-Neto e Lopes (2010) nos provocam as provocações a produzir outros modos de pensar e reunir recursos para combater os mecanismos estabelecidos que perpetuam a injustiça e a desigualdade em nossa convivência na sociedade. Os autores destacam que a perspectiva foucaultiana, muitas vezes mal interpretada, considerada pouco prática e mais intelectual, é, na verdade, um importante instrumento que nos permite compreender a luta antes de nos engajarmos nas batalhas. Para Foucault (2010):

Trata-se de tornar os conflitos mais visíveis de torná-los mais essenciais do que os simples confrontos de interesses ou os simples bloqueios institucionais. Desses conflitos, desses afrontamentos, deve sair uma nova relação de forças cujo perfil provisório será uma reforma. Se não houve, na base, o trabalho do pensamento sobre si mesmo e se efetivamente os modos de pensamento, quer dizer, os modos de ação, não foram modificados, qualquer que seja o projeto de reforma, sabemos que vai ser fagocitado, digerido, pelos modos de comportamentos e de instituições que serão sempre os mesmos (Foucault, 2010, p. 357).

Na categoria "Potencialidades", subdivido nas categorias “Estratégias” e “Reflexões”, agrupei os sentidos expressos pelos participantes que abordaram as atividades e potencialidades pedagógicas que emergiram na disciplina. Incluindo reflexões sobre novos modos de pensar as questões de gênero e sexualidade na educação, visando suas possíveis aplicações em diferentes dispositivos pedagógicos e processos de formação.

Na subcategoria “Estratégias” reunidos alguns trechos que abarcam especificamente as práticas adotadas no desenvolvimento da disciplina. Dentre as práticas, optei por destacar as que mais regularmente emergiram, incluindo as aulas ministradas por professoras convidadas e a Produção Cultural.

E01, em relação a Produção Cultural, relata que sua primeira reação foi: “Vou trancar a disciplina, já era ... [risos]” (*E01*, ENTREVISTA). Muitos participantes relataram estranheza, medo, receio, inadequação e insegurança. Sobre a sua produção cultural, a elaboração de uma colagem a partir de revistas antigas, *E12* narra:

Acho que foi a primeira vez assim, na universidade, de pensar em um produto cultural e eu gostei muito. No início já bateu um receio tipo, como é que eu vou fazer isso? Eu não sou uma pessoa que pensa muito pelo lado artístico, mas eu abracei isso com entusiasmo. Tá, como é que eu vou fazer ? (E12, ENTREVISTA)

E complementa:

Eu fui atrás das revistas antigas, eu encontrei tanta revista antiga de polêmicas políticas de décadas passadas [risos] [...]. E foi todo um processo assim, tanto que eu não foquei assim, tipo “vai dar trabalho”, não. Porque eu curti o processo de pensar o que eu queria transmitir, das palavras-chave que eu pensava da disciplina e às vezes encontrando as coisas nas revistas [...]. Foi um processo legal e que eu nunca tinha feito algo assim (E12, ENTREVISTA).

A proposta da Produção Cultural, em paralelo com o que foi levantado neste e em outros relatos, seria uma forma de ilustrar a experiência de si (Larrosa, 1994) através da potencialidade das materializações. Sendo essa experiência historicamente construída, na qual o sujeito "se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc." (Larrosa, 1994, p. 43) as produções poderiam evidenciar determinadas experiências não representadas.

Em seus delineamentos sobre a arte e a estética, Dewey (2010) posiciona a experiência como "o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação" (Dewey, 2010, p. 88–89).

Ao responder sobre a relevância das atividades propostas na *Avaliação da disciplina e Autoavaliação*, E04 afirma: “gostei bastante das atividades propostas, principalmente da produção cultural. Acho que a produção especificamente, porque ela mostra algo sobre o nosso inconsciente” (E04, AVFINAL). Essa colocação me pareceu rica pela possibilidade de discutirmos o processo da produção artística como um processo de subjetivação que escapa da produção consciente do discurso. Para Dewey (2010):

A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo. A intervenção da consciência acrescenta a regulação, a capacidade de seleção e a reordenação. Por isso, diversifica as artes de maneiras infundáveis. Mas sua intervenção também leva, com o tempo, à ideia da arte como ideia consciente

- a maior realização intelectual na história da humanidade (Dewey, 2010 p. 93).

Nesse sentido, a materialização artística dos sentidos produzidos comporia um quadro das regulações e reordenações dos discursos que nos interpelam. Uma manifestação intelectual, contextual, cultural e historicamente produzida. De acordo com Neitzel e Carvalho (2013), aproximação estética e artística como as descritas, constituem as condições de possibilidade que permitem os sujeitos ampliarem as maneiras de se relacionar consigo mesmo, expandindo o rol de perspectivas através das quais se posiciona diante do mundo, percebendo melhor a si mesmo e seu entorno. Para os autores, atividades assim, no contexto da formação de professores, podem acumular contribuições pedagógicas e humanísticas, fundamentando uma educação voltada para o desenvolvimento holístico do ser humano. Diferente do que pode se supor, os saberes considerados “sensíveis” não se opõem aos saberes de produção inteligível. Em confluência:

Por meio da formação estética, amplia-se a formação cultural e humanística, que irá corroborar o seu papel de mediador e ampliar seus horizontes cognitivos e sua sensibilidade e capacidade perceptiva em relação ao fenômeno artístico e a questões de formação geral (Neitzel; Carvalho, 2013, p. 1024).

Foi possível resgatar alguns enunciados que revelaram um desconforto inicial com a proposta, frequentemente associados comparações entre disciplinas da licenciatura e do bacharelado. Por exemplo, E07 narra:

No começo eu tive um pouco de dificuldade com a produção cultural. Era algo muito amplo e de certa forma artística, algo que não temos muito contato no curso. Mas os trabalhos apresentados por cada um no final foram bem legais e das mais diversas naturezas, mostrando um pouco da visão de cada um da disciplina. (E07, AVFINAL)

Apesar das inseguranças, emergiram vários enunciados de surpresa positiva e contentamentos. Como afirma E02 : “Me valorizar é algo difícil para mim, mas neste caso eu fiquei extremamente orgulhosa da produção que fiz” (E02, AVFINAL).

Encerrando este tópico, destaco uma contribuição que organiza vários sentidos produzidos ao longo da disciplina. Sobre a *Produção Cultural*, E08 observa:

Eu adorei. Eu adorei principalmente por causa do nome, Produção Cultural. Ela, desde o início, foi uma das primeiras coisas que trouxe o olhar de que

gênero e sexualidade são uma coisa tão mais aqui dentro [colocando a mão no peito]. É realmente uma coisa de cultura, né? Conceituar ela [a produção] foi mais legal que fazer, sinceramente. Quando você conceitua, tem que parar muito para pensar. É aquela coisa do discurso, né? (E08, ENTREVISTA)

Portanto, como fundamento estratégico da produção cultural proposta, reforço o objetivo de entrelaçar as questões de gênero, sexualidade e educação na formação de professores, emergindo como uma ferramenta possível no processo de suscitar visibilidade aos processos de produção discursiva intrincados por diferentes estruturas culturais e históricas. Como ressalta Hall (1997):

O que aqui se argumenta, de fato, não é que tudo é cultura, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado; conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo*. (Hall, 1997, p. 33, itálicos do autor).

Para além, avançando nas estratégias propostas, outra estratégia implementada foi a possibilidade de aproximação dos estudantes de licenciatura com profissionais da educação, especificamente professoras que estavam atuando em sala de aula e que tinham experiências formativas relevantes, bem como práticas pedagógicas relacionadas às questões de gênero e sexualidade. Uma descrição detalhada de cada uma dessas profissionais foi fornecida durante a explanação realizada no tópico 3.4, especialmente nas AULAS 04 e 06.

Destaco alguns dos enunciados sobre essa interação, especialmente aqueles que indicaram como as experiências com as professoras influenciou as perspectivas dos estudantes. A estudante E06, em sua reflexão, mencionou que foi impactante para ela considerar os mecanismos de naturalização e essencialização da compulsoriedade sexo-gênero como dispositivos discursivos, que às vezes são usados para reforçar estereótipos e justificar preconceitos. E06 narra:

Para mim, a aula da professora Candy foi muito importante, pois foi o primeiro momento em que pensei sobre em como os meios sociais nem sempre abrangem a própria diversidade e as ciências da natureza, mais especificamente a biologia, acaba sendo um passaporte para as pessoas praticarem preconceitos, como por exemplo: “isso não é coisa de homem” ou “isso não é coisa de mulher” etc. (E06. REFLEXÃO)

Para Silva (2014), a tentativa de fixar as identidades apelando para argumentos biológicos, por vezes mal colocados, não deixa de ser uma manifestação

cultural. Para o autor, as estratégias discursivas de inferiorização ou marginalização de determinado grupos sociais é uma “a demonstração da imposição de uma eloquente grade cultural sobre uma natureza que, em si mesma, é — culturalmente falando — silenciosa” (Silva, 2014, p. 86). E complementa:

As chamadas interpretações. biológicas são, antes de serem biológicas, *interpretações*, isto é, elas não são mais do que a imposição. de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem elas, não tem qualquer significado. Todos os essencialismos são, assim, culturais. Todos os essencialismos nascem do movimento de fixação, que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença (Silva, 2014, p. 86).

A estudante E08, que vale ressaltar, não possui formação em licenciatura em Ciências ou Biologia, mas sim em Design, compartilhou sua perspectiva. E08 menciona que "a fala da Candy me impactou um pouco mais por ser novidade pra mim, sobre as nomenclaturas biológicas" (E08, ENTREVISTA), e acrescenta:

Porque eu tenho um desapego muito grande com a Biologia. É uma das matérias que eu não sei o que aconteceu, eu não lembro de absolutamente nada! [...] Então assim, ela mostrar para mim uma coisa que eu me sentia tão alheia, “ai o que que eu tenho a ver com isso ...” e mostrar que aquilo também muda socialmente, para mim foi lindo. (E08, ENTREVISTA)

Em sua abordagem, Mello (2000) defende estratégias como essa como parte do conjunto de experiências de aprendizagem dos futuros professores em direção a arranjos institucionais adequados de formação. Entre as diversas diretrizes trazidas pela autora, destaco duas: a integração entre teoria e prática ao longo de toda a formação de professores, por meio da contextualização de conhecimentos que proporcionam situações significativas de aprendizado para os discentes; e, em segundo lugar, o investimento em abordagens de formação que envolvam a participação efetiva das escolas e seus agentes, conforme proposto na disciplina. Para Mello (2000), esses projetos de formação pedagógica, com esse direcionamento, visam, por exemplo, assegurar:

[...] a aplicação a situações escolares – reais, simuladas ou mediadas – de todos os conhecimentos que forem adquiridos ao longo do curso de formação do docente, não envolvidos diretamente no aprendizado da sala de aula, incluindo atividades de elaboração de projetos pedagógicos, de diagnóstico, proposição e execução de programas, iniciativas de integração da escola na comunidade, prestação de serviços de natureza diversa às escolas da comunidade, trabalhos em equipe envolvendo planejamento, gestão e avaliação de projetos de ensino (Mello, 2000, p. 107).

Na subcategoria "Reflexões", agrupei os sentidos expressos pelos estudantes que abordam como a disciplina pode ter promovido determinados tipos de reflexões, tanto em perspectivas pessoais quanto profissionais, na formação de professores e em suas vivências como futuros profissionais de educação.

Para E04, disciplinas que abordam aspectos sociais e culturais da identidade, bem como questões de gênero e sexualidade, deveriam fazer parte da grade curricular dos cursos de licenciatura. A estudante argumenta:

Por exemplo, para os cursos de ciências exatas e biológicas ... nos cursos de ciências exatas, às vezes, não tratam as questões sociais pelo caráter do curso. Trazer essas disciplinas sobre diversidade sexual, sobre questões de gênero e sexualidade, é importante. (E04, ENTREVISTA)

Aproximando essas discussões, retomo a abordagem de Mello (2000), que propõe estratégias para estabelecer arranjos institucionais adequados para a formação de professores. Segundo a autora, um dos aspectos possíveis seria a:

[...] integração entre os diversos campos de ciências humanas e sociais com o objetivo de compreender e aplicar conhecimentos sobre a realidade nacional brasileira, sua diversidade e complexidade social, cultural e étnica, contextualizados por observações reais ou estudos de casos nos quais a questão da diferença é importante, para desenvolver a capacidade de ser proativo na construção de um clima acolhedor das variações e aproveitar a diversidade como recurso de enriquecimento das situações de aprendizagem de seus alunos. (Mello, 2000, p. 107)

Nesse contexto, a estudante E07 posiciona contundentes reflexões sobre o papel da universidade. A estudante questiona:

E a universidade, em um curso de licenciatura por exemplo, está preparando para dar aula, mas tá te preparando para dar aula para quem? Sobre o que? [...] A gente está vendo agora na sociedade, cada vez mais pessoas se assumindo fora desse padrão [heterocisnormativo], a gente tá sendo preparado para lidar com essas pessoas? Para ensinar para elas e para criar um ambiente acolhedor? Eu acho que a universidade tem que fazer isso, nos preparar para isso. (E07, ENTREVISTA)

Uma abordagem na formação inicial que priorize a construção de pré-requisitos sólidos no âmbito científico, mas também em aspectos culturais, contextuais, psicopedagógicos e pessoais, estrutura uma capacitação para as futuras e os futuros professores orientada por uma perspectiva de educação sensível a

diversidade e complexidade que se apresenta. O equilíbrio adequado entre a flexibilidade da subjetividade humana e o rigor necessário dos processos acadêmicos e pedagógicos, contribuem para a construção de entendimentos de uma formação inicial reflexiva e múltipla (Imbernón, 2000).

