



Raquel Alexandre Pinho dos Santos

Resistências e emergências nas licenciaturas de Biologia:
Discursos e práticas sobre sexualidade e gênero

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Marcelo Gustavo Andrade de Souza
Coorientador: Prof. Anderson Ferrari

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2018



Raquel Alexandre Pinho dos Santos

Resistências e emergências nas licenciaturas de Biologia:

Discursos e práticas sobre sexualidade e gênero

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Prof. Marcelo Gustavo Andrade de Souza

Orientador

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Anderson Ferrari

Coorientador

Faculdade de Educação - UFJF

Prof^a. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Faculdade de Educação - UFU

Prof^a. Silvana Soares de Araujo Mesquita

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Luiz Fernando Marques Dorvillé

Departamento de Biologia - UERJ/FFP

Prof^a. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 21 de fevereiro de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e dos orientadores.

Raquel Alexandre Pinho dos Santos

Graduou-se bacharela em Ecologia em 2008 e licenciada em Ciências Biológicas em 2010, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio). Foi integrante do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC) do Departamento de Educação da PUC-Rio, sob a coordenação do Prof. Dr. Marcelo Andrade, de 2009 a 2017. Foi coordenadora de área e professora de Ciências no ensino fundamental da Escola Municipal Governador Carlos Lacerda, de 2010 a 2014. Atualmente, é professora substituta de Didática na Faculdade de Educação da UFRJ e professora de Ciências e Programação no Colégio Teresiano (CAp/PUC).

Ficha Catalográfica

Santos, Raquel Alexandre Pinho dos

Resistências e emergências nas licenciaturas de Biologia: discursos e práticas sobre sexualidade e gênero / Raquel Alexandre Pinho dos Santos; orientador: Marcelo Gustavo Andrade de Souza; coorientador: Anderson Ferrari. – 2018.

286 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Teses. 2. Formação docente. 3. Ensino de Biologia. 4. Sexualidade. 5. Gênero. 6. Experiência. I. Souza, Marcelo Gustavo Andrade de. II. Ferrari, Anderson. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370



Para Marcelo Andrade, com amor, gratidão e saudade.

Agradecimentos

Ao apoio financeiro da PUC-Rio, da CAPES e do CNPq, que possibilitou minha dedicação a esta pesquisa.

À banca examinadora que acompanhou a transformação do projeto em pesquisa e da pesquisa em tese. Agradeço à disponibilidade das professoras Maria Inês Marcondes, Luiz Dorvillé, Silvana Mesquita, Isabel Lélis, Elenita Pinheiro, Monique Marques e Pedro Teixeira.

Às entrevistadas, coordenadoras e professoras das licenciaturas em Biologia, que doaram tempo, histórias, memórias e reflexões a essa pesquisa.

Aos meus orientadores. Ao professor Marcelo Andrade, pelo carinho, pelas risadas, pelas orientações generosas, pelo incentivo sempre amoroso, pelas inúmeras oportunidades, por compartilhar o sonho de uma educação tolerante. Ao professor Anderson Ferrari, sem o qual este caminho teria sido muito árduo. Agradeço profundamente por me orientar na ausência de Marcelo, pela acuidade intelectual, por me guiar pela densa obra de Michel Foucault, pela incrível prestatividade. Minha admiração e minha gratidão a vocês não cabem aqui.

Às professoras do Departamento de Educação da PUC-Rio, por mais uma vez me ajudarem na tarefa de me formar pesquisadora e professora. Em especial, à professora Isabel Lélis, pelo apoio delicado após a despedida de Marcelo, às professoras Maria Inês, Vera Candau e Cristina Carvalho, sempre presentes e cordiais, e à professora Alicia Bonamino, coordenadora do Programa de Pós-Graduação, sempre disponível e de um afeto profundo com suas alunas.

À turma de doutorado de 2014, coorte 2014. Meu muito obrigada a Bel, Cris, Renato, Diana, Maria, Mônica, Naza, Ana Paula, Carla, Rosane, Marcelo, Gustavo, Marluce, Océlia, Erisson, Mari, Guto, Cátia, Luis e Jéssica, por dividirem as alegrias e angústias desse caminho, tornando o doutoramento uma tarefa menos solitária.

A todos que passaram pelo grupo de pesquisa GECEC: Adrian, Ana, Carolyn, Carla, Cinthia, Cláudia, Cristina, Diego, Dorvillé, Elisa, Fabiano, Felipe, Giselda, Helena, Ingrid, Jhonny, José Roberto, Julia, Luciana, Luiz, Marina, Mônica Romitelli, Mônica Almeida, Monique, Nadjara, Pâmela, Patrícia, Pedro, Rachel, Rodrigo, Rogério, Sandra, Thiago e Viviane, por todas as oportunidades de aprendizado e pelas parcerias produtivas.

Às queridas amigas Rachel Pulcino e Felipe Bastos, por termos construído essa irmandade. Muito obrigada pelo incentivo, confiança, amizade e compreensão que facilitaram profundamente a realização deste e de tantos outros trabalhos ao longo deste processo.

À minha família, especialmente Larissa, Selma e Jorge, pelo incentivo e investimento que tornaram chegar até aqui possível, por compreenderem minhas ausências e por torcerem sempre. Ao meu marido e melhor amigo, Daniel, pela paciência e disponibilidade, por dividir a tarefa de doutoramento comigo, por tudo que passamos e construímos juntos, por ser asas e abrigo seguro.

Resumo

Santos, Raquel Alexandre Pinho dos; Souza, Marcelo Gustavo Andrade de (Orientador); Ferrari, Anderson (Coorientador). **Resistências e emergências nas licenciaturas de Biologia:** Discursos e práticas sobre sexualidade e gênero. Rio de Janeiro, 2018. 286p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Pensar sobre gênero e sexualidade na escola nos leva a refletir sobre a formação das professoras. O tema está presente? De que forma? Esta tese se debruça sobre as doze licenciaturas presenciais em Biologia da cidade do Rio de Janeiro, buscando entender e problematizar a presença institucional de tais temas. Assim, objetiva analisar: (1) como se estruturam essas licenciaturas; (2) como os temas de sexualidade e gênero estão presentes nos currículos oferecidos por elas; (3) quem são as professoras universitárias que abordam essas questões; e (4) que saberes docentes mobilizam. Para tanto, optou-se por uma pesquisa qualitativa, baseada em análise de documentos e entrevistas, realizadas com onze coordenadoras de graduação e cinco professoras universitárias. Verificamos uma baixa presença de disciplinas específicas para os temas de gênero e sexualidade. Encontramos duas: *Educação e Gênero* e *Sexualidade Humana*, de diferentes instituições, ambas eletivas. Através dos relatos das professoras, organizamos três formas de mobilizar sexualidade e gênero: (i) como operadores teóricos, (ii) como operadores da vida social, e (iii) como expressões de identidade. No lugar de compartilhar receitas de dinâmicas pedagógicas ou classificar sujeitas, o maior potencial dessas disciplinas é de serem um espaço-tempo de pensamento sobre a *eu* e sobre aquilo que a constitui. Por isso, talvez estejamos olhando para disciplinas curriculares etopoiéticas. Encontramos uma estreita relação entre o tema e as professoras que o lecionam. Mais do que requisito no currículo da instituição, o tema está fortemente vinculado a pessoas. Por fim, esta pesquisa articula uma breve reflexão sobre o desafio das relações interpessoais e a ética presente nos investimentos realizados pelas formações, trazendo elementos para uma didática que qualifique emoções e potencialize as relações no espaço acadêmico e, esperançosamente, escolar.

Palavras-chave

Formação docente; Ensino de Biologia; Sexualidade; Gênero; Experiência.

Abstract

Santos, Raquel Alexandre Pinho dos; Souza, Marcelo Gustavo Andrade de (Advisor); Ferrari, Anderson (Co-advisor). **Resistances and emergencies in Biology degrees:** Discourses and practices on sexuality and gender. Rio de Janeiro, 2018. 286p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Thinking about gender and sexuality in school leads us to reflect on teacher education. Is the theme present? What form? This thesis focuses on the twelve undergraduate Biology courses of the city of Rio de Janeiro, trying to understand and problematize the institutional presence of the issues of sexuality and gender. As such, it aims to understand: (1) how the biology courses are structured; (2) how the subjects of sexuality and gender are present in the curricula offered by them; (3) who are the university teachers that address these issues; and (4) which teachers' knowledge they mobilize. A qualitative research was used, based on the document analysis and semi-structured interviews, conducted with eleven undergraduate coordinators and five university professors. We have recorded a low presence of specific classes for the topics of gender and sexuality in higher education. We have found two classes: *Education and Gender* and *Human sexuality*, of different institutions, both optional. Based on the reports of the teachers, we have organized three ways of mobilizing the concepts of sexuality and gender: (i) as theoretical operators, (ii) as social life operators, and (iii) as expressions of identity. Instead of sharing recipes of pedagogic dynamics or classifying individuals, the greatest potential of these disciplines is to be a space-time of thinking about the *self* and what constitutes it. For this, maybe we are facing etopoietical curricular disciplines. We have found a close relation between the theme and the teachers who teach it. More than the demand in the institutional curriculum, the theme is strongly linked to people. Finally, this research articulates a brief reflection about the challenge of interpersonal relations and the ethics present in the investments made by in the initial formations, bringing elements for a didactic education that qualifies emotions and fosters interpersonal relations in the academic and, hopefully, in the school space.

Keywords

Teacher training; Biology teaching; Sexuality; Gender; Experience.

Sumário

1. Sobre como cheguei até aqui	19
1.1. Questões e Objetivos	21
1.2. Justificativa	24
1.2.1. Sobre o uso do feminino genérico	24
1.2.2. Sobre a escrita científica	29
1.2.3. Sobre a relevância do trabalho	31
1.3. Caminho metodológico	38
1.3.1. Levantamento bibliográfico	39
1.3.2. Entrevistas	41
1.3.3. Análise de conteúdo	45
1.3.4. Mapas conceituais	46
2. Quando se perder é se encontrar: o esforço de descobrir o campo teórico	48
2.1. Construindo uma base de consulta	49
2.2. Os encontros de Ensino de Ciências e Biologia	59
2.2.1. EREBIO: Encontros Regionais de Ensino de Biologia RJ/ES (2001-2015)	59
2.2.2. ENPEC: Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (1997-2015)	64
2.2.3. ENEBIO: Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (2005-2016)	69
2.2.4. Aproximações	74
2.2.4.1. Primeira aproximação: quantitativa	74
2.2.4.2. Segunda aproximação: qualitativa	77
2.2.4.3. Terceira aproximação: dimensões	82
2.2.4.4. Quarta aproximação: impressões	88
3. Das muitas visitas: as licenciaturas como campo de análise	95
3.1. As licenciaturas em Biologia da cidade do Rio de Janeiro	95
3.1.1. Sobre a seleção das informações	101

3.1.2. Sobre as reflexões a partir das informações selecionadas	106
3.2. Organização curricular nas licenciaturas em Biologia	110
3.2.1. Estrutura curricular	110
3.2.2. Discursos externos: Estado, mercado e sociedade	120
3.2.3. Resistências e emergências disciplinares	136
3.2.4. Gênero e sexualidade na formação: disciplinarizar ou transversalizar?	142
4. Experiências e saberes da coordenação	152
4.1. As coordenadoras das licenciaturas em Biologia	152
4.2. As funções da gestão e seus saberes	155
4.3. Investimentos da gestão para a atuação docente	160
4.4. Perspectivas da gestão sobre gênero e sexualidade	170
4.4.1. A dificuldade de operar com o tema	171
4.4.2. Gênero e sexualidade enquanto identidades	173
4.4.3. Gênero e sexualidade: conceitos independentes?	180
4.4.4. Caminhos da construção do conhecimento sobre gênero e sexualidade	181
5. Os saberes docentes em gênero e sexualidade	192
5.1. As professoras universitárias	193
5.2. Os saberes das professoras universitárias: emergências	195
5.2.1. Sexualidade e gênero como operadores teóricos	208
5.2.2. Sexualidade e gênero como operadores da vida social	211
5.2.3. Sexualidade e gênero como expressões de identidade	215
5.2.4. Sobre a relação entre identidade e cultura	220
5.3. Os saberes das professoras da educação básica: investimentos	242
6. Considerações finais	247
6.1. Realizações e limitações	247
6.2. Conclusões provisórias	251

6.3. Apontamentos futuros	257
7. Referências bibliográficas	259
8. Apêndices	274
8.1. Termo de consentimento livre e esclarecido	274
8.2. Ficha de identificação I: Coordenação	275
8.3. Roteiro de entrevista I: Coordenação	276
8.4. Ficha de identificação II: Docentes	277
8.5. Roteiro de entrevista II: Docentes	278
8.6. Caracterização das coordenadoras entrevistadas	280
8.7. Funções pedagógicas e científicas das coordenadoras entrevistadas	281
8.8. Caracterização das professoras entrevistadas	282
8.9. Funções pedagógicas e científicas das professoras entrevistadas	283
9. Anexos	284
9.1. Parecer do Exame de Qualificação I	284
9.2. Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio	285
9.3. Parecer do Exame de Qualificação II	286

Lista de figuras

Figura 1 - Composição dos saberes docentes na escola e na licenciatura	98
Figura 2 - Mapa de distribuição dos cursos de licenciatura em Biologia no município do Rio de Janeiro selecionados para visitação e pesquisa	103
Figura 3 - Mapa conceitual sobre a formação docente	109
Figura 4 - Instâncias de influência na formação docente	122
Figura 5 - O ciclo de políticas para o campo de formação docente em Biologia	134
Figura 6 - Mapa conceitual sobre os saberes das coordenadoras	155
Figura 7 - Mapa conceitual sobre os saberes docentes das professoras universitárias	197
Figura 8 - Mapa conceitual sobre questões socioculturais, interseccionalidade e preconceitos	230
Figura 9 - Mapa conceitual sobre os saberes docentes das professoras da educação básica	244
Figura 10 - Mapa conceitual sobre relações interpessoais	253

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Trabalhos selecionados nas sete edições do EREBIO RJ/ES (2001-2015)	60
Gráfico 2 - Trabalhos selecionados nas dez edições do ENPEC (1997-2015)	66
Gráfico 3 - Trabalhos selecionados nas seis edições do ENEBIO (2005-2016)	72
Gráfico 4 - Evolução da inserção do tema nos encontros de Ensino de Biologia nos últimos 20 anos	76
Gráfico 5 - Evolução da presença percentual (%) dos diferentes sentidos do tema “sexualidade” nos encontros de Ensino de Biologia nos últimos 20 anos	84

Lista de quadros

Quadro 1 - Palavras-chave para busca	49
Quadro 2 - Informações sobre os ENEBIO e os EREBIO realizados de 2005 a 2016	70
Quadro 3 - Cursos de Ciências Biológicas ativos no município do Rio de Janeiro em 2016	102
Quadro 4 - Informações curriculares dos cursos de licenciatura em Biologia no ano de 2016	115
Quadro 5 - Quadro comparativo com algumas ideias chaves de felicidade e justiça	135
Quadro 6 - Informações curriculares dos cursos de licenciatura em Biologia no ano de 2016	140
Quadro 7 - Sobre disciplinarizar os temas de gênero e sexualidade na formação	143
Quadro 8 - Experiências da função de coordenação das licenciaturas em Biologia	157
Quadro 9 - Concordância das professoras entrevistadas sobre as frases apresentadas	205
Quadro 10 - Uso dos termos sexualidade e gênero pelas professoras universitárias	208

Lista de tabelas

Tabela 1 - Busca por combinações de palavras-chave no Banco de Teses da Capes	50
Tabela 2 - Busca por combinações de palavras-chave no Banco de Teses do IBICT	51
Tabela 3 - Busca por combinações de palavras-chave no SciELO	53
Tabela 4 - Busca realizada em revistas acadêmicas	54
Tabela 5 - Busca realizada nos anais da ANPEd, de 2004 a 2013	56
Tabela 6 - Busca realizada no SIES, de 2009 a 2015	56
Tabela 7 - Busca realizada no Fazendo Gênero, de 2006 a 2015	57
Tabela 8 - Categorias de análise dos trabalhos selecionados nas edições do EREBIO RJ/ES	62
Tabela 9 - Resultados de busca por termos nas dez edições do ENPEC (1997-2015)	65
Tabela 10 - Categorias de análise dos trabalhos selecionados nas edições do ENPEC (1997-2015)	68
Tabela 11 - Resultados de busca por termos nas seis primeiras edições do ENEBIO (2007-2016)	71
Tabela 12 - Categorias de análise dos trabalhos selecionados nas edições do ENEBIO (2005-2016)	73
Tabela 13 - Resultado da inserção do tema nos encontros nos últimos 20 anos	75
Tabela 14 - Categorias de análise dos trabalhos selecionados para as edições dos três eventos	78
Tabela 15 - Diferentes sentidos do tema “sexualidade” nos encontros de Ensino de Biologia	83

Lista de siglas e abreviaturas

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AIDS	Síndrome da imunodeficiência adquirida
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIREME	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CID	Classificação Internacional de Doenças
CFBio	Conselho Federal de Biologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRBio	Conselho Regional de Biologia
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
DST	Doenças sexualmente transmissíveis
EJA	Educação Básica para Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEBIO	Encontro Nacional de Ensino de Biologia
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
EPEB	Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia
EREBIO	Encontro Regional de Ensino de Biologia
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
GE	Grupo de estudo
GECEC	Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s)
GT	Grupo de trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante

ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PR-PE	Partido da República de Pernambuco
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SBEEnBio	Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIES	Simpósio Internacional em Educação Sexual
SUS	Sistema Único de Saúde
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMSP	Universidade Metodista de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

As coisas

*as coisas não acontecem
como a gente quer*

*nem como a gente
não quer*

*as coisas nunca pedem
a nossa opinião*

Horácio Dídimo,
Amor, palavra que muda de cor.
São Paulo: Ed Paulinas, 1984

1.

Sobre como cheguei até aqui

“Essa tese é um acerto de contas com você mesma” –

Anderson Ferrari

Sessão de orientação

Museu Imperial de Petrópolis

12.10.17

Ao me formar bacharela em Ecologia, pela UFRJ, no ano de 2008, estava desmotivada em relação à profissão. Apesar de gostar muito dos assuntos da área, sentia falta da intensa interação humana que a sala de aula proporciona. Eu já vinha cursando as primeiras disciplinas da licenciatura em paralelo às últimas do bacharelado. Assim, decidi pelo reingresso e cursei a licenciatura em Biologia, me formando em 2010.

Entretanto, à época da conclusão de meus estudos na licenciatura, estava imersa em insegurança e apreensão, pois não me sentia preparada para o que uma sala de aula exige de uma professora. Eu acreditava saber muito do conteúdo específico que seria encarregada de lecionar, mas as dimensões do processo de ensino-aprendizagem me pareciam escapar. A partir daí a inquietude de pensar e problematizar a formação docente me acompanhou.

Buscando, então, estar mais preparada, ingressei no mestrado em Educação, na PUC-Rio. Como o que me movia naquele momento era o desejo de reflexão sobre as questões cotidianas da escola, envolvi-me nas atividades do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) - GECEC, sob a coordenação do professor Marcelo Andrade, que imediatamente tornou-se um amigo muito querido e um exemplo a ser seguido. Ele, então, me convidou a estudar questões de gênero e sexualidade. Isso porque, no grupo, havia pessoas estudando questões religiosas, éticas e étnico-raciais, mas ainda não havia quem enfrentasse os temas de gênero e sexualidade. Eu aceitei a proposta e acabei me apaixonando pela temática.

Em março de 2011, defendi minha dissertação, cujo o título é *“Isso é o que não mudou ainda”: diversidade sexual, homofobia e cotidiano escolar*. Tal pesquisa fez parte de um projeto do GECEC, intitulado *Diversidade cultural, prática pedagógica e mínimos éticos: articulações entre a ética aplicada e os processos de ensino aprendizagem*, realizado entre 2008 e 2011. Nele, buscamos aprofundar quatro temáticas centrais para o cotidiano escolar: justiça, racismo, sexismo e homofobia. Assim, para investigar esta última temática, analisei as entrevistas de 12 estudantes de ensino médio sobre concepções de

diversidade sexual e a percepção de homofobia na escola. Nesta etapa da minha formação, pude aprofundar reflexões sociais, culturais, históricas e políticas sobre a educação, a escola e as identidades sexuais e de gênero. Mas a inquietude sobre a formação docente ainda me acompanhava.

Paralelamente à realização do mestrado, dediquei-me a lecionar Ciências em tempo integral em uma escola pública municipal no Rio de Janeiro. Esse período, de 2010 a 2014, como aponta Maurice Tardif (2014)¹, foi o tempo de construir saberes docentes. Segundo o autor, trabalhar significa, principalmente, aprender a trabalhar, a construir uma identidade laboral, “ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (Maurice TARDIF, 2014, p. 57). Os saberes docentes são “saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhe são próprias” (Maurice TARDIF, 2014, p. 58). Foi um tempo difícil, no qual ainda não possuía um conjunto de experiências para tecer uma rede de segurança como professora, no qual o sentimento de não ter sido preparada pela minha formação inicial se fortaleceu. A sensação de descolamento entre a formação docente e o fazer docente começou a deslizar de incômodo à questão de pesquisa.

Depois desses quatro anos e com vontade de retornar à pesquisa e de refletir sobre minha função e minha prática enquanto professora, participei da seleção para a turma de doutorado, ingressando em 2014 novamente no PPGE da PUC-Rio, sob a orientação de Marcelo Andrade. Inicialmente, planejei retomar a temática da diversidade sexual na escola e pesquisar como o tema se insere no oitavo ano do ensino fundamental, através da observação de práticas docentes e entrevistas com professoras². Contudo, a formação inicial me inquietava. A formação me inquietava porque a minha formação me inquietava. Em todos os momentos que precisei recorrer aos conhecimentos construídos no ensino superior ou eu buscava os elementos do mestrado ou eu buscava minha formação pessoal. O que a graduação havia me proporcionado?

¹ Optamos por referenciar autoras e autores com nome e sobrenome e não apenas com o sobrenome, como feito usualmente. Esta opção é consciente. Consideramos esta opção uma tentativa de evidenciar os gêneros de pesquisadoras e pesquisadores e, por consequência, as mulheres na pesquisa, o que pode contribuir com o reconhecimento e a valorização da identidade feminina no campo e de forma mais ampla. Esta discussão será retomada no tópico 1.2.

² Como veremos no tópico 1.2, a regra gramatical da língua portuguesa que define o masculino como elemento neutro em substantivos e adjetivos foi deliberadamente invertida para o feminino como referência ao neutro, independentemente do sexo das sujeitas ao qual o termo se refere. Seguindo esta lógica, os substantivos e adjetivos usados no masculino neste texto ocorrem somente em referência específicas a sujeitos masculinos.

Foi em meu segundo ano de doutoramento que essa temática de pesquisa ganhou força, em 2015, durante o IV Seminário Internacional de Educação Sexual - SIES, realizado na cidade de Maringá (PR). Assistindo aos trabalhos do encontro, notei que a maioria deles tratava da atuação docente, indicando que as professoras da educação básica não estão preparadas para trabalhar os temas de gênero e sexualidade em suas aulas. Eu me coloquei no lugar de todas aquelas professoras, porque fui aquela professora, porque sou aquela professora, porque minha formação também não abordou gênero e sexualidade, nem alguns outros temas sociais, culturais e políticos presentes na escola, porque talvez não seja possível estar preparada. Entendo que não é possível estar pronta, e que a formação inicial não dará conta de tudo que uma professora precisa; na experiência se aprende muito. Porém, a meu ver, há uma lacuna na formação para o Ensino de Ciências e Biologia no que tange aos temas culturais.

Ali, nas cadeiras da UEM, me questionei: como são formadas essas professoras? Quais instrumentos teóricos e metodológicos que as formações iniciais conferem e que possibilitam trabalhar os temas de gênero e sexualidade na escola? Se existe formação continuada, ela continuaria o quê, se parece que em alguns assuntos, pouco ou nada havia sido iniciado? Dessa forma, voltei ao Rio de Janeiro com uma questão a ser investigada. Voltei decidida a entender: **como as licenciaturas de Biologia da minha cidade percebem e atuam sobre os temas de gênero e sexualidade?** Para isso, escolhemos trabalhar com entrevistas a coordenadoras e professoras de 12 cursos superiores de licenciatura em Biologia, públicos e particulares, de regime presencial.

Indico, por fim, que essa tese só foi possível pela orientação generosa de dois professores muito queridos, Marcelo Andrade (PUC-Rio) e Anderson Ferrari (UFJF). Também só foi possível pelo apoio de amigas que ouviram, corrigiram e iluminaram. E ainda pelas entrevistadas que me cederam suas experiências, impressões e memórias. Assim, a partir daqui, com exceção às seções 1.2.1 e 6.3, a redação desta tese está escrita na primeira pessoa do plural.

1.1. Questões e Objetivos

Propomos como problema de pesquisa a ser investigado: problematizar emergências e resistências na formação inicial docente de Ciências e Biologia,

para gênero e sexualidade, na cidade do Rio de Janeiro. Dito de outra forma: **como as licenciaturas de Biologia da cidade do Rio de Janeiro buscam preparar as futuras docentes da educação básica para as questões de gênero e sexualidade?**

A proposta dessa pesquisa é problematizar emergências e resistências nestas formações. Estes dois conceitos serão trabalhados na seção 3.2.3. Brevemente, por emergências (Michel FOUCAULT, 2012a) entendemos as condições de aparecimento de discussões curriculares sobre sexualidade e gênero no cotidiano da formação. E resistências, não na concepção clássica da Sociologia, como os movimentos de resistência, movimentos sociais organizados para combater mudanças sociais (Allan JOHNSON, 1997). Trazemos aqui o conceito de resistência como entende Michel Foucault (2012b), um contraponto nas relações de poder. Para ele, se não houver possibilidade de resistência, não há relação de poder. Ou seja, por mais desequilibrada que seja a situação, se houver liberdade, se houver possibilidade de resistência, haverá diferentes possibilidades de resultados. Do contrário, o que existe é dominação. Como o que temos observado nestas formações é uma dificuldade de enfrentamento dos temas de gênero e sexualidade, nos parece que as professoras que optam por incluí-los em suas aulas estão exercendo algum tipo de resistência em relação a outros discursos.

A proposta dessa pesquisa é também explorar discursos e práticas dessas formações. Discurso, como explica o Dicionário de Filosofia (Hilton JAPIASSÚ e Danilo MARCONDES, 2006, p. 77), é “um pensamento operando num raciocínio, seguindo um percurso”, “uma sequência de proposições que se encadeiam necessariamente umas às outras”, “um campo de constituição do significado em que se estabelece a rede de relações semânticas com a visão de mundo que pressupõe”. Esta ideia está de acordo com a perspectiva de saber docente defendida por Maurice Tardif e Clermont Gauthier (2001, p. 180):

atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o “lugar” do saber. Saber alguma coisa é não somente emitir juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro.

Por mais que, como justificado na seção 1.3.3, optemos por realizar análise de conteúdos para tratamento do material empírico e não de discurso, é

através dos discursos apresentados pelas professoras que os conteúdos (ideias, concepções e práticas) são captados. A prática aqui também precisa ser entendida enquanto discurso. Primeiro, porque as práticas estão inseridas nos universos de discurso das entrevistadas. Aquilo que planejam e fazem está de acordo com suas concepções de mundo, de cultura, de política, de ética. Segundo porque para esta tese não foi realizada observações das práticas docentes. As informações sobre as práticas são coletadas nas explicações dadas pelas professoras universitárias durante as entrevistas.

E, por fim, está na proposta dessa pesquisa trabalhar com os temas de gênero e sexualidade. Conforme retomaremos nos capítulos 4 e 5, gênero e sexualidade estão relacionados entre si. Sexualidade e gênero possuem um caráter fortemente cultural. Tanto como categorias, quanto como identidades, são processos históricos e relacionais, o que significa dizer que se constituem em meio a uma rede que envolve corpo, prazer, normas, proibições, fugas, saberes e poderes (Anderson FERRARI, 2014). Gênero diz da dimensão psicológica e cultural, inscrita nos corpos biológicos, construída historicamente, baseada nos estereótipos e padrões sexuais de feminino e masculino, que envolve relações de poder nas diversas instituições sociais. E sexualidade, do conjunto de vivências, práticas cotidianas, de usos e costumes associados à intimidade, ao prazer e às expressões amorosas, envolvido em valores morais e influenciado por práticas, discursos e pensamentos coletivos (Jimena FURLANI, 2007).

Assim, apresentamos algumas indagações que irão guiar esse trabalho:

1. As licenciaturas em Biologia preparam as licenciandas para trabalharem questões de gêneros e sexualidades na escola? Se sim, de que forma? Há disciplinas direcionadas? Estas disciplinas são eletivas ou obrigatórias? Se elas existem, que referenciais guiam estas disciplinas?
2. Numa perspectiva foucaultiana, quais as resistências possíveis dentro da formação inicial docente em Ciências e Biologia? Existem outras abordagens para além da biológica quando se trabalha gênero e sexualidade? Alguma disciplina oferece uma reflexão acerca dos temas multiculturais e da formação ética relacionada a gênero e sexualidade?
3. Nesses cursos, há professoras universitárias preocupadas com as relações entre sexos, gêneros, sexualidades e cultura? Elas trabalham estas relações em outras disciplinas que não aquelas direcionadas para a temática? Se sim, de que forma?

4. Quais significados de gênero e de sexualidade permeiam as práticas pedagógicas das professoras universitárias das licenciaturas de Biologia? E como acham que isso deve ocupar as práticas de professoras e professores da educação básica?
5. De que forma as professoras percebem preconceitos e discriminações em relação a identidades sexuais e de gênero? Há espaços para debates dentro da formação inicial docente?

Para persegui-las, cumprimos os seguintes objetivos de pesquisa:

- entender como se estruturam as licenciaturas de Biologia no município do Rio de Janeiro;
- reconhecer de que forma os temas de sexualidade e gênero estão presentes nessas licenciaturas;
- identificar quem são e o que fazem as professoras universitárias que abordam esses temas na formação inicial docente; e
- problematizar os saberes docentes que as professoras universitárias possuem neste campo, seus processos de construção e seus possíveis impactos na identidade pedagógica das professoras da educação básica.

1.2. Justificativa

Nesta seção, gostaríamos de realizar três justificativas: (i) em relação ao uso do feminino genérico, (ii) em relação ao uso dos nomes das pesquisadoras nas referências e (iii) em relação à relevância do trabalho em si.

1.2.1. Sobre o uso do feminino genérico

No texto *Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também*, de Elizabeth Ellsworth (2001, p. 75), há uma nota de fim. É uma nota do tradutor, Tomaz Tadeu da Silva, que diz assim:

¹ Na tradução deste artigo, ensaio uma nova forma de lidar com a questão do sexismo na linguagem. Em vez de utilizar, por exemplo, “professores/as”, procuro alternar, no texto, entre o masculino e o feminino. Recentemente ouvi uma respeitável intelectual, especialista em questões de linguagem e educação, afirmar que “o masculino em português é neutro” e por isso não há nenhuma razão para considerar sexista sua utilização generalizada para se referir a dois gêneros. É, para mim, estranho que pessoas sofisticadas em questões de poder, política e linguagem continuem isentando a gramática de qualquer cumplicidade na perpetuação de relações de desigualdade. Parece que a gramática é o transcendental, irreduzível e intocável, das professoras e professores de português (ou de gramática?). Apesar das dificuldades de lidar com essa questão em uma língua extremamente flexionada como o Português, continuo achando que vale a pena tentar encontrar soluções (N. do T.).

Ao escrever minha dissertação, optei por escrever com barra de flexão, por exemplo: professores/as. Tal grafia escolhida demonstrava uma vontade de contemplar o feminino na escrita. Contudo, posteriormente, percebi que meu objetivo não tinha sido atingido.

Primeiro, porque ao realizar a leitura a maioria das pessoas simplesmente ignora o que vem depois da barra. Ou seja, o entendimento do texto continua sendo realizado no masculino. Essa impressão que sempre carreguei comigo e encontrava informalmente em conversas com colegas pesquisadoras se confirma na pesquisa de Julia Dionisio e Lana Fonseca (2016, p. 3586) sobre mulheres atuantes na pesquisa científica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na qual uma das entrevistadas “utiliza artigos no masculino para conceituar o que, para ela, seria o cientista, evidenciando a parcialidade da própria Língua Portuguesa ao gênero masculino”. As pesquisadoras apontam que “valores e fatores de ordem androcêntrica contribuíram para a construção deste imaginário, onde o cientista reside numa figura extremamente produtiva e bem-sucedida, além de tipicamente masculina”.

Segundo, porque aprendi com a aluna Carla Maria de Souza, mestranda do Departamento de Educação da PUC-Rio de 2014 a 2016, que os leitores eletrônicos para pessoas cegas não reproduzem essa grafia, o que dificulta a compreensão do texto. Ou seja, opções como a barra de flexão ou o símbolo @ (arroba) ao incluírem um grupo social, excluem outro.

Diferente de Tomaz Tadeu da Silva, que prefere não padronizar, gostaria de decidir por um padrão de escrita que atingisse o objetivo do questionamento de nossa linguagem sexista, mas que não prejudicasse a compreensão de outros grupos. Assim, opto neste texto por usar substantivos e adjetivos no

feminino. A regra gramatical da língua portuguesa que define o masculino como elemento neutro foi deliberadamente invertida para o feminino. Os substantivos e adjetivos usados no masculino neste texto ocorrem somente em referência específicas a sujeitos masculinos.

Entendo que tal atitude nos coloca dentro do que Michel Foucault (2012a, p. 341-344) diz ser uma atitude de modernidade, uma vez que ela se localiza na ideia de elaboração de si.

Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamam *êthos*. [...] a modernidade não é simplesmente forma de relação com o presente; é também o modo de relação que é preciso estabelecer consigo mesmo. A atitude voluntária de modernidade está ligada a um asceticismo indispensável. Ser moderno não é aceitar a si mesmo tal como se é no fluxo dos momentos que passam; é tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura.

Assim, a partir de vários conceitos de Michel Foucault, como os de *estética da existência*, *cuidado de si*, *escrita de si* e *parrhesia*, entendo a potência autobiográfica da pesquisa acadêmica, que, principalmente na área das Ciências Humanas, narra outras histórias a fim de narrar a si mesma e construir percepção também sobre a *eu* e aquilo que a incomoda.

A escrita autobiográfica, nesse sentido, assume a forma de uma tecnologia feminista de si, que visa tanto a elaboração do próprio eu, escapando dos dispositivos biopolíticos de produção das individualidades, recusando a normatividade insistentemente imposta sobre nossos corpos, quanto a construção de uma nova relação com o outro, já que narrar a própria vida é também uma forma de abrir-se a um outro, ao contrário do que ocorreria com o diário íntimo. [...] Não se trata de um dobrar-se sobre o eu objetivado, afirmando a própria identidade, mas de uma busca de transformação, de um trabalho de construção subjetiva na experiência da escrita em que se abre a possibilidade do devir, de ser outro do que se é. (Margareth RAGO, 2010, p. 4-5)

Ao escolher usar substantivos e adjetivos no feminino, encontrei alguns desafios. Um deles foi o uso das palavras *sujeito* e *indivíduo*. Ao procurar no dicionário e consultar especialistas, não encontrei versões oficiais desses adjetivos no feminino. Inclusive em ambos os verbetes constavam como

sinônimo possível *homem*, mas não *mulher* (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008).

Interessante, percebermos, durante a escrita deste artigo, o quanto as palavras são símbolos de uma realidade por nós construída, assim como expresso na epígrafe deste texto. E assim, como as realidades não são lineares e precisam ser ressignificadas, algumas palavras precisam ser criadas para poderem retratar nova realidade. [...] Neste sentido, entendemos que signos são criados a partir de novas possibilidades de vermos o mundo, o discurso é sempre algo em transformação, assim também deve ser a gramática, entendemos que o uso de determinadas palavras apenas no masculino vem de um tempo em que o mundo era feito pelos homens e para os homens. Sendo assim, palavras como doutora, mestra, pilota, presidenta, chefe, dentre outras não faziam sentido, pois não representavam uma realidade, hoje há necessidade de redefinir padrões [...]. (Carla MACHADO e Amanda MACHADO, 2017, p. 433)

Como apontam as autoras, a gramática não é fixa e se atualiza para adequar-se às novas realidades. Na tentativa de contornar o mal-estar causado pela ausência linguística e, de certa forma, desassossegando o universo científico, reforçando a necessidade de discutir e negociar padrões de escrita, usarei os termos *sujeita* e *indivíduo* em referência a qualquer pessoa, “ser humano como parte integrante de uma sociedade ou coletividade” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 709). Infelizmente, da mesma forma que não foi uma escrita fácil, receio não ser uma leitura confortável.

Tratando de incômodos, ressalto outra dificuldade dessa escrita, que sendo minha é feita no feminino, mas ao trazer citações teóricas ou empíricas precisa deixar tal qual a pesquisadora escreveu ou a entrevistada falou. Desejei subverter também a esse acordo. Afinal, se traduzimos textos de outras línguas e nesse processo modificamos sentidos presentes na escrita original, não há, a meu ver, como justificar que a escrita no feminino seria esvaziar o texto de significado ou modificar-lhe totalmente a ideia. Ao contrário, tenho por mim que traria mais fluidez à leitura e força à reflexão estética que aqui proponho. Todavia, mantereí *ipsis litteris* as citações porque, em consonância com Margareth Rago (2010, p. 17), entendo que há um ethos feminino presente no recorte analítico e nas escolhas das narrativas representadas, mesmo que estejam no masculino.

Femininamente escrito, em se considerando o espaço ocupado na escrita pelas sensações, cores, cheiros, sentimentos, emoções e percepções, [...]. Mas também poderia ser visto

como um texto que indica caminhos possíveis de construção de novas formas de vida, e que ousa assumir as vantagens do nomadismo, isto é, do viver em trânsito, abrindo trilhas no próprio percurso da viagem, correndo os riscos do acaso, desfrutando do inesperado das aventuras e dos desafios a enfrentar, inclusive na relação consigo mesma.

O professor P5³ ⁴ aponta a escrita como narrativa de si, uma vez que escrever é “se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (Michel FOUCAULT, 2012b, p. 141). Ele aponta como os termos anteriormente desvalorizados podem ser reapropriados pelos movimentos sociais, que os qualificam como palavra de luta e empoderamento. Aqui, o que proponho é também uma reapropriação, mas uma reapropriação da lógica narrativa e não apenas de alguns termos.

***P5:** Então, a questão da estética é muito forte, ela é muito importante porque diz respeito à maneira como você olha a si mesmo. Então um autor negro, uma autora indígena, homossexual, vai escrever uma literatura com suas questões próprias e vai trazer para sua estética uma ética que não se separa da estética. Então, é muito interessante isso. Essa afirmação, uma espécie da reescrita da narrativa de si, muitas vezes você se apropria do que o outro fala de si para depreciá-lo e reinventa esse discurso. Se você pensar em termos do campo étnico, como “preto”, o próprio termo “negro”, “indígena”, “índio”, esses termos são apropriados e, claro, do LGBT outros termos são apropriados, passam a ser reapropriados e reescritos.*

***E:** Pelo próprio movimento, que você diz?*

***P5:** Exatamente, exatamente, reescritos e tem, não só, o signo reescrito, a interpretação do signo reescrito, mas a narrativa sobre ele também. Enfim, é uma espécie de reconfiguração intelectual do mundo.*

Portanto, “a estética da existência, na medida em que ela é uma prática ética de produção de subjetividade, é, ao mesmo tempo, assujeitada e resistente: é, portanto, um gesto eminentemente político” (Judith REVEL, 2005, p. 44). Afirmar essa nova estética, que podemos chamar de feminista, para a escrita científica é questionar a lógica generificada da ciência e repensar o lugar das mulheres na pesquisa. A estética feminista é uma estética denunciadora do silenciamento e da invisibilização do feminino na ciência. “A *parrhesia* é a liberdade de linguagem, o dar a liberdade de falar, o falar francamente, a coragem da verdade. [...] se trata [...] de retomar um ponto de articulação entre a

³ Conforme veremos nos capítulos 3, 4 e 5, foram realizadas 11 entrevistas com coordenadoras e 5 entrevistas com professoras universitárias. Para garantir o anonimato das entrevistadas, nomeamos as coordenadoras de C1 a C11 e as professoras conforme o número atribuído à coordenação de mesma instituição, ou seja, P3 é um professor da mesma instituição de C3.

⁴ As características das coordenadoras são apresentadas na seção 4.1. As das professoras, na 5.1.

teoria e a prática, entre o discurso e as ações, entre os saberes e as resistências” (Frédéric GROS, 2004, p. 11).

1.2.2.

Sobre a escrita científica

Segundo Bernadete Gatti (2001), a preocupação científica do campo educacional no Brasil começa no início do século XX. Na década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, estudos mais sistemáticos se desenvolvem. Ainda na mesma década, o desdobramento desse Instituto em um Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e em Centros Regionais leva a consolidação de um espaço para o pensamento científico educacional.

As temáticas dos estudos vão mudando ao longo das décadas. Marli André (2001) afirma que houve mudanças interdependentes em todos os aspectos da pesquisa: metodologia, tema, enfoque, contexto de produção e questionamento. A metodologia que fora quantitativa em 1960/70 passou a ser majoritariamente qualitativa em 1980/90. Dessa forma, os temas que foram relacionados a questões genéricas e a fatores extraescolares, deram o lugar a fatores intraescolares e por isso mesmo a problemática se inscreveu em contextos específicos. O contexto de produção passou a dar importância para o exame de situações reais do cotidiano da escola e da sala de aula. O olhar que era de fora, agora está dentro. Os enfoques precisaram ser ampliados para se adequar à nova metodologia, apresentando-se como multidisciplinares. E, os questionamentos mudaram conforme todo o resto se diversificou. Assim, parece-nos pertinente que também a escrita sobre o gênero das autoras sofra mudanças ao longo dos tempos. Tal como a metodologia, os temas, o enfoque, o contexto de produção e as questões de pesquisa foram se modificando, a forma de registro da pesquisa, a nosso juízo, também pode e deve ser revista. Esta é nossa opção no texto desta tese.

Como apontou Vera Candau (1997), durante a década de 1990 cresceu a preocupação com as questões culturais influentes, presentes e produzidas na escola, dentre elas as questões de gênero e sexualidade, além de muitas outras, tais como: raça e etnia, identidade religiosa, deficiências e diferenças, identidade regionais e geracionais.

Bernadete Gatti (2001) nos diz que a qualidade da produção nesse período de transição vai se revelar muito desigual quanto ao seu embasamento teórico e quanto à validade de procedimentos de coleta de dados e de análise. Surge, então, a busca pelo conceito de cientificidade e pela validade da pesquisa. Entre as principais perguntas que norteiam a discussão estão: O que caracteriza um trabalho científico? Como julgar o que é uma boa pesquisa? Por que a ciência é provisória? Que procedimentos devem ser seguidos para manter o rigor na coleta e análise dos dados?

Denis Phillips e Nicholas Burbules (2000) argumentam que, inicialmente, os critérios que determinavam a validade dos estudos em Ciências Sociais foram definidos pelo positivismo e por pesquisadoras que usavam métodos estatísticos de obtenção de dados. Para a pesquisa quantitativa, o grau de confiança que é possível consentir em relação aos resultados depende essencialmente do tamanho e do modo de seleção da amostra, da força dos indicadores e da capacidade de reprodução dos resultados. Posteriormente, surgem os estudos qualitativos, que possuem procedimentos e critérios de validade diferentes, mas que em um primeiro momento ainda se pautavam nos critérios da lógica positivista. Nessa lógica, os dados *estão* e as sujeitas *são*, isto é, as informações são claras e evidentes. À pesquisadora, basta ir ao campo e coletar as informações. As conclusões encontradas são a verdade, não uma interpretação.

O pós-positivismo rompe com esta visão epistemológica, questiona a lógica de neutralidade e repensa a cientificidade da ciência. Observar é sempre uma interpretação (Gilberto VELHO, 1978). A pesquisadora “é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa” (Maria Teresa FREITAS, 2007, p. 28). Por mais que se procure reunir dados verdadeiros e objetivos sobre a vida de um universo, a subjetividade da pesquisadora está sempre presente. Portanto, assumir esta abordagem é trazer para a pesquisa as subjetividades que a compõem, sejam as nossas, as das entrevistas ou as das pesquisadoras.

Nesta perspectiva, as informações não são dadas e nem estáticas, observamos o campo a partir de um ponto de vista e inferimos com ele. “Nós, cientistas sociais, sempre atribuímos, implícita ou explicitamente, um ponto de vista” (Howard BECKER, 2008, p. 33). Existe um recorte; ao fazer esse recorte fazemos escolhas. A questão que norteia a pesquisa é o primeiro passo a ser definido. Em função dela, a metodologia é construída. Os resultados

encontrados são uma fatia da verdade. A complementaridade dessas interpretações e suas relações é que proporciona ampliação e ressignificação do conhecimento científico.

Gostamos de pensar que nossos conceitos são atemporais e universais, que representam categorias básicas do comportamento humano e da organização social. Mas um momento de reflexão mostra que todos os nossos conceitos são histórica e geograficamente situados e representam uma maneira de pensar ligada a um lugar, tal país, tal época. Talvez nossos conceitos sejam ainda mais provincianos que isso e estejam amarrados também a determinada classe social, a tal grupo profissional, tal grupo de gênero. (Howard BECKER, 2008, p. 8)

O que evidencia, não apenas o caráter histórico, geográfico e socialmente contextualizado da ciência, mas também nos aponta seu caráter provisório, uma vez que a época e toda a sua influência geracional precisa também ser contextualizada.

Sendo assim, como já constatado até aqui, as regras da ABNT para autoria foram transgredidas. De acordo com a ABNT (2002), qualquer texto acadêmico deveria indicar apenas o sobrenome da autora. Contudo, ao ler somente o sobrenome, somos direcionadas a uma figura masculina autora daquela pesquisa ou relato. Pensando nisso, desde 2014, optamos por referenciar autoras com nome e sobrenome e não apenas sobrenome como feito usualmente (Marcelo ANDRADE et al., 2017; Raquel PINHO e Rachel PULCINO, 2016; Neilton DOS REIS e Raquel PINHO, 2016; Rachel PULCINO e Raquel PINHO, 2015; Rachel PULCINO, Raquel PINHO e Marcelo ANDRADE, 2014). Buscamos, com isso, problematizar a produção acadêmica e seus pontos de vista, questionando a escrita científica clássica e os sentidos que ela carrega. Evidenciar os gêneros das pesquisadoras e, por consequência, as mulheres na pesquisa, pode contribuir com as lutas de reconhecimento e de valorização da identidade feminina no campo e, de forma mais ampla, pode marcar ainda mais a estética feminista discutida na seção anterior.

1.2.3.

Sobre a relevância do trabalho

Por que analisar de que forma gênero e sexualidade aparecem nas práticas da formação docente em Biologia? Em relação à relevância do trabalho,

iremos destacar quatro pontos. Primeiro, o compromisso da pesquisa com o crescimento do conhecimento já produzido e a ampliação do poder explicativo dos conceitos utilizados (Sergio de LUNA, 2007, p. 74). Como apresentamos na Tabela 1 da seção 2.1 e retomamos na discussão da seção 2.2.4, os trabalhos que tratam do recorte temático que escolhemos são raros. Ou seja, temos poucas análises sobre os temas de gênero e sexualidade na formação docente de Biologia em nosso país. Tanto é que precisamos ampliar o recorte de buscas para obter resultados, por exemplos: procurando temas de gênero e/ou sexualidade na formação docente de forma geral, ou rastreando trabalhos sobre gênero e/ou sexualidade no Ensino de Biologia de forma geral, incluindo a escola (Tabelas 2 a 5). Devido a isso, entendemos que o trabalho tem potência para contribuir com as discussões que os campos de gênero e sexualidade, Ensino de Biologia e formação docente vêm trabalhando.

Segundo, porque é um tema emergente. As condições de emergências para que a temática irrompa começam a ser geradas na década de 1970. Internacionalmente, em 1976, é publicado o livro *A vontade de saber*, o primeiro da coleção *História da Sexualidade*, uma série de três tomos sobre a sexualidade no mundo ocidental escrita por Michel Foucault.

De fato, desde o final dos anos 70 do séc. XX, uma ampla, complexa e profícua produção acadêmica vem ressaltando a impossibilidade de se ignorarem relações de gênero e sexualidade quando se busca analisar e compreender questões sociais e educacionais. Estudiosas/os e pesquisadoras/es de várias nacionalidades e filiações teóricas e disciplinares participaram e continuam participando da construção desses campos, numa perspectiva que focaliza tanto relações de gênero e sexualidade quanto suas importantes articulações com dimensões como raça/etnia, classe, geração, nacionalidade, religião, dentre outras. Esse movimento que, no plano acadêmico internacional, surgiu com os departamentos de *Women Studies* e que, posteriormente, se ampliou para os *Gender Studies* e para os *Gays's and Lesbian's Studies* multiplicou-se, em muitas instituições, e serviu como impulsionador de uma ampla gama de pesquisas que passou a interrogar, a partir de perspectivas diversas, campos como a educação, a história, o direito, a literatura, a arte, a saúde, a teologia, a política etc. (Dagmar MEYER, Cláudia RIBEIRO e Paulo RIBEIRO, 2004, p. 01)

A respeito dos movimentos sociais, os movimentos LGBT vivem a partir de 1969 um momento chamado *liberação gay*, que se prolonga até hoje. O “mundo gay” ocupa radicalmente o cenário social, no qual esta minoria exerce cada vez mais influência na cultura, nas instituições e na política. É nessa fase que emerge uma heterogeneidade de termos para tentar dar conta das

identidades homossexuais (Marco Aurélio PRADO e Frederico MACHADO, 2008).

Nacionalmente, temos na mesma época, mobilizações e organizações sociais pela redemocratização política do país, contra a ditadura e o totalitarismo dos governos militares. Ademais, houve o que podemos chamar de segunda geração do movimento feminista (Rachel PULCINO, 2016; Carla GOMES e Bila SORJ, 2014). Na primeira, entre final do século XIX e o início do XX, as mulheres se organizaram em torno da conquista de direitos fundamentais como voto, educação, ingresso em carreiras consideradas masculinas, condições dignas de trabalho, recebimento de heranças. A segunda geração vem com os debates sobre o direito ao corpo, deflagrada no bojo da contracultura dos anos 1960 e 1970, marca a consolidação do feminismo como movimento político e a produção teórica sobre a condição feminina. É nessa fase que surge a pílula anticoncepcional, compreendida como um momento de libertação das mulheres. Um efeito do controle sobre a natalidade será o aumento da presença feminina no mercado de trabalho, inclusive em carreiras de produção de conhecimento. Em seguida, a terceira, entre os anos 80 e 90, marca um momento de renovação teórica ao consolidar o conceito de gênero e de proliferação de diversas categorias identitárias de mulheres, ou seja, a ideia de opressão das mulheres nas sociedades patriarcais já não é suficiente para explicar os fenômenos sociais. Então, passamos a falar de feminismos, no plural. As múltiplas opressões são discutidas na crítica ao discurso binário simples que opunha mulheres e homens e na interseccionalidade com outras identidades, como raça e orientação sexual.

Um dos efeitos dessas discussões é a pressão dos movimentos por espaço e políticas públicas específicas. Temos, então, na década de 1990 a construção e o lançamento dos PCN. Em certa medida, este documento é um marco nas discussões de gênero e sexualidade na educação básica. São inegáveis os efeitos do “impulso dado pela inserção do tema da Orientação Sexual nas pesquisas no campo educacional” (Rachel PULCINO e Raquel PINHO, 2015, p. 29). “Podemos considerar que foi o primeiro reconhecimento oficial, de porte nacional, da necessidade de implantar programas de orientação sexual nas escolas nos dias de hoje, fato que gerou o desenvolvimento de vários trabalhos acadêmicos” (Dagmar MEYER, Cláudia RIBEIRO e Paulo RIBEIRO, 2004, p. 10). Nas orientações dos PCN, as temáticas de gênero e sexualidade são consideradas transversais a todas as disciplinas (BRASIL, 1998). Todavia, nele, a discussão possui um caráter médico-higienista ligado à prevenção de

DST e gravidez na adolescência. Assim, apesar de permearem todas as práticas escolares, os debates escolares em torno destes temas são geralmente direcionados para as aulas de Ciências e Biologia, devido à relação com os temas: sistema reprodutor, gravidez, DST e métodos contraceptivos (Felipe BASTOS, 2015; Helena ALTMANN, 2005).

A emergência fica evidente também na fala de C11 e C7. C11 indica que *“hoje tem tanta coisa”*. Ela marca um momento temporal, o hoje, o tempo presente. Em sua entrevista, ela também afirma: *“eu entendo que isso é um caminho que não tem volta, e cada vez mais vai ser aberto opções sexuais”*. Ela tem uma perspectiva de expansão para a discussão destes temas na sociedade. C11, a coordenadora com menos experiência na função entre as entrevistadas, completando 1 ano à época da entrevista, indica que *“eu tô aprendendo muito com isso”*. A conjugação verbal no gerúndio indica uma ação contínua, que está andamento, não finalizada.

C11: *Pois é, hoje tem tanta coisa. Tem até um caso na novela agora que a menina tem a identidade de gênero de homem, mas gosta de homem também, ela seria um homem gay, fico confusa. Mas eu tô aprendendo muito com isso.*

C7, a coordenadora com mais experiência na função, 15 anos, indica que *“ainda estou me familiarizando com tudo isso”*. Ela entende que há mais conhecimento do que os mobilizados pelo campo da Biologia, e ainda está aprendendo. *“Ainda”* aqui demonstra a provisoriedade do conhecimento e o espaço no qual podem brotar novas reflexões no campo.

C7: *Gênero? Eu só saberia responder como bióloga. Dicotomicamente, aquilo que define um sexo, que se reproduz, que tem hormônios, cujo período de reprodução dura a duração da quantidade de hormônios e ponto; pra mim gênero é isso, era isso. Hoje é mais, mas eu ainda estou me familiarizando com tudo isso.*
E: *Me dá um exemplo do que é mais, o que pode ser além disso.*
C7: *Além disso é a pessoa não se restringir ao papel que lhe foi imposto, não só pela natureza, mas principalmente culturalmente, porque às vezes pode ser cultural, diante de tudo que a gente já viu.*

Terceiro, porque é um tema urgente. Obviamente, as informações sobre como não adoecer ou sobre engravidar quando não se pretende são importantes para as vidas das jovens. Mas reduzir a discussão de gênero e sexualidade à sua dimensão biológica parece gerar um cerceamento de – ou pelo menos não estimular – práticas escolares que debatam questões sociais, culturais e éticas

do tema. Então, como a formação docente tem orientado suas licenciandas nesta temática? Se por um lado, os movimentos sociais têm conquistado aceitação e valorização das diferenças de gênero e sexualidade na sociedade, por outro, pesquisas indicam índices significativos de preconceitos e discriminações sexuais e de gênero em nossas escolas.

Na pesquisa de larga escala *Juventude e sexualidade* (Miriam ABRAMOVAY, Mary CASTRO e Lorena DA SILVA, 2004, p. 294), realizada em todo o Brasil, o percentual de professoras que indicaram a homossexualidade como uma doença variou entre 22% (em Fortaleza) e 7%, (em Florianópolis). No Rio de Janeiro, a pesquisa indicou uma porcentagem de 16,3%.

Em uma outra pesquisa, *Projeto de estudo das ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual* (José Afonso MAZZON, 2009, p. 6 e 7), realizada com mães, alunas, funcionárias, docentes e diretoras escolares, a área temática que apresentou os maiores valores para o índice ponderado percentual de concordância com as atitudes discriminatórias foi a que exprime a discriminação em relação a gênero (38,2%). E o índice percentual de distância social em relação a pessoas homossexuais foi o que apresentou o maior valor, com 72%. No documento (José Afonso MAZZON, 2009, p. 117), os principais motivadores do *bullying*⁵ são o preconceito e a discriminação relacionados à orientação sexual, à situação socioeconômica, ao gênero e à geração.

Há também diversas notícias de intolerância e ódio, da diferença desvalorizada e tratada como desigualdade, do machismo e da homofobia em suas formas mais selvagens:

02/09/2014: Polícia apura abusos sexuais em escola para deficientes auditivos da Gávea. > <http://oglobo.globo.com/rio/policia-apura-supostos-abusos-sexuais-em-escola-para-deficientes-auditivos-da-gavea-13799526>

16/01/2017: Em post, jovem disse antes de morrer que foi agredido pela mãe por ser gay. > <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2017/01/em-post-jovem-disse-antes-de-morrer-que-foi-agredido-pela-mae-por-ser-gay.html>

07/03/2017: Travesti Dandara foi apedrejada e morta a tiros no Ceará, diz secretário. > <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2017/03/apos-agressao-dandara-foi-morta-com-tiro-diz-secretario-andre-costa.html>

⁵ Segundo a pesquisadora Pâmela Esteves (2016, p. 442), *bullying* é “uma palavra de etimologia inglesa utilizada em quase todo o mundo ocidental para explicar casos específicos de violência escolar”. Não seria, no entanto, qualquer episódios de violência, mas uma ação entre pares, repetida contra a mesma vítima, num período prolongado, sem justificativas aparentes, na qual a vítima tem dificuldade de se defender (Dan OLWEUS, 1978) .

- 14/12/2017: Idoso é preso por estupro de menina em escola de Florianópolis. > <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/idoso-e-preso-por-estupro-de-menina-em-escola-de-florianopolis.ghtml>
- 26/12/2017: Avó diz que neto morreu após agressões físicas e psicológicas. > <https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/avo-diz-que-neto-morreu-apos-agressoes-do-proprio-pai/>
- 28/12/2017: Mulher morta a facadas pelo ex era vítima de violência doméstica. > <http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/847479/mulher-morta-pelo-ex-era-vitima-de-violencia-domestica>
- 28/12/2017: Professor de música é acusado de estupro de ao menos 6 meninos em Biritiba. > <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/professor-de-musica-e-preso-acusado-de-estupro-de-ao-menos-seis-meninos-em-biritiba.ghtml>
- 29/12/2017: 'Levou o que merece', diz policial militar de MS em publicação de mulher vítima de violência doméstica. > <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/levou-o-que-merece-diz-policial-militar-de-ms-em-publicacao-de-mulher-vitima-de-agressao.ghtml>
- 30/12/2017: Bianca Bin aponta machismo na tevê: "Também ganhamos menos que os homens". > <https://estilo.uol.com.br/comportamento/noticias/redacao/2017/12/30/bianca-bin-aponta-machismo-na-teve-tambem-ganhamos-menos-que-os-homens.htm>

As posições do curso de formação acerca de situações de discriminações e preconceitos têm efeitos nas práticas pedagógicas das professoras? Caso isso se confirme, uma formação que estimule o diálogo e o respeito refletirá em práticas escolares e sociais menos excludentes e/ou violentas das diferenças de gênero e sexualidade? Considerando o papel fundamental do trabalho docente para uma educação ética e democrática, parece-nos que é preciso avaliar como futuras professoras de Ciências e Biologia da educação básica estão sendo formadas, orientadas a orientar. Na formação inicial docente, existem outras abordagens para além da biológica para gêneros e sexualidades? Nas licenciaturas de Biologia, há alguma disciplina que ofereça uma reflexão acerca dos temas multiculturais e da formação ética? Que disciplinas seriam essas? Quando surgiram? O que motiva o aparecimento dessas temáticas? Quais são os conteúdos e os referências abordados?

Por fim, quarto ponto, porque é um tema resistente. A escola tal qual se apresenta hoje impõe padrões que tendem à homogeneização cultural, pois ela ainda é um importante mecanismo social de normatização (Marcelo ANDRADE, 2009). Ela impõe padrões heteronormativos às sujeitas que a frequentam, o que Guacira Louro (2010) chama de pedagogia da sexualidade, um disciplinamento dos corpos sutil, velado, contínuo e, por isso, muito eficiente e duradouro. A pedagogia da sexualidade independe dos discursos explícitos, da existência de

uma disciplina de educação sexual, já que a sexualidade faz parte das sujeitas, ela não é algo que se possa desligar ou despir (Guacira LOURO, 2008).

É, portanto, um tema em disputa. Conforme ideias progressistas avançam e ganham espaço, grupos conservadores dominantes tentam manter o *status quo* da escola. Por exemplo, o debate sobre os temas de gênero e sexualidade nos planos de educação nacional, estaduais e municipais foi um dos principais fatores de ascensão do Escola Sem Partido, como admite seu fundador Miguel Nagib: “A tentativa do MEC e de grupos ativistas de introduzir a chamada ‘ideologia de gênero’ nos planos nacional, estaduais e municipais de educação – o que ocorreu, principalmente, no primeiro semestre de 2014 e ao longo de 2015 – acabou despertando a atenção e a preocupação de muitos pais para aquilo que está sendo ensinado nas escolas em matéria de valores morais, sobretudo no campo da sexualidade”⁶. A cruzada contra os moinhos de vento da ideologia de gênero levou a retirada do termo *gênero* de diversos documentos de governo.

Ao estudar a LDB (Lei nº 9.394/96), os PCN (BRASIL, 1998), o PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001a), a criação da SECAD/SECADI (2004) e do Programa Brasil Sem Homofobia (2004), o PNEDH (BRASIL, 2007) e a criação do Programa Rio sem Homofobia (2007), podemos notar uma proliferação de programas e ações de valorização das diferenças identitárias inseridos nas políticas públicas, de maneira geral e especificamente de gênero e orientação sexual. Essa proliferação se intensifica com a publicação do PNE 2001-2011, tendo ele entre outros objetivos:

incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL, 2001a, p. 90).

A validade do primeiro PNE se encerrou em 2011. O plano, então, foi revisto, atualizado e relançado em 2014. O novo PNE valerá de 2014 a 2024. É durante sua atualização que se inicia uma disputa em torno da presença dos termos “gênero” e “sexualidade” em documentos oficiais de educação. Em entrevista à A Pública⁷, em 2016, a pesquisadora Jimena Furlani aponta:

⁶ <https://apublica.org/2016/08/escola-sem-partido-caca-bruxas-nas-salas-de-aula/>, acesso em 31/12/2017, às 18h46min.

⁷ <http://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho-2/existe-ideologia-de-genero-entrevista-com-doutora-em-educacao-jimena-furlani/>, acesso em 31/12/2017, às 19h19min.

A *ideologia de gênero* é um termo que apareceu nas discussões sobre os Planos de Educação, nos últimos dois anos, e tem sido apresentado a nós como algo muito ruim, que visa destruir as famílias. Trata-se de uma narrativa criada no interior de uma parte conservadora da Igreja Católica e no movimento pró-vida e pró-família que, no Brasil, parece estar centralizado num site chamado Observatório Interamericano de Biopolítica. Em 2015, especialmente, algumas pessoas se empenharam em se posicionar contra a *ideologia de gênero*, divulgando vídeos em suas redes sociais: o senador pastor Magno Malta, o deputado Jair Bolsonaro, o deputado pastor Marco Feliciano, o pastor Silas Malafaia, a pastora Damares Alves, a pastora Marisa Lobo. (Andrea DIP, 2016 – *grifos da autora*)

Após intensa campanha, senadores evangélicos, católicos e conservadores conseguiram vetar o termo *gênero* do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). A partir de então, vemos um retrocesso das conquistas da promoção das diferenças. Diversos planos estaduais e municipais de educação terão seus textos alterados para versões que não valorizam as demandas de grupos identitários e que cerceiam a formação docente e o cotidiano escolar. Não é à toa que o tema da 38ª ANPEd, realizada em 2017 na UFMA, foi "Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência".

As licenciaturas, enquanto espaços educativos semelhantes à escola, também podem (re)produzir normalizações e estereótipos, assim como podem combatê-los. Buscar entender o funcionamento da formação docente tal qual está hoje estruturada, em um contexto potente e de disputa, em um contexto de emergências e resistências, nos parece teórico e politicamente fundamental e pode trazer informações sobre novas demandas e dificuldades a serem enfrentadas na escola.

1.3. Caminho metodológico

Para traçar respostas às questões propostas na seção 1.1., esta tese foi realizada em seis etapas: (1) levantamento bibliográfico; (2) mapeamento das instituições do município carioca que oferecem o curso presencial de licenciatura em Ciências Biológicas; (3) entrevistas com coordenadoras, no intuito de verificar quais professoras trabalham com estas temáticas e como a instituição investigada valoriza a presença destas questões em seu currículo; (4) entrevistas com professoras indicadas pelas coordenações, que ministram aulas

sobre gênero e sexualidade; (5) análise de conteúdo das entrevistas e do material recolhido, a saber: grades curriculares e projetos políticos de curso disponibilizados pelas instituições analisadas, assim como de documentos oficiais emitidos por órgãos federais e estaduais de governo, indicados nas entrevistas; (6) construção de mapas conceituais com as ideias centrais encontradas nas entrevistas.

O levantamento bibliográfico é apresentado no capítulo 2 e se deu em duas etapas. Primeiro, realizamos um levantamento geral de material de consulta e, em seguida, um levantamento específico em encontros acadêmicos voltados para a área de Ensino de Ciências e Biologia.

O mapeamento das instituições de ensino superior que oferecem o curso presencial de licenciatura em Ciências Biológicas é apresentado no capítulo 3. Através dele, podemos traçar as rotas de visita às unidades e refletir sobre as questões contextuais em que cada uma delas se insere. Entendemos mapeamento como ato de delinear o espaço geográfico, ordenando dados e elementos em uma base de distribuição espacial estática.

E as entrevistas, cujas as sujeitas são apresentadas e os dados analisados nos capítulos 3, 4 e 5, justificam-se pelo desejo de mapear classificações, crenças, normas e valores que coordenadoras e professoras universitárias articulam para entender e explicar o universo simbólico de gênero e sexualidade.

1.3.1

Levantamento bibliográfico

Quer como peça fundamental na definição/detalhamento de um problema de pesquisa, quer como um trabalho-solo de pesquisa, uma revisão de literatura bem-feita constitui um passo decisivo para quem quer que pretenda entrar em uma área de pesquisa. Além da contribuição que ela pode trazer na produção de conhecimento, uma revisão de literatura constitui um respeito ao trabalho de outros pesquisadores e um compromisso com a crítica contínua ao produto destes e, portanto, com o aprimoramento da ciência. (Sérgio de LUNA, 2007, p. 105)

Diversas pesquisadoras indicam a necessidade de se realizar um levantamento de dados de variadas fontes para se iniciar uma pesquisa, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas (Marina MARCONI e Eva Maria LAKATOS, 2003; Sérgio de LUNA, 2007; Antonio Carlos GIL, 2008;

Tatiana GERHARDT e Denise SILVEIRA, 2009; Fabiana KAUARK, Fernanda MANHÃES e Carlos Henrique MEDEIROS, 2010). A literatura indica que construir um material-fonte é útil para compor conhecimentos de fundo ao campo de interesse e também para evitar duplicações e/ou esforços desnecessários, além de servir de inspiração para problemas e hipóteses.

De acordo com Marina Marconi e Eva Maria Lakatos (2003, p. 174) “é a fase da pesquisa realizada com intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse”; é o “primeiro passo de qualquer pesquisa científica”; pode ser feito através de pesquisa documental e de pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já analisado, ou seja, utiliza fontes secundárias. Enquanto a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico, isto é, fontes primárias.

A etapa de pesquisa bibliográfica desta tese, como veremos na secção 2.1, foi realizada em duas fases: para compor uma base de conhecimento e para compreender de que forma o campo se apresenta no tema pretendido.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar a pesquisadora em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (Marina MARCONI e Eva Maria LAKATOS, 2003, p. 183)

Atualmente, entrar em contato com toda bibliografia tornada pública e analisa-la seria realizar o “estado da arte” do tema, uma vez que existe muita bibliografia produzida e disponível. Sem pretender abranger toda a bibliografia disponível, foram escolhidas palavras-chave e expressões correlatas e, a partir delas, realizamos busca, leitura e seleção de teses, dissertações, artigos em revista, trabalho de congressos e livros, ou seja, investimos em diversos tipos de publicação.

Além da pesquisa bibliográfica também foi realizada pesquisa documental a fontes escritas contemporâneas⁸.

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas

⁸ Para mais informações, ver página 175 de Marina MARCONI e Eva Maria LAKATOS (2003).

podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. (Marina MARCONI e Eva Maria LAKATOS, 2003, p. 174)

Antonio Gil (2008, p. 153) aponta que o uso de fontes documentais possibilita o conhecimento do passado, a investigação dos processos de mudança social e cultural, permite a obtenção de dados com menor custo, e favorece a obtenção de dados sem o constrangimento das sujeitas. Tendo isso em vista, a técnica de pesquisa documental nos permitiu acessar estatísticas, presentes na argumentação da relevância deste trabalho, e encontrar informações que ilustram dados discutidos nos capítulos 4 e 5.

Além disso, no momento das entrevistas, foi perguntado às coordenadoras sobre os documentos que influenciavam e estruturavam o currículo das licenciaturas. A partir das respostas, foi realizado um levantamento em bases on-line do governo e dos Conselhos Regional e Federal de Biologia (CRBio e CFBio) para acessar os textos de leis e diretrizes. Estes documentos estão analisados na seção 3.2.2.

1.3.2. Entrevistas

De acordo com Antonio Gil (2008, p. 109), “pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. A entrevista não é uma técnica recente na pesquisa educacional. Várias pesquisadoras ressaltam vantagens, desvantagens e cuidados necessários ao utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados em pesquisa (Augusto TRIVIÑOS, 1987, Eduardo MANZINI, 1991; Nadir ZAGO, 2003; Manuel SARMENTO, 2003; Marina MARCONI e Eva Maria LAKATOS, 2003; Antonio Carlos GIL, 2008; Tatiana GERHARDT e Denise SILVEIRA, 2009; Fabiana KAUARK, Fernanda MANHÃES e Carlos Henrique MEDEIROS, 2010).

Para esta tese, pretendemos abordar três conjuntos de informações sobre as entrevistas: (i) planejamento da coleta de dados; (ii) variáveis que afetam o procedimento; e (iii) tratamento e análise dos dados.

Sobre o (i) planejamento das entrevistas, construímos roteiros específicos para coordenadoras e professoras, adequando as questões e atentando ao sequenciamento delas para cada grupo (Apêndices 8.3 e 8.5). Para criar um ambiente de máxima espontaneidade e confiança, optamos por

roteiros semiestruturados. As entrevistas podem ser não-estruturadas, semiestruturadas ou estruturadas, como aponta Eduardo Manzini.

Esses tipos de entrevistas são conhecidos na literatura por entrevista estruturada, semiestruturada, e não estruturada. Apesar de a literatura trazer outras nomenclaturas, temos adotado essa terminologia por achá-la mais adequada. Assim, a entrevista não estruturada é também conhecida como entrevista aberta ou não diretiva, a entrevista estruturada é conhecida como entrevista diretiva ou fechada, e a entrevista semiestruturada é conhecida com semidiretiva ou semi-aberta. (Eduardo MANZINI, 2004, p. 2)

A entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as Ciências Sociais. Daí porque podem ser definidos diferentes tipos de entrevista, em função de seu nível de estruturação. As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação. (Antonio GIL, 2008, p. 111)

Há diferentes parâmetros de classificação de acordo com diferentes autoras. Por exemplo, Marina Marconi e Eva Lakatos (2003) separam as entrevistas em estruturadas, não-estruturadas e painel.

a) **Padronizada ou Estruturada.** É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário (ver mais adiante) elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. [...] O pesquisador não é livre para adaptar suas perguntas a determinada situação, de alterar a ordem dos tópicos ou de fazer outras perguntas.

b) **Despadronizada ou não-estruturada.** O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

c) **Painel.** Consiste na repetição de perguntas, de tempo em tempo, às mesmas pessoas, a fim de estudar a evolução das opiniões em períodos curtos. As perguntas devem ser formuladas de maneira diversa, para que o entrevistado não distorça as respostas com essas repetições.

(Marina MARCONI e Eva LAKATOS, 2003, p.127 - *grifos das autoras*)

As autoras apontam também que as entrevistas não-estruturadas podem ser focalizadas, clínicas e não dirigidas. Tanto na entrevista focalizada quanto na clínica, há um roteiro de tópicos sobre o problema em questão e a entrevistadora pode fazer questionamentos que surjam no desenrolar da entrevista. Na

entrevista não dirigida, não existe planejamento sobre o que será perguntado e a entrevistada tem total liberdade em suas respostas (Ezequiel ANDER-EGG, 1978, apud Marina MARCONI e Eva LAKATOS, 2003).

Independente das divisões e subdivisões da classificação sobre as entrevistas, interessa notar que ela varia de acordo com o grau de rigidez da entrevistadora para seguir as questões ou o roteiro previamente estabelecido dentro do limite de interesse para pesquisa. O tipo semiestruturado usado aqui é orientado, mas flexível, conferindo segurança e dando liberdade para explorar o assunto conforme o conforto da entrevistada.

Conforme se pode observar nos Apêndices 8.3 e 8.5, nos roteiros, usamos dois conjuntos de questões, separando o que é central do que é periférico e pré-definindo onde se pretende chegar. Ainda planejando criar um ambiente de espontaneidade e confiança, começamos com perguntas referentes à atuação e trajetória da entrevistada, momento no qual ela falou livremente de si. Em seguida, partimos para perguntas específicas sobre o curso e sobre as temáticas de gênero e sexualidade.

Por fim, faz parte do planejar a aplicação de testes piloto. Tais testes são aplicados em sujeitas de mesma função da população alvo da pesquisa. Com eles se pretende testar a funcionalidade das perguntas, tanto a linguagem aplicada quanto a ordem escolhida, e adequá-las de acordo com a necessidade. Para o grupo de coordenadoras foi aplicado um teste piloto. A sujeita escolhida é coordenadora do curso da PUC-Rio. Um curso jovem, recém iniciado e que não apareceu no levantamento feito na base do MEC⁹ – chegamos até ele por sermos da mesma instituição. Contudo, como o curso está dentro do recorte da pesquisa e achamos a entrevista muito produtiva, aprovamos o roteiro sem modificações e incluímos estes dados no conjunto de dados que compõem esta tese. Para o grupo de professoras não foi aplicado teste piloto. A aprovação do roteiro se deu através de uma consulta a pares externos e membros de nosso núcleo de pesquisa (GECEC/PUC-Rio).

Sobre (ii) as variáveis que afetam a coleta de informações, a entrevista é uma forma de interação social. “Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Antonio GIL, 2008, p. 109). Assim, a primeira variável é a influência da intervenção, tanto linguística (através da escolha e da entonação das palavras) quanto física (através de expressões e gestos) da

⁹ Maiores explicações sobre o levantamento na base de dados online do MEC estarão na seção 3.1.

entrevistadora na produção do discurso da entrevistada. Ao responder às perguntas, a entrevistada reage às expressões e entonações da pesquisadora.

Manuel Sarmiento (2003) aponta que as entrevistas são uma oportunidade para as entrevistadas se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as semi-razões pelas quais elas agem ou vivem. Desta forma, este instrumento nos permite descrever e compreender com profundidade “a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior deste grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados” (Rosália DUARTE, 2004, p. 215). A entrevista é um procedimento que permite à pesquisadora entender os códigos usados, compreender os valores do ambiente cultural analisado ou confrontar posições para esclarecer pontos obscuros (Maria de Lourdes TURA, 2003).

Apesar do processo de entrevista permitir à pesquisadora chegar bem próxima às percepções das sujeitas de pesquisa, entendemos que a entrevista não é um retrato da realidade analisada. Uma segunda questão a ser considerada é: a entrevistada fala com suas interpretações e valores sobre o fenômeno em questão.

Ao se referir às limitações dos levantamentos quantitativos de tipo survey, Antonio Gil (2008, p. 56) indica que eles “recolhem dados referentes à percepção que as pessoas têm acerca de si mesmas. Ora, a percepção é subjetiva, o que pode resultar em dados distorcidos. Há muita diferença entre o que as pessoas fazem ou sentem e o que elas dizem a esse respeito”. Esta limitação é também encontrada na técnica de entrevista. Existem alguns recursos para contornar esse problema, por exemplo: construir as questões de forma ampla e indireta, ou ainda fazer a mesma pergunta mais de uma vez ao longo do processo de entrevista para verificar possíveis contradições. Todavia, tais recursos podem ser insuficientes.

Assim, há que se ter em mente que os dados coletados e usados aqui para refletir sobre a formação docente são as interpretações, posicionamentos e memórias das entrevistadas. Eles são fruto de seleções conscientes e inconscientes do quê e de como deve ser dito. Pensando profundamente, mais do que analisar a formação docente, estamos analisando o quê nossas entrevistadas pensam sobre essa formação – e os temas de gênero e sexualidade nela inseridos – a partir das experiências que as marcaram¹⁰.

¹⁰ O tema da experiência será retomado nas seções 4.4.4 e 5.2.

Outra questão importante de interferência é o contexto no qual a entrevista foi realizada. O nível de privacidade no momento da entrevista é determinante para as informações que podem ou não ser ditas. Geralmente, o local em que vai ser realizada a entrevista fica a critério da entrevistada. Dentre as entrevistas que realizamos, a maioria foi em um ambiente privado, no qual estávamos apenas eu e a entrevistada. Em uma parte delas, porém, estiverem presentes alunas, professoras e outras integrantes do quadro de gestão da instituição. Apesar de não invalidar a entrevista feita, e mesmo garantindo o anonimato da entrevistada, esse é um fator limitador do que poderia ser conversado ou a forma como determinadas questões foram respondidas.

Além disso, todas as dezesseis entrevistadas preencheram uma ficha de identificação (Apêndice 8.2 e 8.4), cujas respostas podem ser cruzadas com as informações produzidas nas entrevistas, gerando padrões de relações.

1.3.3.

Análise de conteúdo

Normalmente quando o pesquisador iniciante termina a etapa de coleta de dados, geralmente uma fase exaustiva, que se não realizada adequadamente pode comprometer toda a pesquisa, poderá ter a falsa sensação que o trabalho está para terminar, ou poderá pensar: agora falta pouco! Ledo engano. (Claudinei CAMPOS, 2004, p. 661)

Enfim, sobre (iii) o tratamento dos dados levantados, Tatiana Gerhardt e Denise Silveira (2009, p. 84) apresentam duas possibilidades teóricas e práticas de análise do material qualitativo: análise de conteúdo e análise do discurso. Nesta tese, realizamos uma análise de conteúdo.

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. (Tatiana GERHARDT e Denise SILVEIRA, 2009, p. 84)

Segundo as autoras, tal técnica de análise opera com objetividade, sistematização e inferência. Opera com objetividade uma vez que trabalha com o conteúdo apresentado, sem aprofundar nos sentidos subjetivos. A

sistematização se refere à operacionalidade da técnica, que organiza e codifica criteriosamente o material.

Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. Um dado sobre conteúdo de uma comunicação é sem valor até que seja vinculado a outro e esse vínculo é representado por alguma forma de teoria. (Claudinei CAMPOS, 2004, p. 663)

“Atualmente, a técnica de análise de conteúdo refere-se ao estudo tanto dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, quanto dos manifestos” (Claudinei CAMPOS, 2004, p. 661). Ao eleger a análise de conteúdo, pretendemos descobrir os núcleos de sentido que compõem as impressões e justificativas das entrevistadas.

Para tanto, as entrevistas foram transcritas na íntegra. Ao total, foram 16h59min de material de áudio, o que resultou em 291 páginas de transcrições. Depois, todas foram inseridas no software *Atlas ti* versão 8.1. Com o auxílio do programa, as informações foram recortadas e codificadas, o que gerou 54 códigos e 988 páginas de material bruto e organizado. Esses 54 códigos foram organizados em 6 grupos para dar conta dos objetivos desta tese: formação docente (17 códigos), saberes das coordenadoras (9 códigos), saberes docentes das professoras universitárias (11 códigos), saberes docentes das professoras escolares (18 códigos), questões socioculturais (10 códigos), e gênero e sexualidade (21 códigos). As categorias de análise, tanto os códigos, quanto os grupos de códigos, foram formuladas após a leitura das transcrições.

1.3.4.

Mapas conceituais

Para facilitar a sistematização da análise dos conteúdos, recorreremos à construção de mapas conceituais. “De um modo geral, mapas conceituais, ou mapas de conceitos, são diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos” (Marco Antonio MOREIRA, 2010, p. 11). Eles são diagramas de significados, de relações significativas. Se a análise de conteúdo busca os núcleos de sentido, mapas conceituais são ótimas ferramentas de sistematização.

Os mapas podem ser construídos de maneira hierárquica, ou seja, o que está mais próximo ao conceito central é também aquilo mais específico e

fortemente relacionados. Para conectar os conceitos, podem ser usados traços ou setas. As setas inferem direção, sentido e dependência entre as ideias. Há que se prestar atenção à largura dessas conexões. Quanto mais grosso o traço ou a seta, mais forte é a correlação entre as ideias.

Marco Antonio Moreira (2010) aponta dois pontos sobre a confecção de mapas conceituais. Primeiro, o mapa deve ser “um instrumento capaz de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos no contexto de um corpo de conhecimentos” (Marco Antonio MOREIRA, 2010, p. 15). Segundo, “o importante é o processo de fazer o mapa conceitual, não o produto final” (Marco Antonio MOREIRA, 2010, p. 26). Ou seja, durante a análise de dados, os mapas podem ser meios através dos quais a pesquisadora processa as informações e testa as relações para decidir sobre elas. Ele é um instrumento dinâmico e reflete a compreensão de quem o faz no momento em que o faz.

Foi criado um mapa para cada um dos seis grupos de códigos. Para construir cada mapa, seguimos os passos: (1) eleger o conceito central, (2) identificar os conceitos relacionados (códigos), (3) ordenar os conceitos, dos mais inclusivos aos mais específicos, diferenciando-os progressivamente, (4) distribuir os conceitos no mapa, (5) conectar com setas e rótulos. Primeiro, construímos os mapas (network) no *Atlas ti*. Depois, eles foram transferidos para o programa *CmapsTools* versão 6.02. O programa *CmapsTools* possui mais opções de formatação e produz um mapa mais completo, pois permite incluir intensidade e frases de ligação.

Apresentados questões de pesquisa, objetivos da tese, justificativas e escolhas metodológicas, encerramos a introdução para detalhar os resultados encontrados no levantamento bibliográfico no capítulo 2.

2. Quando se perder é se encontrar: o esforço de descobrir o campo teórico

Labirinto

*De tanto querer ser muitos
e muito querer ser tanto
ainda me sinto um pouco
como intruso
nesse labirinto confuso
de tampoucos
entretantos.*

—

David Cohen,
Poemas que desisti de rasgar,
2014

Como dito no capítulo anterior, a pesquisa bibliográfica se deu em duas etapas. Iniciamos a busca por materiais que nos fornecessem uma base sobre o tema da pesquisa. Primeiro, na seção 2.1, apresentamos um levantamento geral de material de consulta em bancos de dados de teses e de revistas. Essa etapa permitiu verificar se havia pesquisas dentro do tema proposto, tanto para justificar a relevância desta tese quanto para entender como o recorte tem sido investigado. Andamos por muito tempo neste caminho, mas chegamos em uma rua sem saída. Era material demais com pouca proximidade com o tema. Resolvemos voltar e reiniciar a busca, tornando-a mais próxima de nosso objeto de pesquisa.

Foi quando decidimos usar esse levantamento para também entender as dinâmicas do campo de Ensino de Biologia. A questão central já não era mais encontrar material, mas perceber de que forma esse material foi produzido, quando e por quem. Por isso, na seção 2.2, apresentamos um levantamento específico em encontros acadêmicos voltados para a área de Ensino de Ciências e Biologia, na expectativa (i) de encontrar trabalhos específicos sobre a formação inicial das professoras de Ciências e Biologia e (ii) de perceber como o tema de gênero e sexualidade se insere em tais encontros.

2.1. Construindo uma base de consulta

Nesta etapa, procuramos conhecer o que tem sido investigado sobre a temática nos últimos anos, reunindo o que de mais relevante academicamente tenha sido produzido para embasar esta tese. Para tanto, elegemos as palavras-chave: gênero, sexualidade, Ensino de Ciências, formação de professores e educação superior. No esforço de encontrar trabalhos dentro do interesse deste trabalho, alguns termos equivalentes também foram utilizados (Quadro 1).

Palavra-chave	Sexualidade	Gênero	Ensino de Biologia	Formação de professores	Educação superior
Correlatos	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade sexual - Heteronormatividade - LGBT - Homofobia 	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Sexismo - Machismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino de Ciências - Biologia 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação docente - Formação inicial - Licenciatura 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino superior - Professores universitários - Docentes universitários

Quadro 1: Palavras-chave para busca.
Fonte: Elaboração própria.

O levantamento foi realizado em três etapas: (i) em bancos de teses e dissertações, (ii) em revistas acadêmicas de divulgação científica; e (iii) em anais de congressos e encontros.

No Banco de Teses da Capes¹¹, o levantamento ocorreu dentro da área de conhecimento *Educação*, dentro do programa *Educação*, para os anos de 2011 e 2012, únicos disponíveis à época do levantamento. Primeiro, buscamos pelas palavras-chave em conjunto e verificamos que a quantidade de trabalhos na temática disponíveis neste acervo é mínima (Tabela 1).

As duas dissertações encontradas nesta primeira busca foram, respectivamente, de Rafael Adriano de Oliveira Severo (UFU, 2011), com o título *Gênero e sexualidade: itinerário de um grupo de discussão como possibilidade de formação*, e de Elane Silva Campos (UMSP, 2011), *Formação docente e relações de corpo, gênero e sexualidade na educação*.

¹¹ <http://bancodeteses.capes.gov.br/>, acesso em 22/10/2015, às 10h11min.

Combinações de palavras-chave			Total de teses	Total de dissertações
Sexualidade	Gênero	Ensino de Ciências	0	0
Sexualidade	Gênero	Ensino de Biologia	0	0
Sexualidade	Gênero	Biologia	0	0
Sexualidade	Gênero	Formação de professores	0	1
Sexualidade	Gênero	Formação docente	0	1
Sexualidade	Gênero	Formação inicial	0	0
Sexualidade	Gênero	Licenciatura	0	0
Sexualidade	Gênero	Educação superior	0	0
Sexualidade	Gênero	Ensino superior	0	0
Sexualidade	Gênero	Professores universitários	0	0
Sexualidade	Gênero	Docentes universitários	0	0
Total			0	2

Tabela 1: Busca por combinações de palavras-chave no Banco de Teses da Capes.
Fonte: Elaboração própria.

Rafael Severo (2011) investiga oito encontros de um grupo de discussão de textos e filmes. Ele realiza a análise de um momento de formação continuada. Busca observar como o grupo processa questões relacionadas a gênero e sexualidade e relata suas vivências no cotidiano escolar. O grupo era formado por 27 sujeitas profissionais da área de Educação: Pedagogia, Letras, História, Ciências Biológicas, Geografia e Psicologia. Por seis vezes ao longo do texto, do resumo à conclusão, ele indica que “o que precisa mudar não é apenas a metodologia de ensino acerca das questões que envolvem gênero e sexualidade, mas sim os sujeitos envolvidos, os discursos e os valores presentes” (Rafael SEVERO, 2011, p. 154). Como mudar as sujeitas? Ele mesmo responde: “sujeitos podem se modificar por meio do diálogo, da discussão e do debate”, pois se percebeu crescimento intelectual das sujeitas de pesquisa ao longo dos encontros e das possibilidades de reflexão.

Elane Campos (2011) investiga as concepções que as docentes das séries iniciais do ensino fundamental têm sobre corpo, gênero e sexualidade. Ela realiza uma análise da formação inicial e em serviço, através da aplicação de 50 questionários e 6 entrevistas. Durante as entrevistas, as professoras afirmam que não discutiram o tema durante suas graduações. Assim, a mestranda encontra concepções imbrincadas em valores morais e religiosos, e relatos de dificuldade de abordar o tema na escola. Valores e dificuldade relacionados não apenas ao processo formativo para docência, mas também à constituição de si e à realidade cultural e social presente na escola.

Como o Banco de Teses da Capes só possuía acervo de 2011 e 2012, refizemos a busca na BDTD¹² (Tabela 2), que é mantida pelo IBICT e conta com um acervo desde 2002. Neste site, os 81 trabalhos encontrados estão majoritariamente no campo do currículo escolar e da formação continuada de maneira não-específica. Poucos são aqueles sobre o Ensino de Ciências e Biologia. Por isso, apenas três trabalhos foram selecionados: a tese de Helena Altmann (PUC-Rio, 2005), com o título *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*, e as dissertações de Fátima Lucia Dezopa Parreira (UFU, 2014), *Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de Ciências Biológicas bolsistas do PIBID/UFU*, e de Leandro Jorge Coelho (UNESP, 2014), *Diversidade sexual e Ensino de Ciências: buscando sentidos*.

Combinações de palavras-chave			Total de teses	Selecionadas pelo resumo	Total de dissertações	Selecionadas pelo resumo
Sexualidade	Gênero	Ensino de Ciências	1	0	5	1
Sexualidade	Gênero	Ensino de Biologia	0	0	1	0
Sexualidade	Gênero	Biologia	2	1	7	1
Sexualidade	Gênero	Formação de professores	3	0	18	0
Sexualidade	Gênero	Formação docente	4	0	9	0
Sexualidade	Gênero	Formação inicial	2	0	10	0
Sexualidade	Gênero	Licenciatura	5	0	4	0
Sexualidade	Gênero	Educação superior	1	0	2	0
Sexualidade	Gênero	Ensino superior	2	0	4	0
Sexualidade	Gênero	Professores universitários	0	0	1	0
Sexualidade	Gênero	Docentes universitários	0	0	0	0
Total			20	1	61	2

Tabela 2: Busca por combinações de palavras-chave no Banco de Teses do IBICT.
Fonte: Elaboração própria.

Helena Altmann (2005) investiga em sua tese como se dá a construção social da educação sexual em uma escola pública. Com cunho etnográfico, observa encontros no Núcleo de Adolescentes Multiplicadores (NAM), de aulas de diversas disciplinas e, em especial, das de Ciências, além de reuniões, recreios e outros. Também entrevista professoras e estudantes. A doutoranda verifica que as mães, pais e responsáveis valorizam a educação sexual. Contudo,

¹² <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, acesso em 23/10/2015, às 21h11min.

essa “tem sido realizada na escola, predominantemente por professoras/es de Ciências, a partir do tema *reprodução humana* e, em algumas escolas, dentro do NAM”. Também aponta que a escola “oferece um saber que se propõe científico e, portanto, verdadeiro sobre a sexualidade, o qual é utilizado pelos/as alunos/as como um critério de verdade para avaliar seus conhecimentos prévios sobre esse tema” (Helena ALTMANN, 2005, p. 7).

Fátima Parreira (2014) problematiza os discursos sobre sexualidade de 28 licenciandas de Ciências Biológicas, coletados em questionários, entrevistas e grupos focais. A mestrande percebe em seu trabalho que as licenciandas afirmam a necessidade de se compreender a sexualidade “para além da Biologia, mas não conseguem romper com a trama do discurso hegemônico e seu lugar de fala está fortemente embasado no seu processo de formação acadêmica, ou seja, na dimensão biológica da sexualidade” (Fátima PARREIRA, 2014, p. 9).

Por fim, Leandro Coelho (2014) analisa os sentidos atribuídos por alunas do ensino fundamental e professoras de Ciências para diversidade sexual através de questionários, entrevistas, produção de textos, análise documental e grupo focal. Após triagem de todo este material, o mestrando entende que as alunas percebem a diversidade sexual como estranha, marcando repúdio mais intenso em relação a determinadas identidades, como as travestis. As professoras reconhecem e percebem os preconceitos. Contudo, parecem escapar aulas da abordagem destas questões. Ademais, mídia e religião aparecem enquanto instituições influentes e estruturantes dos sentidos construídos por alunas e professoras.

Além dessas, também estudamos: a dissertação de Kelly da Silva (UFJF, 2011), com o título *Currículo, gênero e identidade na formação de professoras/as*, a tese de Roney Polato de Castro (UFJF, 2014), *Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia*, a dissertação de Felipe Bastos (PUC-Rio, 2015), “*A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula?: Diversidade sexual e Ensino de Ciências*”. Esses trabalhos foram encontrados através de indicações de especialistas ou em divulgações em reuniões científicas. Isso nos mostra o quanto os bancos de teses e dissertações tem dificuldades em se atualizar, havendo a necessidade de ir além deles. Mostra também o fortalecimento do campo, que na década de 2000 inicia algumas discussões na pós-graduação, mas que intensifica sua produção na década seguinte.

Na segunda etapa, para encontrar artigos em revistas acadêmicas, repetimos o procedimento com as mesmas palavras-chaves. Primeiro, usando a ferramenta de busca do SciELO¹³, que é uma biblioteca eletrônica de uma coleção de periódicos científicos brasileiros, resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP, em parceria com o BIREME e o CNPq. Neste site, utilizamos conjuntos de três palavras-chave para a busca, que é o máximo de agregação que o site permite, sem definir um recorte temporal, e 31 artigos apareceram.

Desses 31 artigos, 10 foram selecionados (Tabela 3). Primeiro, pela recorrência. Um mesmo artigo aparecia mais de uma vez no levantamento, em combinações diferentes de palavras. Segundo, por estarem fora do recorte desejado. Por exemplos, um artigo selecionado na busca gênero-sexualidade-Biologia, mas que trata das características de outra espécie, não foi selecionado; um artigo selecionado na busca gênero-sexualidade-pedagogia, mas que trata de uma experiência na educação infantil, também não foi selecionado.

Palavras-chave			Artigos encontrados	Artigos selecionados
Gênero	Sexualidade	Biologia	6	4
Gênero	Sexualidade	Ensino de Biologia	0	0
Gênero	Sexualidade	Ensino de Ciências	0	0
Gênero	Sexualidade	Formação de professores	3	1
Gênero	Sexualidade	Formação docente	4	2
Gênero	Sexualidade	Licenciatura	1	0
Gênero	Sexualidade	Pedagogia	11	2
Gênero	Sexualidade	Ensino superior	0	0
Gênero	Sexualidade	Educação superior	0	0
Gênero	Sexualidade	Professores universitários	0	0
Gênero	Diversidade sexual	Biologia	1	0
Gênero	Diversidade sexual	Ensino de Biologia	1	0
Gênero	Diversidade sexual	Ensino de Ciências	0	0
Gênero	Diversidade sexual	Formação de professores	1	0
Gênero	Diversidade sexual	Formação docente	1	0
Gênero	Diversidade sexual	Licenciatura	1	0
Gênero	Diversidade sexual	Pedagogia	0	0
Gênero	Diversidade sexual	Ensino superior	1	1
Gênero	Diversidade sexual	Educação superior	0	0
Gênero	Diversidade sexual	Professores universitários	0	0
Total			31	10

Tabela 3: Busca por combinações de palavras-chave no SciELO.

Fonte: Elaboração própria.

¹³ http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso, acesso em 24/10/2015, às 09h11min.

Destacamos que o primeiro artigo no recorte temático gênero-sexualidade-Biologia, data de 2001. É assinado por Maria Teresa Citeli, na Revista de Estudos Feministas, intitulado *Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento*. Assim como veremos na seção 2.2.4, isso aponta para a década de 2000 como o período de emergência da discussão de gênero que tensiona o campo de pesquisa do Ensino de Biologia.

Em seguida, elegemos dez revistas – de acordo com a proposta da revista e da sua qualificação Qualis/Capes para a área da Educação – para realizar um levantamento mais minucioso. As revistas selecionadas receberam classificação A1 ou A2. São elas: Cadernos de Pesquisa; Educação & Pesquisa; Educação & Sociedade; Educação em Revista; Pro-Posições; Revista Brasileira de Educação; Enseñanza de La Ciencia; Cadernos Pagu; Revista de Estudos Feministas; Avaliação. Nelas revistas, pesquisamos as mesmas palavras-chaves apresentadas na Tabela 3. No total, foram triados 1896 artigos, dos quais 45 foram selecionados (Tabela 4).

Qualis	Nome da revista (ISSN)	Artigos encontrados	Artigos selecionados
A1	Avaliação (UNICAMP) (1414-4077)	100	5
A1	Cadernos de Pesquisa (0100-1574)	195	6
A1	Educação & Pesquisa (1517-9702)	149	5
A1	Educação & Sociedade (0101-7330)	221	4
A1	Educação em Revista (0102-4698)	98	3
A1	Pro-Posições (0103-7307)	79	7
A1	Revista Brasileira de Educação (1413-2478)	131	0
A1	Enseñanza de La Ciencia (0212-4521)	66	6
A2	Cadernos Pagu (0104-8333)	337	6
A2	Revista de Estudos Feministas (0104-026X)	520	3
Total		1896	45

Tabela 4: Busca realizada em revistas acadêmicas.
Fonte: Elaboração própria.

Essa quantidade de 1896 artigos aparece em função dos mecanismos de busca nessas revistas. Diferente das bases da Capes, da IBICT e do SciELO, nas quais é possível trabalhar com combinações de palavras-chave, no banco de dados dessas revistas só é possível inserir uma palavra-chave por vez. Ou seja, por exemplo, ao pesquisar na Revista de Estudos Feministas, a palavra-chave *gênero* gera 389 artigos. Mas ao ler os resumos, são 4 os que parecem contribuir com o debate desta tese.

Por fim, realizamos uma busca nos sites de três encontros das áreas de Formação docente (Tabela 5) ou Gênero e Sexualidade (Tabelas 5 a 7), sendo eles: o Encontro Nacional da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Seminário Internacional de Educação Sexual (SIES) e o Seminário Internacional Fazendo Gênero. Outro levantamento de três encontros específicos da área do Ensino de Ciências e Biologia serão discutidos na próxima seção.

A ANPEd é uma associação sem fins lucrativos e econômicos, que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, pesquisadoras, professoras e estudantes vinculadas a estes programas. Ela foi criada na 1ª reunião científica, que se deu nos dias 14, 15, 16 de março de 1978, na UFC (CE). Na 26ª reunião, em 2003, realizada em Poço de Caldas (MG), foi criado o Grupo de Estudo 23 Gênero, Sexualidade e Educação, com cerca de 500 assinaturas de apoio. E, na 28ª reunião, em 2005, realizada em Caxambu (MG), o grupo de estudo foi transformado em grupo de trabalho, consolidando a importância do tema no campo de pesquisa em educação¹⁴. Mais uma vez, percebemos a década de 2000 inaugura formalmente um campo que já vinha se construindo ao longo dos anos anteriores. Como descreve o relatório do GE 23 na 28ª reunião, esse movimento de emergência “não tinha por objetivo, propriamente, “inventar” um novo grupo de estudos, mas sim propiciar um espaço legitimado, no interior da mais importante associação brasileira de educação, para que essa rede – que já existia – pudesse se tornar visível e, consequentemente, pudesse se fortalecer”¹⁵.

¹⁴ <http://www.anped.org.br/>, acesso em 31/12/2017, ao 12h10min.

¹⁵ <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt23-genero-sexualidade-e-educacao>, acesso em 31/12/2017, ao 12h31min.

GT	Edição	Ano	Local	Total de artigos	Selecionados pelo título	Selecionados pelo resumo
08 - Formação de professores	36	2013	GO	18	3	1
	35	2012	PE	23	7	2
	34	2011	RN	22	4	1
	33	2010	MG	21	3	2
	32	2009	MG	21	6	2
	31	2008	MG	18	7	2
	30	2007	MG	31	6	0
	29	2006	MG	29	3	2
	28	2005	MG	44	5	2
	27	2004	MG	22	2	0
Total				249	46	14
23 - Gênero e sexualidade	36	2013	GO	17	3	1
	35	2012	PE	17	5	1
	34	2011	RN	15	4	1
	33	2010	MG	15	4	3
	32	2009	MG	12	3	1
	31	2008	MG	11	3	2
	30	2007	MG	16	4	1
	29	2006	MG	12	1	0
	28	2005	MG	13	3	1
	27	2004	MG	13	3	2
Total				141	33	13

Tabela 5: Busca realizada nos anais da ANPEd, de 2004 a 2013.

Fonte: Elaboração própria.

Edição	Ano	Total	Selecionados pelo título	Selecionados pelo resumo
4	2015	48	7	4
3	2013	18	6	1
2	2011	51	15	7
1	2009	16	3	0
Total		66	31	12

Tabela 6: Busca realizada no SIES, de 2009 a 2015.

Fonte: Elaboração própria.