Ainda neste contexto, E05 enuncia que “mais uma vez a Unb se coloca no meu caminho e me diz que educação é um projeto coletivo. Não é cada um fazendo e sofrendo no canto, é todo mundo conversando e se escutando...” (E05, AVFINAL). Em confluência, Imbernón (2000) discorre:

Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições "vivas", promotoras da mudança da inovação (Imbernón, 2000, p. 61).

Como citado anteriormente, E05 é um professor em formação que frequentemente aciona seus enunciados dentro de uma formação discursiva de valorização não apenas dos aspectos teóricos da formação inicial, mas especialmente ressalta a importância de experiências formativas como a Residência Pedagógica, o PIBID e os estágios supervisionados em docência. Esses sentidos produzidos se alinham com o que Rotta, Silva e Pedreira (2023) inferem a partir da análise da produção científica sobre o assunto. Os autores apontam que todos os estudos analisados abordam, de forma superficial ou detalhada, as contribuições desses processos formativos práticos na construção da identidade docente. Destacam a importância das experiências relatadas nas pesquisas, tanto pelos supervisores quanto pelos licenciandos, que podem "conhecer e vivenciar o cotidiano escolar, além de adquirir saberes relacionados à profissão docente" (Rotta; Silva; Pedreira, 2023, p. 818). Os autores afirmam que as pesquisas analisadas abordam com relevância aspectos da docência orientados pela perspectiva da profissionalização como algo necessário, além de reconhecerem o caráter social das professoras e professores. Para tanto, sugerem caminhos como a revisão dos currículos dos cursos de formação inicial, bem como o investimento em políticas públicas de promoção da valorização e desenvolvimento da carreira docente.

Ainda no contexto das regularidades reunidas discursivas e os enunciados interpretados como reflexões, destaco a relevância da utilização e conteúdo dos livros didáticos de biologia, especialmente os discursos sobre gênero e sexualidade neles contidos (ou ausentes), que emergem em diferentes momentos. *E04* coloca associando à um contexto de civilidade. A estudante narra:

Como podemos construir uma sociedade respeitosa se dentro do ambiente escolar não temos banheiros que incluam pessoas trans[gênero]? Se nos livros didáticos não tratamos a transexualidade? Se tratamos os sistemas testiculares e ovarianos apenas como sistemas reprodutores? Para tratar sobre sexo seguro, é importante falar sobre todos os corpos e tratar os riscos do sexo sem proteção em todos os contextos (*E04*, REFLEXÃO).

É importante ressaltar neste contexto que "questionar as invisibilidades e representações preconceituosas de gênero e de sexualidade não significa negar a qualidade do livro didático nem tampouco a importância que eles assumem no cotidiano escolar" (Bandeira; Velozo, 2019, p. 1029). Em diálogo, destaco que o livro didático é aqui considerado um artefato cultural de grande potencial analítico. Podemos examiná-lo para compreender os sentidos dos enunciados que apresenta, assim como as lacunas que revela diante dos contextos em que foram produzidos.

Segundo Pedreira (2016), o livro didático é um recurso valioso que pode desempenhar um papel significativo no processo de ensino e aprendizagem, fornecendo orientação tanto para professores quanto para estudantes em várias etapas da formação. No entanto, muitas vezes, esse recurso não é utilizado em todo o seu potencial. A autora enfatiza que parte desse potencial a ser explorado reside na utilização do livro didático em sala de aula, onde pode servir como guia para a exposição dos temas abordados, aproximando o conteúdo do estudante por meio de uma variedade de ilustrações, esquemas e o próprio conteúdo textual. Além disso, ressalta que essa utilização eficaz requer um planejamento cuidadoso por parte dos professores na mediação entre o estudante e o livro. Nesse sentido:

Cabe, portanto, ao professor o papel de mediador dos saberes, uma vez que, ao reconhece-lo, o professor deve não só apontá-lo, como também – e principalmente – discuti-lo com os alunos, mostrando que os livros não trazem verdades absolutas e incontestáveis. No entanto, para que o professor execute esse papel com êxito, é preciso que ele não se restrinja a busca de informações científicas a um único LD³⁴. Ele deve ampliar essa busca a outros livros ou mesmo a outras fontes que julgar seguras, como os

³⁴ LD foi a sigla utilizada pela autora para designar livro didático no texto original.

professores pesquisados aparentam estarem fazendo (Pedreira, 2016, p. 188).

Pedreira (2016) destaca que o livro didático é uma ferramenta extremamente valiosa, com um alcance e distribuição ampla nas escolas públicas do país, conquistados por meio de muita luta política. Portanto, é crucial que seja amplamente valorizado por sua importância no contexto educacional. Além da relevância da utilização dos livros didáticos, é fundamental que os discursos neles incorporados também integrem nossas pautas de mobilização. Para Bandeira; Velozo (2019):

As relações de gênero e sexualidade no ensino de Ciências e nos livros didáticos estão concomitantemente relacionadas com as questões culturais e políticas. Essas relações são muitas vezes silenciadas nos livros didáticos ou moldadas no androcentrismo e na heteronormatização. Destarte, a escola deve se atentar para não cair nas armadilhas da ideologia sustentada pelos pensamentos reacionários e fundamentalistas. (Bandeira; Velozo, 2019, p. 1029)

Nesse contexto, a estudante E03 traz um importante aprofundamento para o debate:

Também não havia pensado a respeito de como os livros didáticos do ensino médio e fundamental me atingiram como pessoa e em como as questões da minha sexualidade realmente não pareciam ser um assunto a ser discutido naquele lugar. Indo mais fundo, talvez por ser uma mulher, cis, hétero, não precisava pensar de uma forma mais “elaborada” sobre essa parte minha vida (E03, REFLEXÃO)

Em concordância, que os livros didáticos sejam ferramentas de :

[...] desnaturalização dos papéis de gênero e respeito à diversidade, promovendo a desconstrução de tabus voltados para a sexualidade que geram preconceito. Lembrando que, além de serem considerados grandes auxiliares pedagógicos, os livros didáticos são também grandes propulsores culturais. (Bandeira; Velozo, 2019, p. 1029)

Ainda sobre os aspectos reflexivos levantados, E04 destaca como os debates auxiliaram a tornar seu discurso menos agressivo, afirmando que agora consegue falar com mais propriedade sobre o assunto.

Sim, como eu falei, eu acho que a minha fala agora está menos agressiva e eu acho que isso é porque eu tenho novas ferramentas para abordar o tema. [...] Nas últimas aulas a gente já estava caminhando, não para um acordo em comum, porque somos pessoas diferentes, mas estávamos respeitando mais o posicionamento do outro (E04, ENTREVISTA).

Dentro dessa mesma formação discursiva, E07 “muito legal ver a mudança da minha primeira semana para semana final.” (E07, ENTREVISTA). A estudante conseguiu fazer essa jornada por seus enunciados ao analisar o desenvolvimento dos textos que produziu. Em consonância, E05, que assume ter adotado uma “posição de autoridade”, reconhece que me julgou e seus colegas em alguns posicionamentos, mas expressa que não quer se “afastar, ensinar é aproximar. Eu não tenho em minhas mãos a verdade, eu só tenho as minhas vivências, que são bem diferentes das vivências das outras pessoas. Compartilhar faz mais sentido agora.” (E05, REFLEXÃO).

Na categoria "Avaliações", englobando as subcategorias “Desafios” e “Sugestões” foram agrupados os enunciados que emergiram regularmente e expressaram os sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa sobre a disciplina em si. Neles, os estudantes anunciaram as dificuldades enfrentadas no curso, bem como aspectos que consideraram pontos a serem melhorados.

Na subcategoria "Desafios", foram reunidos os sentidos produzidos pelas estudantes e pelos estudantes sobre os aspectos da disciplina que foram desafiadores e merecedores de crítica em suas perspectivas.

Ao terem a oportunidade de apontar aspectos da disciplina que poderiam ter sido aprimorados, destaco os enunciados que destacam o ambiente da disciplina como carente de diversidade. E08 questiona: “ Como que essas pessoas que chegaram aqui, chegaram até aqui? Por que não são mais pessoas? Não no sentido de quantidade, mas no sentido de pluralidade, né?” (E08, ENTREVISTA) Em outro momento, afirma:

Então, essa é uma matéria que ela foi ofertada da seguinte forma: “Tal visão” será defendida, você concorda? Venha entender porque! Ela não foi no sentido de “Tal visão? Vamos discutir sobre?” Não teve ninguém fortemente oposto a nada que foi dito. (E08, ENTREVISTA)

Na perspectiva da estudante, a abordagem utilizada na divulgação da disciplina, mesmo sendo uma disciplina optativa aberta a todos os estudantes da UnB, resultou em um grupo reduzido de pessoas ocupando as vagas. Em seu entendimento, esse grupo de pessoas já chegou à disciplina ocupando posições de sujeitos complacentes com as temáticas e abordagens trabalhadas. A participante

argumenta essa característica como uma “limitação”. E06 concorda: “O que eu acho que faltou mais pessoas! Acho que faltam mais pessoas...” (E06, ENTREVISTA). Desse forma, para as participantes, mais pessoas multiplicariam as experiências e teríamos diferentes discursos e enunciados sendo acionados.

No meu entendimento, é possível analisar esses enunciados a partir de duas perspectivas. Primeiramente, me oriento em direção ao que a estudante coloca sobre uma disciplina com mais pessoas e mais diversidade. Ela argumenta que isso potencializaria os debates, trazendo vivências e perspectivas que produziriam sentidos totalmente diferentes na disciplina. Isso se aplica não apenas aos estudantes, mas também aos professores convidados, como aponta E05:

Foi inclusive uma crítica que eu fiz em uma reflexão [...] tá, mas você ficou só aqui dentro, saca? Só dentro da biologia! Talvez trazer um outro professor, de outro lugar, de outro departamento. Ou de outro lugar mesmo, saca? De outra universidade! (E05, ENTREVISTA).

Segundo Imbernón (2000), uma formação adequada de professores deve ser estruturada com base na pluralidade, integrando conhecimentos e procedimentos de diversas áreas com uma visão psicopedagógica. Para o autor:

E isso será obtido facilitando a discussão de temas, seja refletindo e confrontando noções, atitudes, realidades educativas etc., em suma analisando situações pedagógicas que os levem a propor, esclarecer, precisar e redefinir conceitos, a incidir na formação ou modificação de atitudes, estimulando a capacidade de análise e de crítica e ativando a sensibilidade pelos temas da atualidade (Imbernón, 2000, p. 62).

Portanto, reconheço o pontuado pela estudante no sentido de pluralizar as perspectivas e alcances. Para Mello (2000):

Ensinar é uma atividade relacional: para co-existir, comunicar, trabalhar com os outros, é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor (Mello, 2000, p. 104).

Em segundo lugar, retomo o discutido anteriormente sobre “duplos” (Popkewitz 2001) e como podemos identificar em alguns discursos o posicionamento das pessoas que fizeram a disciplina, não em oposição binária, mas, em uma relação

que produz valores sobre quem cursou e sobre quem não cursou. Sobre esse tópico, E08 narra:

Então muito do que foi discutido a gente discutiu com uma oposição abstrata em mente. Então a gente tinha, que ao mesmo tempo que defender uma coisa, a gente tinha que pensar coisa nas possíveis oposições sugeriram em outros locais, né? O que é super valioso, não estou criticando isso. Mas que existem contextos, por exemplo, se você for tentar dar uma palestra dessa na Computação, você não vai conseguir reter interesse. Essa discussão, ela tá tão distante da preocupação deles ... Dei um exemplo aqui, mas isso é tão distante da preocupação daquele público específico que não vai gerar os frutos que essa disciplina gerou porque estava todo mundo tão interessado, sabe? (E08, ENTREVISTA)

Nesse sentido, é possível olhar para esses enunciados a partir da ideia de uma produção discursiva da identidade e da diferença, em confluência com o argumentado anteriormente sobre posicionamento do “nós” e do “eles” (Silva, 2014). A estudante, neste momento, utiliza os estudantes de Computação como referência, mas é possível resgatar vários desses sentidos produzidos a partir desses posicionamentos ao longo da disciplina, como por exemplo, "pessoas de esquerda/pessoas de direita", "esquerdistas/bolsonaristas", "cristãos/pessoas sem religião", "quem cursou a disciplina/quem não cursou" e outros. Novamente, a produção do que parece ser negativo é reinscrita como positivo em um movimento de produção do "outro" a partir do "eu" e vice-versa (Popkewitz, 2001). Para Popkewitz (2020):

O reconhecimento de populações específicas para inclusão é uma resposta aos compromissos para se corrigir injustiças; no entanto, o próprio desejo de incluir está inserido nos sistemas de pensamento que criaram um continuum de valores que diferenciam, dividem e abjetam (Popkewitz, 2020, p. 53).

Por fim, na subcategoria "Sugestões", foram reunidos os sentidos produzidos pelas estudantes e pelos estudantes sobre o que, na perspectiva deles, poderia ser feito de maneira diferente em futuras oportunidades formativas.

Considerando que muitas das críticas se concentraram na falta de diversidade das pessoas que participaram da disciplina, era de se esperar que parte das sugestões estivessem relacionadas a corrigir essa questão. E08, que se posicionou enfaticamente sobre esse assunto, sugeriu que:

Talvez tivesse que ter outra abordagem para você conseguir atrair esse outro tipo de público, né? Na minha cabeça tinha que ser uma matéria obrigatória

de primeiro semestre. Para todo mundo da universidade. (E08, ENTREVISTA)

Para além, outros enunciados surgiram a respeito da predominância de pessoas brancas entre os participantes, assim como entre as pessoas convidadas para contribuir na disciplina, ambas mulheres brancas. Ao relembrar a participação das colegas convidadas, quando questionado posteriormente se sugeriria alguma modificação, E05 pontua de forma bem humorada: “É eu acho que faltou um pouquinho de cor ... [risos]” (E05, ENTREVISTA).

Dentro a mesma formação, E06 elenca como uma potencialidade que poderia ter sido explorada, a possibilidades de debates interseccionais³⁵. E06 relata: “Acredito que poderia ter abordado mais a temática de raça quando se trata de violências vividas por pessoas LGBTQIAP+” (E06, AVFINAL). Para Akotirene (2019) é de suma importância que ativistas de movimentos políticos e sociais se orientem a partir da ideia de uma matriz colonial cujas relações de poder permeiam diferentes camadas das estruturas sociais e que todas essas estruturas merecem devida atenção política. A autora reitera a importância de uma apropriação conceitual para aqueles que desejam uma abordagem politicamente interseccional, enfatizando a necessidade de incorporar conceitos de raça, classe, nação e gênero. Ela destaca a importância de desenvolver sensibilidade na interpretação dos efeitos das identidades e orientar-se a partir do reconhecimento da existência de uma matriz colonial, evitando simplificações que reduzam as formas de opressão a um único eixo.

Por fim, considerando que todos os sentidos aqui abordados convergem, em algum momento, para o núcleo orientador da formação de professores, compilei algumas sugestões que destacavam a importância de mais professores convidados para diversificar as experiências neste dispositivo pedagógico. E07 coloca:

Pensando que é uma disciplina de Tópicos de Ensino em Ciências, trazer justamente alguém da sala de aula. Alguém que trabalha com essas temáticas e que está na sala de aula hoje em dia, para trazer essa perspectiva atual para gente de como ter sido trabalhado. (E07, ENTREVISTA)

³⁵ “A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.” (Akotirene, 2019, p. 14)

Em confluência, E11 pontua: “Uma das coisas que eu sugeriria é trazer professores da área da educação, porque é justamente isso ... É tipo nos colocar dentro do ensino.” (E11, ENTREVISTA). Em consonância com Nóvoa (2019), essa estratégia integra dispositivos pedagógicos que visam à construção de novos ambientes formativos que reconheçam a importância dos singulares papéis desempenhados por diversos atores e atrizes da educação. Para o autor, essa modalidade de formação horizontal implica na luta contra a hierarquização de sistemas de saberes, os quais tendem a favorecer e legitimar alguns, enquanto marginalizam outros. O autor complementa:

Trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente. Do lado da Universidade, é importante que haja uma grande abertura, no diálogo com as escolas e os professores, induzindo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. (Nóvoa, 2019, p. 14)

Com base nas análises apresentadas, creio ser importante ressaltar que, a partir de um contexto de formação inicial de professoras e professores de Ciências e Biologia, em uma disciplina sobre gênero, sexualidade e educação, foi possível identificar e compreender uma pluralidade de sentidos, a partir das regularidades discursivas e as condições que tornaram possíveis a emergência e dispersão de múltiplos acontecimentos discursivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de concluir este texto, de expressar aqui minhas considerações finais, parece ser tão ou até mais estranha do que a decisão inicial de começá-lo. Utilizo a palavra estranha na falta de outra melhor, porque sinceramente é como estou me sentindo agora. Cansado e estranho. No início deste trabalho, descrevi minha dificuldade em aceitar plenamente certas posições de sujeito, chegando até mesmo a me sentir relativamente confortável com a ideia de um “não-lugar”. Com certeza, consigo afirmar que uma dessas posições que ainda me parece uma roupa larga é a do escritor. No entanto, gradualmente, consegui internalizar a ideia de conduzir esta pesquisa e redigir esta dissertação menos como escritor e mais como professor. Essa posição, sim, foi algo em que investi bastante para me reconhecer.

A formação de professores está inserida em uma complexa rede de relações de poder, as quais geram uma multiplicidade de significados. Nesse contexto, a compreensão dos enunciados que surgem, bem como das condições em que emergem, é crucial para uma análise crítica dos discursos relacionados ao gênero, à sexualidade e à própria formação docente. Os enunciados produzidos durante a pesquisa, e somente durante a pesquisa, foram manifestações raras e singulares. Emergiram, pois, determinadas condições possibilitaram que irrompessem a partir de regras que formam o contexto no qual esses sentidos foram produzidos.

A linguagem é central nesta pesquisa, assim como nas lutas discursivas travadas. Os sentidos raros produzidos foram explorados ao longo das análises, correlacionados com as regularidades discursivas e condições de possibilidades que acarretaram sua emergência e dispersão. Busquei, ao longo dos capítulos, me orientar pela ideia de um projeto da descrição dos acontecimentos discursivos (Foucault, 2008), de forma a olhar para como as temáticas gênero e sexualidade são significadas no contexto da formação de professores. Importante ressaltar aqui que o discurso não é simplesmente algo posto, uma projeção do sistema de dominação ao qual estamos sujeitos, mas sim uma parte do poder pelo qual buscamos nos apropriar.

Nesse sentido, acredito ser o momento devido para enunciar, que me propus a suscitar debates que provoquem a produção de sentidos, por meio da disciplina em questão, de forma a desestruturar certos discursos sobre gênero e sexualidade na educação e debater sistemas de pensamentos que costumam sustentar os saberes pedagógicos produzidos no âmbito dos processos formativos nas áreas de Ciências e Biologia.

Ao dar visibilidade aos discursos produzidos sobre as memórias escolares, foi possível evidenciar diferentes processos de significação pessoais e profissionais dos participantes. A partir das narrativas dessas memórias, sistematizei os diferentes sentidos e remontei suas regularidades discursivas. Algumas de dor, mas também de cuidado, amorosidade e dedicação. Essas experiências das licenciandas e licenciandos, enquanto estudantes, podem ser significativas na construção das identidades dos futuros docentes, assim como se mostraram relevantes na busca por disciplinas como a ofertada. Para além, as lembranças permitiram a emergência de enunciados sobre como instâncias escolares e as pedagogias da sexualidade realizadas (Louro, 2021a), evidenciando como essas práticas discursivas participaram da regulação dos corpos e identidades dos participantes. Por fim, ainda a partir do

resgate das memórias escolares, surgem enunciados de surpresa, de participantes que se sentiram acolhidos e mais à vontade para compartilhar questões mais íntimas.

Nesse sentido, como são discursivamente produzidas as disciplinas das graduações em ciências e Biologia? Quais são os espaços inseguros que se estabelecem como norma na formação inicial de professores? Quais discursos sobre educação e acolhimento circulam na formação de professores e quais efeitos de verdade emergem dessa significação?

A partir das reflexões que surgiram desses enunciados, resgato a noção de historicidade mobilizada por Gabriel (2012). A autora, no diálogo com Koselleck (2006) e Ricoeur (1997), sugere a produção narrativa como forma de ler o tempo em sua totalidade, assim como pensar formas de enfrentamento. Nesse sentido, olhar para o passado, vinculado o futuro, porém mediado pelo presente.

Retomo também os sentidos produzidos em torno das formações discursivas de medo e expectativas. O medo dos participantes de utilizar "errado" algum termo, de não conseguirem se tornar bons professores e professoras, o medo de lidar com temas como gênero e sexualidade na escola, entre outros. Os enunciados sobre o medo foram particularmente evidenciados quando exploramos os atravessamentos gerados pelos debates da política institucional. Um período marcado por turbulência, com muita violência de viés ideológico, que se espalhou por diversos espaços sociais e ecoou nos discursos gerados na disciplina. Não é raro que as temáticas de gênero e sexualidade se tornem alvo de agendas ideológicas ultraconservadoras e essas questões foram frequentemente enunciadas.

Em outro resgate, reitero algumas regularidades que foram significativas para pensarmos as potencialidades pedagógicas que podem ter emergido das aulas e atividades, de forma a produzir outros modos de pensar, bem como potenciais aplicações em diferentes dispositivos pedagógicos. A troca com as colegas professoras foi destacada em vários momentos como uma estratégia formativa docente enriquecedora. Os momentos de coletividade e compartilhamento de experiências foram ressaltados como uma maneira de ampliar o acesso à ordem do discurso. Refletir sobre a formação docente e os espaços potenciais nos quais podemos colaborar para produzir significados que contribuam para os debates institucionais, sociais e políticos, bem como para as práticas pedagógicas, com um foco central nas questões de gênero, sexualidade e educação.

Por fim, almejo que os desdobramentos da pesquisa atuem como um combustível crítico, uma vez que, conforme Foucault (2010), a crítica radical é essencial para transformar os modos de pensamento. Creio, em confluência com o filósofo, que a transformação profunda ocorre a partir de processos abertos de crítica permanente. Aspiro que a análise dos sentidos produzidos na disciplina contribua para pensar outros espaços dentro da formação de professores. Imaginar diferentes formas de ação que não se limitem à organização e controle instituídos. Investir discursivamente na criação de novos espaços e novas maneiras de perceber e compreender a diversidade de gênero, sexual e formativa. Buscar produzir heterotopias na educação. Pensar uma pedagogia da diferença, de forma a abrir o campo da identidade e estimular o impensado, o arriscado, o ambíguo, o múltiplo, o indomável, o inacabado e o diverso, favorecendo toda forma de experimentação. Então, dar visibilidade aos sentidos produzidos como forma de pensar outros modos de produzir discursivamente uma formação de professores de Ciências e Biologia política e plural.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. L. P.; SANTOS, R. A. P. DOS. Gênero e sexualidade nos PCNs: uma análise dos objetivos gerais. **Caderno Espaço Feminino**, v. 28, n. 1, p. 24–35, 2015.

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? **Outra Travessia**, n. 5, p. 1–16, 2005.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.

ALMEIDA, S. M. DE; JAEHN, L.; VASCONCELLOS, M. Precisamos falar de gênero: por uma educação democrática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 1503–1517, 1 set. 2018.

ALTMANN, H. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. **Educação em Revista**, n. 46, p. 287–310, 2007.

ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana**, n. 13, p. 69–82, 2013.

ALVES, J. D. M.; VIEIRA, É. D. Intervenções grupais em psicodrama: contribuições para a escola de tempo integral. **Itinerarius Reflectionis**, v. 9, n. 1, p. 1–15, 3 ago. 2013.

AMARO, I.; COUTO JUNIOR, D. R.; GANEM, B. “EU REBOLO ATÉ O CHÃO MESMO!”: vidas precárias e corpos de gênero dissidentes no cotidiano escolar. **Revista Exitus**, v. 11, p. 1–24, 28 abr. 2021.

ANTONIASSI, P. V.; MIRANDA, M. A. G. DE C. Projeto Vale Sonhar como instrumento de educação sexual nas escolas públicas de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educaçã**, v. 14, p. 1–19, 2020.

ARAUJO, M. F. DE; ROSSI, C. R.; TEIXEIRA, F. O saber fazer docente em educação para a sexualidade na educação básica: um paralelo entre Portugal e Brasil. **Revista**

Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 14, n. n. esp. 2, p. 1410–1426, 26 jun. 2019.

ARAÚJO, M. DE S.; FERREIRA, A. P. P.; SILVA, L. A. S. “Ideologia de gênero” em uma turma de licenciatura em Ciências Biológicas. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 426–444, 17 out. 2020.

AVILA, A. H.; TONELI, M. J. F.; ANDALÓ, C. S. DE A. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 2, p. 289–298, 2011.

BANDEIRA, A.; VELOZO, E. L. Livro didático como artefato cultural: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, n. 4, p. 1019–1033, out. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo : Edições 70, 2016.

BARRETO, M.; ARAÚJO, M. I. O. O estereótipo do homossexual em professores(as) de Ciências. **Revista Ambivalências**, v. 2, n. 3, p. 106–135, 2014.

BARROS, S. D.; MENEZES, J. DE ARAÚJO. Narrativas sobre gênero e diversidade sexual no ensino e na formação de professoras e professores. **Revista Percursos**, v. 15, n. 29, p. 169–201, 17 set. 2014.

BARZANO, M. A. L. Currículo das margens: apontamentos para ser professor de Ciências e Biologia. **Educação em foco : órgão oficial da Faculdade de Educação, Centro Pedagógico da UFJF**, v. 21, n. 1, p. 105–124, 2016.

BATISTA, I. R. C.; SILVA, V. M. DA. Tensões e resistências: análise da abordagem de corpo, gênero e sexualidade nas aulas de ciências. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 7, n. 1, p. 170–188, 2022.

BELEI, R. APARECIDA et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação** , v. 30, p. 187–1999, jan. 2008.

BELTRÃO, M. E.; BARROS, S. M. DE. Gênero e sexualidade na formação docente: um estudo crítico do discurso. **Revista Raído**, v. 11, n. 25, p. 324–340, 2017.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549–559, 2011.

BENTO, B. A. DE M. **O que é transexualidade?** 1ª ed. São Paulo: Editora brasiliense, 2008.

BIVE, M. T.; PESSULA, P. A. Percepções sobre as relações de gênero em escolas de Moçambique: discurso e prática. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 2, n. 3, p. 201–209, 23 dez. 2018.

BLANKENHEIM, T. et al. A escola de educação infantil rumo à formação em sexualidade e gênero: explorando as motivações de profissionais do Rio Grande do Sul. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 527–544, 15 jan. 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONASSI, B. C. **Cisnorma: acordos societários sobre o sexo binário e cisgênero**. Dissertação de mestrado—Florianópolis : Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

BORGES, R. DE C. V.; ROSSI, C. R. Educação em sexualidades e relações de gênero no contexto do ensino infantil: vivências possíveis. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 108, p. 144–163, 28 jun. 2019.

BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. DE. Educação sexual na promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero. **Revista ELO - Diálogos em Extensão**, v. 5, n. 2, p. 57–62, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível

em:<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 18 de janeiro de 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Seção 1. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em: 18 de janeiro de 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno(CNE/CP). Parecer nº 22/2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019b. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA> Acesso em: 18 de janeiro de 2023

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano de Desenvolvimento da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 18 de janeiro de 2023

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017 Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 18 de janeiro de 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF:2018.Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 18 de janeiro de 2023

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação. [S. l.: s. n.], 2019a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 01 abr. 2024

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf> Acesso em 7 de junho de 2023

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF : MEC/SEF, 1998, 174 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 18 de janeiro de 2023

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**: Brasília, DF : MEC/ SEB/ DICEI, 2013 562 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 18 de janeiro de 2023

BRASIL, M. V.; CÚNICO, S. D.; COSTA, A. B. Gênero sob ataque: atravessamentos da suposta neutralidade política na pauta educacional brasileira. **Revista Polis e Psique**, v. 12, n. 1, p. 119–146, 2022.

BRAUNER, V. L. P. Gênero, sexualidade e formação de professores: quo vadis? **Conexões**, v. 16, n. 2, p. 125–134, 25 jul. 2018.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. Em: LOURO, G. L. (Ed.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** . 4. ed. Belo Horizonte : Autêntica , 2021.

BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1–21, 1991.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 11–30, 2002.

BUSSOLOTI, J. M. Editorial - Gestão, Educação e Sustentabilidade. **Revista Ciências Humanas - UNITAU**, v. 10, n. 20, p. 5–6, 2017.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. Em: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2021. p. 191–219.

BUTLER, J. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Editora Unesp , 2022a.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. 22. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira , 2022b.

CAMARGO, D. Programa de inclusão e diversidade do Senac São Paulo: identidade de gênero e educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 21, p. e13158, 21 dez. 2021.

CANDIDO, M.; DAFLON, V. Bila Sorj: socióloga e pioneira nos estudos de gênero no Brasil. **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, v. 6, n. 11, p. 8–9, 2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CARDOSO, A. R.; ZIMMERMANN, T. R. Gênero e educação: interfaces com grafites em uma ambiente escolar - possibilidades de pesquisa. **COLLOQUIUM HUMANARUM**, v. 16, n. 3, p. 47–62, 19 dez. 2019.

CARDOSO, H. DE M.; RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F. Representações dos professores sobre gênero e sexualidades no ensino superior. **Revista Cocar**, v. 13, n. 26, p. 13–32, 2019.

CARDOSO, L. DE R.; BERTOLDO, T. A. T.; SANTOS, L. B. DE A. Gênero e sexualidade na formação docente: um mapeamento das pesquisas entre Norte e Nordeste. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p. 1743–1764, 2020.

CARVALHO, M. P. DE. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 401–412, 2012.

CARVALHO, R. S. DE; GUIZZO, B. S. Políticas curriculares de educação infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola. **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, p. 191–201, 2016.

CARVALHO, M. C.; SÍVORI, H. F. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. DA. **Juventudes e Sexualidades**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CAVALHEIRO, A. S. Discutindo o Gênero, Sexualidade e as Diversidades na Infância através do PNAIC. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, p. 1–25, 2019.

CÉSAR, M. R. DE A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar em Revista**, v. 35, p. 37–51, 2009.

CHIÉS, P. V. O que não é efetivo, não transforma! As questões de gênero e sexualidade na formação de professores/as de Educação Física. **Hegemonia-Revista Eletrônica do Centro Universitário Euro-Americano**, n. 32, p. 69–90, 2021.

CIESLAK, R.; SEFFNER, F. “Tu não tá vendo que a sora é sapatona?: Carreira docente, cultura escolar e aprendizagens em torno de gênero e sexualidade.” **Diversidade e Educação**, v. 9, n. 2, p. 66–91, 28 jan. 2022.

CÓLIS, E. B.; SOUZA, L. L. DE. Infâncias, Gênero e Sexualidades: Uma Investigação-Intervenção com Professores de Educação Infantil. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 14, n. 1, p. 53–68, jun. 2020.

CORDEIRO, N. DE V. **Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: as contribuições da transdisciplinaridade**. Brasília : Universidade Católica de Brasília, 2019.

CORDEIRO, T. L.; SANTOS, E. G. DOS. Formação de professoras e professores de Ciências da Natureza e as questões de gênero e sexualidade. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 3, p. e22079, 1 set. 2022.

CORRIGAN, P. R. D. Making the boy: meditations on what grammar school did with, to and for my body. Em: **Postmodernism, feminism, and cultural politics : redrawing educational boundaries**. Nova York: State university of New York press, 1991. p. 196–216.

COSTA, A. P.; VIANNA, C. P. A formação docente em gênero e a crítica ao patriarcado: subordinações e resistências de mulheres professoras. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 12, n. 22, p. 410, 19 dez. 2018.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. DE; CAETANO, V. N. DA S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 1, p. 896–909, 1 mar. 2021.

COSTA, J. G. DAS M.; MOREIRA, P. M. Questões de gênero e sexualidade para todas/todos: discussão e inclusão. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, n. 1, p. 244–262, 11 fev. 2022.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. DA. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. Em: **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102–122.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; CRUZ, É. DA. Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise a partir da produção acadêmica da ANPED. **Revista Inter Ação**, v. 42, n. 3, p. 632, 5 dez. 2017.

DALLO, L. Formação de multiplicadores para a prevenção ao uso de drogas e condutas sexuais desprotegidas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 7, n. 2, p. 137–147, 2012.

DAMACENA, C. A. M.; SOARES, E. D. L.; SILVA, F. F. DA. Corpo, gênero, sexualidade, raça e etnia nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 12, n. 3, p. 783, 19 dez. 2017.

DAMASCENO, M. A.; BOUHID, R. Educação sexual no ensino formal: música e poesia na prática pedagógica. **Diversidade e Educação**, v. 10, n. 1, p. 425–445, 5 ago. 2022.

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. Nova York: Routledge, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE publications, 2005.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, A. F.; CARVALHO, M. E. P. DE. Apresentação - Estudos sobre corpo, gênero, sexualidade e currículo. **Espaço do currículo.**, v. 8, n. 2, p. 172–175, 2015.

DINIZ, M.; GUIL, A. Preâmbulo aos temas Gênero e Sexualidade na Formação Docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 24, p. 13–26, 28 jul. 2020.

DORNELLES, P. G.; DAL'IGNA, M. C. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. Especial, p. 1585–1598, 2015.

DUARTE, G. D. O.; CASTRO, F. B. DE; NASCIMENTO, T. B. DO. Gênero, sexualidade e formação em Educação Física: percepções de professores e alunos em um projeto na escola. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 1, p. e161, 1 fev. 2021.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar Curitiba**, n. 24, p. 213–225, 2004.

DUARTE, T. DE M.; PATIAS, N. D.; VON HOHENDORFF, J. Crenças de Professores sobre Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. **Psico-USF**, v. 27, n. 4, p. 635–648, 2022.

DUQUE, T. “Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!”: gênero, sexualidade e formação de professores/as. **Educação (UFSM)**, v. 39, n. 3, p. 653–664, 5 nov. 2014.

EISNER, E. E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteira**, v. 8, n. 2, p. 5–17, 2008.

EVANGELISTA, M. H. S.; MACHADO, B. P.; FRANCO, N. Sexualidade e Educação Física escolar nos periódicos brasileiros (1979-2018). **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 01–21, 4 jun. 2020.

FAGUNDES, T. C. P. C. A formação de professores multiplicadores em educação sexual. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 26, n. 2, p. 85–93, 23 mar. 2015.

FARIA, R. P. DO N.; RATTTS, A. J. P. Estudo das disciplinas sobre gênero e sexualidade na formação inicial de professores e professoras de Geografia. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, v. 8, n. 2, p. 242–262, 2017.

FARIAS, M. DE O. Famílias homoparentais e escola: reflexões e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, p. 1477–1486, 2016.

FAUSTINO, G. A. A. et al. Mulheres negras nas exatas: debates em espaço de educação não formal. **Educacion Quimica**, v. 33, n. 2, p. 219–234, 1 abr. 2022.

FAZZIONI, M. J.; PEREIRA, D. DE M. “O menino que brincava de ser”: Drama virtual, infâncias dissidentes e formação de professores(as) de teatro. **Revista Cena**, v. 22, n. 38, 2022.

FERNANDES, A. N. DE O. et al. Relações de gênero e sexualidade na escola: uma análise discursiva em narrativas de professoras. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 558–575, 15 jan. 2021.

FERRARI, A.; CASTRO, R. P. “Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!” - Gênero, sexualidades e formação docente. **Interfaces da Educação**, v. 3, n. 7, p. 69–83, 2013.

FERRAZ, D. DE M. Visibilidade LGBTQIA+ e educação linguística: por entre os discursos de ódio, aceitação e respeito. **Revista X**, v. 14, n. 4, p. 200–2021, 2019.

FERREIRA, B.; MACHADO, L. A.; PEDREIRA, A. J. L. A. O tema sexualidade humana nos livros didáticos de Biologia mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático 2015. **Educação em Perspectiva**, v. 11, p. 1–17, 20 nov. 2020.

FERREIRA, E. D. S.; SANTOS, O. A. S. DOS; QUADRADO, J. C. Gênero e diversidade na escola: experiências sobre a formação continuada de professores da educação básica no município de São Borja. **Revista Sociais e Humanas**, v. 30, n. 2, 20 out. 2017.

FERREIRA, M. S. História do currículo e das disciplinas: apontamentos de pesquisa. Em: **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 75–88.

FERREIRA, M. S. História do currículo e das disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. Em: **Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação**. 1. ed. Petrópolis: De Petrus, 2015. p. 265–284.

FERREIRA, M. S. et al. 2018, um ano que clamou por resistência, perseverança e luta-Balanco de nosso primeiro ano à frente da SBEnBio. **REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBi**, v. 11, n. 2, p. 94–95, 2018.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F.; TERRERI, L. Currículo da formação de professores nas Ciências Biológicas: por uma abordagem discursiva para investigar a relação entre teoria e prática. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 18, n. 2, p. 495–510, 5 jul. 2016.

FERREIRA, T. DE S.; BARZANO, M. A. L. Modos de ver, sentir e questionar: a presença do gênero e da sexualidade no curso de Pedagogia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 247–258, 2013.

FIALHO, L. M. F.; NASCIMENTO, L. B. S. O que os gestores escolares da rede pública entendem sobre gênero? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp.2, p. 927–945, 1 nov. 2017.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A. DE. Feminismo e machismo na escola: desafios para a educação contemporânea. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 1, p. 35–50, 10 nov. 2019.

FIRMINO, S. G.; ECHEVERRÍA, A. R. Ensino de biologia como justificação para negação e desqualificação da materialidade de corpos, gêneros e sexualidades no contexto escolar. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 172–191, 28 jun. 2021.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197–223, 2001.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 371–389, 2003.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, M. N. DA; NAZÁRIO, D. A abordagem de gênero e sexualidade por docentes de geografia na educação básica em Curitiba (Paraná). **Revista de Geografia**, v. 38, n. 3, p. 501–514, 19 nov. 2021.

FORTUNATO, I.; CATUNDA, M.; REIGOTA, M. Vozes e memória no/do cotidiano escolar: primeiro dia de escola de futuros professores. **Quaestio**, v. 15, n. 2, p. 339–348, 2013.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I - A vontade de saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1985. v. 1

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyla, 1996.

FOUCAULT, M. **A Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1998.

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

FOUCAULT, M. Outros espaços. Em: **Ditos & Escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2 ed ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 411–422.

FOUCAULT, M. É Importante Pensar? Em: **Ditos & Escritos - Vol. VI - Repensar política**. [s.l: s.n.]. p. 354–358.

FRANCO-ASSIS, G. A.; SOUZA, E. E. F. DE; BARBOSA, A. G. Sexualidade na escola: desafios e possibilidades para além dos PCNS e da BNCC. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 13662–13680, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, M. J. D. DE; BRÊTAS, J. R. S. Estigma e preconceito na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Gênero**, v. 17, n. 1, p. 105–122, 2016.

FRIAS, A.; TEIXEIRA, F. Campanhas de prevenção da infecção pelo HIV/AIDS: analisando modos de educar a sexualidade e o gênero. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 4, p. 889–899, 2013.

FURLANI, J. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 111–131, 2008.

GABARDO JUNIOR, J. M.; REIS, L. M. DOS; FEDALTO, A. V. DE P. BNCC, vogueing, gênero e sexualidade: reflexões a partir de uma experiência na formação docente em dança no estágio supervisionado. **Revista Cena**, v. 22, n. 38, 2022.

GABRIEL, C. T. Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**, v. 32, n. 64, p. 187–210, 2012.

GAIOLI, F. M.; BRANCALEONI, A. P. L. A força do silêncio: sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. 1–20, 2021.

GALLO, S. Educação Menor: produção de heterotopias no espaço escolar. Em: **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande : Editora da FURG, 2007. p. 93–102.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327–345, 2005.

GAMA, R. C.; ANASTÁCIO, Z. F. C.; MIRANDA, M. A. G. DE C. Questões de sexualidade e gênero no 1.º ciclo do ensino básico: legitimidade, modalidade e temas. **Revista Contexto & Educação**, v. 37, n. 117, p. 128–139, 8 abr. 2022.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeograções em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 249–262, 2011.

GARCIA, R. M.; PEREIRA, E. G. B. Masculinidades e a formação de professores/as de Educação Física na EEFD/UFRJ. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 18, n. 1, p. 1–22, 26 abr. 2021.

GATTI, B. Z.; MAIO, E. R. Diálogos com PIBIDianas/os de Educação Física/UEM: traçando caminhos para (re)pensar o currículo. **Revista Inter Ação**, v. 45, n. 2, p. 477–492, 4 dez. 2020.