Edição	Ano	Simpósio Temático		Total	Selecionados pelo título	Selecionados pelo resumo
10	2013	ST35	Educação, Relações de gênero e memórias: narrativas, experiências e diálogos educativos	27	2	0
10	2013	ST36	Educação, sexualidade, gênero e juventudes	13	1	0
10	2013	ST63	Gênero, diversidade e sexualidade no campo da Educação	33	3	1
10	2013	ST80	LGBTT e escolas	12	3	1
9	2010	ST19	Educação sexual nas escolas: Um debate sobre experiências, inovações, preconceitos, desafios, dificuldades, facilidades e avanços (entre outros aspectos)	17	5	1
9	2010	ST37	Gênero e sexualidade nas práticas escolares	19	5	1
9	2010	ST63	Redefinindo a cultura escolar	20	0	0
8	2008	ST5	Cidadania x violência na educação: questões de corpo e gênero	15	4	0
8	2008	ST51	Gênero e sexualidade nas práticas escolares	35	6	3
8	2008	ST53	Gênero e sexualidade na escola e na mídia	26	0	0
7	2006	ST7A	Gênero e sexualidade nas práticas escolares	30	3	0
7	2006	ST7B	Gênero e sexualidade nas práticas escolares	29	2	0
7	2006	ST58	Questões de gênero e educação	20	0	0
Total:				296	34	7

Tabela 7: Busca realizada no Fazendo Gênero, de 2006 a 2015.
Fonte: Elaboração própria.

Além de captar material de leitura, fazer este esforço de revisão bibliográfica nos ajudou a compreender minimamente o estado da produção do campo. Dentre as principais impressões, obtivemos:

- Conforme observamos nas tabelas, há muitas pesquisas e ensaios que tangenciam a perspectiva trabalhada nesta tese – a intersecção das discussões de gênero, sexualidade, saber docente e licenciatura de Biologia. Alguns trabalhos abordam essa intersecção tendo por base o depoimento de licenciandas. Mas são raros aqueles que estudam o espaço universitário através das coordenadoras e professoras universitárias.
- Em se tratando da formação inicial em Biologia, o número de trabalhos é pequena. A maioria dos trabalhos é produzida em departamentos de Pedagogia e nas licenciaturas em Educação Física.
- Encontra-se mais trabalhos sobre os temas de gênero e sexualidade em cursos de formação continuada do que na formação inicial. A grande

quantidade de trabalhos na formação continuada parece apontar para uma fragilidade da formação inicial, demandando complementar os estudos em formações continuadas sobre o tema.

- Há muitos trabalhos apresentados em encontros e publicados em revistas, mas apenas quatro dissertações e uma tese. Isso porque a plataforma digital que abriga os trabalhos sofre com interrupções de divulgação. Dessa forma, os melhores espaços para se encontrar pesquisas e estudos que abordem gênero, sexualidade e formação docente, são os encontros e congressos específicos.
- Existe uma quantidade razoável de relatos de experiência de práticas pedagógicas escolares e em estágios, assim como do cotidiano escolar, principalmente no que tange a preconceitos e discriminações. Também não é difícil encontrar trabalhos que analisem os temas de gênero e sexualidade no currículo escolar, principalmente através dos PCN. Alguns trabalhos analisam a representação de gênero, família e sexualidade em livros didáticos, principalmente do ensino fundamental. Mas há poucas pesquisas que analisam a formação docente sobre gênero e sexualidade de modo aprofundado.
- O levantamento apontou autoras nacionais e internacionais que compuseram perspectivas de leitura e formaram a base teórica na qual se constitui essa tese.

Além do estado da produção do campo, esse esforço também nos ensinou sobre o próprio processo de levantamento bibliográfico. Primeiro, podemos destacar que é melhor não usar muitos correlatos das palavras-chave, a não ser que o objetivo seja fazer um estado da arte da produção. Segundo, as plataformas digitais de teses e dissertação da Capes e do IBICT podem não ser o melhor caminho para encontrar trabalhos nos temas eleitos, sendo interessante buscar pesquisadoras na área e consultá-las quanto aos trabalhos que vem sendo produzidos nas pós-graduações, ou seja, trabalhar com indicações de especialistas. Terceiro, por fim, escolher um número reduzido de revistas e congressos, pois a busca fica demasiado dispersa e os resultados não ganham corpo de análise, resultando em impressões generalistas dessa produção. Eleger uma revista ou um encontro nos dá mais segurança em analisar contextualmente a produção no tema, permitindo-nos fazer inferências sobre o que tem sido feito na área, como apresentamos a seguir.

2.2.

Os encontros de Ensino de Ciências e Biologia

Ao adentrar no campo interseccional que se interessa pelos temas de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia, deparamos com a necessidade de enxergar como o campo os trabalha. Assim, analisamos diferentes encontros de ensino de vivências e Biologia para compreender os sentidos da sexualidade utilizados pelo campo a partir dos trabalhos apresentados. Em parceria com o também doutorando do PPGE da PUC-Rio Felipe Bastos, avaliamos as sete primeiras edições do EREBIO RJ/ES. Tal análise foi apresentada sob o título de *Sentidos de sexualidade nos anais dos Encontros Regionais de Ensino de Biologia RJ/ES (2001-2015)*, no VI ENEBIO. Em seguida, ainda em parceria com Felipe Bastos, analisamos as dez primeiras edições do ENPEC. Esta foi apresentada sob o título *Sentidos de sexualidade nos anais dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (1997-2015)*, na XI ENPEC. Por fim, investigamos as seis primeiras edições do ENEBIO, cuja versão final é apresentada aqui de forma inédita.

Optamos por nos debruçar sobre estes encontros diante de sua relevância para o compartilhamento de pesquisas e para construção de conhecimento entre licenciandas, pós-graduandas, professoras e pesquisadoras da Educação, do Ensino de Biologia e de áreas afins. Pelo seu caráter de revisão bibliográfica, ajudam-nos a olhar como a temática vem sendo trabalhada em nosso campo, permitindo apontamentos sobre onde a discussão se encontra e quais caminhos ela pode tomar.

Primeiro, apresentamos os resultados separadamente nos três eventos, na ordem em que foram analisados. Em seguida, traçamos aproximações entre eles, realizando uma análise cruzada e inferindo sobre a evolução da discussão no campo nos últimos vinte anos.

2.2.1.

EREBIO: Encontros Regionais de Ensino de Biologia RJ/ES (2001-2015)

O EREBIO é um dos principais encontros de socialização de práticas e saberes relacionados ao Ensino de Ciências e Biologia nos estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo. São encontros que favorecem a participação não somente de pesquisadoras, mas também de professoras e estudantes de

graduação, fomentando o debate sobre e no cotidiano escolar. Acontecem bianualmente desde 2001 e resultam

da construção coletiva de um espaço voltado para as questões específicas do Ensino de Biologia que a Regional 2 (RJ/ES) da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia se propõe a fortalecer. Neste sentido, expressa o esforço de professores e pesquisadores que, desde a década de 80, vêm promovendo os *Encontros Perspectivas do Ensino de Biologia*. (Sandra SELLES et al., 2001, p. 17 – grifos das autoras)

Em consideração à relevância deste encontro para o ensino, selecionamos os anais das sete edições do encontro (Sandra SELLES et al., 2001; Sandra SELLES et al., 2003; Martha MARANDINO et al., 2005; Luís DORVILLÉ et al., 2007; Ana Cléa AYRES et al., 2010; Ana Cléa AYRES et al., 2012; Daniele TAVARES et al., 2015). Não definimos palavras-chave de busca *a priori*, isso porque algumas edições não possuem versão digital e algumas que possuem não tem mecanismo de busca. Dessa forma, os títulos de todos os 1.194 trabalhos apresentados – dentre comunicações orais e pôsteres – foram lidos e triados. Selecionamos todos aqueles que continham os termos sexo, sexualidade, sexual e gênero, assim como aqueles que acercavam sobre DST, gravidez, sistema reprodutor e qualquer tema que pudesse ser correlato à temática da sexualidade. Como resultado desta busca, encontramos o total de 44 trabalhos distribuídos conforme apresenta o Gráfico 1.

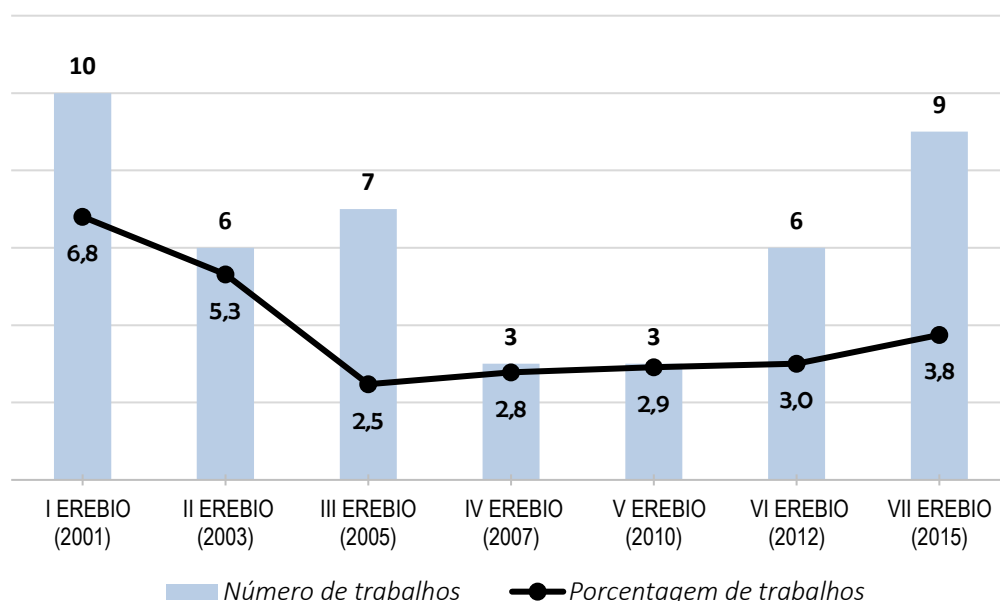


Gráfico 1: Trabalhos selecionados nas sete edições do EREBIO RJ/ES (2001-2015).
Fonte: Raquel PINHO e Felipe BASTOS (2016, p. 5597).

No Gráfico 1, podemos observar um maior número de trabalhos até 2005 e após 2012. Além dos números absolutos, calculamos o percentual de trabalhos sobre os temas de interesse em relação ao total de trabalhos do evento. Em 2001, foram aprovados 147 trabalhos, sendo 10 relacionados à sexualidade, o que equivale a 6,8% do total. Em 2003, foram aprovados 113 trabalhos, dos quais 6 nos interessam, o que representa 5,3% do total – uma pequena queda em relação à primeira edição do evento. Em 2005, foram 283 trabalhos aprovados. Este aumento substancial se deve à realização do terceiro EREBIO ser concomitante à do primeiro ENEBIO, também realizado pela SBEnBio. Contudo, isso não representou maior presença do tema no evento. Dos 283 trabalhos, apenas 7 estavam dentro da temática, o que representa 2,5%, menos da metade da segunda edição, indicando uma queda acentuada. A partir de 2007, observamos um aumento gradual de trabalhos sobre sexualidade. Dos 108 trabalhos aprovados, 3 nos interessam, o que é 2,8% do total. Em 2010, foram aprovados 103 trabalhos, e também 3 estavam dentro do recorte desta pesquisa, isto é, 2,91% do total. Em 2012, 6 dos 200 trabalhos aprovados falavam de sexualidade e/ou sistema reprodutor, o que é 3% do total. E, por fim, em 2015, dos 240 trabalhos aprovados, 9 cabiam no recorte, o que representa 3,8% do total.

A análise dos trabalhos selecionados demonstra maior porcentagem de textos sobre sexualidade nos dois primeiros eventos. Acreditamos que isso se deve à proximidade do lançamento dos PCN para o ensino fundamental (BRASIL, 1998), nos quais a temática, sob o título de *Orientação Sexual*, foi publicada como tema transversal a ser trabalhado na escola, também no que tange as discussões sobre gênero e diversidade. Vale registrar ainda que o crescimento de trabalhos entre 2012 e 2015 pode ser reflexo da publicação das DCNEB (BRASIL, 2010b; 2013) – ou, talvez, os DCNEB sejam reflexo do trabalho que diversas pesquisadoras e professoras em diferentes regiões do país construíram ao longo da primeira década deste século; como veremos no capítulo 3, é provável que haja uma circularidade contextual em relação às políticas. Apesar de não encontrarmos uma explicação para a queda observada em 2005, podemos atribuir o posterior crescimento às lutas dos movimentos sociais (Raquel PINHO e Rachel PULCINO, 2016) e às políticas públicas específicas (Cláudia VIANNA, 2015) para a promoção das temáticas, principalmente no combate a preconceitos e discriminações. Convém mencionar a gradual abertura e incentivo a trabalhos com temáticas culturais no interior dos encontros regionais.

Além destes 44 trabalhos, tanto de comunicação oral quanto de pôsteres, nos EREBIO, há oficinas, minicursos e palestras. Oficinas e minicursos são submetidos e selecionados, assim como os trabalhos. As palestras são encomendadas pela organização do evento. No II EREBIO, foi oferecida a oficina *Ambiente e Sexualidade: um desafio para a educação*, cuja breve descrição indica o manejo de populações e a relação homem-natureza. No IV EREBIO, foi realizado o minicurso *Fecundação: A inter-relação possível entre Biologia celular e Biologia do desenvolvimento em nossas aulas*. A proposta deste minicurso foi otimizar o conhecimento de citologia através da compreensão de fertilização e embriologia. No VI EREBIO, ocorreu a oficina *A gravidez na adolescência e a escola*. Nesta, cujo objetivo foi “trazer discussões travadas no campo das Ciências Sociais e da Saúde para o contexto escolar” (Maria MATOS et al., 2012), observamos uma abordagem social do tema da gravidez, além das questões biológicas. Por fim, no VII EREBIO, foi encomendada a primeira palestra relacionada ao tema da sexualidade. O painel temático *Questões de gênero e sexualidade e o Ensino de Ciências e Biologia* traz componentes sociais, culturais e éticos para dialogar com questões biológicas. O VII EREBIO traz, inclusive, a questão da cultura como tema central.

[...] VII EREBIO realizado nos dias 5, 6 e 7 de agosto de 2015, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), tem como tema central *Tecendo Laços Docentes entre Ciência e Culturas* [...] Em torno do tema da cultura buscou-se ainda ampliar o debate em torno da Educação Especial, Gênero e Sexualidade, Educação Não-Formal e Educação Indígena. Nossa proposta foi fomentar as discussões ocorridas em nível nacional a respeito destes temas e que se fazem tão relevantes na sociedade contemporânea. (Daniele TAVARES et al., 2015, p. VII – *grifos das autoras*)

Para estruturar a análise dos trabalhos, construímos algumas categorias e buscamos as recorrências em: (i) gênero das autoras, (ii) instituição das autoras, (iii) categoria do trabalho, (iv) nível de ensino, e (v) aspectos da sexualidade que apareciam nas produções. A Tabela 8 apresenta as ocorrências para cada categoria.

Categorias de análise		EREBIO								Percentual sobre o total (%) [†]
		I	II	III	IV	V	VI	VII	Soma	
Gênero	Autoras	18	29	16	11	10	21	16	121	82,31
	Autores	1	5	4	2	1	4	7	24	16,33
	Não identificado	2	-	-	-	-	-	-	2	1,36
	Soma por EREBIO	21	34	20	13	11	25	23	147	100,00
Instituição	Universidade pública	10	4	5	1	2	7	6	35	59,32
	Escola pública	2	3	2	3	1	-	3	14	23,73
	Universidade privada	-	-	-	1	1	1	3	6	10,17
	Instituto de pesquisa	-	1	1	-	1	-	-	3	5,08
	Escola privada	1	-	-	-	-	-	-	1	1,69
	Soma por EREBIO	13	8	8	5	5	8	12	59	100,00
Produção	Pesquisa Acadêmica	7	4	3	1	-	2	4	21	47,73
	Material Didático	2	-	3	-	2	3	3	13	29,55
	Relato de Experiência	3	2	1	2	1	1	2	12	27,27
	Soma por EREBIO	12	6	7	3	3	6	9	46	104,55
Nível de Ensino	Ensino Fundamental	5	3	3	-	3	3	6	23	52,27
	Ensino Médio	2	4	1	2	2	1	6	18	40,91
	Ensino Superior	1	1	1	-	-	1	-	4	9,09
	EJA	-	-	2	-	-	-	-	2	4,55
	Outros	2	-	-	1	-	2	2	7	15,91
	Soma por EREBIO	10	8	7	3	5	7	14	54	122,73
Sentidos	Biológicos	10	6	7	3	3	5	7	41	93,18
	Socioculturais	8	5	4	-	-	1	6	24	54,55
	Éticos	2	2	3	-	-	1	3	11	25,00
	Psicológicos	5	6	4	1	1	1	-	18	40,91
	Soma por EREBIO	25	19	18	4	4	8	16	94	213,64

Tabela 8: Categorias de análise dos trabalhos selecionados nas edições do EREBIO RJ/ES.
 Fonte: Adaptado de Raquel PINHO e Felipe BASTOS (2016, p. 5599).

[†] Para as categorias Gênero e Instituição, o percentual foi encontrado pela razão entre a soma total da subcategoria e a soma total nos eventos, por exemplo: para saber a porcentagem de autoras, é a razão entre 121 autoras e 147 correspondentes ao total de pessoas nestes trabalhos. Assim, 82,31% das pessoas eram mulheres. Para as categorias Produção, Nível de Ensino e Aspectos, o percentual foi encontrado pela razão entre a soma total da subcategoria e o total de trabalhos analisados, por exemplo: para saber a porcentagem de trabalhos que analisaram o Ensino Fundamental, faz-se a razão entre 23 trabalhos deste tipo e 44 trabalhos totais selecionados nesta pesquisa. Então, 52,27% dos trabalhos investiram em entender o Ensino Fundamental. Por essa diferença de cálculo, alguns percentuais ultrapassam 100% quando somados.

Concluimos que gênero e sexualidade parece ser temas pouco expressivos no EREBIO Regional 2, com uma média de 3,69% de trabalhos aprovados. Acreditamos que tal porcentagem de artigos num encontro voltado para a área de pesquisa em Ensino de Ciências possa se justificar pelas disputas com outras temáticas, já consolidadas nesta área de pesquisa. Além disso, consideramos que gênero e sexualidade são assuntos pouco explorados

em pesquisas na área de ensino, tanto por sua característica interdisciplinar quanto pelos estigmas que ainda trazem para o espaço escolar. Como isso aparece em outros encontros de Ensino de Ciências e Biologia?

2.2.2.

ENPEC: Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (1997-2015)

Para analisar no âmbito de interlocuções entre as Ciências Humanas e biológicas, os diversos sentidos que sexualidade e gênero assumem nas produções textuais do ENPEC, evento promovido pela ABRAPEC a cada dois anos desde 1997, tomamos como base as atas das dez edições do encontro (Marco Antonio MOREIRA et al., 1997, 1999, 2001, 2003; Roberto NARDI e Oto BORGES, 2006; Eduardo MORTIMER, 2007, 2009; Isabel MARTINS et al., 2011, 2013; Sandra SELLES et al., 2015) disponibilizadas online.

Para buscar os trabalhos que versassem sobre o tema da sexualidade, elencamos 37 palavras-chave e elaboramos uma busca virtual em títulos, resumos e palavras-chave dos textos. Em seguida, filtramos mais uma vez os trabalhos através da leitura dos resumos e eliminamos trabalhos que continham termos de interesse, mas não discutiam algum sentido de sexualidade. É o que acontece com frequência para a palavra *gênero*, que pode se relacionar com a expressão *gênero textual*. Sobre a essa duplicidade da palavra gênero na nossa linguagem, o professor P5 menciona na entrevista.

P5: *Muitas vezes a gente usa, como professor de português, a gente usa sexo como sinônimo de gênero, nos formulários, enfim, mas não só por aí. Eu acho que no caso do português, no Brasil, é muito complicado, porque gênero, pelo menos na área de análise cultural, no inglês nós temos "genre" e "gender", facilita muito para visualizar, em inglês nós usaríamos o "gender" aqui.*

E: Para gênero?

P5: *Exato, isso facilitaria. No caso da língua portuguesa fica um pouco complicado, gênero também está relacionado a classificações, a categorias, tipos. "Genre". Se eu for falar um gênero literário é "literary genre", você usa "genre" para gênero.*

Podemos observar nesses dois exemplos – na busca realizada no evento e no relato do professor – a influência da linguagem na construção e estruturação do pensamento, que ocorrerá de diferentes formas dependendo do idioma proferido. Outro exemplo, já mencionado na seção 1.2.1, *Sobre o uso do feminino genérico*, é a questão da flexão de gênero. Na Língua Inglesa, temos o

artigo *the*, tanto para feminino quanto para o masculino; não há flexão de gênero. Já na Língua Portuguesa, os artigos são *a, o, as, os*. Também há flexão de gênero para a maioria dos substantivos e adjetivos. Através de suas características, a linguagem constrói esse mapa mental simbólico nas indivíduos que serve de referência para as (auto)localizar em relação ao todo social.

Nos dez encontros realizados, encontramos o total de 6.660 trabalhos apresentados, dentre comunicações orais e pôsteres, com a maioria disponibilizada na íntegra. Conforme apresentado na Tabela 9, localizamos 146 ocorrências. Das trinta e sete palavras-chave, treze obtiveram resultados válidos. Podemos perceber que, ao tratar sobre a temática da sexualidade, a predominância de termos encontrados são *sex* – que muitas vezes aparece sob a expressão *educação sexual* –, gênero e corpo. Uma vez que alguns dos artigos encontrados continham mais de uma das palavras selecionadas no mesmo título, este resultado se reduz para 118 trabalhos totais de interesse. O Gráfico 2 apresenta a divisão destes trabalhos por ENPEC, bem como indica a porcentagem relativa em cada encontro.

Termos	ENPEC											Percentual sobre o total (%)
	I	II	III	IV	V	V	VII	VIII	IX	X	Soma	
Sex-	-	-	1	5	7	5	11	16	19	7	71	48,63
Gênero	-	-	1	-	3	1	3	6	10	8	32	21,92
Corpo	-	-	1	-	3	-	-	6	4	3	17	11,64
Mulher	-	-	-	-	1	1	1	1	-	3	7	4,79
Gravidez	-	-	-	-	-	2	-	1	1	1	5	3,42
AIDS	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	3	2,05
Feminis-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	1,37
Prazer	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2	1,37
Preconceito	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2	1,37
Reprodu-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	2	1,37
DST	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	0,68
Menina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	0,68
Puberdade	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0,68
Total	0	0	4	6	16	9	15	33	37	26	146	

Tabela 9: Resultados de busca por termos nas dez edições do ENPEC (1997-2015).
Fonte: Felipe BASTOS e Raquel PINHO (2017, p.4).

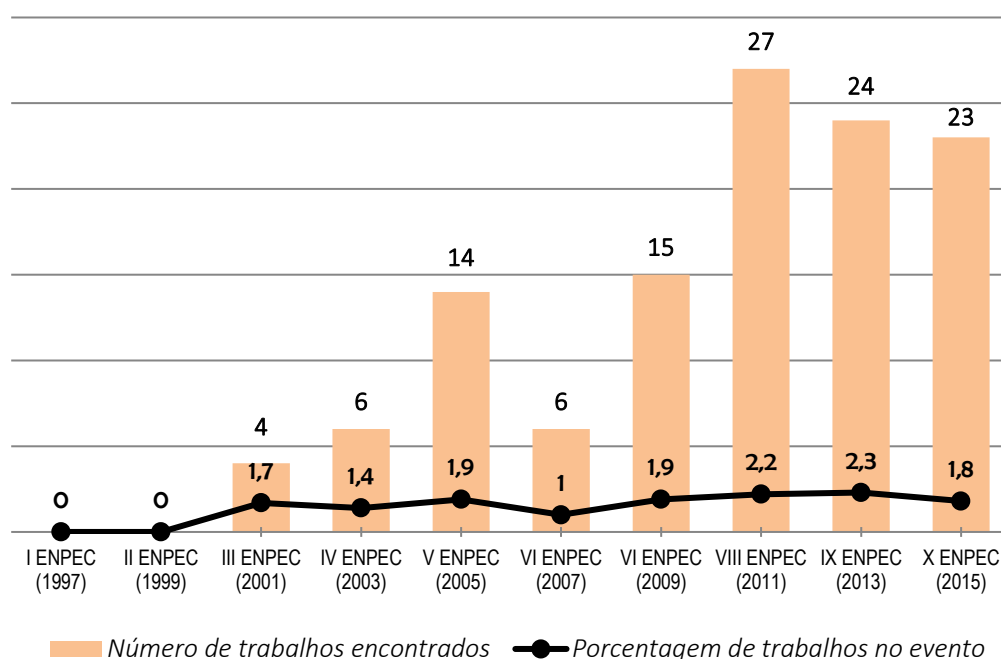


Gráfico 2: Trabalhos selecionados nas dez edições do ENPEC (1997-2015).
 Fonte: Felipe BASTOS e Raquel PINHO (2017, p. 5).

Não foram encontrados trabalhos sobre sexualidade nos dois primeiros encontros, em 1997 e 1999. Em 2001, foram aprovados 233 trabalhos, sendo 4 relacionados à sexualidade, o que equivale a 1,7% do total. Um possível fator de influência para o surgimento da temática neste encontro pode ser a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998, principalmente em função da elaboração do volume Orientação Sexual, que estabeleceu a sexualidade enquanto tema transversal de importância para o ensino fundamental. Em 2003, foram aprovados 431 trabalhos, dos quais 6 nos interessam, o que representa 1,4% do total. Em 2005, foram 739 trabalhos aprovados. Este aumento substancial de trabalhos se deve à realização da Primeira Escola de Formação de Pesquisadores em Educação em Ciências, da ABRAPEC, na qual foram ministrados prioritariamente para estudantes de mestrado e doutorado na área de Educação em Ciências, dez cursos de dezesseis horas cada. Contudo, isso não representou maior presença do tema no evento, que contou com 14 trabalhos dentro da temática, o que representa 1,9% do total. Em 2007, observamos uma queda na proporção de trabalhos. Dos 601 trabalhos aprovados, 6 nos interessam, o que representa 1% do total. Em 2009, foram aprovados 798 trabalhos, e também 15 estavam dentro do recorte desta pesquisa, isto é, 1,9% do total. Em 2011, 27 dos 1235 trabalhos aprovados falavam de sexualidade, 2,2% do total. Já em 2013, foram 24 de 1060

apresentações, o que equivale a 2,3%. E, por fim, em 2015, dos 1272 trabalhos aprovados, 22 cabiam no recorte, o que representa 1,7% do total. A análise dos trabalhos selecionados indica uma certa constância da presença da temática nos eventos. Não verificamos crescimento de trabalhos sobre o assunto na relação com o total por evento. Por outro lado, percebe-se que a partir do VIII ENPEC, em 2011, houve um salto em números absolutos de trabalhos.

Assim, esta análise não indica menor interesse no encontro com essa temática. Além disso, se observamos como se comportam os encontros para além destes 118 trabalhos, encontramos conferências, mesas redondas e cursos, atividades encomendadas pela organização do evento que incluem discussões sobre a temática. No VI ENPEC, aparece a primeira palestra relacionada ao tema. Nele, foi oferecida a mesa redonda 8 - *Educação Científica e Diversidade*, cuja descrição versa sobre multiculturalismo e ciência, apontando questões de “representação de identidades individuais, coletivas e institucionais, articulando-se ao planejamento, à avaliação e às formas de se conceber a pesquisa e a construção do conhecimento científico”. No VII ENPEC, ocorreu a conferência 1 - *Science, culture and citizenship: cross-cultural science education*, cuja abordagem tratou da interculturalidade e do debate sobre identidades e saberes hegemônicos no campo da pesquisa e do Ensino de Ciências. No VIII ENPEC, aconteceu a mesa redonda 4 - *Saúde, ambiente e educação*, na ausência de uma descrição oficial nos anais, supomos que tinha potencial para tratar do corpo no Ensino de Ciências. Igualmente sem descrição, encontramos nesta edição, o curso *O papel das controvérsias histórico-filosóficas no Ensino de Ciências*, tais controvérsias usualmente incluem discussões sobre aborto. Foi também no VIII ENPEC que ocorreu a divisão dos trabalhos em sessões temáticas, sendo um dos eixos: *Diversidade, multiculturalismo e Educação em Ciências*, cuja abordagem se refere a relações entre Ensino de Ciências e temas tais como inclusão, gênero, raça, etnia, classe; educação indígena e de demais grupos sociais específicos; políticas de ações afirmativas. Na nona edição, verificamos a entrada direta no campo do gênero e sexualidade ao encontrar na programação o debate 1 - *Relações de gênero nas pesquisas em Ciências e na pesquisa em Educação em Ciências*. Ainda no IX ENPEC foi oferecido o curso *Educação em Ciências e Direitos Humanos: repensando a formação do professor*. Por fim, no X ENPEC, houve a mesa redonda 3 - *Quando a diferença instiga a pesquisa e o ensino: políticas, práticas de inclusão e Educação em Ciências*.

Por fim, os trabalhos foram lidos e classificados de acordo com as

seguintes categorias: (i) gênero das autoras, (ii) instituição das autoras, (iii) objetos de análise das pesquisas, e (iv) os sentidos de sexualidade atribuídos a estes trabalhos. A Tabela 10 apresenta as ocorrências para cada categoria.

Categorias de análise		ENPEC									Percentual sobre o total (%) [†]
		III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Soma	
Gên.	Autoras	5	7	14	16	26	55	39	48	210	75,54
	Autores	2	3	6	3	8	14	18	14	68	24,46
	Soma por ENPEC	7	10	20	19	34	69	57	62	278	100,00
Instituição	Universidade pública	3	6	12	6	16	25	21	26	115	78,77
	Ed. Básica, Técnica e Tecnológica	-	-	2	1	1	2	2	6	14	9,59
	Universidade privada	3	-	3	1	3	1	1	1	13	8,90
	Instituto de Pesquisa	-	-	-	-	-	1	3	-	4	2,74
	Soma por ENPEC	6	6	17	8	20	29	27	33	146	100,00
Objetos de análise	Estudantes	3	4	-	1	4	9	8	10	39	33,05
	Documentos	1	1	-	1	7	9	9	4	32	27,12
	Professoras da ed. básica	-	3	5	2	2	4	6	4	26	22,03
	Outras sujeitas	-	2	1	-	1	1	2	2	9	7,63
	Licenciandas	-	-	1	-	-	2	3	2	8	6,78
	Outros	-	-	6	2	1	2	1	3	15	12,71
	Soma por ENPEC	4	10	13	6	15	27	29	25	129	109,32
Sentidos	Socioculturais	3	5	12	5	12	26	20	21	104	88,14
	Biológicos	3	6	10	5	8	17	14	12	75	63,56
	Éticos	3	6	9	-	5	14	10	5	52	44,70
	Psicológicos	2	6	4	3	2	15	4	6	42	35,59
	Soma por ENPEC	1	23	35	13	27	72	48	44	273	231,36

Tabela 10: Categorias de análise dos trabalhos selecionados nas edições do ENPEC (1997-2015).
Fonte: Adaptado de Felipe BASTOS e Raquel PINHO (2017, p. 7-9).

[†] Para as categorias Gênero e Instituição, o percentual foi encontrado pela razão entre a soma total da subcategoria e a soma total nos eventos, por exemplo: para saber a porcentagem de autoras, é a razão entre 210 autoras e 278 correspondentes ao total de pessoas nestes trabalhos. Assim, 75,54% das pessoas eram mulheres. Para as categorias Objetos de análise e Aspectos, o percentual foi encontrado pela razão entre a soma total da subcategoria e o total de trabalhos analisados, por exemplo: para saber a porcentagem de trabalhos que realizaram a pesquisa com licenciandas, faz-se a razão entre 8 trabalhos com este objeto e 118 trabalhos totais selecionados nesta pesquisa. Então, 6,78% dos trabalhos investigaram práticas, experiências e saberes de licenciandas. Por essa diferença de cálculo, alguns percentuais ultrapassam 100% quando somados.

Assim como no EREBIO, nos parece que gênero e sexualidade são temas pouco expressivos nas atas do ENPEC, com uma média de 1,77% de trabalhos aprovados. A esta altura já poderíamos traçar comparações entre os dois encontros e tentar caracterizar a temática da sexualidade nos encontros de

Ensino de Ciências e Biologia. Mas, antes, vamos explorar os ENEBIO.

2.2.3.

ENE BIO: Encontro Nacional de Ensino de Biologia (2005 - 2016)

Além do ENPEC, outro encontro nacional de peso no campo do Ensino de Biologia é o ENEBIO. Assim como os EREBIO, são encontros que valorizam a participação não somente de pesquisadoras, mas também de professoras e estudantes de graduação, fomentando o debate sobre e no cotidiano escolar.

Os ENEBIO são promovidos pela SBEnBio¹⁶, criada em 1997 no VI EPEB na Faculdade de Educação da USP e organizada em uma diretoria nacional e seis diretorias regionais. Os encontros nacionais acontecem concomitantemente aos encontros regionais, como podemos observar no Quadro 2¹⁷.

Podemos constatar que existe uma discrepância de produção entre as regionais. As regionais 2, 3 e 5 apresentam uma história mais intensa de discussões e reflexões sobre o Ensino de Biologia nos estados participantes. As regionais 1 e 4 iniciaram a promoção dos encontros mais recentemente e apresentaram um hiato mais marcado entre os encontros. E a regional 6 ainda não promove o encontro regional, não foi encontrada informação sobre ela¹⁸. Contudo, pelo indicado na assembleia deliberativa no último encontro em 2016, a edição sétima do ENEBIO será construída em Belém (PA) pela regional 6, inaugurando aí os encontros desta regional.

Como estamos analisando questões da formação docente em Biologia na cidade do Rio de Janeiro, ou seja, devido ao recorte geográfico da pesquisa, analisamos o que foi produzido nacionalmente através dos ENEBIO, nesta seção, e através da Regional 2, na seção 2.2.1. Os encontros das outras regionais não serão investigados neste trabalho.

¹⁶ Para mais informações, ver: <http://www.sbenbio.org.br/>.

¹⁷ Esse levantamento foi realizado em janeiro de 2017. Informações de encontros posteriores a essa data não participam desta análise.

¹⁸ Consideramos incluir no Quadro 3 os links para os anais dos eventos porque nem todos estão disponíveis pelo site da associação; foi necessário usar diferentes combinações de palavras no site Google e entrar em contato com membros das comissões organizadoras para se chegar a alguns links e/ou ter certeza da indisponibilidade.

Regional	EREBIO	ENEBIO	Ano	Local	Anais
Regional 1 SP/MT/MS	I EREBIO		2006	São Paulo	Disponível apenas em Cd.
	II EREBIO	V ENEBIO	2014	São Paulo	http://www.sbenbio.org.br/blog/revista-sbenbio-edicao-7/
Regional 2 RJ/ES	I EREBIO		2001	Niterói	http://www.sbenbio.org.br/regional2/arquivos/anais_I_erebio.pdf
	II EREBIO		2003	São Gonçalo	http://www.sbenbio.org.br/regional2/arquivos/anais_II_erebio.pdf
	III EREBIO	I ENEBIO	2005	Rio de Janeiro	http://www.sbenbio.org.br/regional2/arquivos/anais_I_enebio_III_erebio.pdf
	IV EREBIO		2007	Seropédica	http://rmoraisconsultoria.com/erebio/arquivos/2007/erebio2007.swf
	V EREBIO		2010	Vitória	http://rmoraisconsultoria.com/erebio/arquivos/2010/erebio2010.swf
	VI EREBIO		2012	Rio de Janeiro	http://rmoraisconsultoria.com/erebio/arquivos/2012/erebio2012.swf
	VII EREBIO		2015	Niterói	http://www.sbenbio.org.br/regional2/arquivos/anais_VII_erebio.pdf
Regional 3 Sul	I EREBIO		2005	Curitiba	Indisponível.
	II EREBIO		2006	Florianópolis	Indisponível - http://www.erebiosul2.ufsc.br/index.htm
	III EREBIO		2008	Ijuí	http://www.sbenbio3.ufsc.br/wp/sbenbio/III-EREBIO-Unijui-2008.rar
	IV EREBIO		2010	Chapecó	http://www.sbenbio3.ufsc.br/wp/sbenbio/IV-EREBIO-Unochapeco-2010.rar
	V EREBIO		2011	Londrina	http://www.uel.br/ccb/Biologiageral/eventos/erebio/erebio.htm
	VI EREBIO		2013	Santo Ângelo	http://santoangelo.uri.br/erebiosul2013/anais/
	VII EREBIO		2015	Criciúma	http://www.unesc.net/portal/capa/index/497
	VIII EREBIO	VI ENEBIO	2016	Maringá	http://www.sbenbio.org.br/blog/renbio-edicao-9/
Regional 4 MG/GO/TO/DF	I EREBIO	II ENEBIO	2007	Uberlândia	http://www.sbenbio.org.br/cds/2enebio/index.swf
	II EREBIO	IV ENEBIO	2012	Goiânia	http://www.sbenbio.org.br/cds/4enebio/index.html
	III EREBIO		2015	Juiz de Fora	http://www.sbenbio.org.br/blog/anais-do-encontro-regional-de-ensino-de-Biologia-regional-4/
Regional 5 Nordeste	I EREBIO		2003	Feira de Santana	Indisponível - http://www.sbenbio.org.br/regional5/1erebio.html
	II EREBIO		2006	João Pessoa	Indisponível - http://www.ce.ufpb.br/ce/erebio/evento.html
	III EREBIO		2008	Pernambuco	https://goo.gl/MgMWWf
	IV EREBIO	III ENEBIO	2010	Fortaleza	http://www.sbenbio.org.br/cds/3enebio/index.html
	V EREBIO		2013	Natal	http://www.sbenbio.org.br/verebione/
	VI EREBIO		2015	Vitória da Conquista	https://proceedings.galoa.com.br/erebio-ne/trabalhos?lang=pt-br
Regional 6 Norte					Não foram encontradas informações sobre esta regional.

Quadro 2: Informações sobre os ENEBIO e os EREBIO realizados de 2005 a 2016.

Fonte: Elaboração própria.

Nos seis primeiros encontros nacionais (Martha MARANDINO *et al.*, 2005; Sandra SELLES *et al.*, 2007; Mariana VILELA, 2010; José FERNANDES, 2012; José FERNANDES, 2014; José FERNANDES, 2016) foram aprovados 2517 trabalhos nos mais diversos temas. Para o I ENEBIO, cujos anais estão digitalizados, mas não possuem busca digital, todos os 283 títulos foram lidos e triados, resultando em 7 trabalhos selecionados. Para as outras cinco edições, utilizamos as mesmas trinta e sete palavras-chave que na análise dos ENPEC e verificamos 129 trabalhos (Tabela 11). Uma vez que alguns dos artigos encontrados continham mais de uma das palavras selecionadas no mesmo título, limpando as recorrências, o resultado se reduz para 100 trabalhos. Ao considerarmos os 7 trabalhos selecionados no I ENEBIO, chegamos a um recorte de 107 trabalhos. O Gráfico 3 apresenta a distribuição desses 107 trabalhos por ENEBIO, bem como indica a porcentagem relativa ao número total de trabalhos em cada encontro.

Termos	ENEBIO						Percentual sobre o total (%)
	II	III	IV	V	VI	Soma	
Sex-	4	12	12	12	30	72	56,25
Gênero	1	1	1	4	20	27	21,09
Corpo	0	1	1	4	5	11	8,59
Reprodu-	1	1	0	1	2	5	3,91
Gravidez	1	1	0	0	1	3	2,34
Mulher	0	0	0	1	1	2	1,56
Aborto	0	0	0	0	1	1	0,78
AIDS	0	0	1	0	0	1	0,78
DST	1	0	0	0	0	1	0,78
Gameta	0	0	1	0	0	1	0,78
Homossexual-	0	0	0	1	0	1	0,78
Lgbt	0	0	0	0	1	1	0,78
Namoro	0	0	1	0	0	1	0,78
Puberdade	0	0	0	0	1	1	0,78
Total	9	16	17	23	62	128	

Tabela 11: Resultados de busca por termos nas seis primeiras edições do ENEBIO (2007-2016).
Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 3, observamos um aumento de números de trabalhos apresentados ao longo das edições. Além dos números absolutos, calculamos o percentual de trabalhos sobre os temas de interesse em relação ao total de trabalhos do evento. Em 2005, no Rio de Janeiro, o encontro aprovou 283 trabalhos, sendo 7 relacionados à sexualidade, o que equivale a 2,5% do total. Em 2007, em Uberlândia, foram aprovados 219 trabalhos, dos quais também 6 nos interessam, o que representa 2,7% do total. Em 2010, em Fortaleza, foram

417 trabalhos, dos quais 17 estão no recorte, isto é, 4,1% do encontro. Aqui, observamos que o aumento no número de trabalhos no evento veio acompanhado de uma maior presença do tema no encontro. Em 2012, na edição de Goiânia, dos 331 trabalhos aprovados, 16 se enquadravam no recorte proposto, o que é 4,8% do total. Em 2014, em São Paulo, foram aprovados 568 trabalhos totais e destes 17 selecionados para análise, isto é, 3,0% – uma queda em relação ao aumento gradual do tema no evento. E, por fim, em 2016, houve um significativo incremento na quantidade de trabalhos no tema em relação ao número de trabalhos totais. Em Maringá, 44 dos 699 trabalhos participantes discutiam sobre sexualidade, gênero e/ou sistema reprodutor, o que é 6,3% e um indicativo de fortalecimento do debate no campo de Ensino de Biologia. Esse incremento pode estar relacionado, tanto ao avanço da discussão no campo, quanto ao fato da UEM ser uma universidade com grupos de estudo e pesquisa voltados para o tema.

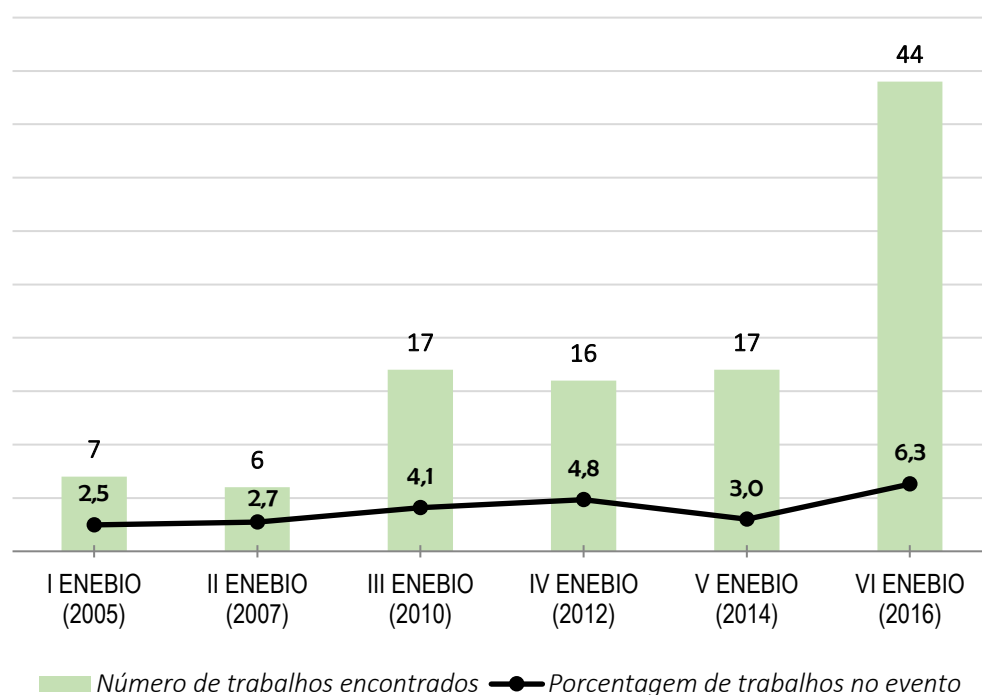


Gráfico 3: Trabalhos selecionados nas seis edições do ENEBIO (2005-2016).
Fonte: Elaboração própria.

Para esta análise dos trabalhos, construímos algumas categorias a partir das informações que o evento disponibiliza. Buscamos as recorrências em: (i) gênero das autoras, (ii) instituição das autoras, (iii) objetos de análise, (iii) nível

de ensino, e (iv) aspectos da sexualidade que apareciam nas produções. A Tabela 12 apresenta as ocorrências para cada categoria.

Categorias de análise		ENEBIO							Percentual sobre o total (%) [†]
		I	II	III	IV	V	VI	Soma	
Gên.	Autoras	16	25	35	30	35	78	219	70,42
	Autores	4	6	15	11	13	43	92	29,58
	Soma por ENEBIO	20	31	50	41	48	121	311	100,00
Instituição	Universidade pública	5	5	13	13	15	83	134	78,36
	Ed. Básica, Técnica e Tecnológica	2	1	2	3	5	9	22	12,87
	Universidade privada	-	1	1	2	1	5	10	5,85
	Instituto de Pesquisa	1	-	2	1	1	-	5	2,92
	Soma por ENEBIO	8	7	18	19	22	97	171	100,00
Objetos de análise	Estudantes	1	-	6	5	5	13	30	28,04
	Professoras da ed. básica	2	1	3	5	6	12	29	27,10
	Documentos	2	2	3	3	3	5	18	16,82
	Licenciandas	1	-	1	3	1	3	9	8,41
	Outras sujeitas	-	-	-	-	1	1	2	1,87
	Professoras universitárias	-	-	-	-	-	1	1	0,93
	Outros	2	3	4	-	2	9	20	18,69
	Soma por ENEBIO	8	6	17	16	18	44	109	101,87
Nível de Ensino	Ensino Fundamental	3	3	5	6	7	14	38	35,51
	Ensino Médio	1	3	8	5	5	12	34	31,78
	Ensino Superior	1	-	1	4	1	5	12	11,21
	EJA	2	-	-	1	1	-	4	3,74
	Outros	1	2	1	1	5	13	23	21,50
	Soma por ENEBIO	8	8	15	17	19	44	111	103,74
Sentidos	Socioculturais	4	5	13	14	15	43	94	87,85
	Biológicos	7	5	15	13	14	36	90	84,11
	Psicológicos	4	5	10	12	13	33	77	71,96
	Éticos	3	4	9	10	10	31	67	62,62
	Soma por ENEBIO	18	19	47	49	52	143	328	306,54

Tabela 12: Categorias de análise dos trabalhos selecionados nas edições do ENEBIO (2005-2016)
Fonte: Elaboração própria.

[†] Para as categorias Gênero e Instituição, o percentual foi encontrado pela razão entre a soma total da subcategoria e a soma total nos eventos, por exemplo: para saber a porcentagem de autoras, é a razão entre 219 autoras e 311 correspondentes ao total de pessoas nestes trabalhos. Assim, 70,42% das pessoas eram mulheres. Para as categorias Objetos de análise, Nível de Ensino e Aspectos, o percentual foi encontrado pela razão entre a soma total da subcategoria e o total de trabalhos analisados, por exemplo: para saber a porcentagem de trabalhos que realizaram a pesquisa com licenciandas, faz-se a razão entre 9 trabalhos com este objeto e 109 trabalhos totais selecionados nesta pesquisa. Então, 8,41% dos trabalhos investigaram práticas, experiências e saberes de licenciandas. Por essa diferença de cálculo, alguns percentuais ultrapassam 100% quando somados.

No EREBIO, encontramos uma média de 3,69%. No ENPEC, 1,77%. Enfim, no ENEBIO, 4,3% dos trabalhos aprovados se encaixam no recorte de

temas de gênero e sexualidade. A partir disso, nos parece que a temática tem mais repercussão nos encontros sobre Ensino de Biologia do que no encontro sobre Ensino de Ciências. Podemos tentar justificar esse dado por dois caminhos. Primeiro, que o ENPEC é sobre Ensino de Ciências, o que é mais geral, envolvendo não apenas Biologia, mas também Química, Física, Geociências, Matemática. Por isso, os debates podem se distanciar do funcionamento do corpo e diminuir a possibilidade de articulação mais direta com gênero e sexualidade, o que Felipe Bastos (2015) chama de *gancho* curricular, como veremos mais à frente, ainda neste capítulo. Segundo, que os encontros de Ensino de Biologia valorizam a participação de professoras e estudantes de graduação, tendo inclusive a categoria de exposição *Relato de experiência*. Já o encontro de Ensino de Ciências é voltado a “professores-pesquisadores da educação básica e superior, estudantes de pós-graduação, estudantes de licenciatura, formadores de professores e pesquisadores”¹⁹. Talvez a temática esteja presente na escola de maneira mais intensa do que nos interesses de pesquisa sobre ela. Quando a escola pode falar de si, o tema emerge de maneira mais acentuada.

2.2.4. Aproximações

Nesta seção, em quatro etapas, traçamos aproximações entre os três eventos (EREBIO, ENPEC e ENEBIO) na tentativa de entender como o campo do Ensino de Biologia vem se apresentando nos encontros dos últimos vinte anos.

2.2.4.1

Primeira aproximação: quantitativa

Primeiro, construímos a Tabela 13 e o Gráfico 4, que apresentam cronologicamente a quantidade de trabalhos apresentados. Na Tabela 13, verificamos que os maiores percentuais estão no EREBIO e no ENEBIO. Conforme apresentado na seção 2.2.1, o pico de trabalhos apresentados no I EREBIO pode ser atribuído à proximidade do lançamento dos PCN para o

¹⁹ <http://abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/index>, acesso em 30/12/2017, às 11h43min.

ensino fundamental (BRASIL, 1998), nos quais a temática, sob o título de *Orientação Sexual*, foi publicada como tema transversal a ser trabalhado na escola, também no que tange às discussões sobre gênero e diversidade. Podemos atribuir o pico no VI ENEBIO ao fortalecimento das lutas dos movimentos sociais (Raquel PINHO e Rachel PULCINO, 2016) e às políticas públicas específicas (Cláudia VIANNA, 2015) para a promoção das temáticas, principalmente no combate a preconceitos e discriminações.