GESSER, M. et al. Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP**, v. 16, n. 2, p. 229–236, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIVIGI, R. C. DO N. et al. Práticas formativas num cenário de contradições: problematizando as questões de gênero e da deficiência. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, p. 54–83, 2018.

GOMES, N. L. Educação e diversidade étnico-cultural. Em: **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67–77.

GONZÁLEZ, M. A. G. **Miedos y Olvidos Pedagógicos**. [s.l.] Editorial Universidad Católica de Pereira, 2014.

GOODSON, I. F. Studying teacher's lives: An emergent field of inquiry. Em: **Studying teacher's lives**. Londres: Routledge, 2003. p. 1–17.

GRAUPE, M. E.; GROSSI, M. P. Desafios no processo de implementação do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) no Estado de Santa Catarina. **Poésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) - Universidade do Sul de Santa Catarina.**, v. 8, n. 13, p. 104–125, 2014.

GRAUPE, M. E.; LOCKS, G. A.; PEREIRA, J. A. Gênero e sexualidade no campo da educação: provocando descolamentos e inquietações. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 20, n. 3, p. 805–821, 16 jul. 2018.

GROSSI, M.; HEILBORN, M. L.; RIAL, C. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Estudos Feministas**, v. 6, n. 1, p. 114–124, 1998.

GROSSI, M. P. Identidade de gênero e sexualidade. **Revista antropologia em primeira mão**, p. 1–14, 1998.

GUARANY, A. L. A.; CARDOSO, L. DE R. Formação de professores, gênero e sexualidade na produção acadêmica brasileira. **Acta Scientiarum - Education**, v. 44, p. 1–13, 2022.

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, 11 dez. 2015.

GURGEL, E.; MAKNAMARA, M. “Um bando chamado desejo”: imagens de corpos, gêneros e sexualidades por professores/as de ciências em formação. **Em Aberto**, v. 31, n. 103, p. 191–203, 2018.

HALL, S. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15–46, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HALL, S. Quem precisa da identidade? Em: **Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 103–133.

HAMES, C.; KEMP, A. T. Diversidade de Gênero e Sexualidade no processo formativo docente. **Revista Insignare Scientia**, v. 2, n. 1, p. 67–74, 2019.

HEILBORN, M. L. Articulando gênero, sexo e sexualidade: diferenças na saúde. Em: **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro : Editora Fiocruz, 2003. p. 197–207.

HENRIQUES, A. et al. Formar para educar em tempos de neoconservadorismo: um olhar sobre a formação de professores de Ciências e Biologia. **Em Aberto**, v. 35, n. 114, p. 61–74, 2022.

HOOKS, BELL. Eros, erotismo e o processo pedagógico. Em: **O corpo educado : pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2021. p. 143–156.

HORTA, A. Aqui não é igual aldeia: encontros entre indígenas do Território Indígena do Xingu, na cidade de Canarana, Mato Grosso, Brasil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Ciências Humanas**, v. 18, n. 1, p. 1–22, 2023.

HUA, J.; SCHRAG, A. T. bell hooks. Em: **Voices from the Gaps. Resgatado do Conservatório Digital da Universidade de Minnesota University of Minnesota Digital Conservancy**, . Minnesota: [s.n.]. p. 242.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, FRANCISCO. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

IWAMOTO, T. C.; AMORIM, W. A.; SEABRA, A. L. DOS S. Docência universitária e a formação de professores de Educação Física: a relação entre conteúdos e gênero. **Revista Periódicus**, v. 14, n. 2, p. 122–142, 2021.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. Em: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13–51.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político- discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449–502, 2018.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro : Ed. Cobogó, 2019.

KNOWLES, G. J. Models for understanding pre-service and beginning teacher’s biographies: illustrations from case studies. Em: GOODSON, I. F. (Ed.). **Studying teacher’s lives**. Londres: Routledge, 2003. p. 99–152.

KORNBLIT, A. L.; SUSTAS, S. E.; ADASZKO, D. Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. **Ciencia, docencia y tecnología**, v. 24, p. 47–78, 2013.

KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Editora. PUC-Rio, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. Em: **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35–86.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–29, 2002.

LEÃO, A. M. D. C.; CARNEIRO, R. DE K. C.; BULZONI, A. M. M. C. As necessidades formativas do professor iniciante: os desafios da diversidade na escola. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1–18, 2020.

LEÃO, A. M. D. C.; RIBEIRO, P. R. M. Curso de formação inicial em sexualidade: relato de uma proposta interventiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 3, p. 609–638, 2013.

LEITE, L. DE L.; MAIO, E. R. Gênero e sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 60, p. 681–698, 2016.

LEMOS, F. R. M. Editorial Motricidades (v. 4, n. 3). **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 4, n. 3, p. 214–216, 18 dez. 2020.

LIMA, C. A. DE. Gênero e sexualidade na escola em tempos de globalização: perspectivas e culturas adolescentes no Pantanal de Mato Grosso do Sul. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2490–2503, 30 out. 2020.

LIMA, L. F. DE. (Des)Invisibilização: reflexões sobre diversidade sexual na formação de professores de matemática. **Zetetike**, v. 29, p. 1–21, 31 dez. 2021.

LIMA, L. P. DE; GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C. Projeto formação continuada de professores em gênero e sexualidade: relato de experiência. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 12, n. 20, p. 132, 11 mar. 2015.

LIMA, R. R.; MAIA, M. M. M.; SOUSA, S. M. N. Dizeres e práticas docentes: as discussões de gênero em uma escola pública estadual de Pio XII/MA. **Cadernos Pagu**, v. 63, p. 1–11, 2021.

LOPONTE, L. G. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 25, p. 1–22, 2013.

LOURENÇO, S.; MENDONÇA, V. Limites da educação sexual no ensino de ciências e biologia. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 7, n. 20, p. 168–185, 23 mar. 2021.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, v. 3, n. 4, p. 62–70, 2011.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. Em: **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica/Argos, 2021a. p. 7–42.

LOURO, G. L. (ORG.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica/ Argos, 2021b.

LOURO, G. LOPES. **Um corpo estranho : ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. ed. Belo Horizonte : Autêntica / Argos , 2021c.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MACIEL, M. et al. Reflexões sobre Adolescências e juventudes segundo relatos de estudantes. **Revista Guillermo de Ockham**, v. 16, n. 2, p. 23–30, 20 dez. 2018.

MAGALDI, C. A.; MACHADO, C. S. Oficina Gênero e Educação: um relato de experiência. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 5, n. 2, p. 53–62, 2015.

MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C. Saberes e (In)Visibilidades dos Corpos Trans nos Espaços Educativos. **Ensino em Re-Vista**, p. 121–146, 2019.

MAIA, A. et al. Projeto de intervenção em educação sexual com educadoras e alunos de uma pré-escola. **Rev. Ciência em Extensão**, v. 7, n. 2, p. 115–129, 2011.

MARTINS, A. M.; CRUZ, T. M. Experiências docentes de formação continuada sobre gênero e sexualidade no ensino fundamenta. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 7, n. 2, p. 1203–1221, 16 nov. 2021.

MARTINS, I. M.; GONÇALVES, H. J. L.; DIAS, A. L. B. Para além das aparências: as configurações de gênero e sexualidade em um currículo de formação inicial de professores/as de matemática. **Revista Enfoques Educativos-Año**, v. 18, p. 123–143, 2021.

MAZZOTTI, A. J. A. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53–61, 1991.

MEIRELES, G. S.; FERRARI, A. Alguns motivos para ensinar gênero e sexualidade às crianças desde a educação infantil. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 338–352, 20 ago. 2021.

MELLO, G. N. DE. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98–111, 2000.

MELO, G. C. V. DE; ROCHA, L. L.; SILVA JÚNIOR, P. M. DA. Raça, gênero e sexualidade interrogando professores(as): perspectivas queer sobre a formação docente. **Poiésis**, v. 7, n. 12, p. 237–255, 2013.

MELO, M. T. L. DE. O chão da escola: construção e afirmação da identidade. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 5, p. 391–397, 2009.

MENDONÇA, C. M. C.; MENDONÇA, F. V. K. M. Pedagogizar corpos e conformar subjetividades: O sintagma ideologia de gênero como exercício colonizador da educação. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 24, p. 91–104, 7 ago. 2020.

MEYER, D. E. E.; KLEIN, C.; ANDRADE, S. DOS S. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educação em Revista**, n. 46, p. 219–239, 2007.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: Notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725–747, 2017.

MOREIRA, B. C.; NAKAYAMA, S. Narrativas educativas de professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos: percepções sobre gênero e sexualidade. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, v. 2, n. 2, p. 100–120, 2017.

MOTA NETO, J. C. DA. Educação popular e feminismo negro: diálogos e interlocuções. **EccoS – Revista Científica**, n. 63, p. 1–4, 22 dez. 2022.

MOURA, C. B. G.; CAVALCANTI, T. D. S.; MOURA, D. L. GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA. **e-Mosaicos**, v. 10, n. 23, p. 276–287, 7 jun. 2021.

MURTADHA, F. C.; PEDREIRA, A. J. O programa residência pedagógica na perspectiva dos preceptores da área de ciências da natureza, na Universidade de Brasília. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, v. 2, n. 5, p. 62–87, 18 dez. 2020.

NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, n. 11, p. 59–87, 2012.

NASCIMENTO, R. M. DO; RIOS, P. P. S. Tecendo reflexões sobre as questões de gênero e sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental. **REVISTA FOCO**, v. 15, n. 2, p. 1–15, 26 set. 2022.

NEITZEL, A. D. A.; CARVALHO, C. A estética na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 1021, 12 jul. 2013.

NEVES, A. L. M. DAS; SILVA, I. R. DA. Significações do protagonismo dos/as professores/as na igualdade de direitos à população lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 14, n. 2, p. 93, 18 maio 2017.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 1 out. 2017.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1–15, 2019.

NUNES, R. D. S.; GALIETA, T. Formação para cidadania e ensino de ciências: reflexões a partir do estágio supervisionado. **Alexandria: Revista de Educação e Ciências e Tecnologia**, v. 13, n. 2, p. 51–74, 2020.

OLIVEIRA, J. C. DE. Entre as brechas e as grades de Pedagogia: transbordamentos das questões de gênero e sexualidades. **Revista Diversidade e Educação**, v. 7, n. 1, p. 151–177, 2019.

PAIVA, E. H. S. et al. Residência pedagógica: percepção das preceptoras acerca da educação em sexualidade e gênero. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 14, n. 1, p. 76–96, 28 jun. 2021.

PANSERA DE ARAUJO, M. et al. Editorial: A Educação em Diferentes Contextos. **Contexto & Educação**, v. 30, n. 95, p. 1–3, 2015.

PANSERA DE ARAUJO, M. C. et al. Editorial Contexto & Educação 101 Educação Popular, Ensino e Aprendizagens. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 101, p. 1, 6 jul. 2017.

PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C.; GIOPPO, C. Apresentação. **Contexto e Educação**, v. 27, n. 88, p. 1–5, 2012.

PARKER, R. Estigmas do HIV/Aids: novas identidades e tratamentos em permanentes sistemas de exclusão. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v. 13, n. 3, 13 set. 2019.

PARKER, R. G.; GAGNON, J. H. **Conceiving Sexuality**. Nova York e Londres : Routledge, 1995.

PAULA, G. N. DE; MIRANDA, M. A. G. DE C. A abordagem de sexualidade e gênero na disciplina de ciências no currículo de São Paulo: análise dos cadernos do professor e aluno. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 4, n. 2, p. 1–22, 2019.

PEDREIRA, A. J. L. A. **O uso do livro didático por professores e alunos do ensino médio: um estudo em escolas da rede pública de Sobradinho, Distrito Federal**. Tese de Doutorado—Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

PELLIZZARI, B. H. M.; BARRETO JUNIOR, I. F. Bolhas sociais e seus efeitos na sociedade da informação: ditadura do algoritmo e entropia na internet. **Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias**, v. 5, n. 2, p. 57–73, 2019.

PEQUENO, V. D. S.; PEREIRA, A. P. C. Por uma formação queer-geográfica: posicionamentos discentes do curso de Geografia da UEMS/CG. **Ensaio de Geografia**, v. 8, n. 17, p. 188–2013, 2022.

PEREIRA DOS SANTOS, L. Diversidade sexual e homofobia na escola: posicionamentos de professoras e professores do ensino básico. **Itinerarius Reflectionis**. v. 13, n. 2, 2017.

PEREIRA, F. DE P. A. **Discurso de ódio e antidemocrático da extrema-direita: os impactos para a erosão democrática e o aumento de violência contra minorias**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2023.

PEREIRA, M.-A. S.; LOZANO, L.; GROSSI, M. P. Analisando processos de formação de tutoria em questões de gênero e diversidade na escola nos cursos “Gênero e Diversidade na Escola” da UFSC. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 1, p. 181–206, 2020.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e a filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETRENAS, R. C. et al. Era uma vez um menino e uma menina...: representações de gênero através de livros paradidáticos nos anos iniciais no ensino fundamental. **Revista Ártemis**, v. 17, n. 1, p. 129–140, 31 jul. 2014.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagens em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 13, n. 5, p. 717–722, 2005.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI - Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 1, p. 53–66, 2012.

PONGELUPPE, M. A. B.; MILANI, D. R. DA C. A masculinidade hegemônica advinda dos enredos midiáticos. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 28, n. 2, p. 8–16, 7 nov. 2018.

POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma**. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

POPKEWITZ, T. S. Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, p. 47–68, 2020.

PRECIADO, P. (BEATRIZ). Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Estudos Feministas**, v. 19, n. 1, p. 11–20, 2011.

PRECIADO, P. (BEATRIZ). **Manifesto contrassexual**. São Paulo: N-1 edições, 2014.