Data	Encontro	Total de trabalhos	Trabalhos encontrados	Percentual sobre o total (%)
1997	I ENPEC	128	0	0,0
1999	II ENPEC	163	0	0,0
2001	I EREBIO	147	10	6,8
2001	III ENPEC	233	4	1,7
2003	II EREBIO	113	6	5,3
2003	IV ENPEC	431	6	1,4
2005	I ENEBIO III EREBIO	283	7	2,5
2005	V ENPEC	739	14	1,9
2007	II ENEBIO	219	6	2,7
2007	IV EREBIO	108	3	2,8
2007	VI ENPEC	601	6	1,0
2009	VII ENPEC	798	15	1,9
2010	III ENEBIO	417	17	4,1
2010	V EREBIO	103	3	2,9
2011	VIII ENPEC	1235	27	2,2
2012	IV ENEBIO	331	16	4,8
2012	VI EREBIO	200	6	3,0
2013	IX ENPEC	1060	24	2,3
2014	V ENEBIO	568	17	3,0
2015	VII EREBIO	240	9	3,8
2015	X ENPEC	1272	23	1,8
2016	VI ENEBIO	699	44	6,3
Total		10088	263	2,6

Tabela 13: Resultado da inserção do tema nos encontros nos últimos 20 anos.

Fonte: Elaboração própria.

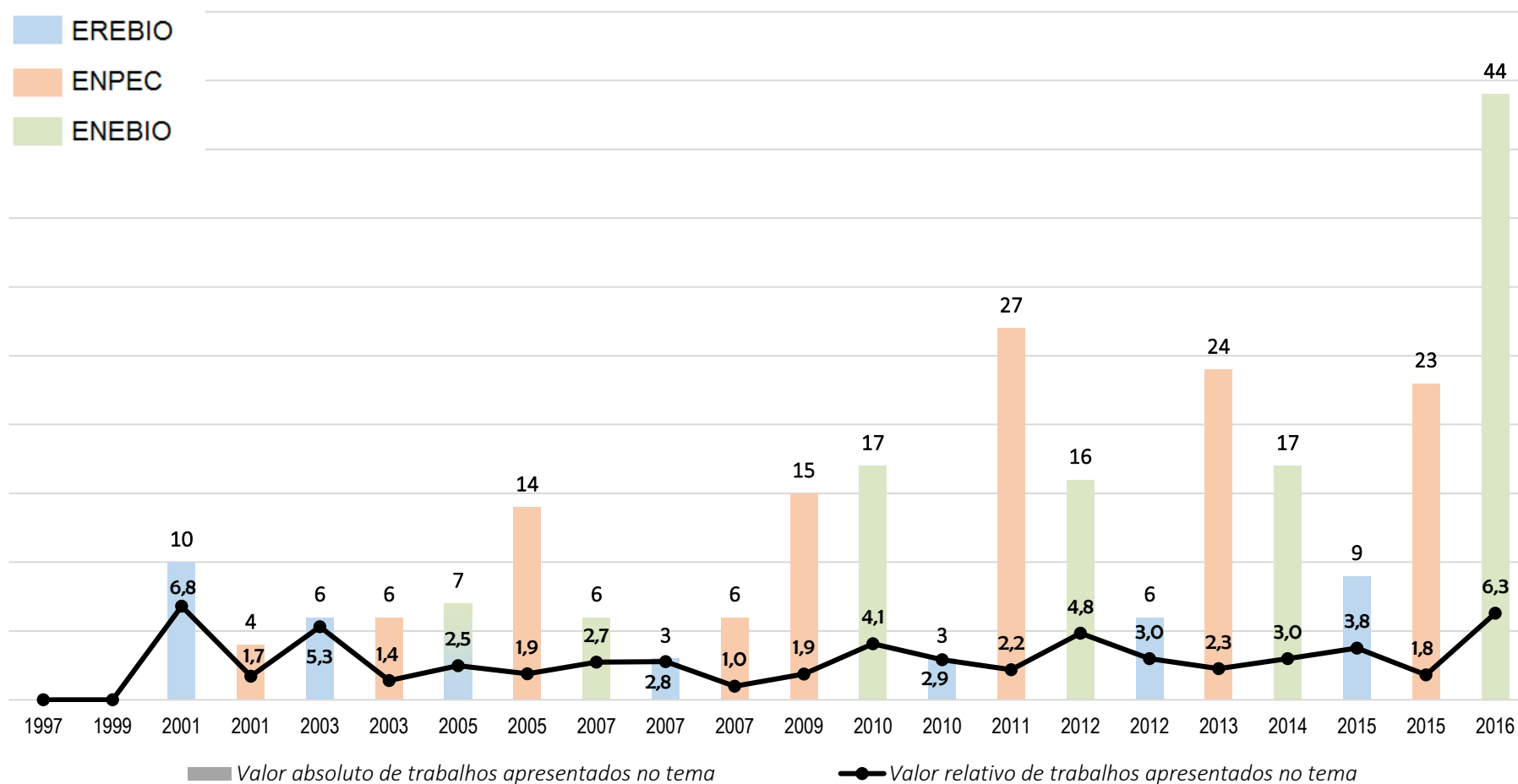


Gráfico 4: Evolução da inserção do tema nos encontros de Ensino de Biologia nos últimos 20 anos.
 Fonte: Elaboração própria.

Como não conseguimos enxergar uma clara *curva de crescimento do tema* no Gráfico 4, verificamos as médias percentuais entre as duas décadas analisadas. Para a primeira (2001 a 2010), encontramos uma média de 2,92%. Para a segunda (2011 até hoje), 3,4%. Olhando de ano a ano, não podemos identificar padrões. Mas se coletarmos dados e usarmos recortes temporais maiores, poderemos inferir sobre o aumento da discussão no campo. Precisaremos acompanhar as próximas décadas, verificando como os dados se comportam.

2.2.4.2

Segunda aproximação: qualitativa

Segundo, possibilitamos uma visão geral das características destes trabalhos. Unindo os dados de soma total apresentados separadamente por evento nas Tabelas 8, 10 e 12, criamos a Tabela 14.

Sobre o *gênero das autoras*, o número de autoras é superior ao de autores. No total, observamos 550 mulheres para 184 homens. Dentre as 736 autoras, há duas cujo gênero não pôde ser identificado e cujo trabalho foi apresentado no I EREBIO, pois seus nomes estavam abreviados e não foi possível identificá-las. Há também nomes de difícil identificação, que geraram dúvidas sobre o gênero. Estes foram consultados na Plataforma Lattes²⁰, que integra três bases de dados: currículos, grupos de pesquisa e instituições em um único sistema de informações.

²⁰ <http://lattes.cnpq.br/>, acesso em 27/01/2016, às 15h05min.

Categorias de análise		EREBIO	ENPEC	ENEBIO	Soma	Percentual sobre o total (%)
Gên.	Autoras	121	210	219	550	74,73
	Autores	24	68	92	184	25,00
	Soma	147	278	311	736	100,00
Instituição	Universidade pública	35	115	134	284	75,53
	Ed. Básica, Técnica e Tecnológica	15	14	22	51	13,56
	Universidade privada	6	13	10	29	7,71
	Instituto de pesquisa	3	4	5	12	3,19
	Soma	59	146	171	376	100,00
Nível de Ensino	Ensino Fundamental	23		38	61	36,97
	Ensino Médio	18		34	52	31,52
	Ensino Superior	4		12	16	9,70
	EJA	2		4	6	3,64
	Outros	7		23	30	18,18
	Soma	54		111	165	100,00
Objetos de análise	Estudantes		39	30	69	28,99
	Professoras da ed. básica		26	29	55	23,11
	Documentos		32	18	50	21,01
	Licenciandas		8	9	17	7,14
	Outras sujeitas		9	2	11	4,62
	Professoras universitárias			1	1	0,42
	Outros		15	20	35	14,71
	Soma		129	109	238	100,00

Tabela 14: Categorias de análise dos trabalhos selecionados para as edições dos três eventos.
Fonte: Elaboração própria.

Estes resultados não apresentam novidades. A predominância feminina em artigos sobre sexualidade e gênero já foi verificada em outros encontros acadêmicos (Fernanda ETTER et al., 2014; Márcia FERREIRA, Georgina NUNES e Márcia KLUMB, 2013). Vale sublinhar o aumento na presença masculina, principalmente nos últimos encontros. Esse movimento nos parece estar atrelado aos avanços dos estudos de gênero se desdobrando em outras identidades para além da identidade mulher.

Além disso, ainda que se configurem enquanto encontros acadêmicos, o formato do EREBIO e do ENEBIO facilita e almeja a presença de professoras e licenciandas, sujeitas pertencentes ao espaço escolar. Entendemos que a escola é um espaço generificado, “isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino” (Guacira LOURO, 1997, p. 77).

Como apontam Carolina de Sá e Walquíria Rosa (2004), esta realidade muda entre finais do século XIX e início do século XX, quando o magistério se torna uma ocupação majoritariamente feminina. As autoras explicam esta mudança através de quatro eixos: (i) alterações na estrutura do mercado de trabalho, que cria novas e melhores oportunidades de trabalho para os homens; (ii) rápido aumento do número de escolas, com expansão da matrícula de meninas, o que demanda contratação para compor o quadro docente; (iii) aproximação do ofício do magistério com a representação da ocupação feminina à época: o lar, a casa, as crianças, o cuidado; e (iv) possibilidade de conciliação do trabalho no magistério com as tarefas domésticas.

A feminização do magistério mais do que representar a forte presença de mulheres na docência, indica um *ethos* da profissão, ou seja, se refere também à associação de práticas, atividades e significados desta profissão ao universo feminino, independente de quem os corporifica (Marília de CARVALHO, 1999). Segundo Valerie Walkerdine (1995), isso ocorre devido às novas teorias psicológicas e pedagógicas que passam a considerar o afeto como fundamental, facilitador da aprendizagem. Se no início o processo de feminização se dá no magistério primário, posteriormente se expande e vemos hoje a representação feminina no ensino superior, principalmente nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas em geral.

Sobre a *instituição de produção*, podemos observar o peso de produção de universidades públicas, com 75,53% dos trabalhos. O setor público ultrapassa o setor privado, chegando a participar dez vezes mais em tais eventos. Segundo o site e-MEC²¹, no município do Rio de Janeiro, há 82 instituições de ensino superior, sendo 13 delas públicas. Ou seja, aproximadamente 16% são públicas. Acreditamos, então, que essa discrepância está de acordo o fato da maioria das instituições privadas de ensino superior não serem universidades, centros de pesquisa. Das 69 instituições privadas, 6 são universidade (8,7%). Das 13 instituições públicas, 3 são universidades (23,1%).

Esse cenário aponta um ensino público com (i) maior aporte de recursos de agências de fomento do governo para pesquisa; (ii) um maior número de doutoras atuantes; (iii) regime de dedicação exclusiva; (iv) maior número de cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, reconhecidos pela CAPES/MEC. Ou seja, parece haver um interesse menor ou obstáculos que dificultem fomentar a realização de pesquisas nas instituições privadas em

²¹ <http://emec.mec.gov.br/>, acesso em 20/12/2017, às 12h40min.

comparação às públicas.

As universidades têm uma produção muito superior à das escolas, 83,24% a 13,56%. Em 1991, Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye investigaram os fatores que levam as professoras a ficarem situadas externamente ao processo de produção de saberes de natureza acadêmica. Entre outros fatores, essa separação irrompe com o pensamento moderno e positivo das ciências, na qual o conhecimento é singular, exato e independente do mundo social. Ou seja, as professoras se encontram dissociadas da produção do conhecimento, que se dá nos limites da pesquisa acadêmica, dentro dos muros da universidade.

As universidades apresentam número superior de trabalhos inclusive na categoria Relato de Experiência (Tabela 8), a qual é destinada, como o nome já indica, a descrever e discutir práticas pedagógicas. Tais práticas podem acontecer em qualquer fase do ensino, do infantil ao superior. Contudo, observamos que muitos relatos de práticas pedagógicas da educação básica eram feitos por licenciandas e pesquisadoras de universidades públicas. Tais licenciandas ocupam papel central na articulação entre formação para docência e produção acadêmica. Em todo caso, observamos que o papel reflexivo das professoras formadas pouco sai da experiência cotidiana na escola. Ao que parece, há uma distância entre a pesquisa e a professora da educação básica: quem está no cotidiano escolar não pesquisa e quem pesquisa não está na escola.

O saber profissional docente é pluridimensional (Maurice TARDIF e Clermont GAUTHIER, 1996, p. 11), ou seja, é um “saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. As quatro dimensões do saber docente são, segundo Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991): os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Em trabalhos posteriores, Maurice Tardif e Daniele Raymond (2000) reforçam a importância dos saberes da experiência profissional para a prática docente.

Se o tempo no magistério é tão significativo quanto as instâncias estruturantes para a construção de uma identidade profissional docente, nos parece necessário tanto trazer os saberes da sala de aula para os espaços de socialização de conhecimento quanto que sejam também as professoras em exercício a fazê-lo, ou seja, valorizar o papel das professoras na divulgação de seus conhecimentos e saberes.

O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dê corpo a um exercício autônomo da profissão docente. [...]. A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. (António NÓVOA, 1992, p. 25)

António Nóvoa (1992) nos aponta a necessidade de repensar a atuação docente, reposicionando as professoras da educação básica enquanto produtoras de saberes. Para ele, além das universidades ocuparem tradicionalmente o lugar de produção do conhecimento, há um entrave das próprias escolas em incentivar e apoiar as professoras neste percurso. Todas nós sabemos da dificuldade de conseguir liberação das aulas para a participação em congressos e simpósios, por exemplo.

Sobre os *níveis de ensino*, constatamos que não houve investigações sobre sexualidade na educação infantil nem em espaços de educação não-formal. O ensino de jovens e adultos (3,64%) e o ensino superior (9,7%) representam um escopo de trabalho muito pequeno. A maior parte dos trabalhos se concentra na educação básica, sendo 36,97% no ensino fundamental e 31,52% no ensino médio. Entendemos que este recorte se deve em parte pelo tema da *Orientação Sexual* nos PCN do ensino fundamental (BRASIL, 1998) privilegiar o trabalho na temática e pela aproximação com temas correlatos ao Ensino de Biologia – tais como reprodução humana e saúde do corpo humano – no ensino médio. Os trabalhos classificados como Outros (18,18%) são aqueles que não abordam nenhuma faixa de ensino específica. Entre eles, estão textos de análise de filmes, periódicos e documentos governamentais.

As pesquisas de recorte no ensino superior (9,7%) tentam explicar elementos da formação docente através da análise de práticas, experiências e discursos das licenciadas, egressas e professoras da educação básica. Dos 263 trabalhos analisados, apenas 1 realizou entrevistas com professoras universitárias (0,004%). Apesar de muito pequeno, este dado é muito relevante, pois parece ser a inauguração de uma área de pesquisa: a dos saberes docentes de professoras universitárias sobre gênero e sexualidade; uma área que irá trabalhar diretamente com o saber e o fazer dessas professoras, pesquisando através de experiências relatadas por elas mesmas.

Enfim, os principais *objetos de análise* focam em pesquisas com estudantes da escola básica (28,99%), seguidos de pesquisas com professoras da escola básica (23,11%) e de análise documental (21,01%). A pesquisa com

sujeitas da educação básica engloba principalmente ensino fundamental II, ensino médio e EJA. Os trabalhos que se voltaram para pesquisas com futuras professoras de Ciências e Biologia somam 7,14% e pesquisas com outras sujeitas – tais como diretoras ou parentes de alunas – somam 4,62% do total. Outros 35 trabalhos (14,71%) apresentam focos distintos de análise, por exemplo: construção de oficinas ou reflexões teóricas sobre alguma temática em gênero e sexualidade.

2.2.4.3

Terceira aproximação: dimensões

Terceiro, com a Tabela 15 e o Gráfico 5, demonstramos o comportamento das dimensões conceituais da sexualidade. Em relação aos sentidos de sexualidade, Fernanda Etter et al. (2014) apontam: (i) a saúde, tanto individual quanto coletiva; (ii) os aspectos sociais, os quais estão relacionados a polêmicas e valores; e (iii) a identidade, pois identificam a sexualidade enquanto construção que ocorre ao longo da vida. Aqui, categorizamos quatro as áreas de conhecimento. Além das questões biológicas e socioculturais apontadas por Fernanda Etter et al. (2014), também observamos questões mais correlatas às áreas da Psicologia e da Ética. Assim, os aspectos biológicos dizem respeito a corpo, sistema reprodutor, saúde individual, saúde coletiva, doenças e profilaxia, DST/AIDS, menstruação, concepção, gravidez e contracepção. Os aspectos socioculturais são relativos a gênero, orientação sexual, movimentos sociais, identidade, diferença, diversidade, interseccionalidade, mídia, família, processos históricos, rituais, casamento e religião. Os aspectos psicológicos incluem relacionamentos, emoções, prazer, orgasmo, masturbação, comportamentos e autoestima. Os aspectos éticos englobam valores, diálogo, respeito, solidariedade, preconceito, regras morais, aborto, liberdade sexual, estupro e tabus.

Cada trabalho foi analisado quanto à categoria pertencente, podendo apresentar desde uma ou até mesmo as quatro categorias. Olhando para os dados dos 22 encontros, na Tabela 15, percebemos a prevalência de aspectos socioculturais nas análises (82,9%) em comparação aos aspectos biológicos (75,7%). De forma menos expressiva, temos a presença dos aspectos éticos (51%) e psicológicos (47,9%).

Data	Encontro	Número de trabalhos	Biológicos	Percentual sobre o total (%)	Socioculturais	Percentual sobre o total (%)	Psicológicos	Percentual sobre o total (%)	Éticos	Percentual sobre o total (%)
1997	I ENPEC	-	-	0,0	-	0,0	-	0,0	-	0,0
1999	II ENPEC	-	-	0,0	-	0,0	-	0,0	-	0,0
2001	I EREBIO	10	10	3,8	8	3,0	2	0,8	5	1,9
2001	III ENPEC	4	3	1,1	3	1,1	2	0,8	3	1,1
2003	II EREBIO	6	6	2,3	5	1,9	2	0,8	6	2,3
2003	IV ENPEC	6	6	2,3	5	1,9	6	2,3	6	2,3
2005	I ENEBIO III EREBIO	7	7	2,7	4	1,5	3	1,1	4	1,5
2005	V ENPEC	14	10	3,8	12	4,6	4	1,5	9	3,4
2007	II ENEBIO	6	5	1,9	5	1,9	5	1,9	4	1,5
2007	IV EREBIO	3	3	1,1	-	0,0	-	0,0	1	0,4
2007	VI ENPEC	6	5	1,9	5	1,9	3	1,1	-	0,0
2009	VII ENPEC	15	8	3,0	12	4,6	2	0,8	5	1,9
2010	III ENEBIO	17	15	5,7	13	4,9	10	3,8	9	3,4
2010	V EREBIO	3	3	1,1	-	0,0	-	0,0	1	0,4
2011	VIII ENPEC	27	17	6,5	26	9,9	15	5,7	14	5,3
2012	IV ENEBIO	16	13	4,9	14	5,3	12	4,6	10	3,8
2012	VI EREBIO	6	5	1,9	1	0,4	1	0,4	1	0,4
2013	IX ENPEC	24	14	5,3	20	7,6	4	1,5	10	3,8
2014	V ENEBIO	17	14	5,3	15	5,7	13	4,9	10	3,8
2015	VII EREBIO	9	7	2,7	6	2,3	3	1,1	-	0,0
2015	X ENPEC	23	12	4,6	21	8,0	6	2,3	5	1,9
2016	VI ENEBIO	44	36	13,7	43	16,3	33	12,5	31	11,8
Total		263	199	75,7	218	82,9	126	47,9	134	51,0

Tabela 15: Diferentes sentidos do tema “sexualidade” nos encontros de Ensino de Biologia.
Fonte: Elaboração própria.

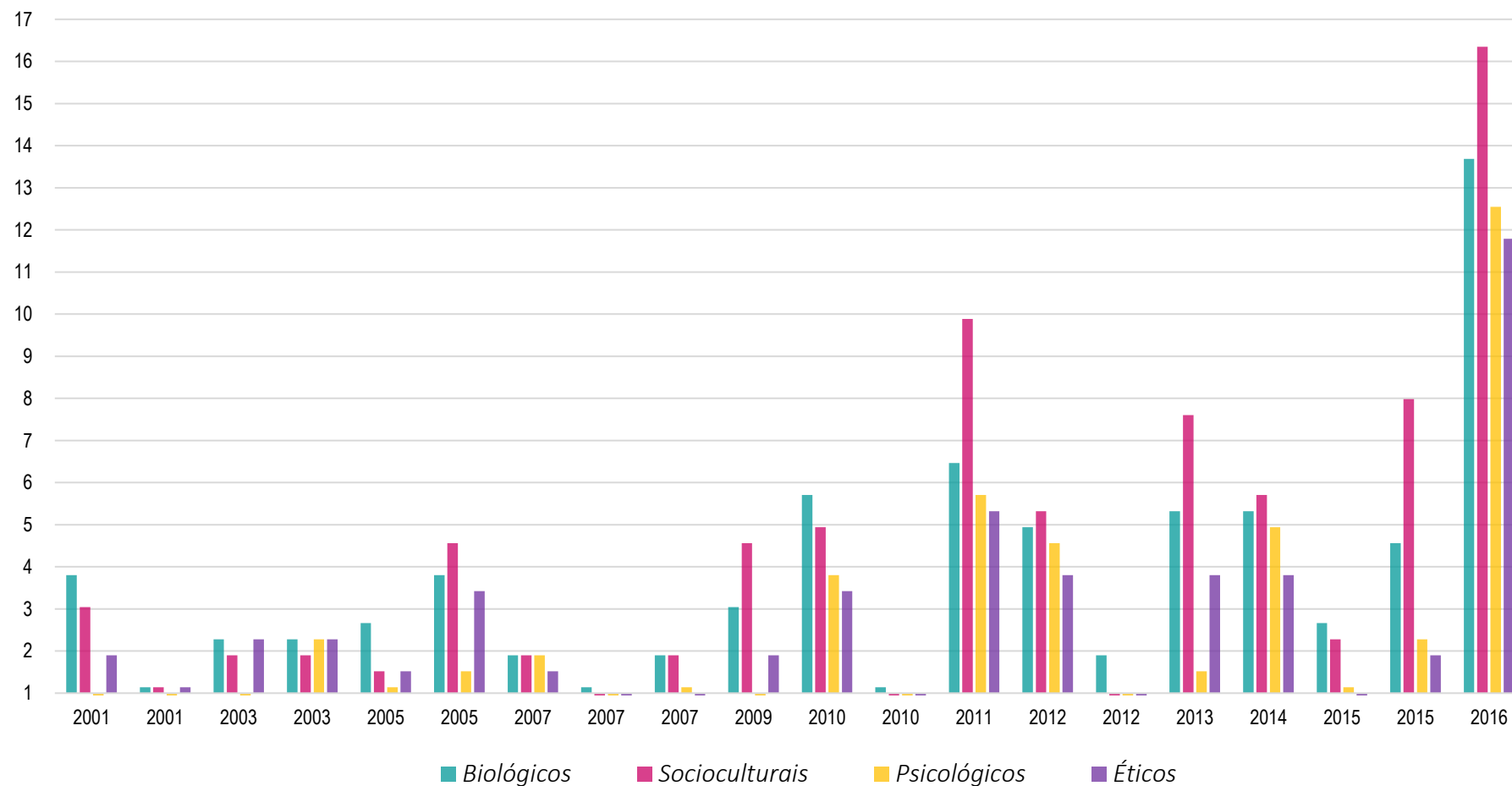


Gráfico 5: Evolução da presença percentual (%) dos diferentes sentidos do tema "sexualidade" nos encontros de Ensino de Biologia nos últimos 20 anos.
Fonte: Elaboração própria.

Michel Foucault (2000) aborda a existência de um dispositivo da sexualidade, isto é, um conjunto de discursos, práticas e instituições que se modifica ao longo do tempo e atua no gerenciamento e controle de corpos, de modos de ser e das populações. Este dispositivo produz formas legítimas e ilegítimas de exercício da sexualidade, ou seja, essa rede de significados sociais impacta diretamente sobre a indivíduo, sua subjetividade, seus modos de relacionamentos e sua relação com prazeres e emoções (Luan CASSAL; Aline GARCIA; Pedro BICALHO, 2011).

Longe de negar o conhecimento biológico sobre o tema, ou seja, reconhecendo a importância de se estudar a anatomia e a fisiologia dos corpos, assim como possíveis doenças e formas de manutenção da saúde como meio para o conhecimento de si, acreditamos que a sexualidade é um tema complexo e multidisciplinar e tentar reduzi-lo aos aspectos biológicos é oferecer pouco a nossas alunas e alunos.

Nos 263 trabalhos analisados, buscamos identificar dimensões associadas a diferentes áreas do conhecimento acadêmico-científico para explicar sexualidade: biológica, sociocultural, psicológica ou ética, o que não significa que o texto tinha a intenção de usar tal dimensão como uma lente analítica. Em muitos artigos, elementos destas dimensões foram apenas citados. Assim como observou Fernanda Etter et al. (2014, p. 2008), em alguns trabalhos, a sexualidade foi “posta em segundo plano, sendo o objetivo principal a discussão de outras questões, como o uso de blogs, atividades interativas ou lúdicas, de forma que a educação sexual serviu apenas como um dentre possíveis temas com os quais se podem usar tais ferramentas”. Por isso, o fato de um texto ter apresentado as quatro dimensões não o coloca em vantagem ao que apresentou apenas uma. A forma como tais dimensões são debatidas é relevante à análise, tal forma pode ser superficial ou profunda, e adotar diferentes vieses para uma mesma dimensão. Sendo assim, não é nossa intenção ranquear os textos de acordo com as dimensões apresentadas.

Constatar que a dimensão sociocultural é a mais presente entre os trabalhos, por um lado, demonstra a preocupação dos três eventos em valorizar diferentes pontos de vista. Por outro, imaginamos que, nos encontros de Biologia, encontraríamos um investimento maior na dimensão biológica.

Ao analisarmos qualitativamente os artigos no Gráfico 5, observamos uma mudança de perspectiva analítica no ano de 2011. Durante a década de 2000, verificamos a predominância de trabalhos no viés biológico. Tais artigos estavam preocupados em como explorar os conteúdos biológicos sobre o sistema

reprodutor, exemplificando atividades aplicadas na escola. Já na década de 2010, encontramos uma tendência cada vez mais forte do viés sociopolítico em relação ao biológico. Os artigos, nesse segundo momento, têm se preocupado mais em debater questões identitárias e culturais no e através do Ensino de Biologia. Assim, nos últimos encontros, há mais trabalhos que exploram a sexualidade em sua complexidade conceitual, apontando reflexões nas quatro dimensões propostas aqui.

A prevalência nos aspectos culturais pode ser fruto de um investimento do campo olhar para si próprio como espaço de produção de conhecimento em meio a disputas com outros conhecimentos, ou seja, pode ser fruto de uma perspectiva pós-positivista, que assume a subjetividade do processo de produção científico. O que vimos, nesses trabalhos, é justamente uma crítica ao que o campo da Biologia tem produzido em sua suposta neutralidade.

Por outro lado, não podemos perder de vista que existe uma base biológica influente na produção da sexualidade nas indivíduos. É importante marcar o espaço que a sexualidade ocupa através das questões que envolvem saúde individual e coletiva, presentes nos trabalhos com sentido biológico. Em análise similar, Fernanda Etter e colaboradoras (2014) identificam que parece ser através destes vieses que são mediadas questões sobre sexualidade na escola. Com efeito, trabalhos que apresentaram sentido biológico para a sexualidade, trouxeram outras abordagens imbricadas. Todavia, em alguns não observamos ancoragem no Ensino de Biologia. Tais trabalhos são sobre o Ensino de Biologia, mas não sobre o ensinar Biologia. Esta é uma distinção importante de se fazer. Há os trabalhos que servem de inspiração para o ensinar Biologia ao trazer exemplos de atividades e práticas didáticas. E há aqueles que questionam o Ensino de Biologia, que analisam tal ensino à luz das perspectivas das Ciências Sociais (Bianca FIGUEIREDO, 2016; Bruna RUFATO e Alessandra BIZERRA, 2014; Leandro COELHO e Luciana CAMPOS, 2012).

Vemos ao longo destes 20 anos um número crescente de trabalhos apresentando relatos de experiência dinâmicos, que fogem do enfoque biológico exclusivo. Ou seja, este espaço “que proporcione a construção do conhecimento, para que os educandos possam pensar, trocar informações e tirar dúvidas e medos” (Sônia OSMAN *et al.*, 2016, p. 2382) parece já existir. Não no discurso, mas na prática. Talvez não seja prática na maioria das escolas deste país, mas podemos afirmar que é uma prática já estabelecida entre os trabalhos deste encontro e que se fortalece a cada edição.

De maneira mais oscilante, temos as abordagens ética e psicológica para

gênero e sexualidade. Se os encontros são destinados a pesquisas e pesquisadoras das áreas do ensino, nos parece fundamental observar estas duas abordagens. O sentido psicológico para a sexualidade nos fornece caminhos para além dos discursos reducionistas da sexualidade enquanto resposta unicamente biológica. Trazer as reflexões do campo da Psicologia sobre a subjetividade humana (Luan CASSAL; Aline GARCIA; Pedro BICALHO, 2011) para a Biologia contribui na construção multidimensional dos saberes sobre a sexualidade.

Podemos ver nas entrevistas de C1 e C2, que gênero e sexualidade se manifestam na relação com a *outra*. C2 destaca que sexualidade é relacionamento e também sentimento, uma vez que a atração pode existir sem chegar a ser concretizada. Elas trazem, então, a dimensão psicológica, mobilizando relações e emoções para explicar este fenômeno.

C1: *Eu vejo a questão de gênero como uma questão de expressão. É como você expressa a sua forma de se relacionar com o outro. [...] Porque eu acho que é a maneira como você se relaciona com o mundo. Isso para mim é gênero; como você com mais profundo teu.*

C2: *[...] E, assim, quando você chega no bissexual, se divide em muitos também. Porque o cara pode ser bissexual, ter atração por homem, mas não querer ter relação – tô falando de homem com homem – e ter relação só com mulher. Mas ele tem atração pra ter relação com homem. Aí, bissexual. Dentro de bissexual ainda tem aquele que tem atração por mulher, tem atração por homem e faz com homem também.*

E: *Então, não é só o ato, é também a atração?*

C2: *Sim.*

Já em relação à perspectiva ética da sexualidade, acreditamos que esta convida suas interlocutoras a pensar num campo de conhecimento capaz de atenuar práticas de preconceito, discriminação e de violência contra aquelas sujeitas que destoam dos padrões para sexualidade. É um viés de análise rico para construir diálogos entre as explicações das Ciências Naturais e das Ciências Sociais para a sexualidade. A presença marcante deste sentido de sexualidade reforça a nossa percepção de que estes encontros são espaços de valorização das tensões entre ciência e cultura para promoção de uma visão complexa sobre aspectos identitários. Nas entrevistas, esta dimensão aparece na fala de C8, ao refletir sobre a interferência biológica no corpo na tentativa de alinhamento da expressão física com a percepção do gênero individual.

C8: *Mas dizer que eu posso mudar o que eu tô ensinando lá no quadro, aí começa a ser uma subversão da ideologia em cima da natureza. [...] porque*

aí entra numa subversão bioética, que eu acho que uma outra disciplina que podia começar a trabalhar isso seria, porque qual é a ética existente em... a manipulação biológica de um organismo do sexo masculino pra ele se transformar em sexo feminino, qual é a ética existente nisso? As operações de mudança de sexo, ou os hormônios, qual é a ética que existe nisso? A gente vai poder fazer isso na farmácia do lado da minha casa? Como é que isso vai acontecer? Quais são as implicações biológicas num organismo a partir disso? A gente tem, de fato, hoje em dia, diversas técnicas descritas, desenvolvidas, para que você tenha um fenótipo mais parecido com outro sexo, né? Sexo masculino ser mais parecido com sexo feminino ou sexo feminino ser mais parecido com sexo masculino. Mas, do ponto de vista biológico, dizer que pode mudar seria dizer que eu poderia fazer uma diferença naquela reprodução sexual daquilo que eu tô explicando lá.

Este dispositivo, ao legitimar certos modos de exercício da sexualidade, também produz normalidades, verdades morais. Por isso, a sexualidade está circunscrita em questões éticas. O espaço universitário é um espaço de teorias em disputa. Tais teorias não estão desatreladas de valores. Dessa forma, tratar da sexualidade na universidade demanda assumir um posicionamento ético e político em relação à diversidade.

Por fim, destacamos que, para além do conhecimento acadêmico-científico, há outras fontes produtoras de conhecimento que disputam os saberes manejados pela escola e pelo ensino superior, entre elas: religião, família, mídia e o próprio espaço em questão. Nossa intenção não é verificar estes dispositivos de produção, mas verificar os sentidos dados a sexualidade nos textos.

E também há que se considerar a forte disputa entre estas áreas do conhecimento em torno da sexualidade. Cada área tenta fazer valer suas bases explicativas nas disputas de poder do espaço científico. Não trabalhamos aqui com ingenuidade epistemológica, mas na aposta de que somente o esforço de conciliação de diversas explicações é possível para dar conta de um tema tão complexo.

2.2.4.4

Quarta aproximação: impressões

Além das dimensões e das descrições estatísticas, algumas impressões importantes foram coletadas ao longo da leitura desses 263 textos. Uma primeira crítica repousa em questões de escrita, de ortografia e gramática. Encontramos alguns textos que necessitavam de uma extensa revisão da língua. Há também questões que recaem especificamente sobre a escrita científica. Muitos textos indicam que fizeram uma pesquisa, mas o que apresentam é o relato de suas experiências pedagógicas – o que não é um problema, mas se precisa assumir

este lugar na redação do texto, assumir as escolhas teórico-metodológicas (Marli ANDRÉ, 2001; Denis PHILLIPS e Nicholas BURBULES, 2000). Outros textos estavam recheados de “achismos” e impressões pessoais, pobres de embasamento teórico e/ou rigor científico. De forma geral, os trabalhos apresentam o que acharam, mas não como acharam. Se usam entrevistas e questionários como técnicas de construção de dados, não divulgam os roteiros. Se analisam documentos, não indicam os critérios de categorização. Há que se refletir sobre estratégias que mantenham a qualidade das comunicações.

Segundo, em se tratando de analisar o ensino superior, os trabalhos que o fazem buscam justificar a necessidade de inserção do tema na grade curricular através de pesquisas com licenciandas sobre suas experiências na formação, ou pesquisas de licenciandas sobre suas experiências na formação. Apenas uma pesquisa (Julia SILVA e Lana FONSECA, 2016), como apontado na seção 2.2.3, realizou entrevistas com professoras universitárias. Em se tratando da educação básica, os trabalhos buscam compreender o funcionamento da instituição majoritariamente através da observação do cotidiano escolar, de análise de documentos e livros didáticos e do diálogo com estudantes. Há também os trabalhos com professoras da educação básica, em menor quantidade que os anteriores (Tabelas 10 e 12). Portanto, há pouca presença de apontamentos sobre os saberes que professoras, tanto da educação básica quanto do ensino superior, desenvolveram ao longo de suas práticas. Maurice Tardif nos aponta que essa questão está associada à forma como relacionamos teoria e prática.

[...] à concepção tradicional da relação entre teoria e prática. De fato, segundo essa concepção, o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas, etc. Além disso, ainda segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura, etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação. É exatamente esta concepção tradicional que dominou, e ainda domina, de maneira geral, todas as visões da formação de professores tanto nas universidades do hemisfério Norte quanto nas universidades do hemisfério Sul: os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício do professor. (Maurice TARDIF, 2014, p. 235)

Em terceiro lugar, constatamos que os temas relacionados à sexualidade, aparecem: (i) na tentativa de definir sexualidade, (ii) nos relatos de alunas sobre

conversas e experiências sobre sexualidade dentro e fora da escola, (iii) nos planejamentos de professoras e projetos escolares, (iv) nas observações das pesquisadoras em fenômenos relacionados à sexualidade dentro e fora da escola, (v) nos locais de produção de discursos sobre o tema, por exemplo: livros didáticos, família, documentos de governo, religião, mídia etc.

Em quarto lugar, precisamos apontar a linguagem utilizada. Uma questão interessante nos trabalhos é que o preconceito aparece ao próprio tema do gênero e da sexualidade. Diversos trabalhos apresentam o tema da sexualidade como tabu ou atrelada a crenças, mas não problematizam essa questão. Em nenhum trabalho está claro de que forma a sexualidade é um tabu. Os trabalhos que exploram mais esse ponto, indicam um tabu mais intenso quando associada a certos grupos identitários, como por exemplo no trecho abaixo.

Com base nesses aspectos, a primeira atividade que desenvolvemos, após a análise da preferência dos alunos a respeito dos temas, consistiu em perguntar aos estudantes porque o tema homossexualidade foi o menos votado. Alguns deles responderam à questão com os seguintes argumentos, “ninguém gosta de falar sobre isso” e “por causa do preconceito”. (George DE OLIVEIRA e Gabriel RIBEIRO, 2014, p. 2688)

De mesma forma que a sexualidade é um tabu *a priori*, uma grande quantidade de artigos considera o tema polêmico *a priori*. Há em alguns deles, como no trecho abaixo, menção a diversas pesquisas que suportam esta ideia sem, entretanto, apontar quais seriam essas pesquisas. Gênero e sexualidade são recorrentemente tratados como polêmicas e como desafios, mesmo em trabalhos que relatam experiências e as descrevem como bem-sucedidas, as quais as participantes ficaram felizes em realizar, não se questiona a sexualidade-polêmica, sexualidade-tabu, sexualidade-desafio.

A despeito desta importância, é fato constatado em diversas pesquisas que a abordagem da sexualidade na sala de aula configura-se como um desafio para os professores, sendo evitada por muitos, ao tratar de tabus, preconceitos, questões morais e religiosas, de cunho polêmico ou constrangedor. (Verônica SAMPAIO *et al.*, 2012, p. 2)

Para analisar essa questão, proponho pensarmos em performatividade: colocamos a roupa de polêmica na temática do gênero e sexualidade e a tratamos *a priori* como polêmica. No Ensino de Biologia, temos iniciado nossas pesquisas com essa roupa-polêmica, sem deixar que a prática trace seu

caminho enquanto experiência. Definimos a experiência a priori. Nos artigos, há um reforço da roupa-polêmica na introdução, mas há uma discussão não-polêmica. Na discussão, há a defesa de que a atividade correu bem, que as alunas gostaram, que a professora ficou satisfeita. Ora, onde está a polêmica então que não no discurso?

John Austin (1990) aponta a diferença entre um enunciado performativo e um enunciado constativo: o primeiro descreve, enquanto o segundo implica a realização de uma ação. Assim, ao vestir sexualidade como polêmica, talvez não estamos apenas constatando um fenômeno, mas produzindo-o em nosso discurso e, devido ao lugar de onde falamos, produzindo-o com a força do discurso científico.

Por mais tempo que o necessário, os filósofos acreditaram que o papel de uma declaração era tão-somente o de "descrever" um estado de coisas, ou declarar um fato, o que deveria fazer de modo verdadeiro ou falso. Os gramáticos, na realidade, indicaram com frequência que nem todas as sentenças são (usadas para fazer) declarações. Há tradicionalmente, além das declarações (dos gramáticos), perguntas e exclamações, e sentenças que expressam ordens, desejos ou concessões. (John AUSTIN, 1990, p. 21)

Por fim, ainda pensando em linguagem e na performatividade dos enunciados, sugerimos atualizar os termos usados no Ensino de Ciências e Biologia para temas afins a gênero e sexualidade, questionando o sentido atrelado a eles de forma implícita. Ao pesquisar sobre a prática de professoras de Biologia, Felipe Bastos (2015, p. 129) organiza três hipóteses para compreender a valorização das diversidades sexuais pelas professoras da educação básica em suas atuações: (1) hipótese do conflito; (2) hipótese da ação isolada; (3) hipótese do gancho. A primeira diz que as professoras entram no tema da sexualidade em suas aulas quando um conflito surge na dinâmica, no convívio. A segunda explica que o tema está presente em iniciativa isoladas, em projetos, disciplinas eletivas, aulas específicas, ou seja, o tema não é questionado enquanto estruturante do currículo e do cotidiano escolar. Por fim, a terceira hipótese aponta que o currículo formal serve de apoio para legitimar outros saberes e, através dele, é possível trabalhar gênero e sexualidade na sala de aula. No currículo formal de Ciências e Biologia, essa ancoragem se dá nos tópicos de reprodução humana, sistema reprodutor, concepção e gestação, doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos.

Quando a dimensão biológica da sexualidade permanece associada à reprodução humana, lhe é atribuída um aspecto instintivo, da natureza dos seres humanos e por estes não controlada. Assim, a finalidade última do sexo, na perspectiva curricular do Ensino das Ciências, é a reprodução – ou ainda mais frequentemente, a prevenção. As dimensões do prazer, do bem-estar, do exercício da liberdade sexual não se constituem como interesses aparentes pelo currículo das Ciências Naturais. (Felipe BASTOS, 2015, p. 141)

De acordo com o que explicou John Austin (1990), entendemos que as outras dimensões da sexualidade acabam invisibilizadas em função (mas não somente) da linguagem. A expressão corriqueira *sistema reprodutor* diz de um conjunto de órgãos no corpo humano com uma finalidade específica, conforme constatamos abaixo em dicionários da língua portuguesa e glossários de livros universitários. Chamar este conjunto de *sistema reprodutor* não apenas é um código de classificação, mas uma forma de reforçar sua função. O sistema digestório digere, o sistema respiratório respira e o sistema reprodutor... reproduz. O que significa reproduzir? O sistema reprodutor apenas reproduz? Ele tem outras funções? Nesse caso, a classificação para fins analíticos e didáticos parece funcionar também como um cerceamento de possibilidades e de compreensão do funcionamento do corpo. Mesmo que não se fale das dimensões socioculturais, psicológicas e éticas do ato sexual e da sexualidade, fica de fora o estudo da fisiologia do prazer e suas consequências bioquímicas para o corpo.

reprodução s.f. 1. Ato ou efeito de reproduzir(-se). 4. (*Biol.*) Função pela qual os seres vivos geram seres semelhantes.

reprodutor adj. 1. Que reproduz. • s.m. 2. Animal destinado à reprodução.

reproduzir v. 4. Perpetuar(-se) a espécie; multiplicar(-se), procriar: *Os seres vivos reproduzem seres semelhantes.*

(ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 1109-1110)

A **reprodução sexual** é o processo no qual os organismos produzem prole, mediante produção de células germinativas chamadas **gametas** (do lat. cient., *gametes* = *esposos*).

(Gerard TORTORA e Sandra GRABOWSKI, 2006, p. 564 – *grifos das autoras*)

Reprodução A formação de células novas para o crescimento, reparo ou substituição, ou a produção de um novo indivíduo.

(Gerard TORTORA e Sandra GRABOWSKI, 2006, p. G31)

No lugar de *sistema reprodutor*, o livro “Corpo Humano: fundamentos de anatomia e fisiologia” (Gerard TORTORA e Sandra GRABOWSKI, 2006),

largamente usado nas licenciaturas de Biologia, adota *sistema genital*, o que nos parece igualmente problemático.

genital adj. 1. Relativo a geração, a procriação: *órgãos genitais*. 2. Que se destina à geração. • s.m.pl. 3. (*Anat.*) Os órgãos genitais; a genitália.

genitália s.f. (*Anat.*) O conjunto dos órgãos do sistema reprodutor, em particular os situados externamente.

genitor s.m. 1. O que gera. 2. Pai.

(ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 631)

Outra expressão comumente usada na escola é *métodos contraceptivos*. Nela, as jovens são ensinadas que os *métodos contraceptivos* são usados para evitar a gravidez e as DST, e ainda nos espantamos que parece confuso a elas e muitas não entendam o que devem fazer para se prevenir.

contracepção s.f. (*Biol.*) 1. Método ou técnica que impede a fecundação de óvulo. 2. Infecundidade provocada pelo uso de anticoncepcionais.

contraceptivo adj. 1. (*Med.*) Pertinente à contracepção. • s.m. 2. (*Med.*) Processo ou medicamento contra a concepção.

(ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 355)

Contracepção Prevenção da fertilização ou gravidez sem destruir a fertilidade.

(Gerard TORTORA e Sandra GRABOWSKI, 2006, p. G10)

De que forma, então, tratar estes temas de forma que a linguagem não seja um obstáculo cerceador da liberdade e da diversidade de indivíduos e conhecimentos? A escolha das expressões linguísticas é uma escolha ética e política que nos posiciona no caminho da liberdade, ou contra ele.

Neste capítulo, discutimos um pouco da bibliografia e apontamos alguns conceitos teóricos que orbitam em torno dos temas de gênero e sexualidade na formação de professoras de Ciências e Biologia. Realizando um levantamento em bancos de teses, revistas e anais de encontros, pudemos constatar que não há trabalhos que explorem relatos de professoras universitárias quando a proposta é pesquisar gênero, sexualidade, Ensino de Biologia e formação de professoras. Fica evidente a lacuna de reflexão sobre os saberes docentes das professoras universitárias no campo de gênero e sexualidade, que iremos abordar no capítulo 5. Também iniciamos uma reflexão sobre os complexos conceitos de gênero e sexualidade, apostando em uma visão multidisciplinar, que será retomada também no capítulo 5. Antes disso, porém, no capítulo 3,

abordaremos a formação inicial em Biologia na cidade do Rio de Janeiro a partir de dados empíricos, visando compreender minimamente esses espaços. Onde se faz a formação docente? Como são esses espaços?

3. Das muitas visitas: as licenciaturas como campo de análise

“Raquel Pinho:

– Gente, de tanto pensar aqui, tô chegando à conclusão que conhecer a formação de professoras de Biologia é um desafio porque ela não é feita para ser entendida. Se eu falar isso na defesa, vou apanhar muito sim ou com certeza?

Isabel Lima:

– Acho que não vai apanhar não! Kkkkk. Mas também acho que ela não é feita para não ser entendida. Ela é fruto de disputas. Então não vai ter a lógica que nós como pesquisadoras gostaríamos que ela tivesse. A Martha Marandino uma vez me falou isso, que a gente como pesquisadora, quer ver padrões nas coisas, mas nem sempre as coisas têm a lógica que a gente quer dar a elas. Guardei esse ensinamento com carinho.” –

Conversas de WhatsApp

19.11.17, às 23h55

De acordo com o exposto na seção 1.1, este trabalho objetiva problematizar as formas de abordagem das temáticas de gênero e sexualidade nas licenciaturas em Biologia. Assim, um primeiro inquietamento diz respeito a definir o que é a licenciatura. Esse esforço de definição se dá a partir do que foi encontrado no campo empírico. Onde estão os cursos de licenciatura em Biologia na cidade do Rio de Janeiro? Quais as semelhanças e diferenças entre eles? Como tais cursos de licenciatura se estruturam? Como constroem o currículo? Como selecionam quais tópicos são relevantes para serem trabalhados na formação inicial? Gênero e sexualidade são tópicos considerados neste processo de seleção de conhecimento? E se selecionados, de que forma são abordados?

Assim, neste capítulo, pretendemos desenvolver uma compreensão (3.1) das licenciaturas em Biologia na cidade do Rio de Janeiro e (3.2) da forma como os currículos desses espaços estão organizados.

3.1. As licenciaturas em Biologia da cidade do Rio de Janeiro

As licenciaturas são espaços de formação inicial docente. No Brasil, tal termo refere-se à formação daquelas professoras que lecionam nas etapas finais do ensino fundamental e ensino médio.

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância). (BRASIL, 2015)

Classificar a formação entre inicial e continuada pode servir para organizar objetivos, princípios, competências e conteúdos. Contudo, apesar da formação continuada estar prevista como uma necessidade, tal divisão também pode reforçar a ideia de uma formação inicial completa e uma formação continuada complementar. É importante apontar que tal ideia é ilusória e parece ignorar as experiências da vida escolar das licenciandas.

[...] a formação de professoras é um processo contínuo que se define quando a recém-professora inicia suas atividades na escola. Isso implica incluir não apenas a aprendizagem e a prática de uma profissão a partir da conclusão do curso de formação inicial, mas também o período antecedente. [...] O licenciando, ao contrário do aprendiz de outras profissões, permanece em seu (futuro) ambiente de trabalho ao longo de toda sua vida escolar, e é com base nesse contato que amalha experiências, desenvolve crenças e constrói um conjunto de valores a respeito dessa profissão. (Martha MARANDINO, Sandra SELLES e Marcia FERREIRA, 2009, p. 78)

A educação escolar é uma prática intencionada por uma escolha teórica, ou seja, ela não é neutra. Ela está amparada por teorias, epistemologias e filosofias. O entendimento docente sobre o que é a educação, qual o papel da escola na sociedade, qual o papel da professora na escola, entre outros, está assentado e assenta valores sobre a nossa profissão. E esses valores vão ser testados na prática. A formação docente não se esgota com o recebimento do diploma, não é exclusiva ao espaço-tempo da graduação. A formação se perpetua ao longo da atuação, pois exigências cotidianas, assuntos emergentes e demandas sociais impactam na constituição do saber docente. Na atuação, conforme indica C8, as professoras aprofundam conhecimentos teóricos e significam suas práticas.

E: [...] Você falou que não teve contato com essa temática durante a sua formação nem escolar, nem universitária. Então onde que você aprendeu isso tudo?

C8: [risos] Eu aprendi isso tudo porque, é... porque eu reflito, né, sobre a prática, enfim, sobre notícias, sobre o que que acontece e porque eu tive contato... de que isso é uma grande percepção.

Em outro sentido, se a experiência da professora escolar não termina ao fim da licenciatura, tampouco se inicia com ela. As licenciandas, antes de chegarem ao ensino superior, passaram pela educação básica. Elas observaram e experimentaram diversas instâncias de socialização, aprendendo com elas que, como dito anteriormente, estão assentadas e assentam escolhas éticas e teóricas. Sendo assim, as professoras escolares levam consigo expectativas, modelos e valores adquiridos a partir de suas vivências escolares prévias (Maurice TARDIF, 2014). O saber docente começa a ser produzido ainda durante o ofício de aluna (Philippe PERRENOUD, 1995), como aparece na fala de C6.

E: E onde você aprendeu para dar aula lá?

C6: Aaahh [risos], para mim sempre foi assim, eu quis fazer tudo que eu não gostava quando eu era novo.

Maurice Tardif (2014, p. 36) aponta que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos construídos”. A prática docente integra diferentes saberes, que ele classifica em cinco tipos: profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes profissionais são referentes às Ciências da Educação e à prática científica. Os saberes pedagógicos são doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, que conferem arcabouço ideológico e formas de saber-fazer à profissão. Os saberes disciplinares são saberes sociais selecionados pela instituição universitária, são relativos à Biologia, História, Literatura, Matemática etc. Os saberes curriculares dizem dos programas escolares e seus objetivos, conteúdos, métodos e discursos; são saberes adquiridos na instituição escolar. Por fim, os saberes experienciais, aqueles desenvolvidos no exercício e na prática da profissão; eles “brotam da experiência e são por ela validados” (Maurice TARDIF, 2014, p. 39).

Na Figura 1, tomando como inspiração as autoras Maurice Tardif (2014), Martha Marandino, Sandra Selles e Marcia Ferreira (2009), António Nóvoa (2009) Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), Maurice Tardif e Danielle

E: Você falou que não teve contato com esse tema na escola, na universidade. Como você aprendeu essas coisas?

[illegible]

Figura 1: Composição dos saberes docentes na escola e na licenciatura.
Fonte: Elaboração própria.

Tal como outras licenciaturas, a formação docente em Biologia se constitui entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos disciplinares. É da natureza dessa função de formação mobilizar saberes pedagógicos e saberes biológicos científicos. Estar no espaço da intersecção confere diferentes olhares, e também gera fortes conflitos e disputas de poder. Martha Marandino, Sandra Selles e Marcia Ferreira (2009, p. 21) apontam que “o que chamamos de Ensino de Biologia não possui uma existência abstrata e anistórica; assim, existem [...] muitas versões do Ensino de Biologia, inscritos e produzidos em múltiplos contextos e em intrincadas relações, envolvendo sujeitos e instituições”. Estas versões do Ensino de Biologia se dão em diferentes perspectivas de formação docente.

Sinaida Castro (2010, p. 26) em sua tese de doutorado, intitulada “*Biólogos, da universidade ao mercado de trabalho: um estudo entre estudantes e egressos do Curso de Licenciatura em Biologia*”, nos conta que

Os cursos de História Natural eram ligados às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, tinham uma visão mais de observação e de descoberta da natureza, sem que houvesse a preocupação com a formação de profissionais que viessem a refletir e discutir sobre os impactos da ação humana sobre a natureza, uma vez que naquele contexto sócio-histórico as questões sobre a finitude dos recursos naturais e as ameaças de sua extinção para o homem e para o planeta ainda não estavam em pauta. Nesses cursos era dada maior ênfase a formação do Bacharel do que a do Licenciado tendo, portanto, a pesquisa como principal objetivo.

Permanece, como veremos com as novas diretrizes na secção 3.2.3 e com as falas das coordenações na secção 4.3, uma tensão entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica da formação.

Independente da escolha que o curso faz, se a ênfase é na Biologia ou na Pedagogia ou em ambas, há também uma formação que escapa ao planejamento. O coordenador C10 nos lembra que a formação não é sinônimo de diploma, ou seja, de cumprimento de carga-horária. E P7, que a formação se dá também nos espaços extraclasse.

E: E aí você falou bastante das características da aluna, né? Você saberia, conseguiria pensar rapidamente em um bom aluno do seu curso?

C10: Um bom aluno do meu curso é um aluno participativo. [...]

E: E você tá pensando nessas [boas alunas] por causa de questão da participação?

C10: Não. Tô pensando neles porque participaram e aí conseguiram absorver maior competência. Porque você não aprende na universidade apenas o conteúdo dentro de sala de aula, mas é uma questão

comportamental, do viés do respeito, da ética. Então, quanto mais presente dentro desse nicho de ética, de comportamento, de postura, eu acredito que a formação dele fica melhor, a formação diferente do ponto de vista do diploma, simplesmente.

P7: Então eu tenho brincado com eles, por exemplo, a [semana da Biologia] faz uma série de coisas com gênero e sexualidade, agora, por exemplo, a Química me chamou para um debate, eles estão fazendo uma série de debates sobre uso dos banheiros, como se isso não fosse currículo, essa é minha questão, associar currículo ao corpo de disciplinas, o corpo de conhecimentos que aquele aluno vai aprender, que a formação vai oferecer. Como se todas as outras dinâmicas que atravessam a experiência fossem menos currículo.

A formação também se dá em espaços fora da sala de aula, relações interpessoais e valores institucionalizados que compõem o currículo do curso. No campo do currículo há diferentes delimitações para o termo. Inicialmente, no começo do século XX, inaugurado nas obras de John Dewey (2002) e Franklin Bobbit (2005), e consolidado na obra de Ralph Tyler (1974), o currículo se concentrava na definição de objetivos, conteúdos e procedimentos claros, observáveis e mensuráveis. Posteriormente, na segunda metade do século XX, as obras de Paulo Freire (1970), Louis Althusser (1983), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), Basil Bernstein (1996), Michael Young (1982), Michael Apple (1982), entre outras, traçaram uma crítica à primeira concepção. Elas entendem o currículo como o resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes a partir de todo conhecimento disponível, que funciona como um aparelho de controle ideológico do Estado e contribui para a manutenção de relações de dominância na sociedade. Por fim, recentemente, a ideia de currículo como uma seleção orientada se desdobra também em pensar o currículo como um processo de subjetivação e produção identitária. Em uma perspectiva pós-crítica, como nas obras de Frantz Fanon (1983), Edward Said (1990), Henry Giroux (1995), Roger Simon (1995), Guacira Louro (2010), Tomaz Tadeu da Silva (1996), entre muitas outras, o currículo é enfatizado enquanto discurso, sendo impossível separar a descrição simbólica de seus efeitos de realidade. Ou seja, o currículo não apenas seleciona, ele também produz.

Assim como aponta C10 em “*Porque você não aprende na universidade apenas o conteúdo dentro de sala de aula, mas é uma questão comportamental, do viés do respeito, da ética*” e como indica Guacira Louro (2005), pensamos o currículo operando em múltiplos espaços e em uma perspectiva pós-crítica, produtiva e performática. “Em sua materialidade física, o prédio escolar informa a todos sua razão de existir”. A educadora (Guacira LOURO, 2005, p. 87) nos

indica que a estrutura do espaço formativo é em si currículo: separa as que estão dentro e as que estão fora, determina os usos do tempo e do espaço, consagra os momentos de fala e de silêncio, institui comportamentos de gênero, condiciona o corpo. “Através de um aprendizado eficaz, continuado e sutil, a instituição imprime um ritmo, uma disposição física, uma postura nos sujeitos”. Em sua materialidade linguística, o currículo valoriza “alguns sujeitos e ignora outros; conta histórias e saberes que, embora parciais, se pretendem universais” (Guacira LOURO, 2005, p. 88). Essa materialidade linguística produz os efeitos de comportamento apontados por C10 e P7, fortalecendo uma agenda ética.

Por fim, também como veremos na seção 3.2.2, entendemos que um currículo é construído por diferentes sistemas que vão desde os órgãos mais elevados da política educativa (MEC e CNE, por exemplo) aos contornos da formação das sujeitas no contexto formativo (Gimeno SACRISTÁN, 1998).

3.1.1.

Sobre a seleção das informações

Tendo transcorrido brevemente sobre o que é a licenciatura em Biologia, onde estão tais cursos na cidade do Rio de Janeiro? Para encontrá-los foi realizado um levantamento do site do Ministério da Educação²², resultando em 18 cursos de ensino superior credenciados e ativos para a opção *Ciências Biológicas*, tanto públicos quanto privados, tanto presenciais quanto à distância, e oferecendo apenas licenciatura, apenas bacharelado ou ambos (Quadro 3). Destacado em negrito no Quadro 3, foram selecionados para esta tese 12 cursos de licenciaturas, os quais eram presenciais (Figura 2).

²² <http://emec.mec.gov.br/>, acesso em 27/07/2016, às 18h01min.

Instituição	Sigla	Início ²³	Tipo	Modalidade	Curso	Período	Local	Duração
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	1931	Pública Federal	Presencial/EAD	LIC/BAC	Integral/Noite	Ilha do Fundão	4 anos
Universidade Santa Úrsula	USU	1957	Privada	Presencial	LIC/BAC	Manhã	Botafoogo	3 anos
Centro Universitário Augusto Motta	UNISUAM	1968	Privada	Presencial	LIC	Noite	Bonsucesso	3 anos
Faculdades Souza Marques	FSM	1968	Privada	Presencial	LIC/BAC	Integral	Cascadura	4 anos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	1968	Pública Estadual	Presencial/EAD	LIC/BAC	Integral	Maracanã	4 anos
Centro Universitário Celso Lisboa	UCL	1976	Privada	Presencial	LIC/BAC	Manhã/Noite	Méier	3 anos
Universidade Veiga de Almeida	UVA	1988	Privada	Presencial	LIC/BAC	Tarde/Noite	Tijuca	3 anos
Universidade Castelo Branco	UCB	1993	Privada	Presencial/EAD	LIC/BAC	Manhã/Noite	Realengo	3 anos
Universidade Estácio de Sá	UNESA	2001	Privada	Presencial	LIC/BAC	Noite	Taquara	4 anos
Faculdade São José	FSJ	2002	Privada	Presencial	LIC/BAC	Noite	Realengo	3 anos
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	2006	Pública Federal	Presencial	LIC/BAC	Integral/Noite	Urca	4 anos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	IFRJ	2009	Pública Federal	Presencial	BAC	Tarde	Maracanã	4 anos
Centro Universitário Hermínio da Silveira	IBMR	2010	Privada	Presencial	BAC	Manhã/Noite	Catete	4 anos
Universidade Norte do Paraná	UNOPAR	2012	Privada	EAD	LIC	-	-	3,5 anos
Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	2014	Privada	EAD	LIC	-	-	4 anos
Universidade Paulista	UNIP	2014	Privada	EAD	LIC	-	-	3 anos
Centro Universitário Estadual da Zona Oeste	UEZO	2015	Pública Estadual	Presencial	BAC	Integral	Campo Grande	4 anos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-Rio	2016	Privada	Presencial	LIC/BAC	Integral	Gávea	4 anos

Quadro 3: Cursos de Ciências Biológicas ativos no município do Rio de Janeiro em 2016.

Fonte: Elaboração própria.

²³ Início do curso de licenciatura.

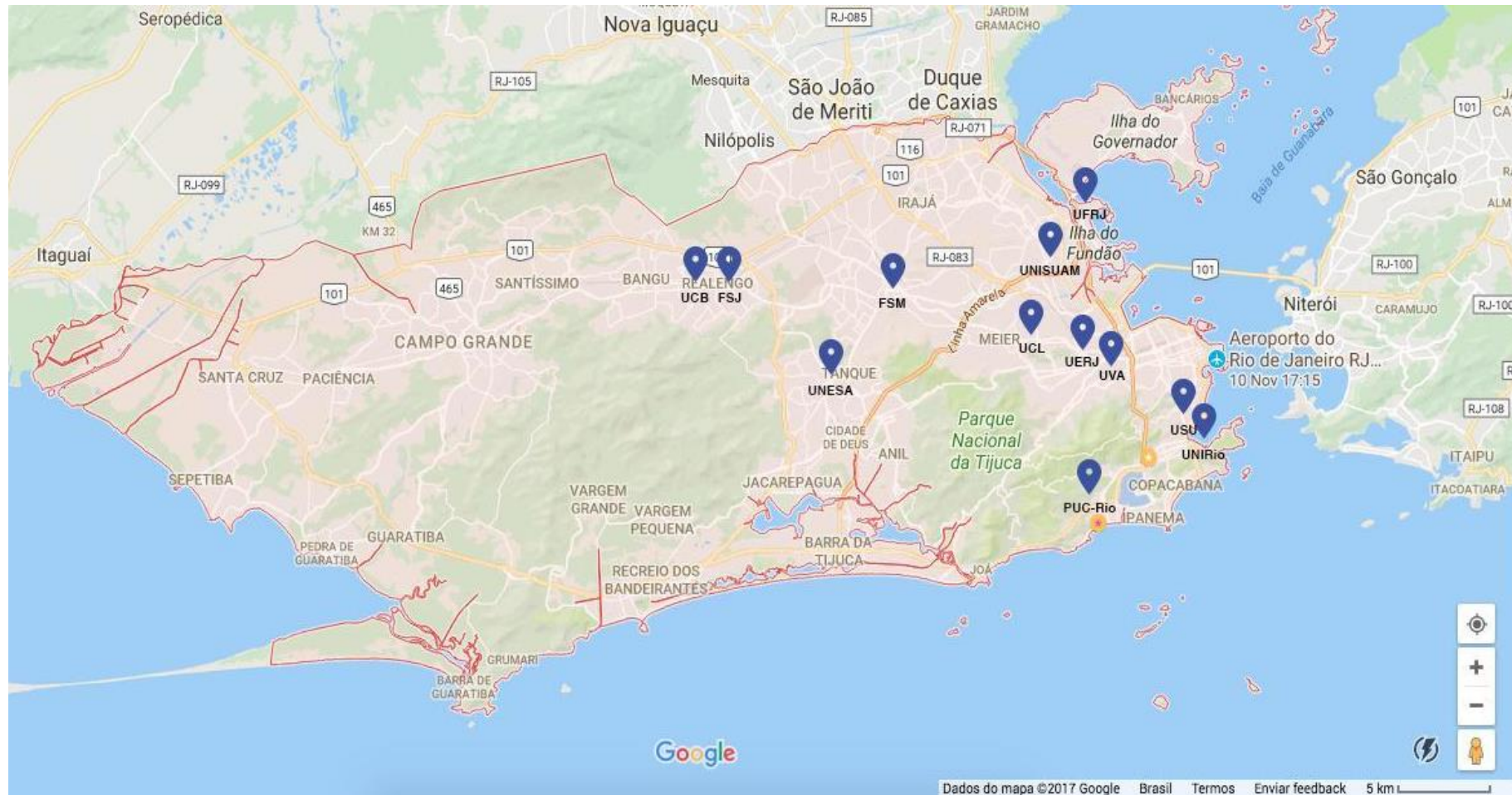


Figura 2: Mapa de distribuição dos cursos de licenciatura em Biologia no município do Rio de Janeiro selecionados para visitação e pesquisa.

Fonte: Elaboração de Barbara Villela por sobreposição de imagens do site Google Maps (<https://goo.gl/LR11Tu> e <https://goo.gl/y9TSB7>), acesso em 07/10/17, às 19h25min

Uma vez que nem todos os cursos disponibilizam informações em páginas de internet, foram realizados contatos telefônicos, envio de e-mails e visitas a fim de se obter informações sobre: a grade curricular, as ementas e os PPC; assim como, agendar as entrevistas com as coordenadoras.

Esta etapa correspondeu a um investimento exaustivo de tempo. O contato por telefone, que poderia agilizar o processo, não obteve sucesso uma só vez. Todos os atendimentos prévios por telefone giraram em torno da venda da matrícula na unidade em questão, ou da desconfiança em passar informações a uma desconhecida, ou simplesmente não sabiam dar informações a respeito da agenda e da disponibilidade das coordenadoras. Também o contato por e-mail não trouxe grandes avanços. Muitas coordenadoras não responderam ao e-mail enviado. E, dentre as que responderam, a resposta demorou. Certamente, há uma sobrecarga de tarefas a serem realizadas por essas coordenações, o que leva ao adiamento de tarefas não urgentes, como responder a e-mails de desconhecidas. Por outro lado, a espera para receber a resposta atrasa e angustia o processo da pesquisa.

Enfim, sem êxito na comunicação à distância, foram realizadas visitas às doze unidades escolhidas para iniciar o diálogo com o campo. Foram realizadas muitas visitas. Em nenhuma das vezes, tivemos a sorte da coordenadora ou da professora estar na unidade e estar disponível para realizar a entrevista de imediato. Nas unidades selecionadas com participação de uma coordenadora e de uma professora, foram realizadas pelo menos quatro visitas: uma para conhecer a unidade e agendar a entrevista com a coordenadora, uma para realizar a entrevista com a coordenadora, uma para encontrar a professora indicada pela coordenação e agendar a entrevista, e outra para realizar a entrevista com a professora.

Das 12 coordenações listadas no Quadro 4, apenas 1 não foi entrevistada. Ela não se recusou explicitamente a realizar a entrevista, mas não encontrou agenda para concedê-la. Pareceu-nos resistente a dialogar com a pesquisa. Tal coordenação pediu que enviássemos a pesquisa por e-mail, e ela responderia por escrito. Mas optamos por não fazer desta forma, uma vez que seria uma metodologia de obtenção de dados diferente e, por conseguinte, de comparação problemática com o restante dos dados, perdendo-se o componente rico da espontaneidade das reações e relações traçadas em entrevistas presenciais.

Nas entrevistas com as coordenadoras, pedimos indicação de uma docente que trabalhasse com temas afins aos de gênero e sexualidade. Das 11

coordenadoras, 4 não indicaram professoras, 6 indicaram uma professora, e apenas 1 coordenadora indicou mais de uma professora.

Ao total, foram 12h25min de material de áudio, e que resultou em 223 páginas de transcrições, analisadas com o auxílio do software *Atlas ti*. No processo de entrevista, além de assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 8.1), cada entrevistada preencheu uma ficha de identificação (Apêndice 8.2), a partir das quais foram construídos os quadros de caracterização (Apêndices 8.6 e 8.8)²⁴.

Nas entrevistas com as coordenadoras (Apêndice 8.3), estava previsto um bloco de questões sobre a organização do curso: *Fale-me um pouco da organização curricular do curso. Quando foi construído? Tem algum documento que orienta o curso? O que é mais característico no currículo da sua instituição?*. Nas respostas às questões, recebi informações dos documentos consultados, da grade curricular e do PPC. No PPC, constam todas as unidades curriculares, com suas cargas horárias e competências, perfil profissional da egressa, história do curso, além de outros itens, segundo o qual o curso será desenvolvido.

Nossa intenção, conforme indicamos na seção 1.3, era triangular as entrevistas com os documentos dos cursos, buscando identificar os temas de gênero e sexualidade no currículo, assim como se a instituição prioriza uma formação pensada em e para a diversidade.

Os PPC aparecerão nesta pesquisa como dados enriquecedores para a discussão, mas não será possível realizar uma análise sistemática destes documentos. Devido ao momento atual das licenciaturas, que estão passando por uma reforma curricular a partir das novas diretrizes CNE/CES 02/2015 (BRASIL, 2015), as coordenadoras preferiram não compartilhar os PPC vigentes ou em construção. Todas as entrevistadas indicaram que o curso está passando por uma reformulação e que enviariam por e-mail tanto os documentos usados à época das entrevistas e quanto os reformulados posteriormente. Infelizmente, não tivemos acesso a tal documentação, em parte pelo tempo necessário para arrecadarmos tais dados após as entrevistas e que não estava previsto, em parte por não termos sido respondidas. Apenas duas instituições nos enviaram suas grades curriculares e PPC (C3 e C8). Assim, indicamos a outras pesquisadoras iniciantes a necessidade de se recolher os documentos durante as visitas ao campo. Por mais que a tecnologia nos facilite e nos aproxime, o tempo é um recurso escasso para a pesquisa e precisa ser muito bem aproveitado.

²⁴ As informações referentes às coordenadoras serão apresentadas no próximo capítulo; e as referentes às professoras universitárias, no capítulo 5.

Recorremos, então, aos sites dos cursos. Neles, encontramos a maioria das grades curriculares e um ementário disponível (ementário de C7). Dessa forma, trabalharemos com as grades curriculares para pensar os temas presentes na formação. Destacamos que tais documentos se referem ao currículo ativo em 2016.

3.1.2.

Sobre as reflexões a partir das informações selecionadas

Existem semelhanças entre estes 12 espaços formativos? Existem diferenças? Em relação ao espaço físico existem muitas. E a forma como se distribui e organiza esse espaço físico atinge a qualidade das relações interpessoais ali vivenciadas. Alguns cursos estão em universidades grandes, que possuem diversos *campi* na cidade, onde as relações podem ser tornar múltiplas, mas também distantes. Outros, estão em faculdades pequenas, de apenas um prédio, onde as relações entre as diferentes atores (direção, professoras, alunas, técnicas etc.) nos parecem mais diretas. Em um dos cursos de faculdades menores, a coordenadora C11 relata que todo o corpo funcional trabalha na mesma sala, que teve oportunidade de visitar. A sala equivale a praticamente um andar inteiro.

C11: Nós trabalhamos naquele ambiente lá, aqui a [faculdade privada] tem uma visão bem horizontal. Então, todas as pessoas estão inseridas ali. Você vê que naquela parte inicial você tem coordenadores, você tem secretarias, você tem o pessoal de TI, lá no fundo o pessoal de RH [...] e até os próprios donos da faculdade, que são os reitores - é uma empresa familiar, e agora tá sendo gerido pelas filhas. Então é esse ambiente bem colaborativo, a [faculdade privada], como a gente tá inserida no mesmo espaço, tem uma integração com o outro, às vezes você nem precisa passar e-mail; levanta da sua cadeira e vai lá, conversa com a pessoa. O coordenador tem um vínculo forte com o corpo discente, com o alunado, a gente trabalha muito na cultura da afetividade, e afetividade não significa um protecionismo, mas é estar presente, é mostrar para eles que ele tem uma coordenação, que podem contar conosco na caminhada durante a faculdade [...].

Nos espaços formativos visitado, também observamos a diferença de investimento em recursos didáticos. Geralmente, nos cursos particulares, observamos uma grande preocupação com os materiais tecnológicos e com a atualização dos espaços formativos: tanto salas de aula com design pensado para a produção de conhecimento em grupos, quanto laboratórios equipados com tecnologias mais recentes (como microscópios acoplados à projeção para

visualização coletiva), permitindo inovações curriculares e busca de maior sentido para as reflexões dos conteúdos.

C11: *Em 2015, a faculdade passou por um período de reformulação, eu não estava aqui ainda, que enxugou algumas matérias da grade [...] A gente está em um momento chamado “Liga”. O que é a “Liga”? Isso é completamente diferente, você não vai encontrar em faculdade nenhuma, é algo muito inovador o que a gente tá fazendo aqui. [...] nós entendemos que não faria mais sentido as alunas verem os aprendizados em formas de caixinhas, então Biologia celular em uma caixinha, um dia a área da Biologia celular, outro dia a aula da fisiologia, da anatomia, e cada um desses compartimentos do saber, tudo fechadinho, de forma que, quando ele chegasse lá em anatomia, ela esquecesse para que servia, vai ver só a anatomia do sistema digestório, mas não se lembra mais para o que serve o baço. Então a Liga é uma aula que a gente tem um objetivo de aprendizagem. Através desse objetivo de aprendizagem nós criamos situações de aprendizagem, onde a aluna é completamente autônoma, isso é o processo de descobrir como aquilo funciona, para que aquilo serve. Então a gente pode levantar, por exemplo, uma situação de diabetes, e botamos uma situação de aprendizagem comeu muito doce, ela teve tal e tal sintoma, e aí, a partir daí, nós criamos que a aluna vá investigando como ocorre, ele vai entendendo o processo da produção de insulina, a aluna por si só, ele vai chegar ao pâncreas, ele vai chegar na anatomia, então ele vê todos esses saberes de forma conjunta, isso é a Liga. [...]*

E: Não tem disciplina?

C11: *Não tem disciplina. Se hoje uma aluna quiser fazer transferência, sair da [faculdade privada], ele entrou aqui no 1º período, nós temos as ementas do que ele viu ao longo desse período, nós sabemos precisar que nesse momento a gente trabalhou o sistema digestivo, nesse momento trabalhamos músculo, nesse osso, ele vai sair com isso, mas ele não vai vir para [faculdade privada] e “hoje vou ter aula de tal matéria”, não, ele vai vir, ele vai ter uma situação de aprendizagem, onde nós vamos respeitar o timing dele de aprender. As salas de aula estão completamente diferentes daquelas cadeiras no modelo da educação bancária, que o Paulo Freire falava. Se você ver você vai adorar, é a coisa mais linda a Liga rodando, eles estão trabalhando todos em conjunto, [...].*

Há também diferenças quanto ao tempo. Há cursos mais antigos e outros mais jovens. O curso de Biologia no Brasil teve origem no curso de História Natural, na década de 1930. No Quadro 3, podemos observar apenas um curso iniciado na década de 1930. Segundo o site e-MEC do Ministério da Educação²⁵, o curso da UFRJ inaugura suas atividades em 1931. Com a reforma universitária, na transição da década de 1960 para a década de 1970, os cursos de História Natural foram divididos, dando origem aos cursos de Geologia e de Ciências Biológicas (Sinaida CASTRO, 2010). No Quadro 3, vemos diversos cursos surgindo concomitantemente a esse desmembramento: USU, UERJ, UNISUAM, FSM e UCL. E uma terceira onda de cursos iniciando quando da publicação da nossa Constituição em 1988, que pressiona a democratização da

²⁵ <http://emec.mec.gov.br/>, acesso em 20/10/2017, às 15h05min.

educação e, portanto, a formação de professoras para exercer a atividade do ensino. O tempo traz tradição, o tempo acaba por naturalizar formas de fazer, o tempo é fator impactante – e, às vezes, paralisante – nas práticas.

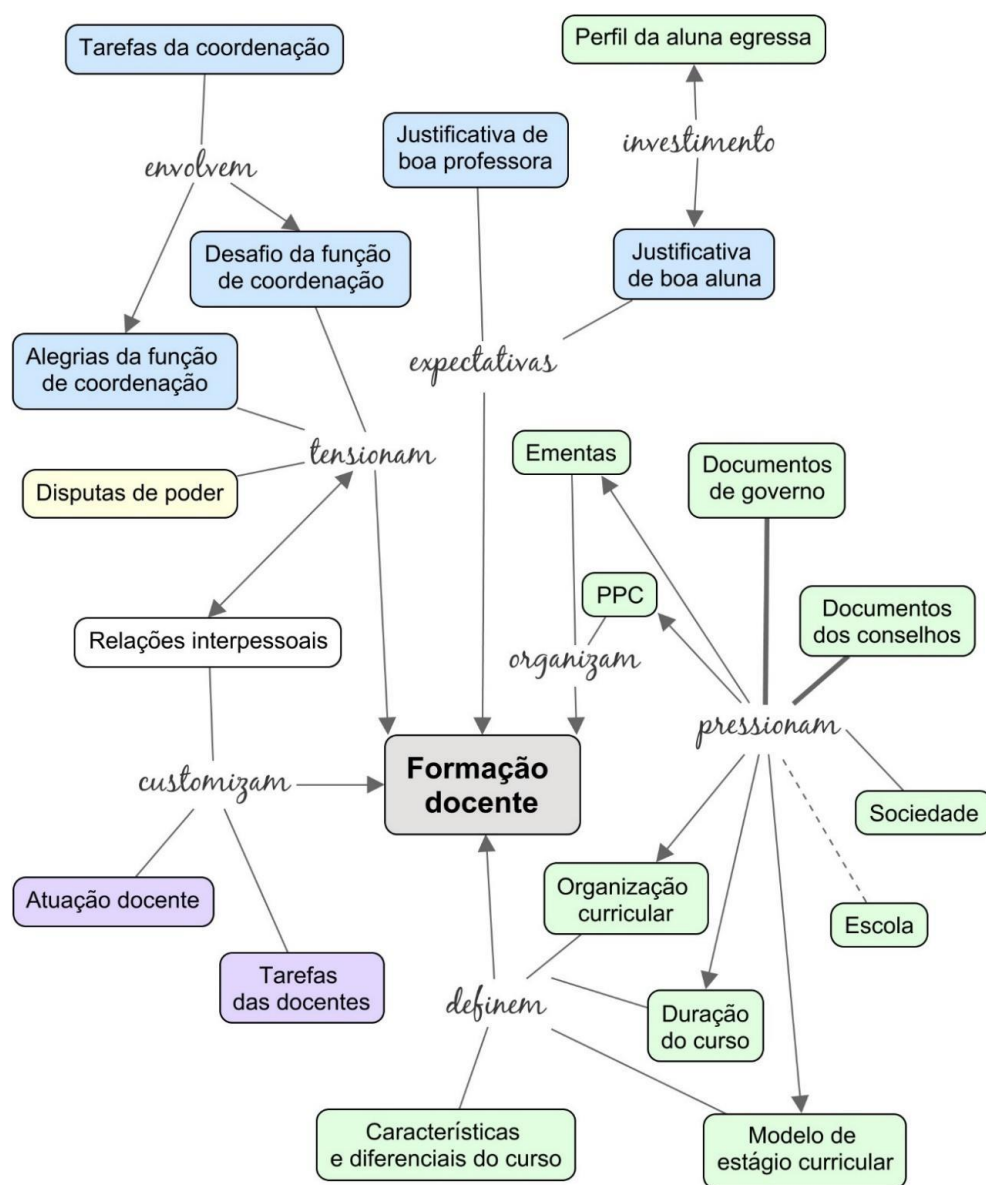
C7: *Cara, é o medo do novo. Quando você realmente... coloca alguma coisa que é nova, você tem algumas inseguranças, eu acho que é isso. A gente aqui é muito [pausa] conservador, essa universidade aqui parece um Boeing pra você levantar, dá um trabalho danado, não é moderna, de jeito nenhum. Em alguns pontos você tem uns pensamentos desses e tal, mas esses pensamentos amedrontam o resto também, deixam o resto um pouco inseguro.*

E: *Tem um peso da tradição?*

C7: *Tem, tem sim, eu acho que isso vai dificultar um pouco. Embora, quando todo mundo tiver parado de discutir isso lá fora, que já for uma coisa sacramentada, já consolidada, a gente comece a achar que a gente tá bem aqui, discutindo bacana. [risos] Eu tenho a impressão que é isso.*

Além das diferenças, pretendemos traçar generalidades que nos ajudem a construir uma identidade para estes cursos, uma identidade da formação docente inicial e presencial em Biologia no Rio de Janeiro. Para dar conta das aproximações, montamos mapas conceituais.

As entrevistas com coordenadoras e professoras foram categorizadas no programa *Atlas ti* versão 8.1, conforme mencionado na seção 1.3.2. Durante a análise das entrevistas, fomos elegendo códigos temáticos (codes). Ao final, terminamos com 54 códigos, divididos em 6 grupos (code groups). O grupo *formação docente* contém 17 códigos. Como apresentamos na Figura 3, a *formação docente* está diretamente relacionada à estrutura do curso, ao trabalho da coordenação, aos parâmetros de trabalho docente de acordo com a gestão, às tarefas realizadas pelas docentes, às tensões e produções das disputas de poder e à forma como as relações interpessoais se dão nesse espaço.



Legenda:

- Categorias da coordenação
- Categorias da docência universitária
- Categorias do curso
- Categorias de questões socioculturais relacionadas

Figura 3: Mapa conceitual sobre a formação docente.
Fonte: Elaboração própria.

O trabalho da coordenação e os parâmetros de trabalho docente de acordo com a gestão são apresentados na secção 4.3. As tarefas realizadas pelas docentes, na secção 5.1. As relações interpessoais que se dão nesse espaço, na secção 6.2. Na próxima secção, analisamos de forma comparativa as estruturas dos cursos.

3.2.

Organização curricular nas licenciaturas em Biologia

De maneira geral, sobre a estrutura do curso, podemos pensar a estrutura curricular e os diferenciais apontados pelas coordenadoras. Além dos discursos e valores internos, há discursos externos à instituição que influenciam na estruturação curricular. Tais discursos estão em documentos de governo, documentos de mercado e demandas sociais. Especificamente para gênero e sexualidade, abordaremos a presença do tema na grade curricular e a visão das entrevistadas sobre a disciplinarização do tema.

3.2.1.

Estrutura curricular

Ao analisar informações disponíveis nos sites das instituições, as grades curriculares das licenciaturas²⁶ e os depoimentos das entrevistadas, encontramos que o currículo se organiza em um crescente de complexidade e de forma coletiva.

C5 explica que a grade dos primeiros períodos contempla as disciplinas introdutórias e a dos períodos seguintes, disciplinas de aprofundamento. Também surge na fala das coordenadoras a preocupação com a coerência horizontal (no mesmo período) e a integração vertical (o aprofundamento ao longo dos períodos).

C5: [...] Então eu começo com disciplinas muito básicas, disciplinas introdutórias, então se você for ver o nome, é assim, ah, Introdução à Zoologia, Introdução à Botânica, Biologia Geral, Técnicas de estudo, Prática Educativa I, né? [...] Então você tem, por exemplo, né, os Fundamentos da Educação, você vê, são situações bem básicas, pra começar. A gente tenta seguir linhas horizontais e alguma integração vertical.

Essa preocupação se dá em âmbito coletivo, pois é uma equipe quem constrói e atualiza o currículo. São as professoras das áreas que pensam as disciplinas e suas ementas, que são referendadas pelo NDE e julgadas no colegiado. Tal processo é muito similar nas outras instituições. Além disso, os cursos apontam que as disciplinas pedagógicas gerais são resolvidas pela

²⁶ Para as licenciaturas que oferecem os cursos tanto no período noturno quanto no período diurno, foi analisada a grade apenas do diurno, uma vez que nosso objetivo não é encontrar as diferenças entre os cursos diurno e noturno, mas traçar um panorama das escolhas disciplinares das unidades.

equipe da Pedagogia. Enquanto as disciplinas pedagógicas específicas são tarefa da equipe da Biologia.

E: E é a coordenação que constrói as ementas?

C9: Não, é o NDE. É assim, vai ser assim, tanto na reformulação quanto na construção. Professores de ecologia se juntam, constroem todas as disciplinas da ecologia, professores de botânica se juntam e constroem, todas as de botânica, da zoologia, da área de saúde, aí depois disso isso é referendado no NDE, para depois ser aprovado no colegiado.

E: E como funcionam as disciplinas pedagógicas? É a Pedagogia que faz essa parte?

C9: Não, é a Biologia mesmo. No curso atual é a Biologia, a gente tem algumas online, algumas que são oferecidas da Pedagogia para todos os cursos, mas temos algumas da Biologia. Por exemplo, prática de Ensino em Química e Física, é a Biologia, prática de Ensino em Ciências, física para Ciências Biológicas. Então a gente tem aquelas da Biologia e tem aquelas da Pedagogia, que são extensivas aos cursos de licenciatura.

Quanto à atualização curricular, as coordenadoras C4, C6 e C7 trazem o relato da dificuldade de se realizar mudanças e tentar promover novas formas de vivência formativa devido ao peso da tradição e da burocracia. C7 compara a universidade a um avião Boeing, uma marca que competem pelos maiores aviões de transporte de passageiros e cargas do mundo.

C4: Então, por exemplo, eu pertencço ao departamento de anatomia, mas aí eu quero criar uma disciplina que eu acharia muito legal, mas essa disciplina envolve parte de fisiologia ou de histologia. A gente não pode criar essa disciplina. Numa mesma disciplina, eu dar aula, o professor do departamento de histologia, de fisiologia, também darem aula. Porque o nosso sistema não permite isso, [...] isso acontece por causa desse engessamento que a gente tem na estrutura da universidade.

E: E você acha que esse engessamento está aumentando ou está diminuindo?

C4: Olha, diminuindo com certeza não está. Eu não vou dizer que está aumentando. Mas ele sempre existiu, porque é dessa forma. Então, prejudica a gente. Então, diminuindo assim, ele não está com certeza, mas ele prejudica muito a gente, quando a gente quer mudar o currículo... a gente tem várias ideias, os departamentos têm várias ideias que eu não posso colocar em prática, né? [...] Só que, quando veio essa “Tem que reestruturar o curso de licenciatura” e tem uma data pra isso, que é esse final de ano, a gente tem que deixar o bacharelado parado, porque não dá tempo de fazer tudo, pra fazer só a licenciatura, mas aí, novamente, com a nossa coisa engessada e não pode se contratar professor, não pode abrir concurso, não tem mais vaga, não tem nada, você tem aí vários departamentos que gostariam de oferecer disciplinas com cunho pedagógico pra esse projeto da licenciatura e tal, mas não pode, porque quem vai dar essas aulas?

E: [...] Como o curso de licenciatura tá organizado?

C6: Tá horroroso, como sempre está. Pra mim o curso de Biologia, eu não sei se tô certo ou se eu tô errado, mas eu gosto de olhar muito como é lá fora, porque, se eles são os melhores, se eles que ganham os prêmios Nobel, então tem alguma coisa lá que a gente não tem. A primeira coisa que

eu não gosto, mas é assim que o curso é, é a visão compartimentalizada, né? Química geral. Princípios de química orgânica. Biogeografia. É tudo muito estanque.

C7: *Cara, é o medo do novo. Quando você realmente... coloca alguma coisa que é nova, você tem algumas inseguranças, eu acho que é isso. A gente aqui é muito [pausa] conservador, essa universidade aqui parece um Boeing pra você levantar, dá um trabalho danado, não é moderna, de jeito nenhum.*

Outros cursos, como C5, demonstram em suas falas um currículo fresco, arejado e antenado com as novas demandas sociais e econômicas. P5, professor da mesma instituição de C5, explicita essa resistência à mudança nas universidades públicas, inclusive em momento de novas legislações, de reforma, e uma certa facilidade de atualização nos espaços privados, ao se basear na sua experiência como doutorando em uma universidade pública e como docente no curso privado. António Nóvoa (1999), no final da década de 1990, inicia uma discussão sobre o excesso de discurso e a pobreza de práticas políticas e pedagógicas que permeiam os textos sobre educação daquele momento. Quase vinte anos depois, em outubro de 2017, no salão Pedro Calmon, na UFRJ, António Nóvoa ainda discute a mesma ideia: sobre o excesso de discurso e a pobreza de práticas, mas desta vez não pela análise dos textos, e sim pela vivência, pela imersão nas universidades públicas brasileiras durante os seis meses que se antecederam. Nesta conferência, intitulada “Uma nova concepção da formação de professores”, ele aponta a grande quantidade de iniciativas da formação e a falta de acabativas, de prioridades estratégicas para a formação profissional das professoras. Segundo ele, há uma grande dificuldade de tomar decisões nesses espaços. Por isso, mais do que um desafio epistemológico, metodológico ou de recursos, há um problema político: há que se resolver e se comprometer com a resolução acordada.

C5: *Pra você ter uma ideia, eu entrei aqui e aí numa mudança de projeto de pedagógico, então assim, em 2011 a gente botou um novo currículo no mercado. Tô botando um novo currículo agora em 2017. Pelas demandas de diretrizes curriculares, da sociedade. Então, assim, por exemplo, é... se eu tenho uma situação, por exemplo, isso que você tá falando, dentro da licenciatura, de diversidade de gênero, isso tem que aparecer em algum momento. Se eu tenho um problema de minoria, isso tem que aparecer em algum momento. Se eu tenho um problema agora de educação à distância, bombando, meu profissional de licenciatura não pode mais sair daqui sem saber nada de educação à distância, né? Se eu tenho um problema de tecnologia, ele não pode mais sair daqui sem ter algo que remeta à tecnologia. Então isso tudo a gente vai acrescentando, na medida do possível, lógico. [risos]*

P5: Porque também os currículos das instituições particulares, a julgar pela minha experiência aqui, eles têm uma espécie de flexibilidade maior de mudança, onde nas instituições públicas você enfrenta luta de interesses gigantescos que discutem outras questões, protegem, eu vejo isso por minha experiência como pós-doutorando na [universidade pública], eu vejo que essas questões de mudança curricular são muito mais difíceis.

Um dos pontos de engessamento curricular é o pré-requisito, ou seja, o fato de uma disciplina do curso obrigatoriamente ser cumprida antes de outra. Para C6, as universidades precisam quebrar os pré-requisitos. Ele aponta que o engessamento do curso é um fator limitador de liberdade na formação.

C6: Espero que depois da reforma curricular, seja realmente ser um curso mais prazeroso. Eu acho que estudar no Brasil é sofrimento demais estudar aqui, a gente é muito amarrado, eu gostaria que fosse mais solto, sem pré-requisito, com uma carga horária de obrigatórias menor, para que você pudesse escolher mais o seu caminho. [...] Eu gosto muito de uma anarquia na estrutura de ensino, você tem aquele núcleo básico muito básico, muito espalhado pra não ficar torturante, e o resto o aluno seguiria o seu caminho.

Os cursos que optam por rever os pré-requisitos, apontam como vantagem a autonomia da licenciada em sua formação. Porém, além disso, a estratégia da reduzir pré-requisitos e desburocratizar o processo formativo acaba sendo uma forma de manter a aluna na instituição, como indica C2. Tal preocupação não aparece nos discursos das coordenadoras das instituições públicas.

C2: [...] A nova reitora nos pediu para fazer em módulos. Nós estamos apresentando este novo projeto agora. Não mudamos muita coisa. Só colocamos: o primeiro módulo – os dois primeiros períodos; e aí quem entrar no segundo semestre pode fazer as disciplinas daquele módulo. Não tem esse pré-requisito. Então, foi essa uma maneira inteligente pra gente não perder aluno também.

E: São quantos módulos?

C2: São quatro módulos. São dois períodos por módulo.

E: E aí dentro desses módulos, uma disciplina não prende a outra. É isso?

C2: Isso. Exatamente. Não tem pré-requisito pras disciplinas do mesmo módulo. Só tem pré-requisito de um módulo pra outro.

C5: Então quando a gente constrói junto, aí fica mais fácil você traçar uma linha, sem ter sobreposição e que seja mais ou menos sequencial. Mas eu também não posso fazer um sequencial daquele que um é completamente dependente do outro. Por quê? Se eu criar um currículo que tudo é pré-requisito de tudo, numa faculdade particular, quem perde uma disciplina tá perdido. Vai ficar preso ali pra todo o sempre. Então, eu preciso otimizar os pré-requisitos com coisas que são realmente fundamentais. Do tipo: dá pra alguém fazer micro sem ter feito biocel? Dá. Claro que quem fez biocel e depois vai fazer micro, vai ter muito mais facilidade, mas isso não é impeditivo.

No Quadro 4, trazemos um apanhado de características curriculares que estruturam os cursos: carga horária, número de períodos, disciplinas obrigatórias e eletivas, atividades complementares, momento em que se iniciam as disciplinas pedagógicas e estágio. Quanto à organização das disciplinas, temos três perfis de curso: (i) presença de um ciclo básico, unificando bacharelado e licenciatura e depois separa, como vemos em C4 e C7; (ii) cursos de bacharelado e licenciatura separados desde o início com matérias em comum, como apresenta C2 e C6; e (iii) curso independente, que acontece apenas em C8, pois nesta instituição não tem bacharelado.

C4: Os dois primeiros anos básicos, todos os alunos fazem disciplinas juntos, apesar do vestibular ser separado. Ele já faz vestibular pra licenciatura ou bacharelado. Nesse currículo novo, está assim; antigamente, não era. Mas agora é.

C7: [...] Como aqui a gente tem o básico, a gente ficou amarrado nesse básico, até que depois do 5º período o nosso aluno de licenciatura pode seguir sozinho.

E: Mas tem um ciclo básico que eles têm que cumprir e depois separa? Ou eles já entram separados e fazem algumas disciplinas em comum?

C2: A princípio, entram separados. Mas como temos as mesmas disciplinas, se tiver vaga na turma, eles vão fazer juntos, por uma questão econômica.

C6: Então, a gente tem os blocos de disciplina atreladas à carreira de biólogo, e elas se espalham pelo curso inteiro. A gente não concentra elas – que no [universidade pública] é concentrado nos períodos iniciais e depois ficam só as de educação. Aqui não é assim, elas ficam espalhadas pelo curso, o que eu acho mais interessante para agradar o pessoal de educação.

	Estrutura curricular								
	Carga horária mínima total (horas)	Número mínimo de períodos	Carga horária de atividades complementares (horas)	Disciplinas			Estágio		
				Carga horária de eletivas (horas)	Número de disciplinas obrigatórias	Período em que se iniciam as disciplinas pedagógicas	Carga horária total de estágio obrigatório (horas)	Número de disciplinas de estágios	Período em que se inicia o estágio
C1	3495	8	210	390	42	3º	420	4	5º
C2	3200	7	200	160	41	3º	400	3	5º
C3	3762	6	200		39	1º		3	4º
C4	3485	8	200	390	47	2º	420	6	5º
C5	3075	8	200	60	49	1º	400	1	8º
C6	3645	8	210	180	42	3º	420	2	7º
C7	3465	8	200	90	40	5º	400	2	7º
C8	3120	6	200		35	1º	440	2	5º
C9		6					400	2	
C10	3337	6	200	40	38	1º	400	3	5º
C11	3220	6	200		46	1º	400	2	5º
C12	2824	6	200		38	3º	400	2	5º

Quadro 4: Informações curriculares dos cursos de licenciatura em Biologia no ano de 2016.
Fonte: Elaboração própria

Quanto à lógica epistemológica das disciplinas, temos dois perfis de curso: fragmentação e integralidade. Alguns cursos trazem de maneira fragmentada os conhecimentos específicos, tanto disciplinares quanto pedagógicos. Por exemplo, no curso C4, observamos na grade curricular disciplinas separadas e sequenciadas: anatomia, histologia e fisiologia. Há um recorte tradicional do conhecimento. Em outros cursos, observamos um movimento pela integralidade substituindo a descrição recortada, conforme apontam C1 e C5. Fragmentada ou integrada, a formação ainda está centrada no conhecimento disciplinar. Maurice Tardif (2014, p. 270-272) nos diz que o magistério tem sido idealizado em um modelo aplicacionista do conhecimento. Tal modelo traz limitações para a formação profissional: o perigo das disciplinas não terem relação entre si; o foco no conhecimento e não na ação; não considerar experiências e representações das licenciandas a respeito do ensino.

C1: *Uhum. Então, o Ciclo Básico são aquelas disciplinas que já no default de todos os cursos de Biologia, né? Não dá para fazer Biologia sem ficar seis tempos abrindo bicho e abrindo planta. E aí você fica basicamente trabalhando uma coisa que nossas disciplinas têm. E quando nos outros cursos que estão aí na faixa dos 60 anos, 50 anos, de fundação, né, era tudo muito descritivo. Então, você tinha assim: anatomia de planta, sistemática de planta, fisiologia de planta.*

E: Eu fiz assim.

C1: Eu também. Aí, depois, ecologia de planta, fitogeografia e zoogeografia. As nossas disciplinas já são integrativas. Ainda que tratando basicamente de anatomia e de morfologia externa... mas tratando assim: essa planta está organizada dessa maneira ela, tem 5 pétalas, é um arbusto, ela tem essa característica anatômica de folha. Mas ela é o resultado de um processo evolutivo, responde a características genéticas que respondem ao espaço ocupado. Então, é uma visão mais integradora, não só descritiva.

C5: [...] A gente já tem isso integrado numa disciplina chamada Morfo-funcional, porque aí você vê por sistemas, que é muito mais eficiente do que ver picadinho por caixinhas, então...

E: Isso a gente via anatomia e depois, é... Não, histologia primeiro, desculpa. Histologia, anatomia e embriologia. Separado.

C5: É, a gente vê tudo junto, por sistemas. Então o sistema coronariano: Que que tem aqui? Que que tem de histo, que que tem de embrio, que que tem de anato? Então isso é muito mais palatável, isso é um tipo de integração vertical.

A perspectiva integralizada nos parece ancorada em uma aposta na interdisciplinaridade. Ao priorizar a relação entre diferentes campos de conhecimento, tanto as subáreas da Biologia e da Pedagogia são tratadas de forma integralizada, quanto outros campos de saber são chamados ao diálogo. C1 aponta interdisciplinaridade com o Direito, a Sociologia, a Engenharia e a Letras.

C1: Aí quando passa para o ciclo profissionalizante, eles começam a ter uma abertura maior para as áreas mais complicadas, né? Então, Direito. Eles fazem a disciplina de legislação ambiental, direito ambiental, aonde eles discutem as políticas públicas. Eles têm que saber um mínimo a respeito, né? Os professores de direito amam; dizem que são os alunos mais participativos. Já chegam cheios de verdades lá. [...] Então, tem as políticas públicas que é a da Sociologia. Tem análise de impactos ambientais que é a da Engenharia. Depois a gente tem conservação e sustentabilidade que é já juntando os aspectos econômicos. [...] também previu uma disciplina com a professora de Letras que dá um curso para a gente de redação e escrita científica e que é muito entusiasmada. Aí eu lancei lá um desafio para ela: “[professora de letras], você não acha que seria legal fazer uma disciplina dedicada a montar texto para aluno?”. Porque eu vejo assim textos que é aquilo... o professor é muito bom ele saiu muito bem formado, ele tem doutorado, fez doutorado aqui na [universidade particular]. Mas na hora de fazer a tradução... Are Baba! É muito ruim! As provas ou as apostilas tão falando com a turma [no sentido de área] dele, não tá falando com o menino. Aí eu falei com ela.

C8 aponta que a licenciatura em Biologia é em essência interdisciplinar, uma vez que é formada pelos campos da Pedagogia e da Biologia. Durante a formação, está presente a biologia geral, a pedagogia geral e o “ensinar Biologia”. C4 indica a necessidade de se aprofundar esta relação interdisciplinar, aprofundar os conhecimentos didáticos específicos, qualificando a formação. A

coordenadora C4 se justifica a partir de um exemplo sobre o ensino de anatomia na escola de sua filha.

C8: [...] eu diria que eles [os cursos de licenciatura] são formados de dois eixos e de um terceiro eixo, que é a mistura dos dois, né? Os dois eixos que eu digo seriam as matérias específicas, trabalhar a Biologia, e aí a gente segue a ideia de trabalhar os primeiros níveis de organização, Biologia celular, bioquímica, histologia e embriologia no início e os mais avançados depois, né, zoologia e botânica depois, anatomia humana depois que ele viu esses primeiros níveis, vamos dizer assim, os níveis menores, né, os mais abstratos. É... as matérias que são as matérias pedagógicas, que algumas a gente compartilha com outras licenciaturas, com a licenciatura de História ou com a Pedagogia. E um terceiro eixo, que eu diria que seria a mistura dos dois, que é por exemplo quando eu vou pra um estágio supervisionado, ou pra uma prática pedagógica mais específica, porque aí eu misturo o que é Biologia com o que é ensinar Biologia, né?

C4: A gente dá a mesma anatomia pro curso de licenciatura e pro curso de bacharelado, o mesmo conteúdo, mas você acaba que você não ensina ao licenciando a ensinar anatomia lá dentro da escola. Então, não seria legal ter uma disciplina completamente separada de anatomia, onde você vai ensinar ao licenciando a realmente ensinar anatomia? O que ele pode estar usando como prática com um pequenininho, que não entende.