PURIFICAÇÃO, M. M. Dualidades de Gêneros no Perfil de Construção do Pedagogo(a). **ID on line. Revista de psicologia**, v. 16, n. 59, p. 44–47, 28 fev. 2022.

RAMALLO, F.; SILVA, P. DE T. B. DA; GONÇALVES, R. M. Apresentação: Dossiê “Diálogos Curriculares Brasil-Argentina: Redes de Resistências”. **Revista Binacional Brasil Argentina**, v. 9, n. 2, p. 8–16, 2020.

RAMOS, H. S. G.; RODRIGUES, A. Gênero e sexualidade em cartaz na formação de professores/as. **Revist Aleph**, n. 28, p. 109–131, 2017.

RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C.; RIZZA, J. L. Gêneros e sexualidades: estratégias para promoção de debates na formação de professores/as. **Multiárea. Revista de didáctica**, v. 8, p. 87–115, 2016.

RIBEIRO, P. R. C.; RIZZA, J. L.; ÁVILA, D. A. Gênero e sexualidade no ensino superior: reflexões sobre a produção de possíveis heterotopias. Em: **Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2014. p. 129–141.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa - Tomo III**. Campinas: Papyrus, 1997. v. 3

RIOS, P. P. S.; CARDOSO, H. DE M.; DIAS, A. F. Concepções de gênero e sexualidade das/os docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia: por um currículo queer. **Educação & Formação**, v. 3, n. 8, p. 98–117, 2018.

RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F. “Então me classificavam como estranho”: entre narrativas na construção do estranho no corpo de professores gays. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 4, n. 11, p. 539–557, 2019.

RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F.; BRAZÃO, J. P. G. “Lembro-me de querer andar durinho, como se diz que homem deve ser”: a construção do corpo gay na escola. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, p. 775, 1 out. 2019.

RIZZA, J. L. **A sexualidade no Ensino Superior: um estudo sobre as disciplinas nos cursos de graduação das universidades federais brasileiras**. [s.l.: s.n.].

RIZZA, J. L.; RIBEIRO, P. R. C.; MOTA, M. R. A. Disciplinas que discutem sexualidade nos currículos do Ensino Superior brasileiro: produzindo um diagnóstico da situação atual. **Revista Linhas**, v. 17, n. 34, p. 197–224, 2016.

ROCHA, F. et al. A visão dos graduandos de uma instituição de ensino superior sobre a homossexualidade. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online**, v. 5, n. 6, p. 82–90, 2013.

ROCHA, M. B.; FRANÇA, G. A. Gênero e sexualidade: como os licenciandos em Ciências Biológicas concebem esses temas? **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 6, n. 1, p. 21–34, 2013.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1–39, 15 out. 2021.

ROSISTOLATO, R. “Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!”: uma análise etnográfica da formação de professores. **Revista proposições**, v. 24, n. 2(71), p. 41–54, 2013.

ROSSI, C. R. et al. Gênero e Diversidade na Escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. **Revista Contexto & Educação**, v. 27, n. 88, p. 6–34, 2012.

ROSSI, C. R.; FREITAS, D. L. DE. As Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC na formação de Professores(as) em Educação Sexual: o caso das E-Oficinas na I COES. **Educação: teoria e prática**, v. 24, n. 45, p. 98–118, 2014.

ROTTA, J. C. G.; SILVA, D. M. S. DA; PEDREIRA, A. J. Vocação ou ofício? A constituição da identidade docente na formação de professores de Ciências e a contribuição do PIBID. **Educação e Filosofia**, v. 37, n. 80, p. 795–824, 2023.

SALEH, P. B. DE O.; SALEH, A. M.; FERREIRA, A. DE J. Educação para o consumo e para a diversidade: representações de gênero em anúncios publicitários. **Revista Conexão UEPG**, v. 8, n. 2, p. 188–197, 2012.

SALINAS-QUIROZ, F.; ROSALES MENDOZA, A. La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral. **Educación**, v. 25, n. 49, p. 143–160, 2016.

SANTOS, B. R. L.; SOUZA, M. L. DE. Novos olhares sobre gênero e sexualidade: transformações advindas de um curso de formação docente. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 28, p. 159–176, 29 jul. 2020.

SANTOS, A. V. F. **Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Tese de Doutorado—Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017a.

SANTOS, A. V. F. Políticas contemporâneas para o ensino médio brasileiro: entre tradições disciplinares e o novo gerencialismo. **Historia de la Educación**, v. 40, p. 303–320, 13 fev. 2022a.

SANTOS, L. R. Gênero, educação em sexualidade e formação docente: descortinando o curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 7, n. 2, p. 284–285, 2017b.

SANTOS, M. A. ; JESUS, C. C. D. S. DE; MIRANDA, A. C. DE S. Gênero e sexualidade na educação infantil: experiência formativa com professoras. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 11, n. 1, p. 67–81, 9 ago. 2021.

SANTOS, R. A. P. Gênero e sexualidade como componentes curriculares na formação inicial de professoras de ciências e biologia do Rio de Janeiro, RJ. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 32–54, 28 jun. 2021.

SANTOS, M. DO C. G. Didática, gênero, sexualidade: contribuições à formação docente. **Tópicos Educacionais**, v. 28, n. 2, p. 20, 22 dez. 2022b.

SANTOS, M. S. B.; MIESSE, M. C.; CARVALHO, F. A. DE. As Questões De Gênero E Sexualidade E O Movimento Escola Sem Partido: Qual O Impacto Para a Base Nacional Comum Curricular? **Diversidade e Educação**, v. 9, n. Especial, p. 509–531, 2021.

SANTOS, S. D. M.; PARANAHYBA, J. DE C. B. Sexualidade e gênero(s): debates e desafios no estágio de licenciatura em psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 83–91, 1 jan. 2018.

SANTOS, N. R. L.; PEREIRA, S.; SOARES, Z. M. P. Documentos curriculares oficiais assegurando a abordagem de gênero e sexualidade para a educação básica: um olhar para o ensino de ciências. **V Simpósio Gênero e Políticas Públicas**, p. 1170–1184, 2018.

SANTOS, S.; DIAS, D. Memórias da trajetória de professoras no âmbito do curso de extensão “Sexualidade Infantil e Relações de Gênero”. **Em Extensão**, v. 11, n. 2, p. 34–44, 2012.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

SEFFNER, F. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. Em: **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2009. p. 125–139.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 561–572, 2011.

SEFFNER, F.; PICCHETTI, Y. DE P. A escola pública brasileira e seu compromisso com a diversidade de gênero e sexualidade. Em: **Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG (Coleção de cadernos pedagógicos da EaD), 2014. p. 67–81.

SILVA, A. et al. Produção do conhecimento sobre homofobia no ambiente escolar. **Revista de Enfermagem UFPI**, v. 5, n. 3, p. 60–66, 2016.

SILVA, A. C. DA; EVANGELISTA, A. P.; PADOVANI, L. Z. Violência de gênero: práticas do/no currículo de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Acre. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v. 8, p. 83–96, 18 nov. 2022.

SILVA, A. L. DA; MONTI, E. M. G. Editorial - Dossiê: Educação, desigualdade e pandemia na América Latina. **Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, v. 2, n. 2, p. 1–4, 2020.

SILVA, A. R. P. DA; NEVES, A. L. M. DAS; MASCARENHAS, S. A. DO N. Relações de gênero e diversidade sexual na escola: a docência na minimização de preconceitos em tempos de “ideologia de gênero”. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 3, p. 33, 29 nov. 2019.

SILVA, C. R. DA. Teorização em educação sexual a partir da grounded theory. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. n. esp. 2, p. 1427–1440, 26 jun. 2019a.

SILVA, C. S. F. DA; BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. DE. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. n. esp. 2, p. 1538–1555, 2019.

SILVA, D. DE P. M. DA. A difícil incorporação conceitual do gênero: uma controversa perspectiva educacional. **Em pauta**, v. 9, n. 28, p. 29–49, 2011.

SILVA, D. M. S. DA; PEDREIRA, A. J. Expectativas e medos de professores em formação: o papel do estágio supervisionado de ensino. **Ensino em Re-Vista**, v. 27, n. 1, p. 118–137, 21 fev. 2020.

SILVA, F. O. DA; RIOS, J. A. V. P.; NUÑEZ, J. M. L. Diversidade na formação inicial de professores: experiências do cotidiano escolar no Pibid. **Educação Por Escrito**, v. 9, n. 1, p. 3–22, 2018.

SILVA, G. M. DA. “Aiai... este professor é engraçado!”: narrativas de um pibidiano homossexual acerca das impressões sobre seu corpo estranho no ambiente escolar”. **Entramados**, v. 8, n. 9, p. 213–221, 2021.

SILVA, L. O. DA; SCHWENDLER, S. F. Gênero e sexualidade no contexto da escola do campo: limites e possibilidades. **Periódicus**, v. 2, n. 14, p. 14–40, 2021.

SILVA, L. O. DA; SCHWENDLER, S. F. Gênero e sexualidade na escola do campo: desafios e possibilidades da prática docente. **Horizontes**, v. 40, n. 1, p. e022035, 29 ago. 2022.

SILVA, M. E. F. DA. Relevância dos Temas Gênero e Sexualidades para a Educação Escolar de Crianças: O que Pensam os(as) Pedagogo(as)? **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 14, n. 1, p. 69–83, jun. 2020.

SILVA, P. C. DA. Resenha do livro Gênero e Diversidade: Formação de Educadoras/es-Teixeira e Magnabosco. **Revista Ciências e Ideias**, v. 9, n. 2, p. 170–174, 2018.

SILVA, R. A. DA; OLIVEIRA, A. A sociologia das conflitualidades na Educação Básica. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 232, 18 ago. 2020.

SILVA, R. C. P. DA; MEGID NETO, J. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 2, p. 185–197, 2006.

SILVA, T. T. DA. A produção social da identidade e da diferença. Em: **Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Pertópolis: Editora Vozes, 2014. p. 72–102.

SILVA, S. M. P. Gênero e Sexualidade em pesquisas e na formação continuada: a experiência do Maranhão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 30, n. 1, p. 39–45, 18 fev. 2019b.

SILVA, S. M. P.; ALBUQUERQUE, Z. S. DE; MOTTA, D. DAS G. Corpos e diversidade na formação docente continuada. **Revista Educação e Emancipação**, 27 dez. 2022.

SILVEIRA, R. E. DA; SANTOS, Á. D. S.; ALBINO, A. Identidade de gênero entre adolescentes escolares: abordagens sociais e psicanalíticas. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 4, n. 3, p. 227, 10 ago. 2016.

SOARES, F. F.; CHAVES, G.; FÉLIX, J. O que querem ensinar do nosso sexo?: a influência do Congresso Nacional sobre gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 1, p. 94, 29 jan. 2019.

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, p. 287–305, fev. 2019.

SOUSA, R. S. DE. Multiculturalismo no ensino superior: o olhar docente sobre a formação de professores(as) de música. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 24, n. 41, p. 386–407, 2019.

SOUZA, A. S. Os currículos dos cursos de pedagogia e os estudos culturais. **Revista Iberoamericana de Educació**, v. 76, n. 1, p. 101–124, 2018.

SOUZA, E. C. DE; COSTA, L. F. Editorial. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, p. 11–16, 2016.

SOUZA, M. C. R. F. DE; FONSECA, M. DA C. F. R. Territórios da casa, matemática e relações de gênero na EJA. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 256–279, 2013.

SOUZA, M. L. DE. Partilhando uma experiência de ensino sobre gênero e sexualidade em um curso de formação de professores de Ciências e Biologia. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, p. 278–284, 2014.

SOUZA, M. L. DE; FERRARI, A. Inquietações sobre gênero e sexualidade em espaços formativos: o caso do Pibid de Ciências. **Ensino em Re-Vista**, p. 40–59, 26 abr. 2019.

SOUZA, E. DE J.; SANTOS, C.; SILVA, J. P. DA. Educação sexual na escola: concepções e modalidades didáticas de docentes sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, v. 3, n. 3, p. 51–62, 5 jun. 2015.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. Em: **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications , 2005. p. 443–466.

STEEVES, H. L. Criando pontes entre identidade, cultura e nação: o uso de Freire no intercâmbio estudantil em Gana. **MATRIZES**, v. 15, n. 3, p. 143–167, 15 dez. 2021.

TORRES, M. A.; ARREGUY, A. V.; RODRIGUES, V. L. R. Práticas profissionais e Formação Docente: Reconhecimento das sexualidades no contexto da Educação Física. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 27, p. 73–86, 15 set. 2021.

VARGAS, J. R.; CARVALHO, R. S. Problematizando discursos heteronormativos de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental: algumas questões para pensar a formação. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 123, p. 93–101, 2011.

VASCONCELOS, C. M. T.; FERREIRA, L. A. A formação de futur@s professor@s de Educação Física: reflexões sobre gênero e sexualidade. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1–16, 2020.

VEIGA-NETO, A. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. **Educação em Revista**, v. 45, p. 249–264, 2007.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação** , n. 34, p. 83–94, set. 2009.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267–283, maio 2012.

VEIGA-NETO, A. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 16–35, 2020.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educação temática digital**, v. 12, n. 1, p. 147–166, 2010.

VENCEL, M. S. Z.; PETRENAS, R. DE C. Sexualidade e gênero nos cursos de formação docente: utilizando a oficina enquanto recurso didático. **Olhar de Professor**, v. 20, n. 2, p. 291–234, 2017.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77–104, 2004.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 407–428, 2006.

VIEIRA, T. C. L. Experiências de educação em agroecologia em escolas itinerantes e de assentamento vinculadas ao MST no Paraná: a função social da escola na construção da agroecologia. **Olhar de professor**, v. 20, n. 2, p. 320–339, 2017.