C4: [...] Aí eu fui com o Atlas pra mostrar pra ela. “Olha aqui, na verdade, se você olha pra mim assim [de frente], você não está vendo o pâncreas, porque ele está atrás do estômago”. Aí a professora “Eu sei, mas como eu ia fazer isso pro aluno? Como eu não podia por atrás, eu botei embaixo”. “Tá errado. Você tá dizendo que a localização do pâncreas tá errada, tá naquele lugar ali. Não pode”. Aí é que falta o professor saber, saber o que? Como ensinar.

E: Talvez seria uma coisa simples até, né? De colocar uma imagem de frente e uma imagem de costas.

C4: Ou pontilhado, que existe muito em livro. Um pontilhadozinho pra dizer que está atrás. Ou não colocar e fazer uma perguntinha “Qual órgão não aparece na imagem?”. São estratégias que faltam na formação. Faltam na formação, não apenas na anatomia, mas nas outras disciplinas.

Quanto à prática pedagógica, existem disciplinas direcionadas para a reflexão da vivência escolar e o estágio propriamente dito, no qual são realizadas atividades de observação e/ou de regência.

C10: São dois momentos. Prática pedagógica é uma coisa, estágio é outra. Prática pedagógica, literalmente, o aluno vai permear por todas as práticas que ele tem que entender do docente, são 400 horas. O estágio ele vai estar literalmente ligado a esse professor e acompanha-lo. [...] Desde o 1º período, já ele pega as práticas pedagógicas, que são disciplinas presenciais, que obrigam ele estar em sala de aula, claro cada um com seu objetivo, que vai desde a gestão escolar até educação infantil, são práticas pedagógicas que ele está vivendo a escola. E os estágios são direcionados, em observação, em Ciências e Biologia. Então, desde o primeiro período, aqui no curso, ele vive a escola.

C8: O estágio supervisionado, ele acontece em escolas públicas ou privadas. A gente tem convênio com o município, com a CRE, pra fazer

isso, né? Na verdade, a gente tem toda a documentação, que vai pra lá. A instituição fornece o seguro, quando o estágio é matéria, existe o estágio extracurricular, mas o estágio curricular. E a gente tem algumas escolas, que a gente já visitou, então a gente pode indicar o aluno, e se ele vier com uma escola completamente nova, aí existe um professor de estágio, que visita essa escola, pra ver como que é, e ele faz o acompanhamento junto com o professor que tá lá na escola e com o professor da faculdade também. E existe um momento de aula de avaliação, né, uma prática docente, aonde – a gente chama de prova-aula, né? – que é aonde o aluno vai dar aula pra uma turma e ele vai ser avaliado, tanto pelo professor da escola quanto pelo professor daqui da faculdade.

Os estágios aparecem de três formas: em colégios de aplicação da instituição, credenciados ou escolhidos pelas licenciandas sem lista prévia. Os estágios podem acontecer com supervisão docente, no qual a licencianda tem um tempo alocado em uma disciplina para discussão das vivências no estágio, e sem supervisão docente, no qual é controlado pela coordenação, sem um tempo disciplinar específico. O momento do estágio é muito variado. Mesmo tendo uma professora responsável pela turma, ela pode se reunir semanalmente com a turma ou não, ela pode visitar a escola ou não, ela pode manter contato com a professora regente na escola ou não, ela pode assistir à regência da licencianda ou não. Enfim, este é um momento muito particular da formação e que, portanto, está fortemente atrelado à identidade do curso e, conseqüentemente, à identidade profissional das licenciandas formadas por ela.

E: Existe uma disciplina de estágio?

C9: Existe, se inscreve na disciplina.

E: E aí eles se reúnem como turma? Ou é uma disciplina que ele se inscreve e faz com o professor da educação básica?

C9: Não, ele se inscreve, existe um professor responsável pela disciplina, que não se reúne semanalmente, mas marca reuniões pontuais para acompanhar esse processo, esse trabalho, e aí o foco dele, na verdade, é a escola que ele está inserido, mas a gente tem um acompanhamento aqui do trabalho dele. Inclusive, isso aqui ó, são os relatórios que a gente tá recebendo.

E: E eles podem escolher qualquer escola para estagiar?

C9: Eles podem escolher qualquer escola para estagiar.

E: Esse professor de estágio sabe qual a escola? Ele vai lá em algum momento?

C9: Não, ele não vai.

E: Como funciona isso?

C9: Ele só acompanha mesmo, tira dúvida, ele não vai na escola não.

E: Você tem aqui, a orientação do estágio curricular. Isso aí tem um professor?

C5: Isso tem um professor.

E: Da casa?

C5: Normalmente isso aqui é a coordenação, sou eu. Que que eu vejo? Que atividades você vai fazer nesse estágio? Então é obrigado a ter um documento com o tipo de atividade, pra eu ver o seguinte: o que você tá

fazendo é realmente um estágio de prática docente ou tão te botando, sei lá, de técnico, porteiro, recreador, né? [risos] Ou alguma coisa do gênero.

E: *Essa orientação, ela é individual. Ela não é um momento de turma, assim?*

C5: *Ela é individual. [...] Aqui, eu dependo de documentação. Eu dependo da documentação que eu peço ao colégio pra enviar, eu dependo do contrato, dependo da assinatura do supervisor, ou seja, eu preciso acreditar que aquele supervisor de estágio daquele colégio onde a pessoa tá fazendo estágio, que ela de fato tá fazendo aquilo que veio pra mim por escrito, tá? Se eles tiverem me enrolando, tipo assinando o estágio de alguém que nem apareceu lá, eu não tenho como saber.*

E: *Então tem uma lista ou eles podem pegar qualquer escola?*

C6: *Pra mim, eles podem pegar qualquer escola, eu assino tudo – que aí faz um convênio, para formalizar aquela questão do seguro do estágio – e eles escolhem qualquer escola, particular, pública, cursinho.*

E: *Recebendo? Não recebendo? Estágio remunerado? O que for?*

C6: *Não tô nem aí. Porque eu acho que o aluno que tem que resolver o que ele quer fazer com a vida dele, não sou eu, eu tô aqui só para orientar.*

E: *Tem algum professor ou alguma disciplina de estágio, onde esse aluno troca experiências com os outros do seu estágio?*

C6: *Hum hum. [Faz que não com a cabeça]*

E: *Alguma coisa tipo prática de ensino?*

C6: *Não.*

Além do estágio, outras características emergem como diferenciais do curso. Ao serem perguntadas sobre “Qual o diferencial do currículo do curso? O que é mais característico do currículo da sua instituição?”, as coordenadoras indicam os temas abaixo listados.

- C1: diálogo, encontro, experiências interpessoais, proximidade/afetividade, espaço moderno
- C2: proximidade/afetividade, metodologia moderna, educação científica
- C3: curso descentralizado, autonomia docente
- C4: priorizar a formação da bióloga, curso grande com muitos departamentos
- C5: atualização curricular
- C6: priorizar a formação da bióloga, curso amarrado
- C7: proximidade/afetividade
- C8: presença de um ranário na instituição
- C9: saídas de campo, viés ecológico
- C10: saídas de campo, proximidade/afetividade, prática pedagógica desde o primeiro período
- C11: proximidade/afetividade, prática pedagógica desde o primeiro período, programas de extensão voltados para a docência

Precisamos destacar que outras características do curso foram percebidas ao longo das entrevistas. Porém as indicações acima dizem da resposta direta à pergunta sobre uma característica marcada do curso. É aquilo que as coordenadoras ativamente destacaram, é aquilo que emergiu no momento da resposta.

Podemos ver que há uma valorização da proximidade e da afetividade que o curso tenta construir com suas alunas, aparecendo em cinco relatos. Mais uma vez, observamos a questão das relações interpessoais como qualificador do espaço formativo. Também está presente características que marcam a formação biológica: priorização de temas disciplinares, laboratórios, saídas de campo. Em contraste com características de formação pedagógicas: prática pedagógica desde o primeiro período, extensão para a docência e educação científica. Na próxima secção, veremos como os discursos externos de Estado, mercado e sociedade influenciam nos discursos internos analisados nessa secção.

3.2.2.

Discursos externos: Estado, mercado e sociedade

O campo de pesquisa sobre formação docente se dedica ao estudo dos processos de construção dos conhecimentos e das competências necessárias ao exercício da profissão (Maurice TARDIF, 2014; António NÓVOA, 1992). Esses conhecimentos são definidos em disputa de diferentes discursos. Na secção anterior, tratamos dos discursos internos das instituições. Esta secção trabalha com os discursos externos que influenciam na estrutura das formações. São eles: (i) parâmetros oriundos do mercado de trabalho, principalmente sob a forma de resoluções dos conselhos de Biologia; (ii) de documentos oficiais de governo (que guiam direta ou indiretamente a formação docente de Biologia, no âmbito das licenciaturas, ou seja, que contribuem para definição dos conhecimentos e das competências da professora de Biologia; (iii) produção de conhecimento nos espaços sociais, o que inclui os espaços acadêmicos. Estes três pontos foram sintetizados a partir das respostas das coordenadoras ao roteiro, como vemos abaixo.

C4: *Então, eu acho que o que ocupa mais o tempo da gente é essa partezinha básica mesmo de estar atendendo o aluno em si, qualquer problema; e tem essa parte mais geral que é o envolvimento no curso em si. Então, agora mesmo a licenciatura está passando por uma reforma. E aí, todas as licenciaturas. Então, o MEC tá pedindo e tal, não é opção nossa, do IBRAG, “Vamos reformar o curso de licenciatura”, não. Essa demanda está vindo de fora. Então, a gente está envolvido nisso agora, de ter que mudar o curso, de ter que colocar algumas disciplinas de cunho pedagógico – que eles estão exigindo uma carga horária maior. Então, isso tudo acaba ficando como uma função nossa mesmo.*

C8: *[...] óbvio que existem regras, porque a gente é cobrado, a gente tem cobranças externas, do mercado, do Ministério da Educação, do Conselho*

Regional de Biologia, de conhecimento, de conhecimento hoje que tá sendo gerado numa velocidade monstruosa. Eu tô dando aula de Biologia celular e molecular agora e o cara lá em Edimburgo descobriu, demonstrou que metade do cromossomo não é feito de cromatina. Pô, tá tendo uma revolução, porque há 100 anos a gente acreditava que era aquilo e agora tem um cientista que tá propondo uma coisa nova e que é perfeitamente factível dentro da publicação que ele fez lá”. Então tem esse desafio da atualização também. Mas acaba que o aluno traz... se... se existir o afeto, tanto o afeto de respeito entre dois indivíduos, mas se existir o afeto pelo que está sendo discutido, né, pelo conteúdo, aí tudo flui.

C5: [...] então assim, em 2011 a gente botou um novo currículo no mercado. Tô botando um novo currículo agora em 2017.

E: Uhum. Pelas demandas...

C5: Pelas demandas de diretrizes curriculares, da sociedade.

Importante ressaltar o que C8 fala sobre as disputas em torno do conhecimento: “se existir o afeto, tanto o afeto de respeito entre dois indivíduos, mas se existir o afeto pelo que está sendo discutido, né, pelo conteúdo, aí tudo flui”. C8 indica a importância das qualidades das relações interpessoais para avançar em debates, transformar o conhecimento. Retomaremos essa ideia no capítulo 6.

Ao escrever este relatório, entendemos que tais instâncias funcionam como engrenagens. Tanto o mercado de trabalho quanto os documentos oficiais disputam ativamente espaço nas decisões gestatórias da formação docente. De forma mais inconsciente – porque muitas vezes são conhecimentos naturalizados –, outros discursos sociais também estão presentes nestas disputas (Figura 4).

E: Por que, quando eu falo em boa aluna, você lembra da [A91], da [A92]? O que elas têm para serem boas alunas?

C9: Elas são comprometidas com a formação delas e com o contexto onde elas estão inseridas, a formação delas, que vai refletir depois em uma formação das alunas delas no futuro. [...]

E: Por que essas pessoas são boas professoras?

C8: [...] Então, eu acho que é papel do docente demonstrar, tanto nos níveis de organização, da vida humana, da vida no planeta até, né, da vida de maneira geral, demonstrar o porquê, assim “Olha só, vocês tão estudando isso aqui, isso aqui é a base pra vocês entenderem lá na frente o que que vocês vão trabalhar”. E, no caso da licenciatura, mais ainda, porque a gente tem que explicar pra futuros docentes que vão poder explicar pros alunos deles, pros futuros alunos. Então, é explicar como aquilo pode ser contextualizado.

Na Figura 4, vemos também que a formação está conectada ao Ensino de Biologia nas escolas. No próximo capítulo, na seção 4.3, veremos como esta instância de gestão regida pelos saberes das coordenadoras tem influência

sobre a atuação docente universitária e, possivelmente, sobre a atuação docente na escola (Figura 6).

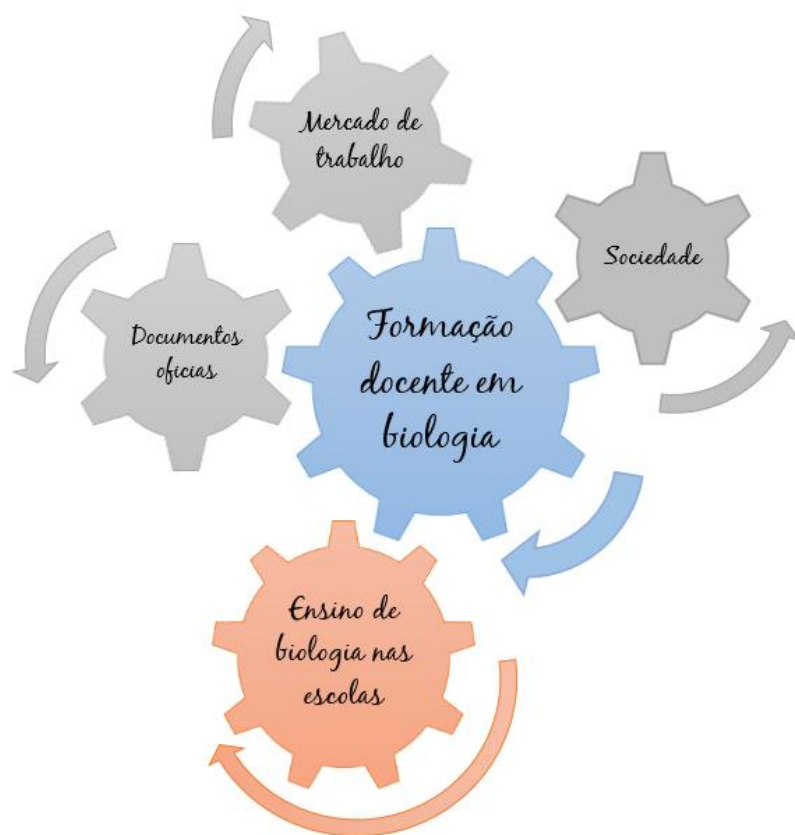


Figura 4: Instâncias de influência na formação docente.
Fonte: Elaboração própria.

Contudo, a escola não funciona como uma influenciadora da formação docente, uma vez que não existe um vínculo real estabelecido entre estes dois espaços. O ensino superior é distante da escola. A proximidade se dá através das licenciandas, que estudam no ensino superior e atuam na escola. O diálogo entre ensino superior e escola não é direto, é intermediado. A escola não é convidada para pensar e planejar o currículo da formação das futuras professoras, como aponta C6.

E: Uma última questão sobre essa parte do curso, da organização do curso. Como é o estágio docente da licenciatura? Eles têm uma escola específica?

C6: Não. Não. Esse é o grande problema. Pra mim a pior coisa da licenciatura no Brasil é o estágio em docência. Não existe nada mais retrógrado. Eu dei uma olhada no modelo de alguns outros países, agora eu não vou poder te falar qual país que tem tal modelo, eu vi tanta coisa lá fora. Uma das coisas que me agradou muito, em um desses países que eu vi, é que a experiência de ser professor, de ensinar, do aluno, do discente, era vivenciada ao longo de todo o curso e não só nessa coisa imbecil de ficar

sentado assistindo aula do professor. Então eles participam de reuniões de professores, reuniões com os pais, participam de toda vida escolar e participam atuando como docentes também supervisionados tanto pelo professor da universidade quanto pelo professor do local, porque eu não tenho culhão para me meter dentro de uma sala de aula, acho que não tenho direito a isso, não sou eu que entendo a realidade daquelas crianças, eu deveria estar lá ajudando a supervisionar a passagem de conteúdo, e os professores que atuam lá me passando a demanda deles, ou as dificuldades. Então fica uma coisa, essa fórmula, também para fazer isso a [universidade pública] teria que adotar algumas escolas, umas 3 ou 4. A experiência para a escola é absurdamente enriquecedora, e para o aluno da universidade também. Porque, como funciona hoje em dia, se o aluno só quiser sentar e assistir aula ele vai ganhar as 420 horas dele lá e conseguir o diploma dele. Não faz nenhuma diferença daquele aluno que participa do que não participa. A escola não ganha quase nada, acho que a maioria não ganha nada com isso, em aprimorar o ensino dentro dela. E não existe feedback entre nós e a escola, eu não to nem sabendo como é a vida daquele aluno, o coordenador não tem condições de acompanhar 30 alunos, 60 alunos, o como eles estão nas escolas. Quem tem que dizer isso são as escolas, a gente não tem a menor noção. Aqui a gente não tem uma escola, a gente não adota uma escola. [...] Por isso que eu reforço aquela questão que a academia é careta, e a gente é muito ruim nisso, porque o nosso aluno, o único contato que ele tem com a escola são essas 400 malditas horas que ele tem que assistir aula de uma outra pessoa, que muitas vezes não dá aula, só escreve no quadro. Ao invés de ele passar todo período dele dentro da universidade vendo toda essa realidade escolar, que é muito mais importante do que passar o conteúdo, eu acho.

Em todas as entrevistas, não há consultas a escolas para se refletir sobre as reformas curriculares. Por isso, a escola não foi incluída como um discurso influente da formação. Apenas a coordenadora C5 relata que consulta suas alunas concluintes para pensar e aprimorar o curso.

C5: [...] E teve uma coisa muito legal na montagem desse currículo. É... eu perguntei a vários alunos que faziam o estágio, que que eles sentiam falta de terem visto. Então uma coisa que super apareceu foi o EAD, Educação à Distância, foi a parte de tecnologia, Educação e suas Tecnologias, tá? Eles chamaram muita atenção em Educação Inclusiva e Educação Especial, então a gente colocou a inclusiva como obrigatória, a especial como eletiva, não aparece aqui, né? Que seria mais pra você lidar com as patologias específicas, né? Então tudo na verdade, toda a demanda que eles sentiam falta, a gente colocou aqui, nesse currículo novo.

Apesar de ser interessante incluir as alunas concluintes na consulta, nos parece insuficiente, uma vez que seus saberes práticos ainda são incipientes. Consultar as escolas e professoras com experiência na função traria uma visão mais qualificada sobre as ausências da formação. Para António Nóvoa (2009) é essencial uma formação de professoras construída dentro da profissão. O autor aponta cinco propostas para a formação que procuram valorizar cinco

componentes da educação: a componente *prática*, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública das professoras.

P1 – Práticas: A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.

P2 – Profissão: A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

P3 – Pessoa: A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.

P4 – Partilha: A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola.

P5 – Público: A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

(António NÓVOA, 2009, p. 4-8 – *grifos nossos*)

Importante destacar que não é pensar a formação dentro da profissão teoricamente, mas é “ir diretamente nos lugares onde as profissionais do ensino trabalham, para ver como pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torna-los efetivos, como interagem”, reconhecendo os saberes e os saber-fazer das professoras, evitando um tratamento normativo e hierarquizado destes saberes (Maurice TARDIF, 2014, p. 258). Deslocar a responsabilidade da formação para a escola é uma aposta de Maurice Tardif para desconstruir o modelo aplicacionista ainda vigente no ensino superior.

Observando a autoridade dos documentos de governo e de mercado, as coordenadoras afirmaram que os cursos estão de acordo com as exigências Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2002a) e dos conselhos de Biologia.

E: Tá bem. Teve algum documento que guiou a construção do currículo de vocês? Ou que ainda guia?

C2: As diretrizes, né? Do MEC. A gente seguiu as diretrizes...

E: As Diretrizes Curriculares Nacionais?

C2: Do MEC. É. Pra Ciências Biológicas, pra licenciatura. Pegamos também algumas recomendações do Conselho Nacional de Biologia.

C4: Então, hoje, o nosso curso, tanto de licenciatura, quanto de bacharelado, atende tudo que o conselho de Biologia pede.

E que estão sofrendo modificações e adaptações a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015). Sobre o processo de adaptação curricular para atender às demandas das novas diretrizes, a coordenadora C4 – assim como outras coordenadoras – indica o desafio de fazer convergir as novas exigências do CNE e as do CFBio. Isso porque o curso deseja que suas licenciandas se formem tanto como biólogas quanto como professoras de Biologia. Para C4, essa formação é essencial à identidade docente da professora de Biologia, pois além do maior aporte de conteúdo, ela molda a forma de entender o conhecimento, a lógica de construção do conhecimento. Além disso, essa formação marcadamente disciplinar é justificada pela necessidade de garantir um ensino correto de Biologia, como vemos destacamos abaixo em C4.

C4: *Então, hoje, o nosso curso, tanto de licenciatura, quanto de bacharelado, atende tudo que o conselho de Biologia pede. E isso é uma briga agora, porque com essa mudança, o que muitos outros coordenadores de licenciatura aí querem é formar o professor apenas, e a gente não. A gente não quer formar só o professor do Ensino de Ciências, a gente quer formar o biólogo. Então, isso aí é uma briga que a gente tem, porque a gente quer manter a nossa carga horária, a gente não quer diminuir a carga horária, a gente quer manter para que ele [não] saia apenas como professor, ele vai sair biólogo. [...]. Senão acontece isso. Você vai chegar lá pras crianças e vai ensinar errado. Você pode ter uma didática maravilhosa, mas se você não tiver o conteúdo, o que adianta? E muitas vezes o conteúdo, eu penso assim, o conteúdo que você vai ensinar, você não aprendeu só naquela disciplina. “Ah, eu fiz anatomia, eu sou capaz de ensinar”. Não. Muito daquele conteúdo vem lá da Histologia, da Fisiologia, da Química, pra você passar pros alunos. Então, se você tirar essas disciplinas ou se você reduzir a carga horária dessas disciplinas só porque é licenciatura, você vai diminuir a formação desse aluno, você vai diminuir a quantidade de informação que você vai passar pra ele. E você vai sentir isso mais tarde. [...] A gente forma biólogo, independente se ele vai ser bacharel, fazer pesquisa ou se ele vai ser licenciado. Mas ele é antes de qualquer coisa um biólogo.*

No sentido de valorizar os conteúdos disciplinares, nos parece que há um grau de importância maior conferido ao bacharelado em alguns cursos. Ao ser perguntado sobre o diferencial do curso, C3 acusa lembrar rapidamente do bacharelado, apresentando dificuldade de encontrar um destaque para a formação. E o coordenador C8 aponta um diferencial para a pesquisa em Biologia, desviando da formação docente.

E: *E se eu te perguntasse qual o diferencial do curso?*

C3: *O diferente do nosso curso... a gente aposta muito na questão da... se bem que aí eu acabo pensando mais no... no...*

E: No bacharelado?

C3: No bacharel. É!

E: O que que é o diferencial do currículo do curso de vocês?

C8: O nosso diferencial, eu acho que o principal é a gente ter uma coisa que nenhuma faculdade que eu conheço dentro do Rio de Janeiro tem, a gente tem um ranário. E a gente tem um mestrado em desenvolvimento local que trabalha justamente questões ambientais e de zootecnia, e biológicas, porque a gente também, algumas coisas a gente trabalha com, é... bioquímicas, trabalha com reaproveitamento de material e trabalha com bioquímica porque faz estudo bioquímica de carne de rã, pra ver como que é a alimentação, e a gente tem o ciclo do ranário inteiro aqui. [...]

E: Como é que o pessoal da licenciatura entra nesse projeto? Porque pra mim, o pessoal do bacharelado é bem óbvio.

C8: [...] E o aluno de licenciatura entra lá por iniciação científica, projeto de iniciação científica. A gente tem editais de iniciação científica. A gente tem de iniciação científica, inovação também, e extensão. São três, um edital que contempla três áreas. E aí o aluno se candidata, ou se ele quer ir pra extensão, se ele quer ir pra inovação tecnológica, ou se ele quer ir pra iniciação científica, e aí ele entra no projeto.

Já para o coordenador C10, o novo formato não prejudica, mas qualifica a atuação das professoras. Ele explica que existe a necessidade de separação formativa uma vez que licenciada e bacharela ocupam funções distintas. Voltaremos aos investimentos na identidade docente no próximo capítulo.

C10: Hoje, eu tenho o curso de licenciatura com três anos e meio e o curso de bacharelado com quatro anos. Atendendo à resolução de 2015, a partir do ano que vem, ambas as modalidades vão vir com quatro anos de vigência. As disciplinas da licenciatura têm o viés pedagógico [...] e as disciplinas comuns, que o nosso Conselho Federal de Biologia determina. [...]. Eu passo a ter um curso de licenciatura e de bacharelado com carga horária similar: 3200 horas, apesar de ter hoje a licenciatura com 3367 e o bacharelado com 3330 horas. Muito parecido em carga horária. Porém, disciplinas das diretrizes nossas do CFBio permanecem as mesmas, o diferencial vai ser nas disciplinas da licenciatura. [...]. Até antes da resolução CFBio 300, os alunos que tinham 3200 horas em estrutura curricular podiam dar entrada no CRBio. E essa resolução caducou a partir de 2016.2. [...]. O que o CRBio passou a fazer é contar tirando essas disciplinas. Não tem como uma pessoa formada em licenciatura, em que ela teve suas práticas pedagógicas e não suas práticas investigativas, a psicologia da educação e não a psicologia geral, a ética em docência e não a bioética, ter a mesma habilitação de um bacharelado, tirando RT e atuando no campo. [...]. Teria que cumprir as disciplinas específicas mais as pedagógicas. E, no novo currículo, isso não acontece. [...]. Isso qualifica, porque eu tenho dois profissionais. Um com uma visão do ser docente, e outro que vai trabalhar na pesquisa. [...]. Vem pra qualificar mesmo, aumenta o tempo e qualifica.

A partir da fala das coordenadoras entrevistadas, foram selecionados nove documentos para análise: Lei 6.684/79 sobre a profissão de bióloga (BRASIL, 1979); Decreto 88.438/83 sobre o exercício da profissão de bióloga (BRASIL, 1983); Resolução CFBio17/1993 sobre título de especialista em áreas das Ciências Biológicas (BRASIL, 1993); Parecer CNE/CES 1301 do texto das

Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2001b); Resolução CNE/CES 07/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2002a); Resolução CFBio 02/2002 sobre o Código de ética da profissional bióloga (BRASIL, 2002b); Resolução CFBio 227/2010 sobre atuação da bióloga (BRASIL, 2010a); Resolução CNE/CES 02/2015 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015); Portaria CFBio 211/2016 sobre a qualidade dos cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2016)²⁷. Em tais documentos, foram analisadas (i) as exigências na estrutura dos cursos, (ii) os conteúdos referentes ao Ensino de Ciências e Biologia, e (iii) valores e normas que regem e influenciam a atuação da licenciada em Biologia.

Importa destacar que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (Darrel CAULLEY, 1981, *apud* Menga LÜDKE e Marli ANDRE, 1986, p. 38), como relatadas no parágrafo anterior. Tal técnica utiliza documentos originais, isto é, que ainda não receberam tratamento analítico (Raimundo HELDER, 2006). Ou, pelo menos, traz novas perspectivas sobre documentos já analisados.

Como apontei anteriormente, os documentos oficiais são também registros históricos que dizem dos caminhos da formação e da constituição da identidade docente. A lei 6684/1979 cria o Conselho Federal de Biologia (CFBio) e os Conselhos Regionais de Biologia (CRBio). A esses órgãos, compete exercer função normativa e fiscalizar o exercício profissional. Sobre os CRBio, indica que a estes cabem agir em colaboração da sociedade e das faculdades de Biologia e expedir a carteira de identificação profissional, entre outros instrumentos de controle da formação. Regulando os conselhos, também temos a lei 7017/1982 (BRASIL, 1982) e o decreto 88438/1983. Até a promulgação da resolução CNE/CES 02/2015, quando se dá a separação entre as formações para docência e para pesquisa em Biologia, eram os conselhos federal e regionais que legislavam sobre o Ensino de Ciências e Biologia. Os cursos devem se adequar às exigências das novas diretrizes até 2017. Ou seja, a partir deste ano, as licenciaturas devem atuar e responder diretamente ao Conselho Nacional de Educação.

²⁷ Para facilitar a leitura e a compreensão do texto, a partir deste ponto, indicarei a referência bibliográfica diretamente no texto, da seguinte forma. Por exemplo, para *lei 6684 (BRASIL, 1979)* será feita a redação *lei 6684/1979*. Para os documentos que ainda não foram citados, incluir-se-á a referência na primeira redação, sendo suprimida em citações posteriores.

Sobre (i) as exigências na estrutura dos cursos de licenciatura em Biologia, há orientações na resolução CNE/CES 07/2002, no parecer CNE/CES 1301/2001, na resolução CNE/CES 02/2015 e na portaria CFBio 211/2016. Analisando estes documentos, vemos que tais exigências se dividem em (a) possibilidades de organização na estrutura do curso e (b) documentos a serem produzidos e atualizados pela instituição que regimentam a formação.

O parecer CNE/CES 1301/2001 delimita a estrutura do curso, seus princípios e conteúdos. A *estrutura* geral²⁸ do curso compreende disciplinas e demais atividades, pode ser variada, admitindo-se a organização em módulos ou em créditos, num sistema seriado, anual, semestral ou misto, desde que os conhecimentos biológicos sejam distribuídos ao longo de todo o curso, devidamente interligados e estudados numa abordagem unificadora.

Com a resolução CNE/CES 02/2015, os cursos terão, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de, no mínimo, 8 semestres. Os cursos devem separar 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica; pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos de estudos e práticas, de áreas específicas da Biologia, pedagógicas e interdisciplinares; 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento, como seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria, extensão, intercâmbio. Vemos que os cursos deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da Biologia, assim como seus fundamentos e metodologias. Porém, tal documento não orienta quais seriam esses conteúdos específicos nem seus princípios e objetivos. Assim, parece que os cursos acabarão por recorrer às orientações do campo das Ciências Biológicas.

O artigo 3º da resolução CNE/CES 02/2015 informa que os projetos devem contemplar: (a) sólida formação teórica e interdisciplinar das profissionais; (b) a inserção das estudantes nas instituições de educação básica da rede pública de ensino; (c) o contexto educacional da região onde será desenvolvido; (d) as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; (e) a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, e da aprendizagem da língua brasileira de sinais (Libras); (f) as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à

²⁸ Veremos as considerações sobre os conteúdos e os princípios nos resultados dos tópicos (ii) e (iii), respectivamente.

diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Já definido como atividade obrigatória e supervisionada no parecer CNE/CES 1301/2001, o estágio, em conformidade com a resolução CNE/CES 02/2015, assim permanece e a ele são dedicadas 400 horas de formação. Ambos os documentos propõem atividades complementares optativas, que se configuram como estratégias didáticas para garantir a interação teoria-prática: monitoria, iniciação científica, iniciação à docência, apresentação de trabalhos em congressos e seminários, cursos e atividades de extensão.

Ao pensar as possibilidades de organizar o curso, vemos que estes documentos trazem uma maior valorização da integração teoria-prática e uma maior preocupação com questões socioculturais que compõem o contexto do ensino. Estes dois elementos pensados no centro do projeto tem um potencial de transformação da lógica da formação, que irá refletir nas salas de aula das escolas.

Sobre os documentos que organizam o curso, a resolução CNE/CES 02/2015 indica a necessidade de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), um Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), articulados entre si e a políticas e diretrizes da educação básica, sendo estas a lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a resolução CNE/CEB 04/2010 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010b).

A resolução CNE/CES 07/2002 fala do PPC, exigindo que fique explícito: (a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; (b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; (c) a estrutura do curso; (d) os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos; (e) os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; (f) o formato dos estágios; (g) as características das atividades complementares; e (h) as formas de avaliação.

Como apontado anteriormente, os cursos tentam convergir as exigências do CNE e do CFBio. Isso porque os cursos desejam que suas licenciandas se formem tanto como biólogas quanto como professoras de Biologia. Assim, as resoluções do CFBio relacionadas ao PPC das graduações de Ciências Biológicas também influenciam na estruturação dos cursos de licenciatura em Biologia.

Na portaria CFBio 211/206, o conselho cria um selo de qualidade para os cursos. O selo não é permanente, é concedido a cada dois anos. São usados

para compor a avaliação dos cursos três blocos de indicadores: PPC, instrumentos de avaliação do curso e do MEC, e atuação profissional das egressas. Neste documento, fica estabelecido que o PPC deve explicitar: (a) os objetivos do curso; (b) as competências da egressa; (c) a matriz curricular; (d) o TCC; (e) o estágio curricular supervisionado; (f) programas institucionais especiais; (g) projetos de pesquisa e extensão; e (h) informações sobre a coordenação, o corpo docente e o regime de trabalho. O PPC propõe ser um documento norteador, mas também é fruto da experiência, como aponta C1.

E: E você está em um projeto político pedagógico?

C1: Da licenciatura, não. A gente só tem o projeto. Depois eu posso passar para vocês. O PPC ficou para depois porque, na verdade, eles disseram “deixa o curso acontecer para ver o que que tá dando certo o que eventualmente está amarrado; e quando for fazer o PPC já faz com esse olhar mais crítico”.

Sobre (ii) os conteúdos referentes ao Ensino de Ciências e Biologia, a resolução CNE/CES 02/2015 define, no artigo 8º, treze itens de aptidões da egressa dos cursos de formação em nível superior. Ao definir as aptidões da aluna egressa, define também os objetivos e conteúdos da formação, que devem ser estimulados e desenvolvidos ao longo da vivência no curso. No artigo 12º, divide os conteúdos gerais da formação docente em 3 eixos: (a) estudos sobre os fundamentos da educação, (b) investigações oportunizadas nas práticas, e (c) estudos integradores, que garante a participação das alunas em projetos, congressos, seminários, atividades práticas, intercâmbios. Esses eixos apresenta uma lista extensa e confusa dos assuntos que competem a cada um. Além da falta da clareza sobre quais os conteúdos pedagógicos básicos referentes à formação docente, este documento tem caráter generalista, isto é, é aplicável a todas as licenciaturas em âmbito nacional. Por isso, não especifica quais conteúdos específicos da Biologia são imperativos na formação docente desta área, deixando ainda a cargo das orientações estabelecidas anteriormente pelo próprio CNE ou pelo CFBio. Assim, é possível que o texto do parecer CNE/CES 1301/2001 seja usado para constituição dos novos currículos das licenciaturas em Biologia.

No parecer CNE/CES 1301/2001, os *conteúdos* curriculares estão separados em básicos e específicos. Os conteúdos básicos deverão englobar conhecimentos biológicos e das áreas das Ciências Exatas, da Terra e Humanas, tendo a evolução como eixo integrador. Estão divididos em cinco eixos: biologia celular, molecular e evolução; diversidade biológica; ecologia;

fundamentos das Ciências Exatas e da Terra; e fundamentos filosóficos e sociais.

Biologia celular, molecular e evolução: Visão ampla da organização e interações biológicas, construída a partir do estudo da estrutura molecular e celular, função e mecanismos fisiológicos da regulação em modelos eucariontes, procariontes e de partículas virais, fundamentados pela informação bioquímica, biofísica, genética e imunológica. Compreensão dos mecanismos de transmissão da informação genética, em nível molecular, celular e evolutivo. **Diversidade biológica:** Conhecimento da classificação, filogenia, organização, biogeografia, etologia, fisiologia e estratégias adaptativas morfofuncionais dos seres vivos. **Ecologia:** Relações entre os seres vivos e destes com o ambiente ao longo do tempo geológico. Conhecimento da dinâmica das populações, comunidades e ecossistemas, da conservação e manejo da fauna e flora e da relação saúde, educação e ambiente. **Fundamentos das Ciências Exatas e da Terra:** Conhecimentos matemáticos, físicos, químicos, estatísticos, geológicos e outros fundamentais para o entendimento dos processos e padrões biológicos. **Fundamentos filosóficos e sociais:** Reflexão e discussão dos aspectos éticos e legais relacionados ao exercício profissional. Conhecimentos básicos de: História, Filosofia e Metodologia da Ciência, Sociologia e Antropologia, para dar suporte à sua atuação profissional na sociedade, com a consciência de seu papel na formação de cidadãos. (BRASIL, 2001b, p. 5 – *grifos nossos*)

Os conteúdos específicos são referentes às modalidades de licenciatura e bacharelado.

A **modalidade licenciatura** deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o Ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. [...]. Para a **licenciatura em Ciências Biológicas** serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio. (BRASIL, 2001b, p. 5 – *grifos nossos*)

Além disso, há que se destacar uma certa limitação do documento de 2015. Se ser professora de Biologia é viver na tensão entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, ao esmiuçar apenas um destes componentes – os pedagógicos, a resolução CNE/CES 02/2015 os desmembra, deixa a cargo de outras instâncias pensar os conhecimentos específicos da

Biologia e, com isso, perde a intersecção entre eles. Pensar em uma base comum para a formação nacional é vantajoso ao enfatizar os saberes da docência, tendo em vista a qualidade da formação docente, como vem sendo refletida por vários teóricos (Maurice TARDIF, 2014; José LIBÂNEO, 2002; Selma PIMENTA, 2005). Porém, é também abrir mão de elementos preciosos específicos das licenciaturas: a articulação contínua dos conhecimentos advindos da área específica de conhecimento aos conhecimentos pedagógicos, rompendo com uma fragmentação histórica (Marcelo GARCÍA, 1999).

Por fim, os (iii) valores e virtudes que regem e influenciam a atuação da licenciada em Biologia podem ser encontrados em três documentos: no parecer CNE/CES 1301/2001, na resolução CFBio02/2002 e na resolução CNE/CES 02/2002.

Já analisamos os conteúdos e a estrutura proposta pelo parecer CNE/CES 1301/2001. Em que pese os *princípios*, aponta, entre outros: (a) garantir uma sólida formação básica inter e multidisciplinar; (b) garantir um ensino problematizado e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (c) proporcionar a formação de competência na produção do conhecimento com atividades que levem a aluna a procurar, interpretar, analisar e selecionar informações; (d) identificar problemas relevantes, realizar experimentos e projetos de pesquisa; (e) estimular outras atividades curriculares e extracurriculares de formação, como, por exemplo, iniciação científica, monografia, monitoria, atividades de extensão, estágios, disciplinas optativas, programas especiais, atividades associativas e de representação e outras julgadas pertinentes. Assim, ao longo de seu texto, destaca valores que regem a formação, tais como a crítica, a ética, a solidariedade, o respeito, a competência, a responsabilidade, a inovação.

A resolução CFBio 02/2002 reforça o respeito à vida, o compromisso com o conhecimento, a defesa do bem comum, a proteção do meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida em todas suas formas e manifestações. Destaca também direitos e deveres profissionais, por exemplo, exercer a profissão com ampla autonomia, sem renunciar à liberdade profissional, obedecendo aos princípios e normas éticas, rejeitando restrições ou imposições prejudiciais à eficácia e correção ao trabalho e recusar a realização de atos que, embora permitidos por lei, sejam contrários aos ditames da sua consciência. Essa resolução traz diversas normas das atividades profissionais, que forma um código de conduta da profissional. Todos os itens são também incorporados à

formação docente, por isso, refletem na identidade docente constituídas nas licenciaturas em Biologia.

Nas considerações preliminares da resolução CNE/CES 02/2015, observamos também alguns valores. Dispõe princípios que norteiam a formação: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação. Diz de uma educação em e para os Direitos Humanos. E também aponta os princípios da formação, dos quais destaco: (a) a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (b) o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação das profissionais do magistério.

Os trechos destacados mostram a convergência das orientações do CNE e do CFBio. Ambos trabalham os valores de respeito, compromisso, cooperação, ética. Mas a resolução CNE/CES 02/2015 inaugura um princípio importante na formação docente: a base nacional, princípio este que já vem sendo preparado desde o lançamento da LDB 9394/1996. Na resolução CNE/CES 02/2015, no seu artigo 5º, aponta que a formação docente deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz às práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

Stephen Ball e Richard Bowe (1992, *apud* Jefferson MAINARDES, 2006) defendem o exame do ciclo de políticas, uma forma categórica de análise crítica desde a formulação inicial até a implementação da política no contexto da prática e seus efeitos. Para estes autores, o ciclo de políticas para a análise é considerado contínuo e é constituído por cinco contextos principais: da influência, da produção, da prática, dos resultados e efeitos, e da estratégia política (Figura 5). Cada um deles irá apresentar arenas, lugares e grupos de interesse específicos, onde disputas e embates estarão envolvidos. A abordagem do ciclo de políticas traz contribuições para uma análise multifacetada e dialética do processo político, que articula perspectivas macro e micro. Neste trabalho, nos ativemos aos contextos da produção e das práticas do texto político.

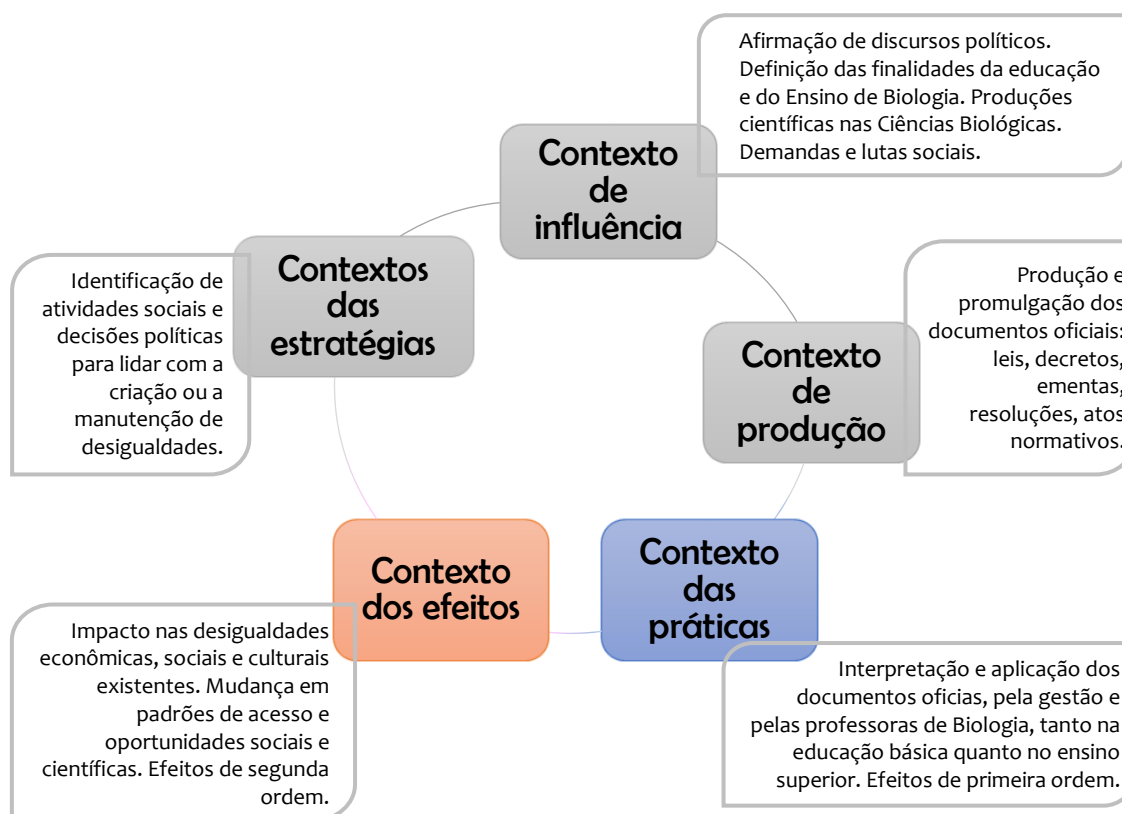


Figura 5: O ciclo de políticas exemplificado para o campo de formação docente em Biologia.
 Fonte: Elaboração própria, a partir da leitura de Jefferson Mainardes (2006).

Os textos políticos representam a política, não sendo necessariamente coerentes e claros, podendo também ser contraditórios. Eles são o resultado de disputas e acordos de grupos que atuam nos espaços de produção destes textos e que competiram para controlar as representações da política e, no caso, da educação. E precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Ao escutar as falas das entrevistadas e chegar aos nove documentos analisados, observamos ementas e revogações que ilustram ora as disputas entre modelos e finalidades da educação, ora os ajustes feitos a partir de mudança sociais, isto é, adaptações para o tempo presente de leis e resoluções redigidas para outros tempos.

Os documentos oficiais têm efeitos reais no contexto das práticas, tal como nos indicam as falas das entrevistadas ao longo desta seção. Ao chegar nas gestões acadêmicas dos cursos de Biologia, os documentos analisados foram interpretados e usados para reformular tanto a grade curricular quanto o PPC. Neste sentido, todas as coordenadoras entrevistadas afirmaram que o curso estava passando por um período de adaptação, com reuniões de professoras e do NDE. Ou seja, ainda não é possível identificar como esta reforma curricular

das licenciaturas, a partir da resolução CNE/CES 02/2015, irá modificar o perfil da egressa e, conseqüentemente, as identidades profissionais que temos hoje na educação.

A partir da fala das coordenadoras e da análise dos documentos, numa tentativa de categorização de concepções sobre formação da professora de Biologia hoje, conclui-se ser desafiador conciliar as determinações de diferentes órgãos. Tais demandas sobrecarregam e oneram a formação docente em Biologia e/ou são contraditórias entre si. Responder às solicitações destes documentos e aplicá-los, além de um exercício de interpretação, é encarar lacunas e incongruências. Para dar conta destes espaços, as gestões acadêmicas recorrem a outros documentos, geralmente voltados para educação básica ou bacharelado em Ciências Biológicas, a tradições do fazer nas instituições de ensino superior, às experiências das egressas e às exigências do mercado de trabalho.

Por fim, gostaríamos de ressaltar a quantidade de documentos norteadores e sua extensão de detalhes. Adela Cortina (2008) propõe pensarmos em mínimos e máximos éticos. A proposta de Adela Cortina nasce de um fato inegável: vivemos em sociedades plurais, nas quais encontramos diferentes projetos de vida feliz. Inclusive, estes projetos, muitas vezes, são opostos e se chocam de maneira conflitiva. Pensar sobre máximos e mínimos éticos é tentar responder a uma demanda do mundo da vida cotidiana, isto é, de como promover a convivência entre diferentes propostas de máximos felicitantes com mínimos irrenunciáveis de justiça.

FELICIDADE	JUSTIÇA
Ética de Máximos	Ética de Mínimos
BOM Finalidade Teleologismo Conselho Convite Prazer Liberdade Possibilidades Flexibilização Virtude Aliança Pluralidade Gratuidade Religiões / Graça Ideal da imaginação Meta da pessoa humana	JUSTO Dever Deontologismo Normas Exigência Obrigação Compromisso Mandatos Prescrição Lei Contrato Universalidade Legalidade Direito / Coação Ideal da razão Meta da cidadã

Quadro 5: Quadro comparativo com algumas ideias chaves de felicidade e justiça.
 Fonte: Adaptado de Marcelo Andrade (2006, p. 9).

Marcelo Andrade (2006), ao organizar o Quadro 5, nos explica que, no conceito de ética de máximos, temos as ideias de virtudes, alianças, liberdade. Já ao construir uma ética mínima, estamos pensando em leis, contratos, compromissos. Podemos pensar com Adela Cortina para refletir sobre a lógica documental das licenciaturas. Ao mesmo tempo em que as coordenadoras ressaltam diferentes iniciativas e valores sobre a formação, demonstrando uma personalidade do curso e alguns investimentos vocacionais em suas alunas, conforma apontado na seção anterior, as licenciaturas estão sujeitas a esses documentos que as amarram, apresentados nesta seção. Por um lado, nos parece que as leis tentam dar conta do que as alianças não conseguem resolver. Por outro, a sobrecarga de burocracia tem emperrado a vivência nesses espaços e impedido a tomada de decisões por aquelas que a frequentam.

Pensando estes documentos em termos de uma ética mínima na formação docente, o quanto de espaço de criação e liberdade coordenadoras e professoras possuem em suas licenciaturas? Em que medida que essas diretrizes têm impacto nos currículos? Devemos continuar apostando e inchando os contratos para um currículo comum ou refletir sobre a potencialidades das relações interpessoais traçadas nesses espaços? O que, afinal, é realmente necessário à toda formação docente? Como ficam as possibilidades de emergência em meio às prescrições de governo e aos deveres dos conselhos profissionais?

3.2.3.

Resistências e emergências disciplinares

Como dito na seção 1.1, a proposta desse projeto de pesquisa é analisar emergências e resistências nestas formações. Uma primeira análise diz da disciplina na grade curricular, analisada aqui. Outra, sobre as discussões traçadas e as referências teóricas utilizadas virão em seções do capítulo 5.

resistência, movimento de ver movimento social
movimento social [...] um movimento de resistência é organizado não para promover mudança social, mas, sim, para combatê-la. Nos Estados Unidos, por exemplo, surgiu um movimento de resistência para impedir mudanças nas leis que garantem às mulheres o direito ao aborto. (Allan Johnson, 1997, p. 155 e 198)

Mas não é nesta perspectiva que pretendemos discutir as resistências. Entendemos resistência como explica Michel Foucault (2009, 2012b): um contraponto nas relações de poder. Para ele, se não houver possibilidade de resistência, não há de forma alguma relação de poder. Ou seja, por mais desequilibrada que seja a situação, se houver liberdade, se houver possibilidade de resistência, haverá diferentes possibilidades de resultados.