VILAÇA, T. Percepções de professores/as sobre as diferenças de gênero na educação em sexualidade em escolas portuguesas. **Educação: teoria e prática**, v. 24, n. 45, p. 23–39, 2014.

VON EYE, C. C.; JUNQUEIRA, H. Formação de masculinidades: análise das relações presentes em uma turma de escola pública. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 311–338, 16 ago. 2020.

WALCZAK, A. T.; SANTOS, E. G. DOS. Mapeando discussões de gênero e sexualidade no ENPEC e na ANPED Sul. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 207–225, 2020.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. Em: LOURO, G. L. (Ed.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte : Atêntica, 2021.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Em: **Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis : Editora Vozes, 2014. p. 7–72.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YORK, S. W.; SEPULVEDA, D. Pedagogias em disputa: Denize Sepulveda entrevista Sara Wagner York. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 7, n. 2, p. 1313–1332, 16 nov. 2021.

ZANETTE, J. E.; DAL'IGNA, M. C. “Ser homem” e “ser pedagogo”: relações de gênero nos caminhos da profissionalização. **Revista Textura**, v. 20, n. 43, p. 121–150, 2018.

ZIMMER, M. L. et al. Concepções de gênero dos/as estudantes no Curso Normal de Nível Médio. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 3, p. 557–569, 24 abr. 2021.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada/o/e a participar da pesquisa *“Reflexões sobre gênero e sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia”*, de responsabilidade de *Pedro Henrique de Souza Marques*, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC - UnB), sob orientação de *Ana Júlia Lemos Alves Pedreira*, professora da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar em que medida uma disciplina específica sobre gênero e sexualidade na educação, ofertada na formação inicial de professores de Ciências e Biologia, pode suscitar novos acontecimentos e promover novas experiências que visem a formação de professoras e professores mais plurais e possivelmente mais aptos a se relacionarem com ascendentes demandas sociais envolvendo as questões de gênero e sexualidade.

Assim, gostaria de consultá-la/o/e sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam sua identificação. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa favorecer a formação inicial dos participantes e, a longo prazo, possivelmente contribuir com a formação de outras pessoas em processo formativo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 98186-6011 ou pelo e-mail pedrombio@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura da/do/de participante

Assinatura do pesquisador

Brasília, de de

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____ autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistada/o/e no projeto de pesquisa intitulado “*Reflexões sobre gênero e sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia*”, sob responsabilidade de *Pedro Henrique de Souza Marques*, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC – UnB) e orientação de *Ana Júlia Lemos Alves Pedreira*, professora da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais e publicação de artigos acadêmicos.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do pesquisador responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura da/do/de participante

Assinatura do pesquisador

Brasília, _____ de _____ de

APÊNDICE C – PROGRAMA DA DISCIPLINA

- **Reflexões sobre gênero e sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia 1º/2022**

Professores Responsáveis	Ana Júlia Lemos Alves Pedreira (anajuliapedreira@unb.br) Pedro Henrique de S. Marques (pedrombio@gmail.com)
---------------------------------	--

Horário	Diurno: Quinta-feira: 16:00 às 17:40
----------------	---

Local	Sala do Núcleo de Educação Científica do IB- NECBio/IB
--------------	--

Ementa	Discussões e análises de questões que envolvem gênero e sexualidade, para além dos determinismos biológicos, na formação de professores e professoras de Ciências e Biologia.
---------------	---

Objetivo Geral	Explorar conceitos que atravessam as temáticas de gênero, sexualidades, diversidade e corpos, abordado aspectos sociais, históricos, culturais e as relações dos mesmos com as produções de significados e dos sujeitos. Objetiva-se o debate sobre os temas em diferentes contextos, em especial nos espaços educativos.
-----------------------	---

Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Problematizar e refletir sobre as temáticas gênero e sexualidade na sociedade e na formação de professores e professoras de Ciências e Biologia. • Promover a aproximação entre a experiência docente e os/as/es licenciandos/as/es, de acordo das perspectivas propostas e os temas pautados. • Construir espaço de diálogo que possibilite uma análise crítica sobre os temas em diferentes contextos e possíveis consequências nas práticas pedagógicas.
------------------------------	---

Metodologia	Leitura e discussão de textos, vídeos, rodas de conversas com pessoas convidadas e atividades propostas.
--------------------	--

Avaliação	<ul style="list-style-type: none">• 10% Participação• 20% Percepções• 20% Apresentação• 50% Trabalho Final - Reflexão narrativa e autoavaliação<ul style="list-style-type: none">○ Outras formas de expressão cultural: desenho, ilustração, pintura, escultura, texto, música, colagem, arte digital etc.
------------------	---

Avaliações e critérios avaliativos:

Participação

Presença nas aulas e participação nos debates e atividades propostas.

Percepções

Cinco (5) breves textos, produzidos individualmente e de acordo com as normas da ABNT, contendo suas percepções sobre textos. Solicita-se as produções sejam abordadas de forma reflexiva, não somente sínteses conceituais.

Apresentação do Texto

Apresentação em grupo de um dos textos da disciplina.

Trabalho Final

Reflexão autobiográfica com uso de narrativas

Produção individual de um texto narrativo reflexivo a partir das experiências ao longo da disciplina, buscando possíveis conexões com suas vivências e correlações com a prática pedagógica.

Autoavaliação e Avaliação da disciplina

Preenchimento individual de um formulário auto avaliativo e avaliação da disciplina.

Outras formas de expressão:

Apresentação de um produto autoral de expressão cultural: desenho, ilustração, pintura, escultura, texto, poema, conto, música, colagem, arte digital etc. Sugere-se que seja uma conexão entre seu interior e algum aspecto marcante da disciplina.

Aula	Data	Conteúdo programático	Encaminhamentos
INTRODUÇÃO			
1	09/06	<p>Apresentação da disciplina:</p> <p>Informes sobre as atividades propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propostas de trabalho; • Textos; • Profissionais convidadas. 	
	16/06	Feriado de Corpus Christi	Não haverá aula
	23/06	Atestado médico	Não haverá aula
2	30/06	Apresentações e narrativas:	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Para dia 07/07</u> • Leitura do Texto Introdutório • Assistir Vídeo Introdutório • Produzir a Percepção do Texto Introdutório
3	07/07	<p>Debate sobre o Texto introdutório:</p> <p>Mediação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora e professor <p>Texto introdutório: LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: 2000 p. 7–34.</p> <p>Vídeo introdutório: Live com Dra. Jimena Furlani , UDESC Sexualidade e Estudos de Gênero: https://www.youtube.com/watch?v=qdjcLbiRBJE</p>	
DIVERSIDADE			

4	14/07	Convidada: Profa. Maria Cândida (Candy)	<u>Para dia 21/07</u> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do Texto 1 • Assistir Vídeo 1 • Produzir a Percepção 1
5	21/07	Debate sobre o TEXTO 1: Mediação: <ul style="list-style-type: none"> • GRUPO 1 TEXTO 1 – ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. Sexualidad, Salud y Sociedad, n. 13, p. 69–82, 2013. VÍDEO 1 – Chavoso da USP - Sexo, gênero, sexualidade e o orgulho lgbt+ https://www.youtube.com/watch?v=9xVLA1955EE	
SEXUALIDADE			
6	28/07	74ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)	Não haverá aula*
GÊNERO			
7	04/08	Convidada: Profa. Aline	<u>Para dia 11/08</u> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do Texto 2 • Assistir Vídeo 2 • Produzir a Percepção 2

8	11/08	Paralisação Geral	<p><u>Para dia 18/08</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do Texto 2 • Assistir Vídeo 2 <p>Produzir a Percepção 2</p>
9	18/08	<p>Debate sobre o TEXTO 2:</p> <p>Mediação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • GRUPO 2 <p>TEXTO 2 – FURLANI, J. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. Pro-Posições, v. 19, n. 2, p. 111–131, 2008.</p> <p>VÍDEO 2 – Grupo de Pesquisa Sexualidade e escola - A educação para a sexualidades e os gêneros na escola https://www.youtube.com/watch?v=ixDlm9GM2v0</p>	<p><u>Para dia 25/08</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do Texto 3 • Assistir Vídeo 3 • Produzir a Percepção 3
10	25/08	<p>Debate sobre o TEXTO 3:</p> <p>Mediação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 3 <p>TEXTO 3: BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Revista Estudos Feministas, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.</p> <p>VÍDEO 3: Rita Von Hunt - Relações de Gênero e diversidade sexual: refletindo sobre o papel da escola https://www.youtube.com/watch?v=m-Yr0J4RtFw&t=9s</p>	<p><u>Para dia 08/09</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Leitura do Texto 4</u> • <u>Assistir Vídeo 4</u> • <u>Produzir a Percepção 4</u>

11	01/09	Semana Universitária	Não haverá aula
CORPOS			
12	08/09	<p>Debate sobre o TEXTO 4:</p> <p>Mediação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 4 <p>TEXTO 4 - MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C. Saberes e (In)Visibilidades dos Corpos Trans nos Espaços Educativos. Ensino em Re-Vista, p. 121–146, 2019</p> <p>VÍDEO 4 – Samanta Mendanha - [103] Trans nas escolas. Quais são os desafios e os direitos de estudantes T?</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=6Vy8PPGG_7wA&t=191s</p>	
13	15/09	<p>Encerramento:</p> <p>Debate sobre o TEXTO 5:</p> <p>TEXTO 5 - SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. <i>Revista Estudos Feministas</i>, v. 19, n. 2, p. 561–572, 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamentos finais 	<p><u>Para dia 22/09</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega do Trabalho Final. <p>Apresentação das expressões.</p>

14	22/09	<p>Entrega do Trabalho Final:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega da reflexão autobiográfica com uso de narrativas/avaliação da disciplina /autoavaliação; • Apresentação das expressões 	
15	29/09		

*As informações dispostas são preliminares e estão sujeitas a alterações previamente combinadas com o grupo.

Referências:

Texto introdutório: LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. **In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: 2000 p. 7–34.

Texto 1: ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 13, p. 69–82, 2013.

Texto 2: FURLANI, J. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 111–131, 2008.

Texto 3: BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549–559, 2011.

Texto 4: MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C. Saberes e (In)Visibilidades dos Corpos Trans nos Espaços Educativos. **Ensino em Re-Vista**, p. 121–146, 2019.

Texto 5: SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 561–572, 2011

Vídeo introdutório: Live com Dra. Jimena Furlani , UDESC Sexualidade e Estudos de Gênero: <https://www.youtube.com/watch?v=qdjcLbiRBJE>

Vídeo 1: Chavoso da USP - Sexo, gênero, sexualidade e o orgulho lgbt+ <https://www.youtube.com/watch?v=9xVLAI955EE>

Vídeo 2: Grupo de Pesquisa Sexualidade e escola - A educação para a sexualidades e os gêneros na escola

<https://www.youtube.com/watch?v=ixDlm9GM2v0>

Vídeo 3: Rita Von Hunt - Relações de Gênero e diversidade sexual: refletindo sobre o papel da escola <https://www.youtube.com/watch?v=m-Yr0J4RtFw&t=9s>

Vídeo 4: Samanta Mendanha - [103] Trans nas escolas. Quais são os desafios e os direitos de estudantes T?

https://www.youtube.com/watch?v=6Vy8PGG_7wA&t=191s

Referências adicionais sugeridas:

**As referências sugeridas são obras recomendadas para aprofundamento, mas não são de leituras obrigatórias. São produções que basearam a construção da disciplina e podem, ao meu ver, contribuir para os debates e para a vida.*

FOUCAULT, M. História da Sexualidade I - A vontade de saber. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal Ltda, 1985.

LOURO, G. L. (org.); O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica

APÊNDICE D – ESQUEMA BÁSICO DAS ENTREVISTAS

Objetivos:

- **Características pessoais**
 - Conhecer os estudantes da disciplina e investigar motivações para o acesso a disciplina.
 - “Idade, status social e profissional, prevalência econômica, gênero, situação familiar, origem regional são dimensões não desprezíveis nessa delicada situação em que identidades de entrevistador/entrevistado são assumidas” (Hessel, 2007)

- **Estrutura:**
 - Investigar a estrutura da disciplina e as suas potencialidades e limites
 - Mais aptos a buscar romper com a lógica essencialista e desconstruir entendimentos deterministas, exclusivamente biológicos e binaristas que costumam permear os processos formativos na área das Ciências Biológicas.
 - Investigar as potencialidades das atividades propostas para o seu processo formativo e possíveis utilizações pedagógicas delas em outros contextos formativos.
 - Investigar se consideram esse tipo de iniciativa relevante para ser implementada nos cursos de formação inicial.

Roteiro da entrevista

Características pessoais

Algumas questões são bem pessoais, informar o porque

- Nome:
- Idade:
- Curso e período do curso:
 - Seu curso tem alguma relação com a formação de inicial de professores?

- Trabalho (caso houver):
- Origem regional:
- Se sentiria à vontade para falar sobre sua identidade de gênero?
 - Com qual gênero você se identifica?
- Se sentiria à vontade para falar sobre sua identidade sexual?
 - Com qual identidade sexual se identifica? Sexualidade ou orientação sexual?
- Sobre as temáticas gênero e sexualidade, como elas foram (e se foram) abordadas durante seu ensino escolar?
- Como elas foram (e se foram) abordadas na sua graduação?
- O que motivou você a se matricular na disciplina “ Reflexões sobre Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia?