Isso nos leva ao problema do que entendo por poder. [...] quando se fala de poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo etc. Não é absolutamente o que penso quando falo das relações de poder. Quero dizer que nas relações humanas, quaisquer que sejam elas, [...] o poder está presente, a relação em que uma procura dirigir a conduta da outra. [...] Essas relações de poder são, portanto, móveis, reversíveis e instáveis. Certamente também é preciso enfatizar que só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres. [...] Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de se resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder”. (Michel FOUCAULT, 2012b, p. 270)

“A resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte” (Judith REVEL, 2005, p. 74). Assim nos parece que, por mais que hajam dificuldades no enfrentamento dos temas de gênero e sexualidade nas formações, alguns espaços optam por incluí-los em suas grades e algumas professoras optam por incluí-los em suas práticas, o que configura resistência, um contraponto em relação a outros discursos fortemente estabelecidos na sociedade e na academia.

Importa destacar que, ao pensar na institucionalização, também olhamos para novos tipos de controle destes temas e das sujeitas. “É a aparição ou antes a especificação institucional e como que o batismo de um novo tipo de controle – ao mesmo tempo conhecimento e poder – sobre os indivíduos que resistem à normalização disciplinar” (Michel FOUCAULT, 2008, p. 245). Isso porque as disciplinas e a emergência de biopoderes se aplicam ao mesmo tempo às indivíduos em sua existência singular e às populações segundo o princípio da economia e da gestão política. A aparição de tecnologias do comportamento forma, portanto, uma configuração do poder (Michel FOUCAULT, 2008). Assim, a formação é investimento em subjetividade e poder.

Quando as disciplinas voltadas para as discussões de sexualidade e gênero surgem nas grades curriculares da formação? E sob que condições? Que

nomes recebem? Que discursos as autorizam? E quais as constroem? Em que investem?

emergência (do lat. *emergere*: mergulhar) Termo utilizado pelos filósofos para designar o fato de um fenômeno brotar de um outro, não podendo ser analisado em termos de explicação causal. Assim, um fenômeno é denominado emergente quando é impossível, a partir das leis disponíveis no momento, fornecer-lhe uma explicação causal. Por isso, a emergência se reduz a uma constatação, sendo relativa a um estado histórico do desenvolvimento das ciências. (Hilton JAPIASSÚ & Danilo MARCONDES, 2006, p. 83)

Emergência, ou condições de emergência, é um tópico amplamente explorado por Michel Foucault ao longo de sua obra (2014, 2012a, 2012b, 2008). “Às vezes, Foucault utiliza igualmente o termo *veridicção* a fim de designar essa emergência de formas que permitem aos discursos, qualificados de verdadeiros em função de certos critérios, articularem-se com um certo domínio de coisas” (Judith REVEL, 2005, p. 87). Emergência, aparecimento, aparição, enunciação são ideias relacionadas à ruptura de um processo, de uma descontinuidade paradigmática.

A positividade de um discurso caracteriza a sua unidade através do tempo. [...] Assim, a positividade desempenha o papel daquilo a que poderíamos chamar um *a priori histórico*, [...] que seria não condição de validade de juízos, mas condição de realidade de enunciados. Não se trata de descobrir o que poderia tornar legítima uma asserção, mas de isolar as condições de emergência dos enunciados, a lei da sua coexistência com outros, a forma específica do seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem. (Michel FOUCAULT, 2014a, p. 174-176)

Podemos dizer que pensar sobre as emergências disciplinares é um movimento inspirado na arqueologia foucaultiana. Uma arqueologia visa compreender as condições de emergência dos discursos de saber de uma dada época, visa compreender de que forma saberes locais se determinaram e se relacionaram constituindo novos objetos, visa compreender o presente. “Se eu faço isso, é com o objetivo de saber o que nós somos hoje” (Michel FOUCAULT, 2012a, p. 258).

Ao tratar de emergências disciplinares, buscamos refletir sobre o aparecimento de disciplinas ou práticas disciplinares para as questões de sexualidade e gênero no cotidiano da formação. O que é tratar de um espaço de produção de subjetividade, um espaço de biopolítica, um espaço potente de

constituição ética das sujeitas. As disciplinas não são a emergência dos discursos sobre sexualidade e gênero na formação. Os discursos já estão presentes há muito, nos corredores, nas conversas entre as alunas, nos movimentos estudantis. Mas ao incluí-los em planejamentos e práticas curriculares, presenciamos a institucionalização destes temas. É dessa emergência institucional que abordaremos aqui. O que é discurso oficializado da formação? E o que não é? E por que essa separação? Quem separa o que cabe e o que não cabe à formação? A verdade é produzida pelo e no discurso. E os regimes de verdade podem mudar se mudarem as regras de formação dos discursos que portam as verdades. Tudo é discurso, forma.

Gênero e sexualidade são temas atuais. Em rápida busca de reportagens recentes, encontramos: *Adolescente trans é orientada a deixar escola, mãe desabafa*, e *Sesc volta atrás*²⁹, de 22/11/2017; *Após críticas, turma de escola desiste de falar sobre gênero*³⁰, de 27/11/2017; e *Estudantes de agronomia da UFG denunciam casos de homofobia, assédio e racismo praticados por colegas*³¹, de 30/11/2017. Reportagens que figuram tanto no espaço escolar quando universitário. Por mais que seja um assunto em pauta na sociedade, as coordenadoras C3, C6 e C7 indicam que a emergência destas disciplinas se dá através das resoluções oficiais. Sem isso, elas dizem, nada mudaria. Seriam os temas de gênero e sexualidade vistos como menos científicos e, por isso, menos presentes nesses espaços de formação?

E: *Uma última pergunta que eu não tenho certeza se eu fiz. Você falou que não tem a disciplina e que não pretende que tenha uma disciplina relacionada a isso. Isso é uma escolha do curso? Por que não é uma demanda?*

C3: *Eu acho que é porque a construção do curso é sempre muito voltada pra uma questão técnica, né? Pra você criar um currículo que atenda as exigências do Conselho Nacional de Educação, que abranja a maior quantidade de temas possível para formar generalistas. Então, talvez se tivesse nessa resolução como tem “Você tem que ter Filosofia, você tem que ter Sociologia” [...] Se houver alguma exigência, aí eu acho que aí sim. Alguém pensaria em falar sobre isso. Pensaria em propor uma disciplina pra falar sobre isso. Mas enquanto não houver essa determinação, eu acho isso pouco provável.*

E: *Então, você acha que pra essa conversa acontecer na unidade, ela vem de cima pra baixo?*

C3: *Com certeza.*

²⁹ <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/11/1937470-adolescente-trans-e-orientada-a-deixar-escola-mae-desabafa-e-sesc-volta-atras.shtml>, acesso em 03/12/2017, às 23h37min.

³⁰ <https://pleno.news/comportamento/apos-criticas-turma-de-escola-desiste-de-falar-sobre-genero.html>, acesso em 03/12/2017, às 23h34min.

³¹ <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/estudantes-de-agronomia-da-ufg-denunciam-casos-de-homofobia-assedio-e-racismo-praticados-por-colegas.ghtml>, acesso em 03/12/2017, às 23h40min.

E: Não tem nenhuma disciplina de saúde?

C6: Tem uma de saúde ambiental, ou saúde do meio ambiente, eu sempre confundo as duas, porque uma é de um curso, e a outra é de outro, e eu não sei se dá alguma coisa disso.

E: Professor da parte de embriologia? De anatomia? Também não entra nessas questões?

C6: Não, de sexualidade nem pensar.

E: E essa disciplina de multiculturalismo que vai entrar? Ela já existe?

C6: Ela existe no papel, no curso não, mas ela existe na universidade, ela foi criada para atender essa normativa do MEC.

E: Mas alguém tá dando essa disciplina?

C6: Tá, tem um professor dando, não aqui.

E: É da educação?

C6: É da educação.

E: Aqui não tem perspectiva?

C7: Não tem perspectiva ainda não, só que isso é uma orientação obrigatória do governo, e a gente vai ter que cumprir.

E: Entendi. E essa disciplina que o [P7] dá, ela é oferecida como eletiva? Os alunos podem ir lá e fazer?

C7: Podem, podem.

E: Na Pedagogia mesmo?

C7: É, ele vem aqui, ele abre vaga. [...]

E: Essa disciplina que o [P7] deu, como que foi oferecida? Foi ele que montou?

C7: Eu acho que é dele lá da Faculdade de Educação, e eu que pedi que ele desse aqui, que abrisse uma turma para alunos da Biologia. Porque isso aí é uma coisa que a gente vai precisar abordar em algum momento, a gente vai precisar abordar, porque isso é uma orientação do governo federal, a gente precisa cumprir as regras e a gente tá deixando de cumprir.

No Quadro 6, trazemos as declarações e indicações sobre os temas de gênero e sexualidade no currículo. Das 12 instituições, 4 afirmaram que o tema está presente no curso, porém apenas 3 indicaram professoras para a entrevista, todas disciplinas eletivas. Das 12 instituições, 8 não apontam o tema no currículo. Todavia, ainda que na incerteza, 4 indicaram professoras para a entrevistas, todas de disciplinas obrigatórias.

	Gênero e Sexualidade					
	Disciplina que discute o tema de acordo com a coordenação	Indicação de professora para entrevista	Nome da disciplina indicada	Caráter da disciplina	Período da disciplina	Carga horária da disciplina (horas)
C1	Não	Não				
C2	Não	Sim	Antropologia cultural	Obrigatória	3º	40
C3	Não	Sim	Aspectos antropológicos e sociológicos da educação	Obrigatória	2º	66
C4	Sim	Sim	Sexualidade humana	Eletiva		45
C5	Não	Sim	Multiculturalismo e movimentos sociais	Obrigatória	7º	30
C6	Não	Não				
C7	Sim	Sim	Educação e Gênero	Eletiva		45
C8	Não	Sim	Práticas pedagógicas	Obrigatória	8º	100
C9	Não	Não				
C10	Sim	Não				
C11	Sim	Sim	Saúde ambiental	Eletiva		40
C12	Não realizou a entrevista.					

Quadro 6: Informações curriculares dos cursos de licenciatura em Biologia no ano de 2016.
Fonte: Elaboração própria.

Desse apanhado, são duas disciplinas temáticas. *Educação e Gênero* entra para o currículo em 2008 e tem sido regularmente oferecida. *Sexualidade humana* entra para o currículo há mais de uma década, mas passou muito tempo parada, tendo sido reativada no fim de 2016.

P7: Na Educação e Gênero, eu já tinha um incômodo, que é o fato do que a gente opera. Primeiro, eu tenho o incômodo de dar uma disciplina sobre gênero e sexualidade, não tenho muito consenso comigo mesmo de que isso deveria ser uma disciplina obrigatória nos cursos de graduação, tenho uma certa resistência a achar que deveria ser obrigatória, certamente porque vira de alguém, ela vira um terreno.

E: E você falou que essa disciplina de sexualidade humana na graduação surgiu, ficou um tempo parada, e agora você reativou. Você sabe dizer quando surgiu? Quando ficou parada?

P4: Aí eu teria que dar uma olhada nos papeis aqui. Mas tem bastante tempo, porque a professora veio e iniciou a disciplina, mas aí depois eu olho aqui, tem a data aqui.

E: É mais de curiosidade mesmo, para saber se faz muito tempo que a disciplina.

P4: Fez muito tempo.

E: Faz muito tempo também que ela não é oferecida?

P4: Também, eu acho que deve ter quase 10 anos.

No relato de P7 e P4, podemos perceber que tais temas podem se tornar terrenos, seja no ímpeto de controle por parte de quem ocupa sua docência, seja

pela ausência de quem a ocupe quando a professora regular se aposenta ou afasta da instituição, deixando a disciplina vaga por longos períodos. Como veremos a seguir, não há consenso quanto a disciplinarizar o tema, e menos ainda quanto a torna-lo obrigatório.

3.2.4.

Gênero e sexualidade na formação: disciplinarizar ou transversalizar?

Como apontado no final do capítulo 2, Felipe Bastos (2015, p. 129) nos apresenta três caminhos para compreender a valorização das diversidades sexuais pelas professoras entrevistadas em sua pesquisa de mestrado: (1) conflito; (2) ação isolada; e (3) gancho. Ao analisar a fala das entrevistadas aqui, pudemos perceber familiaridade entre aquelas e essas quanto aos caminhos de aparecimento de gênero e sexualidade nos currículos. No Quadro 7, apontamos as respostas quanto a isso e apresentamos um quarto caminho: (4) por um pedido da instituição.

As coordenadoras C5 e C10 indicam que o tema aparece no currículo a partir de um *gancho* com outros temas já previstos. A partir de um determinado tópico previsto, o tratamento dos temas de gênero e sexualidade é desenvolvido. Assim, assumimos que os conhecimentos estabelecidos no currículo “não existem isolados de outros conhecimentos e podem servir de apoio para legitimar outros saberes” (Felipe BASTOS, 2015, pg. 140).

E: Entendi. Então, agora sobre gênero e sexualidade mesmo. Aí eu tinha te perguntado se gênero e sexualidade estão na grade. Estão na grade?

C5: Dentro de multiculturalismo e educação, e agora provavelmente deve aparecer...

E: Agora sobre gênero e sexualidade mesmo. Esses temas aparecem na formação do professor de Biologia?

C11: Olha, não.

E: Nem dentro de uma disciplina? Não tem uma disciplina específica.

C11: A gente tem modelo, a gente tem uma disciplina em EAD, que acho que ainda está muito incipiente, tem muita coisa para crescer, ela fala sobre ética, cidadania, ela pode abordar também o gênero.

	Como o tema aparece?	O tema está na grade?	Deve estar?
C1	“Não é uma questão”	Transversalizado	Não
C2	Não aparece Conflito	Indica 1 disciplina que talvez trabalhe	
C3	Não aparece Conflito	Indica 1 disciplina que talvez trabalhe	Não
C4	Instituição	Nem sempre, é eletiva.	Sim
C5	Gancho	Indica 1 disciplina que talvez trabalhe	
C6	Conflito	Não	Não
C7	Instituição	Nem sempre, é eletiva	Sim
C8	Instituição	Indica 1 disciplina que talvez trabalhe	Não
C9	Não aparece	Não	
C10	Gancho	Transversalizado	Sim
C11	Não aparece Gancho	Indica 1 disciplina que talvez trabalhe	
P3	Gancho	“na disciplina que eu ensino, que é de Ciências Sociais e Educação, ele seria pontual realmente, seria pontual, em algum momento se colocaria a discussão”	“Porque o nosso debate ocidental, ela é transversal o tempo todo. Eu acho que isso é um alinhamento que nós não superamos ainda, e talvez não devamos superar”
P4	Instituição Alunas	Sim, em uma disciplina eletiva. Mas sua oferta depende de uma professora se disponibilizar.	“No nível de graduação, ele deveria ser uma disciplina em separado, porque aí você tem mais tempo para trabalhar os conceitos e apresentar recursos para o aluno que vai ser professor depois trabalhar.”
P5	Gancho	“Apesar de o foco ser outro, esse tema aparece, muitas vezes os alunos falam”	“Sem dúvida. Eu acho que deveria estar explícita na lei”
P7	Instituição Gancho	Sim, em uma disciplina eletiva específica, mas também inserido em uma disciplina obrigatória de didática.	“Não tenho muito consenso comigo mesmo de que isso deveria ser uma disciplina obrigatória nos cursos de graduação”
P8	Gancho	“Ele aparece porque ele vai aparecer nos próprios PCN”	“Eu acho que são temas que tem que ser incorporados”

Quadro 7: Sobre disciplinarizar os temas de gênero e sexualidade na formação.
Fonte: Elaboração própria.

As coordenadoras falam do gancho que pode ser realizado pelas professoras. Porém, ao conversar com as professoras, observamos que elas prepararam o terreno para que o gancho aconteça, mas quem o realiza são as próprias turmas. No caso do gancho, as professoras conferem condições para que a discussão no tema emergja. A professora P8 indica que sua disciplina é sobre as práticas pedagógicas. Ela constrói a disciplina a partir do estudo dos

PCN. As alunas precisam preparar uma atividade e aplicar para exercício metodológico. Como o tema está presente nos PCN, ele aparece em algumas atividades e ganha espaço para discussão. Inclusive, em momento posterior, P8 declara a potencialidade de se aproveitar o tema da aula para desenvolver outros assuntos, como gênero e sexualidade.

P8: Ele aparece porque ele vai aparecer nos próprios PCN. Você já tem alguma questão dessa nos próprios PCN. Agora, eu não discuto diretamente esses temas com eles, porque as aulas são abertas, eles escolhem um tema, me entende? “Ah, vamos dar uma aula sobre a célula”, “Tudo bem”. Outro sobre meio ambiente... o tema é deles.

P8: Eu acho que o professor, muitas vezes se tem a ideia de que, se o professor não fala do tema estrito da sala de aula, ele perdeu tempo. Eu falo para os meus alunos que não é assim não.

O professor P5 indica que sua disciplina é sobre multiculturalismo e movimentos sociais. Apesar de ser focado em movimentos negros e indígenas, é um guarda-chuva que aporta movimentos LGBT e feminista também, dando possibilidade de emergência do tema em discussões em sala. P5 destaca que o tema surge na fala das alunas, não é o professor que inicia o debate. E surge em um viés comparativo sobre a desigualdade, “como uma espécie de extensão do que ocorre com o negro, com o indígena”.

P5: Então, aí por 'movimento sociais' tem um guarda-chuva, embaixo do qual a gente tem uma série de lutas, isso inclui, sem dúvidas, a questão de gênero, do movimento LGBT, mas, na ementa da disciplina, o foco está nos movimentos sociais, especificamente, do movimento negro e do movimento indígena. [...] muitas vezes os alunos falam de temas relativos a gênero, a sexualidade, durante a aula, e sentem que há uma conexão e eles mesmos constroem conhecimento para fazer essas transversalidades [...]

E: E, quando esse tema do gênero aparece, como aparece? Você lembra de algum exemplo de como eles trazem isso?

P5: Então, é muito sutil. [...] Quando isso ocorre, quando eles mencionam, isso tá relacionado como uma espécie de extensão do que ocorre com o negro, com o indígena. Eu acho muito curioso porque isso vem deles, estender isso à questão de LGBT, da mulher, eu acho isso interessante, porque isso já vem deles. A gente tava falando sobre o racismo, a colega fez questão de incluir a homofobia, acho isso muito interessante, quer dizer, não era o tema do curso, da aula, não trabalhamos nenhum material específico, mas o aluno trouxe “discriminação” e ativou não só a questão racial, a questão étnica, mas ativou também a questão de gênero.

Em outra perspectiva, o coordenador C6 explica que o tema entra através dele mesmo, através de sua presença enquanto professor LGBT. Segundo ele, seu próprio corpo é currículo. O conflito, neste caso, se dá pelo estranhamento com a diferença. O conflito funciona como uma alavanca da discussão, cujo acontecimento pressupõe docentes sensíveis ao tratamento da temática (Felipe

BASTOS, 2015, p. 129). É a partir do acontecimento conflituoso que o tema entra em cena e vira tópico debatido em sala. Observamos também ao longo das entrevistas que o conflito sobre questões de gênero e sexualidade surge muito atravessado por outras categorias, como religião e classe. Essas interseccionalidades serão exploradas no capítulo 5.

E: E nunca teve demanda desse assunto? Por parte dos alunos?

C6: Nunca, nunca vi nenhum aluno me pedir ou me perguntar sobre isso. Uma vez em uma conversa informal um aluno veio me falar que queria trabalhar com isso e eu encaminhei ele para a [universidade pública] [...]

E: Então esse tema não aparece muito, né?

C6: Aparece quando eu dou aula.

E: Por que? Me conta.

C6: Porque eu sou gay!

E: Ah. E como aparece?

C6: Aparece que eu me autossacaneio o tempo inteiro, né? E eu não sou muito de levantar bandeira não, de levantar bandeira de LGBTQ... aquele monte de letra, não. Mas eu acho que as coisas têm que ser naturais. Então, quando eu trago isso para os alunos dentro da sala de aula, logo no primeiro dia de aula, que falo que eu sou casado, que importei um marido, que tava muito queimado no Brasil. [risos] E a gente sai para o campo. Então, eles têm um contato mais íntimo comigo, a gente vai brincar juntos, a gente vai beber juntos, a gente vai beber uma cerveja, a gente cai na água, eu vou na praia com eles. Então, assim, eu acho que, eu acho que é uma forma de ajudar a pessoa a enxergar como sendo diferente "Ah, é assim? Gay é assim? Que bom". [...] E eu já tive o feedback de pessoas falando para mim "Ah, foi legal, comecei a enxergar de uma outra forma". Eu tive muito esse feedback quando eu fui dar aula no [instituto técnico público], por talvez ser uma área mais pobre, em Nova Iguaçu, eu acho que tinha mais gente evangélica e tinha muita gente que vinha conversar comigo sobre isso.

O coordenador C2 declara que o curso não tem o tema em uma disciplina, ele aparece transversalizado. Porém, em sua fala, podemos notar situações de conflitos. Destacamos três. A primeira, ao declarar que é uma questão polêmica, C2 usa o advérbio de intensidade “*muito*” quatro vezes (Felipe BASTOS, 2015). A segunda, ao dizer que “*a gente mostra desde o início é que nós não somos preconceituosos*”. Mas se as cientistas não fossem realmente preconceituosas seria necessário se educar para que não sejam? Ainda, ao dizer que “*o cientista não é*” e “*o professor não deve ser*”, por que a marcação verbal diferenciada para as duas funções? O que faz da função científica não-preconceituosa em si e o que faz da função docente potencialmente preconceituosa? A terceira, sobre os banheiros. A discussão em torno dos banheiros aponta uma profunda dificuldade de se conviver com a diferença. A resposta é individualizar os banheiros, não promover a diversidade nesses espaços. O coordenador C2 explica implicitamente que o tema entra através do espaço, através das

marcações de gênero que conferimos às coisas, aos objetos, às estruturas físicas. Segundo ele, o próprio espaço físico da instituição é currículo.

E: Eu queria saber se em algum lugar do currículo de vocês, da grade, tem gênero e sexualidade de forma explícita?

C2: É um item do conteúdo para ser professor. Nós discutimos da seguinte maneira. Até porque nós participamos e apresentamos trabalhos no Women in Behavior, acho que do ano passado, de dois anos atrás, eles mostraram que esta questão de gênero são mais de sete, né? [...] Women in Behavior é uma sociedade internacional e eles estudam isso. É uma questão muito muito muito... muito... polêmica. Mas aqui o que a gente mostra desde o início é que nós não somos preconceituosos. O cientista não é preconceituoso. O professor não pode ser preconceituoso. [...] Então, a gente deixa isso bem claro. Agora, existem as questões de usar banheiro, o mesmo banheiro ou não. Isso é uma polêmica que os alunos adoram falar.

E: E como que aparece essa polêmica?

C2: Eu acho que aí parte de cada um. Você não gostaria que um homem se dissesse de repente homossexual usasse o teu banheiro. Acho que tem que ter um banheiro pra cada um, até porque ele não se sente bem também. Não é uma questão de exclusão. É uma questão de liberdade. Os banheiros individuais acho que são os melhores [risos] pra qualquer lugar pra evitar esse tipo de problema. [...] Aqui são banheiros individuais. Na Biologia. Entendeu?

E: Entendi.

C2: Lá nos outros prédios, não. Mas isso já foi discutido.

E: Mas isso foi uma demanda dos alunos?

C2: Não.

E: Como assim “isso já foi discutido”?

C2: Essa questão de gênero foi discutida na reitoria porque são banheiros coletivos, são banheiros masculino e feminino. E nós temos homossexuais aqui, que não se sentem bem entrando num banheiro masculino, que também as mulheres não vão se sentir bem com eles entrando no banheiro. Então, é uma questão polêmica.

Não nos parece estar presente a ação isolada, que Felipe Bastos (2015, p. 133) descreve como “um sentimento de que [...] suas práticas não dialogam com o pensamento geral da escola, reiterado pela percepção tanto da homofobia quanto da constante polêmica levantada pelo assunto”, um sentido de “que suas práticas se estabelecem para fora do escopo de práticas legitimadas tanto pela escola quanto [...] pelo currículo das disciplinas escolares Ciências e Biologia”. Muito provavelmente, isso se deve ao desenho da pesquisa que realizamos. Uma vez que contornamos o campo a partir das coordenações, elas só poderiam indicar professoras que trabalham com o tema a partir do aval da instituição. É provável que nas licenciaturas onde não se declara o trabalho com o tema, como relata C1, C3 e C9, existam professoras que incorporem tais discussões às suas práticas. Mas para encontra-las teríamos de ter feito outro caminho, por exemplo, iniciando o levantamento com as licenciandas.

Ainda projetando a justificativa sobre o desenho da pesquisa, surge um outro caminho possível no trato de gênero e sexualidade na formação: o pedido

da *instituição* para que se desenvolva disciplina específica dentro da temática. Nesses casos, a professora desenvolve a disciplina ou o tema na disciplina a partir de um pedido específico da coordenação, como aponta C7 e C8.

C7: *Eu acho que é dele lá da Faculdade de Educação, e eu que pedi que ele desse aqui, que abrisse uma turma para alunos da Biologia. Porque isso aí é uma coisa que a gente vai precisar abordar em algum momento, a gente vai precisar abordar, porque isso é uma orientação do governo federal, a gente precisa cumprir as regras [...]*

Quanto ao tema estar presente no currículo, as declarações se dividem em: não está, está em eletivas, está dentro de uma disciplina, e está transversalizado. Aquelas que respondem não estar presente parecem não reconhecer as discussões mais recentes do campo do gênero e da sexualidade, que os enxergam enquanto dispositivos nas relações pedagógicas. Estes espaços olham para gênero e sexualidade apenas como tópicos de conteúdo. Como indicado na seção 3.1, entendemos o currículo em uma perspectiva pós-crítica, produtiva e performática (Guacira LOURO, 2005). Dessa forma, a todo instante, mesmo de maneira não explícita ou refletida, esses espaços (in)formam para práticas e comportamentos em gênero e sexualidade. Assim, aquelas que respondem estar transversalizado parecem acertar na visão de gênero e sexualidade enquanto dispositivos, como traz P5.

P5: *[...] Porque o nosso debate ocidental, contemporâneo, ela é transversal o tempo todo. Eu acho que isso é um alinhamento que nós não superamos ainda, e talvez não devemos superar, ela é transversal mesmo. Na minha opinião a sexualidade é transversal, ela está presente o tempo todo. Como você coloca na última frase aqui, é multidisciplinar, ela já é transversal, e acho que a qualidade dela está em ser transversal, a possibilidade de ler um determinado fato ou acontecimento por um outro registro, que é mais da complexidade, eu acho que isso seria mais interessante, é minha opinião.*

Por outro lado, essa opção resvala no perigo de silenciamento e invisibilização do tema (Anderson FERRARI, 2011). Por exemplo, C1 explica que o tema perpassa todo o currículo (Quadro 7), como podemos ver abaixo. Neste caso, qualquer professora poderia ser indicada para a entrevista, contudo isso não acontece (Quadro 6). P3 também confirma esse ponto, ao dizer que a grande desvantagem da transversalização é que ela não aconteça, “é *passar pela sua possibilidade de emergência e não torná-lo visível*”.

E: Não? Tem a pretensão de que entre em algum momento, alguma disciplina sobre isso?

C1: Então, era o que eu tava pensando, porque... Isso não é uma questão pra gente. Por quê? Vou te dizer porquê. Porque desde que a gente começa a estudar Biologia, a gente conhece todas as formas de expressão dos organismos, não é? É claro que vai ter sempre gente complicada, não é? Mas uma coisa, assim... eu posso estar sendo muito generosa com a minha classe, mas a grossíssimo modo eu acho que a gente é muito libertário nessa questão, porque a visão darwinista, e tudo que a gente aprende, e tudo que a gente vê na natureza, isso realmente não faz parte da da... é uma coisa natural, entendeu? Então, as expressões, os animais que hora tem, os macacos têm, né - mas embora os macacos eles sejam mais hetero do que homo - mas as expressões estão colocadas ali nas manifestações de grupos.

E: Você falou um pouco da vantagem de olhar esse tema como transversal. Mas tem alguma desvantagem?

P3: Tem, não transversalizá-lo, a desvantagem é justamente essa. É passar pela sua possibilidade de emergência e não torná-lo visível, aí é uma desvantagem, entendeu?

Para P4, o tema do curso limita a transversalização. Tal declaração de P4 acontece ao refletir sobre a necessidade de se ter uma disciplina no tema. Ele diz que sim e também discute a opção transversalizada. Para ele, o curso de Biologia é muito abrangente, o que dificultaria refletir sobre gênero e sexualidade ao longo dele. Assim, seria importante uma disciplina separada que capacitasse as licenciandas para operar com tais conceitos.

P4: Se ele for bem organizado, ele pode até ser transversal, mas, por exemplo, na Biologia ele não terá como ser uma coisa transversal. Você tem uma parte sobre animais, zoologia, você tem uma parte sobre botânica, como você vai botar a sexualidade, que é uma coisa humana, relacionada à cultura, às afinidades, até ao psicológico, dentro de botânica? Não tem como se organizar isso. Então eu acho que tem que ser uma coisa em separado. Agora, se for um curso de humanas, por exemplo, psicologia, em que ele pode colocar sexualidade em diferentes disciplinas, em que elas vão estar apresentando os seus conteúdos focados, aí eu acho que dá para ser mais interdisciplinar.

Além de invisibilização do tema, a transversalização traz o perigo de criação de nichos de discussão que desvirtuariam do tópico principal de discussão, como aponta P3. Ele valoriza o compromisso curricular que as professoras assumem ao se candidatarem para lecionar determinado tópico.

P3: Eu vejo assim, eu acho que na matéria que eu ensino, na disciplina que eu ensino, que é de Ciências Sociais e Educação, ele seria pontual realmente, seria pontual, em algum momento se colocaria a discussão. Mas isso pode aparecer transversalmente, quando se discute, por exemplo, imperialismo, quando se discute os aspectos culturais da sociedade capitalista, isso pode ser colocado, pode ser discutido. Mas tem que se ter um certo cuidado para o professor não criar a bandeira dele na aula, tem

que ter cuidado com isso. Mesmo que o sujeito tenha uma adesão forte ao debate sobre a questão da sexualidade, ou um debate forte sobre as minorias, ele tem que ter um certo cuidado para não tornar a aula o espaço dele de atuação, isso é uma condução política da aula, aí ele está rompendo com uma certa programação, se ele quiser fazer isso, que ele faça isso em espaços extraclasse, ele pode fazer isso de outra forma, em cursos modulares, mas eu acho que a condução curricular tem que seguir uma certa ordem, se não vai romper com isso.

P7 traz também uma reflexão sobre a atuação docente quando se pensa na disciplinarização. No mesmo sentido que P3, sua preocupação é que a disputa em torno do tema pode levar a diferentes formas de se trabalhar, condicionadas às professoras que ocuparem a vaga. Todavia, ainda que preocupado com o discurso conservador, P7 enxerga potencialidade de produção nessa disputa pelo tema e acredita ser interessante que as alunas convivam com diferentes correntes teórico-metodológicas ao longo da formação.

P7: *Primeiro, eu tenho o incômodo de dar uma disciplina sobre gênero e sexualidade, não tenho muito consenso comigo mesmo de que isso deveria ser uma disciplina obrigatória nos cursos de graduação, tenho uma certa resistência a achar que deveria ser obrigatória, certamente porque vira de alguém, ela vira um terreno.*

P7: *A outra desvantagem que eu acho que pode oferecer, eu também ofereceria é que, na medida que isso não é visto como disciplina, isso abre mão para o avanço do conservadorismo, mas me parece que é exatamente que a gente aceita como disciplina que a gente aceita o enfrentamento. Eu acho que a gente tem que apostar em novos modos de luta política, que não são necessariamente pautados na guerra, no enfrentamento, mas na criação de outras possibilidades, que não é necessariamente bater de frente.*

P7: *Me parece que é mais produtivo, mesmo – e aqui eu to correndo um risco mesmo – mesmo que o colega que vai dar não trabalhe na mesma perspectiva que eu, que ele faça outra coisa, mas eu acho que ele [o aluno] tem o direito de ver outras perspectivas que não são a minha.*

Essa limitação da docência universitária existe em outros tópicos? Que estratégias podem ser promovidas nesses espaços que evitem a criação de terrenos? Por que esses terrenos são criados? As professoras universitárias estão sendo capacitadas para se entenderem enquanto professoras, docentes, formadoras ou, como apontamos anteriormente, existe uma lacuna de formação pedagógica para esta profissão?

Disciplinares específicas ou incluídas em uma disciplina mais abrangente, todas as professoras entrevistadas apoiam as temáticas de forma explícita na grade curricular, como vemos nas falas de P3, P5 e P8 abaixo.

P3: Agora, as áreas que tem que trabalhar isso fortemente, elas devem realmente incorporar isso, às vezes até como matéria, é o caso até, não sei se da Biologia, mas da psicologia deveria, eu acho que tem matéria sobre isso, a Biologia trabalha isso quando ela pensa sexo, ela pontua, é pontual também, acho que aí não teria uma leitura mais focada em uma matéria, ou seja, uma disciplina sobre a sexualidade.

E: Você acha que isso deveria estar de forma explícita na formação de professores?

P5: Sem dúvida. Eu acho que deveria estar explícita na lei, e aí as instituições teriam uma espécie de diretriz, como acontece nas relações étnico raciais. [...]

E: E quais são as vantagens que você vê de deixar essa disciplina de forma explícita? Tendo uma disciplina de gênero e sexualidade na formação de professores, o que isso agrega para formação de professores?

P5: Agrega muito. Eu acho que a nossa formação é limitada. [...] quando a gente tem um tema explícito, e aí você tem uma disciplina de gênero e sexualidade, você tem um profissional para trabalhar isso, porque quem dá essa disciplina de estrutura e funcionamento de ensino é um profissional técnico da educação e que nem sempre tem, apesar de ter uma competência na área educacional, indubitável, nem sempre tem competência na área de gênero e sexualidade, ou em outras áreas, educação ambiental. Essa questão transdisciplinar é muito ampla. Então, se você destaca isso, traz isso para o currículo dos licenciandos em geral, aí é diferente. Aí você vai ter profissionais especializados para tratar do tema.

P8: Esses temas, como gênero e sexualidade, que a gente vê muito, no tema de gênero, não de sexualidade, mas sim de gênero, muito no TCC, até mesmo em história, história da mulher, muitas coisas a ver. Eu acho que são temas que tem que ser incorporados, como o tema das etnias, do racismo, como se chamava antes.

Por fim, mesmo nos espaços que optam por incluir os temas de gênero e sexualidade em suas grades curriculares, teremos de lidar com o fato de que isso não garante que a licencianda conseguirá ressignificar sua postura perante às diferenças, como aponta C3. Isso nos leva de volta à reflexão de Maurice Tardif (2014) sobre os saberes docentes. O saber docente é “um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que ele é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir” (Maurice TARDIF, 2014, p. 110).

C3: É a mesma coisa a gente ter uma disciplina de diversidade sexual, que mostre que aquilo tem que ser encarado de uma forma diferente, mas ele não vai se livrar dos seus... das suas concepções que ele adquiriu durante toda a sua vida religiosa, familiar etc. Eu acho que isso aí é muito difícil.

E: Mesmo se tivesse a disciplina?

C3: Mesmo se tivesse. [...]

Disciplinares ou transversais, a questão é: que investimentos estão sendo feitos para que as discussões levem a uma reflexão ética e teoricamente

embasada dos temas de gênero e sexualidade? Que estratégias a formação pode mobilizar para constituir identidades docentes não discriminatórias?

Até aqui tentamos compreender os espaços de formação de professoras de Biologia: (1) definições de licenciatura; (2) os cursos atuantes hoje na cidade do Rio de Janeiro; (3) localização e características físicas desses cursos; (4) características físicas ou simbólicas valorizadas neles pela gestão; (5) organização curricular; (6) documentos e discursos influentes na construção desses currículos; (7) presença dos temas de gênero e sexualidade nos currículos; (8) disciplinas que abordam esses temas; (9) disciplinarização ou transversalização dos temas. No capítulo 4, apresentamos as coordenadoras das graduações de licenciatura em Biologia, suas tarefas e reflexões sobre gênero e sexualidade.

4. Experiências e saberes da coordenação

“Entramos no campo esperando encontrar informações sobre os saberes disciplinares e pedagógicos da formação das professoras da escola. Mas fomos percebendo que as falas da formação dizem mais da própria formação do que dos saberes apreendidos pelas professoras em atuação na escola.

Ou seja, essa tese diz de investimentos.” –

Raquel Pinho

Exame de qualificação II

PUC-Rio

20.10.17

Novamente, de acordo com o exposto na seção 1.1, este trabalho objetiva problematizar as formas de abordagem das temáticas de gênero e sexualidade nas licenciaturas em Biologia. No capítulo anterior, organizamos nossa compreensão sobre as escolhas curriculares da formação. Neste capítulo, trabalhamos um segundo inquietamento: de refletir sobre o impacto da gestão no trabalho docente. Quem são as coordenadoras desses espaços? Quais são suas tarefas? O que elas esperam das professoras da licenciatura? O que é valorizado nas práticas docentes da licenciatura? Que conhecimentos mobilizam sobre gênero e sexualidade?

Por isso, organizamos este capítulo em quatro seções: (4.1) as características das coordenadoras das licenciaturas em Biologia, (4.2) as funções e tarefas que as coordenadoras desempenham, (4.3) os investimentos das coordenadoras na atuação docente destes espaços, e (4.4) os conhecimentos que elas possuem sobre gênero e sexualidade.

4.1. As coordenadoras das licenciaturas em Biologia

Realizamos as entrevistas com as coordenadoras pensando em encontrar informações sobre o fazer das professoras universitárias. Mas fomos percebendo que o que a coordenação fala sobre a atuação docente no ensino superior diz mais sobre a própria gestão. O que nos leva a perceber que este trabalho é sobre os investimentos que a gestão faz ao selecionar professoras universitárias e regular ementas. Nos Apêndices 8.6 e 8.7, apresentamos a caracterização das coordenadoras.

Quanto às formações, apenas duas coordenadoras C1 e C8 indicaram ter cursado a licenciatura em Biologia. Das sete coordenadoras que indicaram ter frequentado um curso de especialização, quatro delas (C3, C5, C10 e C11) possuem especialização em temas pedagógicos. Porém, nenhuma se debruça sobre os temas de Educação e Ensino em suas pesquisas de mestrado e doutorado.

Quanto à atuação, 10 delas atuam como professoras, mas nenhuma em disciplinas pedagógicas. Uma delas indicou estar atualmente pesquisando um tema na área de Educação. Outra indicou atuar em programas de extensão sobre Educação. Tais coordenadoras (C5 e C10, respectivamente) cursaram uma especialização em Educação.

Aqui temos um retrato da formação inicial hoje: professoras universitárias responsáveis pela formação de professoras da educação básica que possuem pouca ou nenhuma formação específica nas questões pedagógicas. Das 11 coordenadoras de um curso de licenciatura, e das quais 10 atuam no ensino também, 4 tem se debruçado sobre o tema em cursos de curta duração, 2 se utilizam dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e 5 não indicaram formação específica para a docência.

[...] pois há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio dos conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional do campo. [...] Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuem experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem. (Selma PIMENTA e Léa ANASTASIOU, 2014, p. 37)

Algumas questões sobre o espaço de ensino são diretamente influenciadas pela gestão. Nos cursos públicos, para maior autonomia e diminuição da burocracia no processo administrativo, a responsabilidade de gestão da unidade fica a cargo da própria unidade. Ao Estado, cabe distribuir recursos e controlar os resultados, aplicando avaliações diagnósticas. Contudo, essa autonomia é relativa, pois na prática todos os cursos, públicos e privados, estão submetidos a orientações gerais oriundas de órgãos públicos e dos respectivos conselhos profissionais, como vimos na seção 3.2.2. Assim, a autonomia nada mais seria do que a diversidade na execução periférica das decisões centrais (Licínio LIMA, 2011).

Tal diversidade nos parece reflexo da identidade da gestão. A gestão é uma atividade necessária e complexa, que requer conhecimento profissional profundo, capacidade de apreciação e um vasto leque de competências pessoais. O objetivo primeiro de uma gestão de ensino é criar condições para que professoras e professores promovam a aprendizagem (Ron GLATTER, 1992). Dessa forma, a coordenação tem um papel importante na organização do trabalho acadêmico e potencialmente atua como uma liderança coordenadora e mobilizadora de uma ação docente mais eficaz, articulando planejamento, organização e avaliação. Pesquisas sobre o ensino básico (Raquel PINHO, 2016; Cynthia PAES DE CARVALHO *et al.*, 2012, p. 16) demonstram que a gestão “favorece o clima institucional adequado ao trabalho pedagógico realizado junto às estudantes e favorece o desempenho estudantil”.

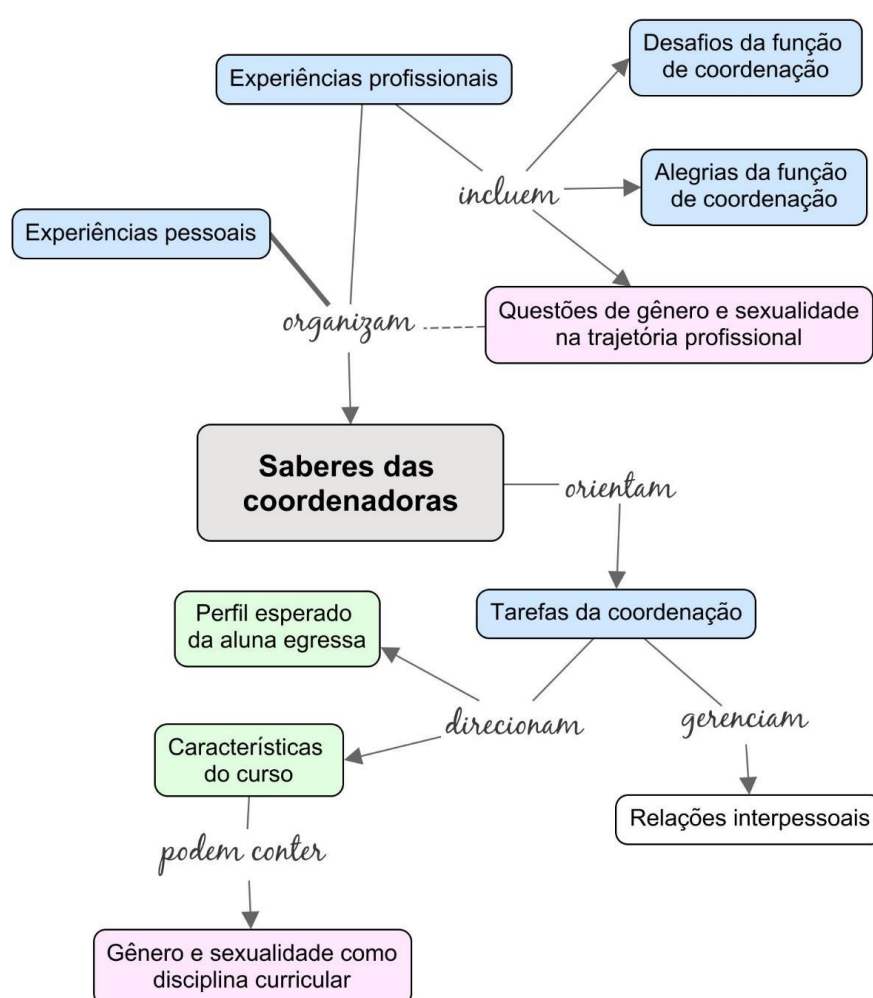
A literatura internacional contempla a classificação da gestão em três tipos de liderança, de acordo com o enfoque que ela carrega: transformacional, instrucional e integrada (Helen MARKS e Susan PRINTY, 2003). A *liderança transformacional* fornece orientação intelectual e visa a inovação dentro da organização. Ela capacita e apoia as professoras, considerando-os parceiros nas tomadas de decisão. A *liderança instrucional* procura ideias, percepções e conhecimentos sobre currículo, instrução e avaliação e trabalha com as professoras para a melhoria da escola em relação à aprendizagem. A *liderança integrada* é a união das atitudes anteriores. Por um lado, ela prevê o compromisso de colaboração mútua para a tomada de decisões. Por outro, exercem forte influência na prática escolar voltada à aprendizagem. Onde a liderança é integrada, podemos encontrar evidências de uma pedagogia de alta qualidade e um desempenho estudantil também elevado. É possível transpor essa classificação para o contexto carioca?

Entendemos que no ensino superior, as decisões da gestão também impactam no clima institucional e na aprendizagem, podendo favorecer a formação das alunas. Nesse sentido, a seguir, apresentamos reflexões sobre os saberes da gestão e outros três temas. Nas entrevistas, as coordenadoras opinaram sobre o que se espera da atuação da professora universitária, o que se espera do perfil da aluna egressa e sobre a inserção do tema de gênero e sexualidade na formação.

4.2

As funções da gestão e seus saberes

Conforme mencionado na secção 1.3.2, as entrevistas com coordenadoras e professoras foram categorizadas no programa *Atlas ti* versão 8.1. Com isso, organizamos 6 grupos de códigos (code groups). O grupo *saberes das coordenadoras*, isto é, saberes sobre gestão pedagógica e organização curricular contém 9 dos 54 códigos. Com esses 9 códigos, construímos um mapa conceitual (network). Depois, este mapa foi transferido para o programa *CmapsTools* versão 6.02 e formatado (Figura 6).



Legenda:

- Categorias da coordenação
- Categorias do curso
- Categorias de gênero e sexualidade

Figura 6: Mapa conceitual sobre os saberes das coordenadoras

Fonte: Elaboração própria.

Como apresentamos na Figura 6, os *saberes das coordenadoras* estão diretamente relacionados às experiências da profissão, às experiências pessoais e as tarefas que realizam.

Sobre as tarefas que realizam na função, as coordenadoras apontam que são responsáveis pela gestão de funcionamento do curso, pela gestão pedagógica e pela gestão dos alunos, além de outras demandas políticas.

C5: [...] *enfim, a parte política, a parte pedagógica, a parte de extensão, a parte de infraestrutura de laboratório, né? De... das monitorias, a parte de Trabalho de Conclusão de Curso, tudo que é documento, enfim, tem muita burocracia e muito atendimento ao aluno.*

Na gestão de funcionamento do curso, elas (a) estruturam o curso dentro dos três pilares de ensino, pesquisa e extensão, tendo cuidado de pensar essa estrutura de acordo com as demandas do MEC, (b) do CRBio e (c) da sociedade. Para tanto, (d) monitoram o andamento dos projetos de pesquisa e de extensão e (e) produzem, organizam e atualizam documentos internos e (f) para serem apresentados ao MEC, entre eles, (g) o PPC. Quando necessário, (h) lideram reformas do currículo da licenciatura.

Na supervisão pedagógica, são responsáveis por (i) analisar ementas das disciplinas e planos de curso das professoras, (j) gerenciar a oferta de disciplinas, (l) montar a grade horária dos períodos, (m) monitorar a distribuição de salas em função do tamanho das turmas e necessidade de infraestrutura da disciplina, (n) acompanhar o desempenho das alunas no ENADE.

No trato com as alunas, as coordenadoras apontam (o) atendimento a diversas demandas, por exemplo: escolhas acadêmicas, estágio, aproximação do CRBio, (p) aprovação de participação de matérias eletivas fora da grade, e (q) monitoramento das atividades complementares. Além de (r) entrevistar as alunas que pretendem ingressar no curso.

Há também outras demandas políticas apresentadas pelas coordenadoras: (s) receber as reclamações de professoras e alunas, (t) negociar com professoras e alunas para resolução de problemas, (u) participar de reuniões, (v) presidir o NDE, (x) trabalhar em parceria com professoras e outras coordenações e (z) receber o MEC no momento de revalidação do curso.

Dentre tantas tarefas, há aquelas que trazem alegrias e outras que são grandes desafios (Quadro 8). De forma geral, dar conta da parte burocrática do curso (preenchimento de formulários, organização de documentos, avaliações externas) é um grande desafio para essas coordenadoras. Encontramos também, nos cursos particulares, um esforço para conciliar a saúde financeira do

curso com a excelência acadêmica, uma vez que estes cursos não sobrevivem exclusivamente de verba pública estatal e os cursos precisam conseguir alunas pagantes para custear o funcionamento.

	Desafios – Tristezas	Sucessos – Alegrias
C1	não ter estudado na universidade	são relacionadas à experiência
C2	conseguir alunas para o curso	boa equipe
	convencer as alunas que é possível ganhar dinheiro na área	ver as alunas evoluindo ver as alunas felizes com o curso
C3	o trato da parte burocrática	o trato com as alunas
	a organização de processos	receber elogios das alunas conseguir resolver os problemas das alunas
C4	os conflitos com as professoras	equipe legal
	os conflitos entre professoras e alunas	
	trabalhar com um sistema administrativo engessado	pensamento alinhado com a equipe
	a falta de professoras para aumentar a oferta de disciplinas	
C5	as avaliações do MEC	são relacionadas a não ter problemas
	atender alunas muito complicadas que se enrolam no cumprimento das tarefas	
	professoras que não cumprem suas tarefas	
C6	a academia ser muito careta	ajudar as alunas
	os pré-requisitos que engessam o currículo	
	o processo de modificar o currículo	
	trabalhar com as professoras	
C7	a Faculdade de Educação não aceitar a EAD como uma realidade, uma modalidade de ensino tão válida quanto a presencial	ver alunas que são as primeiras de suas famílias a se formarem no ensino superior
	os preconceitos institucionais com o noturno e o EAD	formar alunas do noturno com a mesma qualidade das alunas do integral
C8	a educação das alunas que chegam à faculdade hoje	ver a aluna avançando
	a desvalorização da professora na sociedade	ver que a aluna conseguiu estágio
	as alunas que só querem o diploma	ver a aluna ser efetivada no estágio
	as alunas que não constroem uma perspectiva futura	ver a aluna se encontrando no caminho profissional
C9	mudar paradigmas administrativos e pedagógicos	ter o reconhecimento das alunas
C10	conciliar as dimensões financeira e acadêmica do curso	ver as pesquisas se desenvolvendo na instituição
	a gestão dos pares, inclusive pares que são ex-professoras	trabalhar na estrutura do curso atender às alunas
	a gestão administrativa do curso	ter o reconhecimento das alunas
C11	a gestão dos pares	ver a aluna evoluindo

Quadro 8: Experiências da função de coordenação das licenciaturas em Biologia.
Fonte: Elaboração própria.

Majoritariamente, encontramos tanto nos desafios quanto nas alegrias questões humanas, de relacionamento interpessoal. As coordenadoras retratam dificuldades em relação a ter sido aluna da instituição de ensino, tanto por terem sido alunas quanto por não serem, como nas falas de C10 e C1.