Potencialidades e limites da disciplina

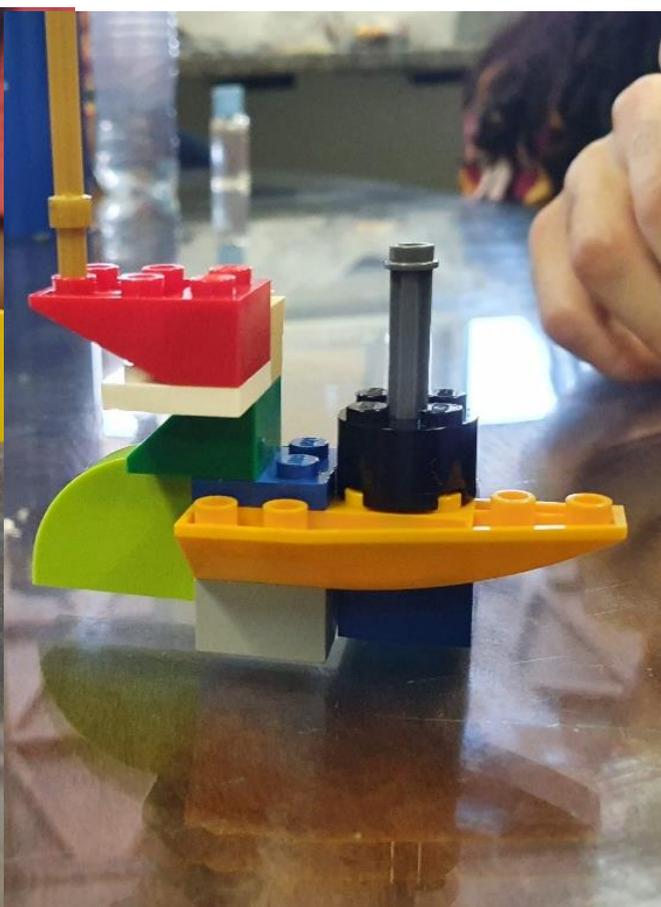
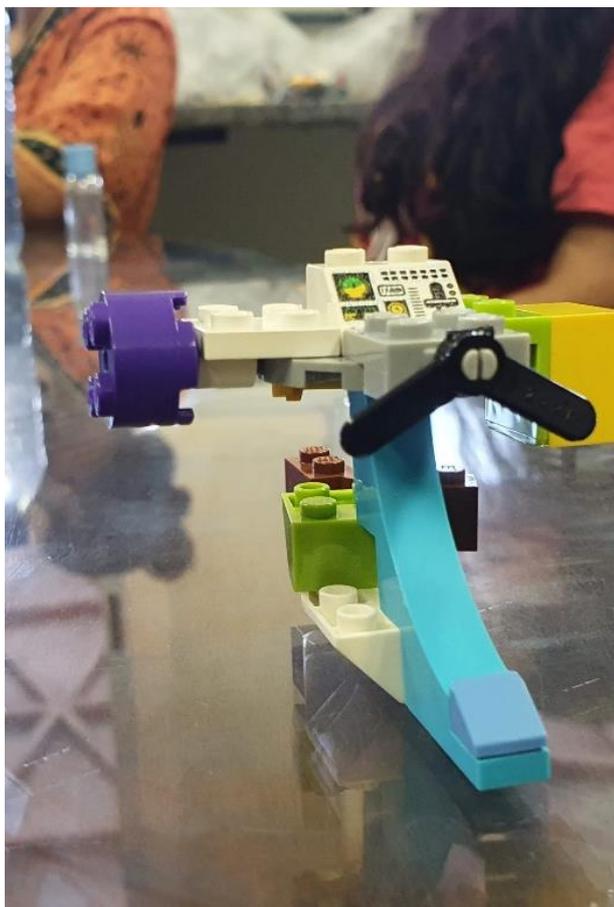
Disciplina

- Sobre as temáticas gênero e sexualidade, acredita ser um tema que domina?
- Já tinha tido alguma outra experiência formativa sobre as temáticas gênero e sexualidade? Discorra.
 - Caso sim, como você julgaria os aspectos dessa sua formação?
- O que achou da abordagem adotada na disciplina sobre as temáticas?
 - Contrucionismo social, menos essencialista, pós-estruturalista
- Se sente à vontade para abordar as temáticas?
 - Profissionalmente ?
 - Pessoalmente?
- No seu caso, como esse sentimento se relaciona, em algum nível, com os diferentes contextos e instâncias sociais?
 - E contextos políticos?
- Acredita que disciplina, considerando a abordagem adotada, tenha contribuído de alguma maneira para construção de novas perspectivas e ferramentas sobre as temáticas? Discorra
- Como fica a escola como uma dessas instâncias sociais? Como abordaria as temáticas?
- Na sua opinião, a disciplina contribuiu para uma possível nova postura na escola? Discorra

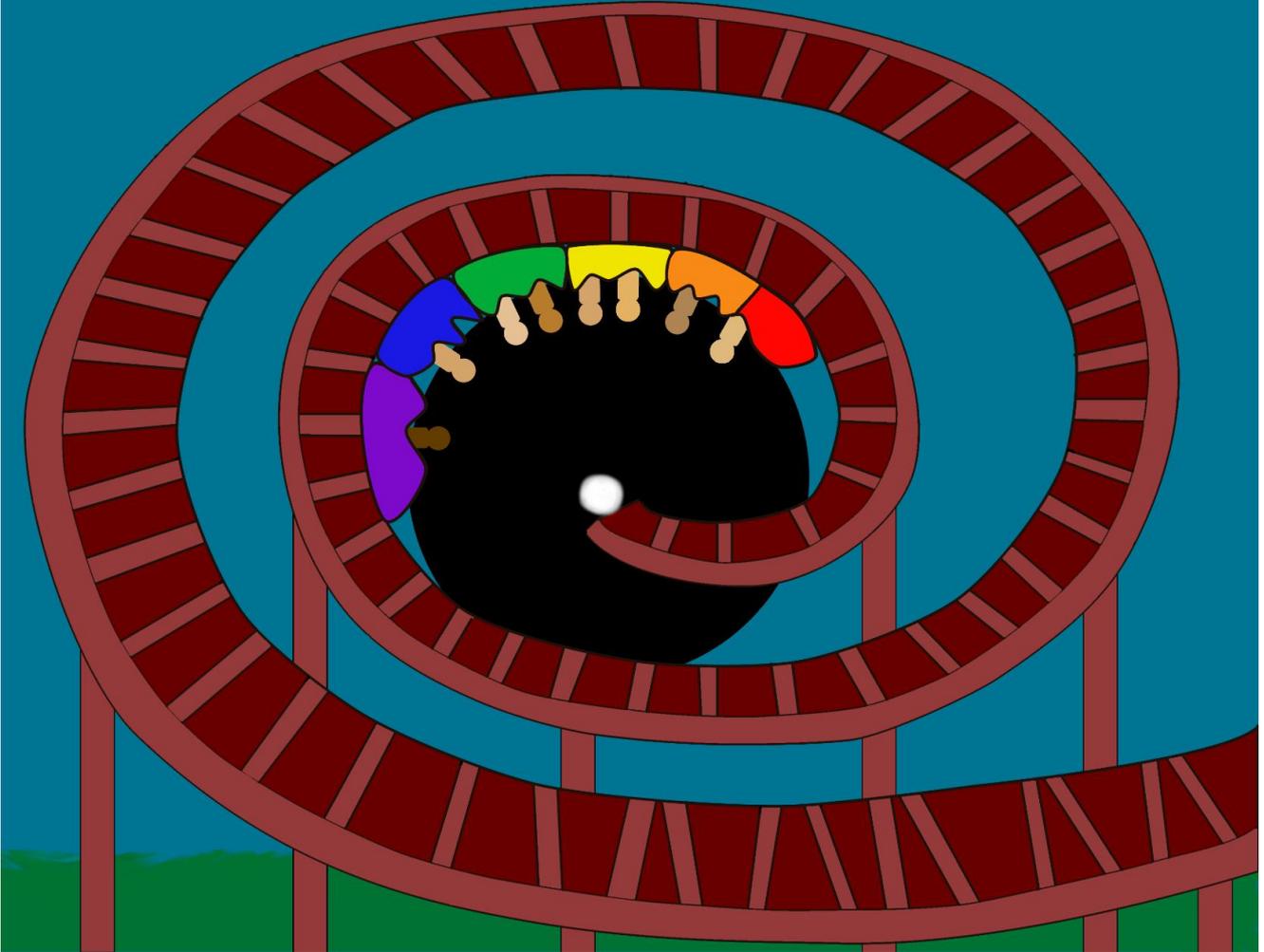
- E na universidade?
 - Em diferentes cursos ? Biologia?
- Indicaria esse tipo de disciplina?
- O que, em sua opinião, ficou faltando e/ou poderia ser melhorado em disciplinas desse tipo?
- Como você acha que disciplinas como esta, que abordam as temáticas gênero e sexualidades com essa abordagem, podem contribuir para a formação de professores
- Sobre a disciplina, gostaria de acrescentar algo?

Atividades

- Poderia narrar sua experiência em relação a **Atividade de apresentação resgatando memórias escolares ?**
- Poderia narrar sua experiência em relação a **Atividade em grupo?**
- Poderia narrar sua experiência em relação as **Aulas com as professoras convidadas?**
- Poderia narrar sua experiência em relação a **produção cultural** e seu compartilhamento?
- O que, em sua opinião, ficou faltando e/ou poderia ser melhorado em atividades como as propostas?
- Sobre as atividades, gostaria de acrescentar algo?

APÊNDICE E – EXEMPLOS DE ESTRUTURA PRODUZIDA NA AULA 08

APÊNDICE F – PRODUÇÃO CULTURAL DA PARTICIPANTE E07



APÊNDICE G - PRODUÇÃO CULTURAL DA PARTICIPANTE E02

VENTRE

26/04/2020

E desse ventre eu me formei,
do jeito que tu me formaste.
E desse ventre vida eu ganhei,
do jeito que tu me avivaste.
E nesse ventre onde nunca falei,
tu me chamaste.
E nesse ventre onde muito sonhei,
tu me acordaste.
E do ventre eu sempre serei,
porque nele tu me amaste.

A cor mais bela tu me mostraste.
Da flor espinhosa tu me alertaste.
E no teu colo me acalmaste.

Ser,
para ser,
o prazer de filha ser.
E tu como mãe ter.

É honroso que dói.
É majestoso que me admira.
Porque és mãe,
és mulher,
és tu,
és inspiração.

E dói,
como dói esse amor.
Dói mais do que pensava doer.
Dói que nem crê.
Dói em mim e dói em você.

Onde foi que erramos?
E onde acertamos?
Tão diferentes e tão iguais.
Eu quero ser mais.
E ao mesmo tempo, ser você.
E isso me faz querer dizer
aquilo que tenho medo de ser.

Se me faz amar,
porque não me respeitar?
Aceitar?
Apoiar?
Orgulhar.

Se tudo o que sinto me faz pecar,
como poderia o teu ventre assim errar?
Se é fase o que ousou falar,
porque eu sinto que nunca vai passar?

Eu sou eu.
E por ser eu que assim te escrevo:
Que te amo.
Que te machuco.
Que te venero.
Que te decepciono.
Que te sou filha e humana.
De coração e alma.
De voz e de olhar.
Por inteira.
E para sempre assim será.

Por doloroso que seja,
saber que o meu "eu" você não veja.
Tomo um copo de cerveja
e depois vou à igreja.
Quem você não se esbraveja
e sim me proteja.

Do teu ventre eu vim,
mas preciso voar.
Abrir as asas e saber lidar
com essa "nova" forma de amar.
E então, o cordão preciso cortar.

Mas sei que longe ou perto,
por mais que tudo seja incerto,
No teu ventre eu me aperto,
e nele eu sei que me acerto.

Sei que tudo sempre foi normal, pois mãe, eu sou bissexual!

APÊNDICE H - PRODUÇÃO CULTURAL DA PARTICIPANTE E03

O Juramento da Turma ICB0083

*Antes pronunciar o juramento, adapte-o para o gênero com o qual se identifique.

Eu, (seu nome), prometo, no desempenho de minhas funções de educador, transmitir com lealdade, integridade e honestidade os ensinamentos humanos e científicos que façam os alunos a mim confiados, profissionais e cidadãos conscientes. Prometo ser comprometido com o desenvolvimento científico, social e ético, buscando contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, empática e responsável.

Deixo para trás os meus preconceitos e assumo o compromisso de fazer do espaço escolar um lugar estratégico para o aperfeiçoamento da democracia e da promoção de ações de igualdade, por meio de uma perspectiva não sexista e plural; alcançando todas as formas de gênero, sexualidade, raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero e classe social.

Prometo me esforçar para trazer esclarecimentos que superem os previstos nos currículos escolares, incorporando no ensino de ciências a relação corpo-mente, prazer físico, prazer emocional e educação sexual, para além dos conceitos meramente biológicos.

Procurarei formas de promover a autonomia e desenvolvimento das crianças e adolescentes, permitindo que tirem suas dúvidas a respeito de temáticas que tenham curiosidade, não os limitando a assuntos escolares, tornando-nos corresponsáveis pelo ensino.

Manter-me-ei empenhado e motivado para cumprir com essas promessas, de modo a promover um ambiente seguro e respeitoso para o desenvolvimento multidisciplinar dos meus alunos. Portanto, ampliarei os meus conhecimentos para outras modalidades e áreas de ensino, visando a melhoria contínua de quem sou como pessoa e professor, inspirando os educandos a fazerem o mesmo.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro que a presente dissertação é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifico e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, 24 de junho de 2024.

Assinatura do/a discente:

Programa: Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências / Instituto de Química – Universidade de Brasília (PPGEduC/UnB)

Nome completo: Pedro Henrique de Souza Marques

Título do Trabalho: Produções de sentidos na formação inicial de professoras e professores de Ciências e Biologia: por uma abordagem discursiva para investigar uma disciplina sobre gênero, sexualidade e educação.

Nível: (X) Mestrado () Doutorado

Orientador/a: Prof^ª. Ana Júlia Lemos Alves Pedreira