C10: *Então fazer a gestão, no meu caso particularmente, dos que foram meus professores, já que eu fui aluno da casa, então é um desafio conseguir gerenciar esse processo.*

C1: *Eu não sou uma filha da [universidade particular] e essa cultura de ser filha da [universidade particular] aqui na universidade é muito forte. Então, esse estranhamento te impacta na tua chegada. [...] Então, à medida que você vai criando as bases com serenidade e minimizando esse tipo de coisa, você consegue avançar.*

Também apontam dificuldades na resolução de conflitos entre as diferentes atrizes que ocupam o espaço formativo, sendo desafiador resolver questões especialmente com as professoras, uma vez que sua participação neste espaço é permanente, por exemplo em C4, que também ressalta não apenas os desafios e as dificuldades, mas a carga emocional que tais desafios e dificuldades geram. C4 expõem angústias.

C4: *[...] no mundo que a gente vive, né – tem umas pessoas que são muito egocêntricas, né, “eu faço isso porque eu quero fazer da minha maneira e tal”. Então, a gente tem esses probleminhas aqui, desde problema básico de – quando a gente entrou, a gente enfrentou muito isso...*

E: *Mas isso com as alunas ou com professora?*

C4: *Mais até com as professoras, porque a aluna é passageira. A aluna vai embora, a professora tá aqui há trinta anos e continua aqui. Então, a gente tinha aquela professora que, por exemplo, ela dava aula numa determinada sala de aula e ela se acha dona da sala de aula. E a gente queria mudar isso, por que mudar isso? Porque a gente tem necessidade de sala de aula e a gente tem aquela professora que dá aula pra uma turma de 10 alunas numa sala que cabe 100, e a turma que tem 100 alunas tá numa sala que cabe 30. Então, vamos mudar. “Você que dá aula pra 10, vai praquela salinha que cabe 30, pra essa sala ser usada por essa turma que tem 100 alunos”. “Não é possível! Eu dou aula aqui há 30 anos. Quem é você?!”. “Eu sou a coordenadora, então você vai trocar essa sala”. Isso que eu digo que a gente é tipo “ponto final”.*

E: *Mas isso gera uma tensão, gera uma angústia?*

C4: *Gera, gera. E que eu não gosto. E que eu não gosto, né? Eu odeio. Então pra mim essa é a pior parte mesmo. A gente tem esses probleminhas básicos que a gente fica “Mas é tão simples, por que que não faz?”. Então, como eu comentei antes mesmo, a gente tem os problemas de alunos. “Ah, não, eu faltei a prova porque o trem quebrou, eu passei muito mal, e a professora diz que não vai dar a segunda chamada”. Mas ela tem que dar. Aí você vai lá conversa com a professora, “É um direito da aluna”. Mas nisso você já teve todo aquele caos que a aluna teve que ir desesperada, já gritou, já berrou, já chorou, já fez o documento. “Olha só, tem que dar, é direito dela”. Entendeu? Então, algumas coisas assim que são muito fáceis de serem resolvidas, mas que eu acho que não deveriam nem existir. Isso*

aí tanto por parte de aluno quanto por parte de professor. Então, é como eu disse, é do mundo que a gente vive, as pessoas são muito egocêntricas, “Eu faço isso dessa forma e ponto final”, “Mas não pode fazer dessa forma, porque está lá no manual do professor, no manual do aluno que tem que ser feito assim. Então, ele tem direito. Não é assim que você vai fazer”. Acho que o que mais me angustia aqui são esses pequenos problemas de ordem pessoal.

C6 também traz o desafio de relacionamento com as professoras, e destaca a mudança de incômodos destas professoras em relação à posição que ocupam neste espaço.

E: É uma tristeza?

C6: Professora.

E: É difícil?

C6: Ego, muito. Estrutura muito amarrada. O que eu acho triste, engraçado, é que muitas foram colegas e são contemporâneas minhas, quando a gente era aluna a gente reclamava de tudo isso e a gente faz, a gente replica, ou a gente se move pouco para tentar mudar. Eu faço uma mea-culpa, dá um desânimo muito grande você tentar mover alguma coisa que é bem difícil, é uma estrutura bem engessada. Mas, não são todas, obviamente, mas a parte mais difícil de lidar são as professoras.

Ainda pensando nas relações interpessoais, as coordenadoras indicam alegrias em relação às afinidades no trabalho com a equipe e aos relacionamentos construídos com as alunas, como indicam C4 e C11, respectivamente. A coordenadora C4 aponta o impacto positivo de um pensamento alinhado com a equipe. Se um grande desafio é o conflito com as professoras ou entre elas, as maiores alegrias é quando os conflitos não se conflagram.

C4: Eu trabalho com uma equipe muito legal. [...] são excelentes de trabalhar. O pessoal que dá apoio aqui pra gente na secretaria são excelentes. Então, assim, isso é muito legal. Eu venho pra cá, eu fico aqui com prazer, porque as pessoas são muito legais. Eu não conheci o professor [nome] antes de entrar pra coordenação. Apesar da gente ser do mesmo instituto, tem muitas pessoas que a gente não conhece. Eu nunca vou naquele prédio. Eu nunca ia no ano passado naquele prédio. Ele também praticamente não vinha aqui. [...] e até quando o professor Jorge convidou, né, ele, professor [nome] pensou a mesma coisa, assim “Quem é aquela lá que eu vou trabalhar?”. [...] e isso foi uma alegria muito grande porque a gente pensa muito igual, então a gente se tornou amigo e tal.

C11: O que me traz mais alegria é ver um feedback positivo do aluno, ver ele crescendo, eu peguei a turma do primeiro período agora, que já tá no 3º, e ver o horizonte deles se expandindo, ver ele acreditando em si mesmo, na sua formação. Alunos que tinham famílias sem ninguém com nível superior, eles sendo o primeiro orgulho da família, e às vezes atribuindo isso a um simples bom dia, uma simples conversa, um abraço, que você fala “cara, não desiste não que eu acredito em você”, isso é muito emocionante para a gente. Eu acho que a profissão da docência a gente não escolhe para fazer

por amor, mas a gente faz com amor, não tem como não fazer com amor. Então isso é minha maior gratificação, muito mais que a salarial é ver o aluno crescendo.

É muito forte a presença das relações e das emoções tanto na construção do fazer da profissão quanto na construção de conhecimentos das alunas. Isso parece estar alicerçado tanto na qualidade das relações (de observar o aprimoramento profissional das alunas) quanto no sucesso dos investimentos (de perceber as propostas de trabalho se concretizando e gerando bons resultados), como aponta C2.

C2: *A maior alegria é ver que as alunas estão evoluindo. Você consegue ver que as alunas se transformam realmente ao longo. E você começa a ver que o seu trabalho, a sua filosofia de ensino, estão dando certo. A gente tem... Ela está no segundo período [aponta para a aluna que está na sala]. Ela já vai apresentar um trabalho num congresso na Bahia agora, quer dizer, vão se envolvendo e você consegue ver que eles são felizes com o que estão fazendo também.*

4.3. Investimentos da gestão para a atuação docente

Para falar dos investimentos realizados pela gestão na formação docente, utilizamos tanto as respostas da gestão sobre o que é ser uma boa professora e o que é ser uma boa aluna na licenciatura, quanto os apontamentos sobre as características almejadas pelo curso nas alunas egressas. Isso porque as características valorizadas nas alunas egressas são relacionáveis às características valorizadas nas professoras da escola. E também porque o investimento nas docentes universitárias é indiretamente um investimento nas alunas, na forma como essas alunas vivenciam o curso.

Apresentaremos aqui três pontos: (i) que as referências de boa atuação docente que elas trazem vêm da própria prática, (ii) quais as características esperadas da professora universitária; (iii) quais os investimentos na formação da professora que atuam na educação básica.

Primeiro, conforme vemos no Apêndice 8.7, das 11 coordenadoras entrevistadas, 10 atuam concomitantemente como docentes universitárias. Então, este momento de expor boas práticas e indicar o que caracteriza uma boa professora não era apenas sobre as expectativas da coordenação sobre as docentes. Ele acabou também sendo um momento de autorreflexão sobre as próprias aulas. E muitas, como na fala de C8 acima, buscaram nas próprias

práticas os parâmetros e as justificativas para definir uma boa professora. Importante frisar que nenhuma delas relacionou suas respostas a alguma formação específica para o cargo de coordenação ou a algum embasamento teórico sobre o tema. Elas se apoiam em suas vivências.

E: Por que essas pessoas são boas professoras?

C8: [...] e eu acho que é muito importante hoje, nos dias atuais, eu percebo isso na minha prática docente, que é muito importante contextualizar.

Segundo, sobre a atuação docente na universidade, recolhemos uma série de características que compõem uma professora de sucesso. São elas: ter um olhar integrativo para as diferentes áreas; despertar a confiança da coordenação; cumprir os objetivos da disciplina; estar atenta com as novas demandas e com as mudanças que acontecem no mundo; ser apaixonante; ter aptidões pessoais, inclinação, gosto pela docência; atender às expectativas das alunas; ter uma boa didática; construir uma boa relação com a coordenação, com as colegas e com as alunas; demonstrar capacidade de contextualização; capacidade de tradução do conhecimento, de *deserudição*; possuir capacidade técnica e científica; ter carisma; ser compreensivo com casos especiais; demonstrar responsabilidade, compromisso e comprometimento com o curso; contagiar a turma; despertar interesse e paixão pelo conhecimento; cumprir as determinações institucionais, por exemplo o preenchimento dos diários; ser dinâmico, disponível, inovador; saber se expressar; falar a linguagem das alunas; se preocupar com o aprendizado da turma; investir na própria formação; não faltar; participar das reuniões; cumprir as funções pedagógicas e administrativas; não resultar em reclamações na coordenação; prezar pela qualidade do seu trabalho; saber separar a vida pessoal da sala de aula, não trazer os problemas pessoais para as aulas; se adaptar didaticamente às demandas da turma; se manter atualizado; se vestir adequadamente para o ambiente profissional; ser minimamente bom na língua portuguesa; trazer sentido para a aula; realizar saídas de campo; ter respeito com as colegas, as alunas e o trabalho; saber das orientações curriculares; saber preencher um plano de aula; dominar a sala; não ter vícios de trabalho; ter o dom; não apresentar preconceitos; não praticar favoritismos; ser uma pessoa humana, justa, tolerante.

Como são muitas características, buscamos relações entre elas e as agrupamos, conforme expomos abaixo. Ao realizar tal agrupamento, podemos ver que ser uma boa professora extravasa a prática técnica, e inclui também o

comportamento no ambiente de trabalho, a personalidade, as relações interpessoais e a postura ética. Interessa aqui destacar a importância das relações interpessoais e da ética na atuação docente. Retomaremos estes dois pontos na seção 6.3.

- *sobre sua postura institucional:* despertar a confiança da coordenação; construir uma boa relação com a coordenação, com as colegas e com as alunas; demonstrar responsabilidade, compromisso e comprometimento com o curso; cumprir as determinações institucionais, por exemplo o preenchimento dos diários; participar das reuniões; cumprir as funções pedagógicas e administrativas; não resultar em reclamações para a coordenação; se vestir adequadamente para o ambiente profissional; investir na própria formação; não faltar; prezar pela qualidade do seu trabalho.
- *sobre suas tarefas técnico-pedagógicas:* ter uma boa didática; se adaptar didaticamente às demandas da turma; ter um olhar integrativo para as diferentes áreas; cumprir os objetivos da disciplina; estar atenta com as novas demandas e com as mudanças que acontecem no mundo; demonstrar capacidade de contextualização; capacidade de tradução do conhecimento, de ‘deserudição’; possuir capacidade técnica e científica; ser dinâmico, disponível, inovador; saber se expressar; falar a linguagem das alunas; se manter atualizado; ser minimamente bom na língua portuguesa; realizar saídas de campo; saber das orientações curriculares; saber preencher um plano de aula; não ter vícios de trabalho, de formas de ensinar; se preocupar com o aprendizado da turma.
- *sobre sua personalidade:* ter o dom; ter aptidões pessoais, inclinação, gosto pela docência; ser apaixonante; atender às expectativas das alunas; ter carisma; contagiar a turma; despertar interesse e paixão pelo conhecimento; saber separar a vida pessoal da sala de aula, não trazer os problemas pessoais para as aulas; trazer sentido para a aula; dominar a sala.

- *sobre sua ética*: ser compreensivo com casos especiais; ter respeito com as colegas, as alunas e o trabalho; não apresentar preconceitos; não praticar favoritismos; ser uma pessoa humana, justa, tolerante.

Pensando nas características valorizadas, abordamos as coordenadoras quanto à formação didática das professoras e a formação oferecida pela instituição. C9 e C10 apontam falhas na competência didática da formação da professora universitária e indicam oficinas, treinamentos e minicursos oferecidos pela instituição de ensino superior para tentar preencher essa lacuna.

E: Você falou, até antes de a gente começar a entrevista, dessa reformulação, de estimular os professores a levar os alunos para o campo, de falar a linguagem do aluno, de trazer as tecnologias. Então, você tem dito, até agora também, na hora de falar do bom professor, você trouxe algumas características da parte metodológica, da parte pedagógica do trabalho. Você acha que os professores, no ensino superior hoje, dominam essa parte da didática? Como dominam o conteúdo?

C9: Não. Tem uma falha grande de formação aí. Que acho que essa resolução tá buscando melhorar isso, quando ela aumenta muito os componentes curriculares pedagógicos, nas licenciaturas, só que eu acho que falta isso, falta a prática da didática em si no dia a dia.

E: Teria alguma outra estratégia, assim, para estimular os professores do ensino superior?

C9: Oficinas, treinamentos, minicursos, fazer uma capacitação. Eu acho que para os que já estão aí é isso, conscientizar de que a coisa é mutante, o aprendizado é mutante. O processo de aprendizagem tem que ser dinâmico, tem que estar mudando conforme exige a sociedade.

C10: Eu acho que a grande confusão é formar professores para nível superior e formar professores para ensino fundamental e médio, eu não preciso ser licenciado para dar aula no nível superior, porque no nível superior eu preciso de um professor especialista, no ensino fundamental e médio eu preciso de um professor generalista, ele vai dar aula de água, ar, solo no 6º ano; seres vivos no 7º; corpo humano no 8º; física e química no 9º; Biologia celular e tecidual e embriologia no 1º ano; volta aos sistemas, no 2º ano; e entra ecologia e genética, no 3º ano, isso num eixo tradicional. É isso que o cara tem que saber. Então, é diferente de um professor que quer lecionar no nível superior, que ele pode não ter isso para sala de aula, não ter tido essa pedagogia, mas ele é doutor em parasitas de peixes, ou ele é um doutor ou um mestre, ou tem e a experiência, com habilitação, lógico, com especialização, em Biologia marinha e vem dar aula aqui de oceanografia. Eu acho que são duas formações completamente diferentes.

E: Você acha que faz falta alguma disciplina pedagógica? Não a mesma carga horária que é dada para os professores que vão atuar na escola, mas você acha que faz falta essa parte pedagógica para os professores que vão atuar na graduação?

C10: Não tem essa prática. Você formou em bacharelado, vamos imaginar, você fez Biologia e trabalhou com Biologia molecular, você terminou seu mestrado, você pode dar aula no nível superior?

E: Sim.

C10: E qual disciplina do seu mestrado que você tem além de seminário?

E: Nenhuma. E faz falta?

C10: *Muita, faz muita. [...]*

E: *Como você lida aqui na [universidade particular] com esse tipo de situação? Se os professores cumprem a carga horária? Tem algum tipo de orientação didática? Pedagógica?*

C10: *Eles têm lá todo início de semestre capacitação pedagógica, a primeira semana é semana pedagógica, que a gente chama profissionais externos ou internos para fazer ciclos de palestra e capacitação.*

Na entrevista com C10, aparece a crítica em relação à dupla tarefa de pesquisa e ensino nas universidades públicas. O coordenador indica que essa dupla função pode ser parte do problema didático encontrado no ensino superior.

C10: *Sim. Olha como é curioso, você faz a prova para professor da [universidade federal], qualquer uma, estadual ou federal, universidade, para ser um pesquisador faz prova de aula, mas e aí? Qual a justificativa? Por que faz prova de aula se tá se candidatando a ser pesquisador?*

E: *Ele não é preparado para fazer essa prova de aula?*

C10: *Nada. Então, é por isso que nós temos muitos pesquisadores excelentes sem a didática em sala de aula, e muitos professores com excelente didática e péssimos em pesquisa. Eu acho que hoje nosso ensino tá lesado por falta de capacitação de docentes, sem dúvida. Nem todo excelente pesquisador é excelente professor. Quantas aulas de mestrado nós fizemos em que a aula começava uma e acabava duas e meia? Era para ir até as quatro e meia. Quantas aulas de mestrado as pessoas fazem e a carga horária x e o professor cumpre metade? Isso é uma realidade em todas as universidades, federais, qualquer mestrado, ninguém cumpre, você é aluna de doutorado, tá aqui me entrevistando, eu também sou, o professor entra uma e sai quatro? Não. Por que ele não cumpre?*

Terceiro, para as características esperadas pelas alunas formadas, temos duas questões: o que é uma boa licencianda e qual o perfil esperado da egressa. Para as uma licencianda ser considerada boa em sua tarefa de formação, temos: ter afeto pelo conhecimento; ser aplicada nos estudos; aprender os valores do curso (respeito, ética, postura); apreender uma base teórica sólida; ser bem-sucedida nas avaliações; ter um bom relacionamento com os colegas e docentes; ter capacidade de adquirir competências, de interferir, de pensamento, de proposição, de realização de práticas, de tomar decisão; comparecimento às aulas; ter compromisso e dedicação com a própria formação; demonstrar interesse, envolvimento, desejo, iniciativa, esforço; cumprir corretamente as disciplinas nos períodos correspondentes; cumprir requisitos curriculares (como monografia, monitoria e estágio) com interesse; apresentar um bom desempenho acadêmico; ser honesto em suas escolhas; desenvolver inteligência emocional e raciocínio científico; apresentar responsabilidade, liderança e proatividade; organizar e/ou participar de atividades extracurriculares; não abandonar o curso por longos períodos; ser crítico; construir uma relação de proximidade com a coordenação; demonstrar vontade de ser professora.

C8: [...] O que me fascina num aluno, que eu diria que um bom aluno não é um aluno necessariamente conteudista, ele acaba sendo por consequência, mas é o aluno que eu percebo que tem... tem uma palavra em português que a gente designa: esse elã, é uma vontade grande de trabalhar com aquilo, de que ele tem, ele tá empolgado, né, com o Ensino de Biologia.

Como vemos acima, há também nas respostas o que não são características de uma boa aluna. Quando se diz sobre isso, o tema é a apreensão de conteúdo e o desempenho. Apesar de algumas coordenações (C4, C5, C6 e C7) indicarem que para ser uma boa aluna há que se ter um coeficiente de rendimento ótimo, outras (C1, C2, C8, C9 e C10) apontam que o conteúdo e as notas não são um parâmetro de definição de boa aluna.

C4: Então, eu acho que um aluno bom é aquele aluno que tem no seu histórico um CR alto, que... eu não digo que o aluno é ruim porque ficou reprovado em uma disciplina, não é isso né? Mas você vê o histórico dele. Ele todo semestre, ele se inscreveu nas disciplinas que são oferecidas naquele período, né?

C6: [...] nota é parte do jogo, o desempenho acadêmico, mas eu gosto muito do esforço, eu não gosto quando o aluno nem tenta, principalmente por eu ser atleta, então para mim a possibilidade de não tentar fazer uma coisa é muito triste.

C1: Porque são alunos que você sente um comprometimento no fazer, né? Ele tá estudando... [...] ele é um menino que ele quer melhorar e esse querer melhorar faz com que ele se aproxime e proponha coisas, [...] é a maneira com que ele está querendo se colocar no mundo. E ao ser colocada uma barreira naquela questão que ele tá trazendo, ele reformula, ele pensa. Então ele não é um aluno brilhante... Não estou tratando aqui de CR.

C2: Então, nós não somos conteudistas, nós vamos educar cientificamente os alunos, porque sabendo o método científico, eles podem aplicar isso em qualquer carreira, o raciocínio científico.

Quando a entrevistada diz que o conteúdo não é o mais importante estamos diante de um retrato do real ou de um desejo ainda não alcançado? Uma boa aluna é aquela que domina o conteúdo? Independente de se posicionar a favor ou contra, esse parece ser um tópico muito relevante, pois é o mais presente nas falas. Há uma necessidade em se falar sobre este ponto. C3 se posiciona criticamente ao apontar que os cursos de formação inicial em Biologia estão ainda muito voltados para a dimensão técnica do ensino, com o objetivo de formar generalistas, ou seja,

C3: Eu acho que é porque a construção do curso é sempre muito voltada pra uma questão técnica, né? Pra você criar um currículo que atenda as exigências do Conselho Nacional de Educação, que abranja a maior quantidade de temas possível para formar generalistas.

Já para as características pretendidas que as alunas egressas apresentem, encontramos: ser multidisciplinar e interdisciplinar, tendo noção de diferentes áreas; saber trabalhar em equipe; saber pesquisar e consultar fontes decentes; ter capacidade de fazer um projeto; estar atenta com a realidade; apresentar respeito e ética; ser independente e apta para resolver problemas; demonstrar posicionamento crítico, competência profissional, compromisso, independência, raciocínio científico e ética; possuir os conhecimentos específicos necessários ao Ensino de Biologia.

Ao organizar conjuntamente as características de uma boa licencianda e de uma boa egressa, encontramos também quatro grupos de intenções de formação docente.

- *na postura institucional:* ter um bom relacionamento com os colegas e docentes; ter capacidade de interferir, de proposição; ter compromisso e dedicação com a própria formação; construir uma relação de proximidade com a coordenação; saber trabalhar em equipe.
- *nas tarefas técnico-pedagógicas:* ser aplicada nos estudos; apreender uma base teórica sólida; ser bem-sucedida nas avaliações; ter capacidade de adquirir competências, de pensamento, de realização de práticas, de tomar decisão; comparecimento às aulas; cumprir corretamente as disciplinas nos períodos correspondentes; cumprir requisitos curriculares (como monografia, monitoria e estágio) com interesse; apresentar um bom desempenho acadêmico; desenvolver raciocínio científico; organizar e/ou participar de atividades extracurriculares; não abandonar o curso por longos períodos; ser crítico, questionador; ser multidisciplinar e interdisciplinar, tendo noção de diferentes áreas; saber pesquisar e consultar fontes decentes; ter capacidade de fazer um projeto; estar atenta com a realidade; ser independente e apta para resolver problemas; demonstrar posicionamento crítico, competência profissional, compromisso, independência, raciocínio científico; possuir os conhecimentos específicos necessários ao Ensino de Biologia.

- *na personalidade*: ter afeto pelo conhecimento; demonstrar interesse, envolvimento, desejo, iniciativa, esforço; ser honesto em suas escolhas; desenvolver inteligência emocional; apresentar responsabilidade, liderança e proatividade; demonstrar vontade de ser professora.
- *na sua ética*: aprender os valores do curso (respeito, ética, postura); apresentar respeito e ética.

Podemos comparar os grupos de intenções de formação com os grupos anteriormente expostos de expectativas de atuação. De forma geral, percebemos um grande investimento das tarefas técnico-pedagógicas e uma boa correspondência com o grupo de expectativas em relação a isso. Porém, ao olharmos para o grupo de posturas institucionais, personalidade e ética, verificamos uma discrepância. Entendemos que estamos pensando a formação para a escola e a atuação universitária. Assim como entendemos que a formação pode se dar em outros espaços que não a graduação. Todavia, refletimos: Onde e de que forma nossas professoras aprendem e apreendem sobre escolhas e comportamentos frente às demandas das relações interpessoais? Onde e de que forma refletem sobre preconceito, discriminação, justiça, tolerância?

Maurice Tardif (2014, p. 302 e 303) nos apresenta três modelos de identidade docente: atriz social, tecnóloga do ensino e prática reflexiva. As respostas da coordenação não apontam apenas para padrões únicos sobre os objetivos de formação da identidade docente. Fica presente nas falas das coordenadoras que os investimentos apontam em mais de um sentido. Encontramos falas mais marcadas em cada um destes três modelos, por exemplo C7, C2 e C5, respectivamente. Mas também depoimentos híbridos, como C10.

Apenas nas falas de C7 percebemos um investimento na identidade de atriz social. A *atriz social* atua num sentido de promover mudanças, “ao mesmo tempo em que é portadora de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar”. Nessa perspectiva, a professora universitária assume uma pedagogia a serviços dos oprimidos, trabalhando a intelectualidade de forma engajada. Ao falar da egressa, C7 aponta que ela deve ser uma profissional crítica. E para tanto a professora universitária precisa estar atenta às mudanças do mundo.

C7: Ele [egressa] tem um posicionamento crítico, ele constrói, junto com a gente, ele tem que construir um posicionamento crítico em relação ao exercício profissional dele.

C7: Porque esse cara [professora universitária] é um cara antenado na formação do aluno [licencianda] com as interfaces que a gente precisa abordar, que são modernas para nós, porque a gente é conservador no sentido da velocidade das mudanças e o [P7] traz essa coisa nova, vamos dizer assim, arejada, em termos de ideia, ele faz isso. [...]

E: E o que é um bom professor? O [P7] tem essa característica de trazer o novo. Quais são as outras características que você acha que um bom professor tem que ter?

C7: Eu acho que é só isso. No sentido de que ele... O professor ele é tão bom na medida que ele tá atento nas mudanças que ocorrem no mundo em relação ao exercício da profissão, da formação, porque isso é uma formação. Professor é uma formação extremamente delicada no sentido de que é ele que vai levar essas ideias, discutir ideias na escola, é uma formação muito delicada. Então esse professor tem que ter a delicadeza de perceber essas nuances, essas mudanças.

Nas falas de C1, C2, C4, C6, C9 percebemos um apreço às técnicas ao falar das características das egressas. A *tecnóloga do ensino* se define por “possuir competência de perita no planejamento do ensino, e sua atividade ser baseada num repertório de conhecimento formalizado oriundo da pesquisa científica”. A ação da tecnóloga do ensino se situa no nível dos meios e das estratégias, buscando desempenho e eficácia no alcance dos objetivos escolares. Para tanto, a professora universitária assume, ao mesmo tempo, seu papel de pesquisadora científica, investindo na produção de conhecimentos a respeito do ensino e da aprendizagem inferidos da pesquisa.

E: Mas o foco é que esse professor - o aluno de vocês, que é o futuro professor - saia daqui pensando na educação científica?

C2: Na educação científica. Porque não é o professor que vai dar a resposta. Ele vai orientar pro aluno encontrar a resposta. É lógico que alguns elementos básicos ele tem que passar: conteúdo; orientar em relação o que tem no programa das escolas, por exemplo, doenças sexualmente transmissíveis, as questões do gênero. Então, ele tem que chegar com conteúdo e apresentar isso e levantar um debate. Ele tem que estimular. E a gente tenta fazer com que a aula seja assim. Então, existem algumas técnicas, né? O seu cérebro, daqui a pouco, você vai começar a pensar outra coisa, porque se eu ficar falando 20 minutos, seu cérebro já vai partir pra pensar outra coisa. Então, a gente coloca estas técnicas até dentro de uma sala de aula pra direcionar com uma outra atividade.

Aqui retomamos uma reflexão importante sobre a formação para o Ensino de Biologia: queremos professoras de Biologia ou biólogas-professoras? Qual deve ser o objetivo da formação? Esse ponto se relaciona com a questão dos conteúdos apresentada anteriormente, pois aquelas que priorizam a memorização do conteúdo são também aquelas que indicam o desejo de formar biólogas-professoras, e são aquelas preocupadas com as técnicas. Algumas

coordenações, como C4 e C6, demonstram claramente a intencionalidade de se formar uma bióloga. Outras, como C11, demonstram esta intencionalidade ao responder a outras questões.

C6: *Mas, como a gente que a nossa licenciatura, para o aluno ter que virar bacharel no futuro ele não tem que dar um passo muito largo, então a gente olha para isso também. Isso seria um diferencial também, que o aluno quando tivesse interessado em obter a autorização do CRBIO ou do CFBio para atuar como bacharel, que ele não precisasse complementar muita coisa. Isso é uma ideia que tá na nossa cabeça na hora de montar a grade.*

E: *De formar o professor-biólogo?*

C6: *Exatamente. Minimamente biólogo para que o futuro dele não seja tão complicado na hora de virar biólogo.*

E: *Quais são as características que definem ele como um bom aluno?*

C11: *Ele nunca tá satisfeito, é extremamente curioso. Na Biologia, a curiosidade é ímpar. A gente é pesquisador, a gente tem que olhar e ter curiosidade, do que é feito, como é feito, porque, nunca parar de se questionar.*

Enquanto as coordenações que indicam que o conteúdo não é o mais importante figuram como aquelas que afirmam a formação de uma docente. Temos aquelas, como C10, que defendem a separação, entendendo que o objetivo da licenciatura é formar professoras de Biologia, e não biólogas. C10 afirma que essa separação, propalada na diretriz CNE/CES 02/2015, traria mais qualificação para a professora que atua na escola.

C10: *No novo currículo, isso não acontece. Por que? Eu não posso ter com a mesma matrícula dois diplomas [bacharelado ou licenciatura]. Então, ele tem que fazer um e outro. Ele vai fazer aproveitamento das disciplinas por equivalência, mas não minimizar ou deixar de fazer, são disciplinas com ementas diferentes.*

E: *Mas você acha que isso prejudica a formação do professor de Biologia?*

C10: *Não! Qualifica, porque eu tenho dois profissionais, um com a visão de ser docente, e o outro com um viés que podem trabalhar na área de pesquisa, quanto na área do meio ambiente, na área da saúde e na biotecnologia. Não dá para eu ter um licenciado, além disso ter competências: na saúde, na biotecnologia e no meio ambiente. Você estaria matando alguma habilidade.*

E: *Você acha que isso vem para melhorar mesmo a formação do professor de Biologia?*

C10: *Vem para qualificar mesmo, para qualificar, aumenta o tempo e qualifica.*

O que nos leva ao terceiro modelo: a prática reflexiva. As entrevistas de C1, C3, C5, C8, C9, C10, C11 indicam pontos para se construir uma identidade docente proativa.

C1: Então, é nesse sentido de fazer uma disciplina que dialogue com as demais e que não acabe ficando à margem do objetivo do curso, porque para licenciatura a gente quer a mesma coisa da egressa - que tenha capacidade de interferir e modificar e de melhorar o ensino da Biologia.

C5: A gente espera que eles evoluam enquanto donos da própria vida. Então, uma das coisas aqui, por exemplo, quando o aluno vem do segundo ano, que não consegue montar uma grade, uma das coisas que eu tento é que ele chegue mais pra frente conseguindo montar qualquer coisa da vida dele, sem depender da gente. [...] Então, ter o mínimo de proatividade, né? [risos]

C8: Eu dou aula, por exemplo, de Biologia celular ou molecular, [...] se eu chegar pra um cara que tá fazendo bacharel em Educação Física e eu falar de Biologia celular ou molecular pra ele, sem contextualizar com a actina e o músculo que contrai durante a atividade física lá na academia, quando ele faz tríceps no aparelho, ele vai achar que aquilo... “Pra que que eu tenho que saber membrana, citoplasma, uma estrutura? Não creio que isso faz sentido na minha vida”. Então, eu acho que é papel do docente demonstrar, tanto nos níveis de organização, da vida humana, da vida no planeta até, né, da vida de maneira geral, demonstrar o porquê, [...]. E, no caso da licenciatura, mais ainda, porque a gente tem que explicar pra futuros docentes que vão poder explicar pros alunos deles, pros futuros alunos. Então, é explicar como aquilo pode ser contextualizado. E eu digo que nos dias de hoje é mais importante ainda porque o fluxo de informação que a gente tem, digital, com tanta possibilidade de interesse, como fazer o aluno se interessar com aquilo que você, pelo programa que tá na disciplina, que vai ser cobrado dele no ENADE e que vai ser cobrado dele na vida? Ele vai precisar saber daquilo pra poder ir à frente. Então, como fazer isso? Porque eu acho que hoje a gente tá embebido num mundo de conhecimento prático. Se o conhecimento não tem uma prática em seguida, não tem uma contextualização, o aluno não aguenta ficar, hoje em dia, numa disciplina inteira teórica aonde ele só acredita, aonde eu falo pra ele “Acredita, isso é importante pra você”, ponto, e continuo dando. Ele não vai ficar.

A *prática reflexiva* está associada à experiência. Ela possui “um sólido repertório de conhecimentos” e grande habilidade de deliberação e reflexão para manejá-los. Além disso, a prática reflexiva “se serve muito mais de sua intuição e seu pensamento é caracterizado por sua capacidade de adaptar-se a situações novas e de conceber soluções originais”. Em relação à prática reflexiva à universitária é uma colaboradora e também prática experiente.

4.4.

Perspectivas da gestão sobre gênero e sexualidade

“O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. O saber das coordenadoras é o saber *delas*. Está relacionado com essas pessoas, suas identidades, suas experiências de vida e suas histórias profissionais (Maurice TARDIF, 2014, p. 11). É por isso ao

tentar captar as concepções de gênero e sexualidade da formação de professoras é preciso vinculá-las aos saberes das profissionais que formam estes espaços. E é por isso que neste capítulo apresentamos as coordenadoras, suas formações, suas tarefas, as alegrias e os desafios do cotidiano.

Nesta última seção, trazemos quatro considerações sobre os saberes das coordenadoras para a temática de gênero e sexualidade: quanto ao comportamento com o tema, quanto à concepção de gênero e sexualidade, quanto à relação destes dois conceitos, e sobre a aprendizagem desses conceitos.

4.4.1

A dificuldade de operar com o tema

Antes de abordar como as coordenadoras mobilizam os conceitos de gênero e sexualidade, precisamos destacar os sentimentos de receio, ansiedade e dúvida que estiveram presentes nas entrevistas devido à temática. Antes de começar a entrevista, C8 estava muito ansioso com a última pergunta “O que você entende por gênero? E o que você entende por sexualidade? Esses dois conceitos se conectam?” (Apêndice 8.3). Ao final, ele indica que ficou na dúvida sobre a entrevista por conta da possibilidade desta reflexão, já que as coordenadoras não tiveram acesso ao roteiro de entrevista com antecedência. Mas não só ele, outras coordenadoras indicaram dificuldade com o tema.

C8: *Anh, qual é a pergunta, agora vamos ver.*

E: *É, que você tava temendo. Mas não tem certo e errado, sério. Eu queria saber o que você entende por gênero e o que você entende por sexualidade.*

C8: *[risos] Essa pergunta é quase que eu desisti da entrevista toda. O que eu entendo de gênero e sexualidade? [pausa] Vou pensar. Não, vou ser sincero.*

E: *E como esses dois conceitos se conectam? Você falou que eles têm relação, mas são independentes. Como isso funciona?*

C9: *Raquel, cruel, hein! [risos] [pausa]*

E: *Eu repito. Não tem certo nem errado, eu to querendo entender as ideias.*

C5: *[...] agora eu não sei o nome disso, mas assim, a pessoa mantém a sexualidade como homem, ou seja, ele prefere mulher, mas ele é um homem que gosta de se vestir de mulher. Não sei os termos, tá?*

E: *Tô entendendo. Fala do seu jeito.*

C5: *Mas eu não sei os termos. Eu não sei os termos, né?*

Fica evidente que não são conceitos estabelecidos para estas pessoas, uma vez que as pausas e os risos ficam muito presentes. Há dificuldade em organizar o pensamento, como diz C1 e C10.

E: E se eu pedisse para você definir brevemente esses conceitos? Como que você entende gênero? E como que você entende a sexualidade?

C1: [pausa]

E: Não é prova não, tá? [risos] É só pra gente entender.

C1: Eu tenho muita dificuldade nisso!! Depois quando não tiver gravando eu até falo uma coisa que virou aqui um tema de discussão da gente. Fizemos um conselho de classe para discutir isso.

E: Se eu pedisse pra você me explicar o que você entende por gênero, qual seria sua resposta?

C10: Não sei, não sei, como posso te responder?

E: Pode dar um exemplo, se você não souber conceituar.

C10: Não sei.

E: O que é gênero para você? Quando eu pergunto sobre gênero o que você pensa?

C10: Eu acho que envolve um monte de coisa.

E há dificuldade, como aponta C2, ao buscar confirmação com a entrevistadora e a afirmar o tema como polêmico. Destacamos a intensidade que C2 atribui à palavra “polêmica”, usando “muito” quatro vezes, intercalado com pausas curtas. Como apontamos nos capítulos 2 e 3, gênero e sexualidade são recorrentemente tratados como polêmicas ou desafios, muitas vezes atrelados a situações de conflitos.

C2: [...] Até porque nós participamos - apresentamos trabalhos no Women in Behavior, acho que do ano passado, de dois anos atrás, eles mostraram que esta questão de gênero são mais de sete, né? Você concorda comigo? [risos]

E: Não concordo nem discordo, muito pelo contrário. [risos]

C2: Tá bom. [...] Women in Behavior é uma sociedade internacional e eles estudam isso. É uma questão muito muito muito... muito... polêmica.

Apesar da dificuldade, as coordenadoras se empenharam em responder. O coordenador C3, no entanto, não apresenta resposta.

E: E como você entende o que é gênero? O que é gênero pra você? O que é sexualidade pra você?

C3: [pausa] Não sei. Eu tenho que dar aula, mas espera aí um pouquinho. [Fala com outra pessoa.]

E: É a última pergunta.

C3: Tá. Eu não sei te dizer. Eu mesmo tenho uma certa dificuldade de entender determinadas coisas. Até assim a questão de... [pausa]. Não sei. Eu não sei te dizer.

Guacira Louro (2008) nos aponta que a linguagem institui e demarca lugares. Além disso, tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os conceitos, precisamos perceber o não-dito, seja porque a entrevistada não consegue assumir sua real concepção, seja porque a falta de reflexão dificulta a elaboração da explicação sobre o conceito. Como aponta Maurice Tardif (2014), a argumentação é o lugar do saber. Saber não é emitir valor algo, mas também ser capaz de justificar o juízo emitido. A dificuldade de se expressar verbalmente sobre tais temas evidencia que eles não são acionados no fazer desta função, nos parece que não há prática de refletir sobre eles, de elaborar conhecimento em relação a isso.

4.4.2

Gênero e sexualidade enquanto identidades

Dito isso, ao ler as entrevistas, verificamos que, de forma geral, as coordenadoras falam de gênero e sexualidade enquanto expressões de identidade, um conjunto complexo de atitudes, desejos, vontades e percepções de si.

C1: *Eu vejo a questão de gênero como uma questão de expressão. É como você expressa a sua forma de se relacionar com o outro. [...] Porque eu acho que é a maneira como você se relaciona com o mundo. Isso para mim é gênero; como você com mais profundo teu.*

C2: [...] *É. É como você se vê em relação ao outro indivíduo.*

C11: *Eu entendo que você traz XX ou XY, mas você pode ter uma identidade de gênero diferente. E aí, isso é identidade de gênero. Agora, a sexualidade, que eu entendo, é por quem eu me sinto atraída, é por quem eu gostaria de me relacionar sexualmente. A sexualidade é com quem você sente uma atração sexual. De uma maneira bem en passant.*

Retomaremos esta discussão no capítulo 5. Entendemos que as coordenadoras reportam gênero e sexualidade como identidades porque suas explicações indicam um sentimento de integração a um grupo de pertencimento, o que é influenciado pela representação de como a *eu* é representada e se representa a partir da *outra*. Assim, é na relação com a *outra* que a identidade se constitui. Stuart Hall (2010, p. 110) afirma que

as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o *outro*,

da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de *exterior constitutivo*, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construído.

Conforme discutimos no capítulo 2, as coordenadoras justificam suas explicações através de argumentos sociológicos, biológicos, psicológicos e éticos. C5 diz que é uma questão multifatorial e C8 afirma que “existe uma função biológica pro sexo, mas ela não pode ser a única”. De acordo com pesquisadoras da área, como Jimena Furlani (2007, p. 14), discutir gênero e sexualidade “obriga-nos a transitar, não só na Biologia, mas também na contribuição de estudos nas áreas da História, da Pedagogia, da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia, da Moral, da Evolução social, da Política econômica, da Literatura, da Publicidade, da Mídia”. Isso porque tais conceitos são disputados historicamente dentro de estruturas, modelos e valores, relativos a diferentes interesses,

C5: [...] you choose a gender identity or how you want to explore your sexuality, it's multifactorial. Then it's something that doesn't depend only on genetics, it depends on genetics and the environment, right?

E: E a sexualidade no meio disso tudo?

C8: [pausa] Então, sexualidade no meio disso tudo, pra mim, é... é o desejo, né, que esse desejo, se for de homem com homem, mulher com mulher, mulher com homem, mulher com poste, aí... eu acho que é ... it's not a question that respects the social point of view. The only question that influences me on this is the biological point of view. It's... understanding sex only as reproduction, it's limiting it a lot. Sex is a source of pleasure, there is a desire derived from this type of behavior, there is masturbation, that... that despite the fact that in 2016 it's a lot... a lot, there is a lot of myth, mainly in the case of female masturbation, there is... it's very complex, ok, people have all of it... now, if you think about reproduction, one of the things that I think cannot be removed, because yes, sex is one of the things, one of the functions of our species is reproduction. [...] Certo? Então there is a biological function for sex, but it cannot be the only one, and one more time, I think that from the point of view that it doesn't interfere with the right of the other...

C2 nos apresenta uma forma social de perceber gênero e sexualidade, mas com uma justificativa biológica de fundo, ao colocar o comportamento como fator de evolução, com argumentos da genética (“a questão da genética”, “vai existir o gene egoísta do Dawkins”) e da Biologia do comportamento (“sucesso social”). Para ele, a diversidade de identidades de gênero seria uma estratégia de perpetuação da nossa espécie, pois “no mundo em que nós vivemos, a questão de estratégia, de deixar esses genes lá, passa por esses vários gêneros”. C2 entende sexualidade como sexo, como relação sexual, “uma

necessidade biológica” e “uma questão social”. C8 também se remete ao sexo ao ser perguntado sobre sexualidade e indica, no mesmo sentido que C2, que genótipo (Biologia constitutiva) e fenótipo (comportamento) estão sempre atrelado. Assim como C1, que traz a questão social de forma dependente à biológica (expressão em função da morfologia).

C2: Pois é. Mas aí que vem a questão das convenções, do uso das palavras, né? Essa questão de gênero, como eu falei, no mundo animal, a questão da genética – é porque aí você ter que assistir uma aula minha de teoria evolutiva – vai existir o gene egoísta do Dawkins, né? Que mostra que nós estamos aqui, como qualquer outra espécie, para deixar os nossos genes para [pausa longa] sempre. E aí que vem a discussão. Aqueles que não se reproduziram não estão tendo esse sucesso.

E: E como é que explica?

C2: Mas aí que existe a outra explicação. Porque ele pode estar tendo um sucesso social e ajudando genes que estão nele – porque eu tenho genes que são iguais aos seus – a esses genes se perpetuarem. É uma estratégia de perpetuação pelo menos daqueles genes. Então, no mundo em que nós vivemos, a questão de estratégia, de deixar esses genes lá, passa por esses vários gêneros que na Animal Behavior eles colocam.

E: E como que você entende sexualidade?

C2: Eu acho que dentro de cada gênero existe uma sexualidade.

E: Me dá um exemplo, por favor.

C2: Então, o homem começa a desenvolver sua sexualidade quando ele começa a ter atração e começa a querer ter uma relação com uma menina. Isso é uma necessidade biológica. E aí vem a questão de perpetuação do gênero. É através do sexo, que eu falo isso inclusive na educação. O sexo é pra – em qualquer espécie – para a reprodução. Mas acaba que a gente vê que pra questão social o sexo é muito importante também. A gente vê nos bonobos como eles são felizes e pacíficos.

E: E ali o sexo não é só pra reprodução?

C2: Não. É uma questão social.

E: E na nossa sociedade é parecido?

C2: Muito.

E: Mas essas outras questões que você falou, do desejo, da masturbação, do prazer, você acha que dentro dessas outras características da sexualidade existe um aspecto biológico?

C8: Eu acho que a Biologia tem, tem correlação sim. Genótipo e fenótipo nunca podem ser... nunca, jamais vão conseguir ser separados. Então, é óbvio que em qualquer comportamento existe, por isso que existe remédio pra tratar ansiedade, né? Ou existe as doenças psicossomáticas. Elas são derivadas de fenômenos biológicos atrelados a comportamentos sociais, enfim, então é óbvio que vai tá associado. Mas do ponto de vista, talvez seja a pergunta que esteja por trás, se o biológico determinaria qual seria a sexualidade da pessoa? Acho que ele poderia propor, mas o comportamento, o fenótipo nesse momento seria muito mais relevante.

C1: Agora, a minha sexualidade se expressa em razão dessa minha constituição do sujeito. Minha constituição do sujeito e minha resposta à minha morfologia, tá?

Essas identidades, em C2, C6, C7 e C9, se apresentam essencializadas. Em C9, a sexualidade é vista como uma manifestação, algo inato à indivíduo que

se revela em determinado momento da vida e que responde a condições hormonais e ambientais.

E: Como você explicaria sexualidade? Você me falou que o gênero são as expressões, você foi por esse caminho, de falar do feminino/masculino, homem/mulher. O que é a sexualidade?

C9: Sexualidade é uma manifestação, digamos assim, do ser humano, uma... esqueci a palavra. Sexualidade é uma manifestação natural do ser humano, em algum momento da sua vida, pode ser nos seus 5 anos de idade, que ela vai se manifestar, como pode se manifestar com 15. Vamos falar de criança. Tenho 2 meninos, um despertou a sexualidade, descobrindo o corpinho, muito cedo, o mais novo, e o mais velho nem tchum. Eu acho que é isso, é um fenômeno natural, movimento natural do corpo em resposta às questões hormonais, ambientais, não tem que ser tratado como um tabu, e sim como uma coisa natural.

O essencialismo pode fundamentar suas afirmações tanto na biologia quanto na cultura e na história. C7 afirma a imposição identitária “*pela natureza, mas principalmente culturalmente*”. C6 descarta a genética como definidora de gênero e sexualidade. Ele aponta que “*o biólogo entra na história para reforçar que isso é uma coisa natural, que não é nada anormal*”. Através da Biologia poderíamos desmentir o determinismo atribuído a ela. Contudo, o determinismo não desaparece, ele é transferido para cultura. Por mais que as coordenadoras indiquem uma posição a favor da diversidade sexual, a identidade enquanto potencialmente mutável ao longo do tempo não fica explícita nessas entrevistas.

C6: A Biologia ajuda bastante, porque todo mundo fala assim “A homossexualidade é genética”, eu falo “Não, não, não, não, não, não é nada genético”. Nenhum comportamento é 100% herdado, pode ser aqueles casos, que existem, quando a pessoas já vem lá do berço, mas tem outros que não. Eu acho que o biólogo reforça, quando a gente fala que existe homossexualismo em outros animais, na natureza, e não é por incompetência de conseguir a fêmea, alguns reforçam essa estratégia, com as leões, e alguns macacos, pela segurança do grupo, para melhorar a socialização dos indivíduos daquele grupo.

C7: Gênero? Eu só saberia responder como bióloga.

Dicotomicamente, aquilo que define um sexo, que se reproduz, que tem hormônios, cujo período de reprodução dura a duração da quantidade de hormônios e ponto; pra mim gênero é isso, era isso. Hoje é mais, mas eu ainda estou me familiarizando com tudo isso.

E: Me dá um exemplo do que é mais, o que pode ser além disso.

C7: Além disso é a pessoa não se restringir ao papel que lhe foi imposto, não só pela natureza, mas principalmente culturalmente, porque às vezes pode ser cultural, diante de tudo que a gente já viu.

Para explicar gênero, C8 vai acionar o conceito de dimorfismo sexual. O dimorfismo sexual é uma diferença na aparência externa (fenótipo) entre machos e fêmeas da mesma espécie, que ocorre através de seleção sexual (Charles

DARWIN, 2007). O dimorfismo ocorre principalmente em tamanho do corpo, ornamentação, coloração e comportamento de corte. Tais atributos são conhecidos como características sexuais secundárias (Robert RICKLEFS, 2003). C8, a princípio, usa gênero como sexo biológico.

C8: *Existe um dimorfismo sexual, que o ser humano é assim. Aí eu explico dentro da sala de aula, o professor explica “Olha, quando tem reprodução sexual, tem que ter o macho e tem que ter a fêmea, [...] tem o sexo masculino e o sexo feminino e, desde que a gente conhece a Biologia, pra reproduzir precisa de um masculino e um feminino. Existem técnicas que a gente pode tá desenvolvendo, mas que mesmo a técnica mais avançada até hoje não foi capaz de fazer isso sem a composição dos dois organismos, então a reprodução ocorre assim. Isso é a Biologia. Agora, existem comportamentos sociais que diferem disso e não por isso são errados, tem que ser julgados como errados ou certos.*

Fazer distinção sobre de qual perspectiva se define gênero, como nos apresenta C8, é crucial para o debate. Ao falar de gênero, C8 o entendeu enquanto sexo biológico, o que o levou a relacionar o tema à ideologia de gênero e se posicionar contra. Inicialmente, discorda da provisoriedade da identidade de gênero. Mas, ao longo da conversa, quando ele refletiu sobre o gênero como comportamento social, assumiu outra postura. C8 diz que, enquanto genótipo, o gênero é imutável. Mas enquanto fenótipo, enquanto expressão, ele entende a possibilidade de se movimentar entre diferentes identidades ao longo da vida.

C8: *É... com relação à ideologia de gênero, que tá sendo colocada, eu acho que ela é antibiológica, do ponto de vista de que não discriminar ou não ter preconceitos com relação à qualquer tipo de manifestação da pessoa, ok. Agora, dizer pra uma criança de 8 anos, de 7 anos de idade, ou de 11 anos de idade, que ela tem o direito de escolher o sexo dela, eu acho que é antibiológico do ponto de vista que a Biologia justamente diz o contrário. Então, dizer isso num curso de Biologia é completamente contraditório. Dizer esse tipo de coisa. Então eu acho que a gente tem o biológico e a gente tem o não discriminar o que acontece fora disso, né? Ok. [...]*

E: Mas então gênero pra você é um conceito genético?

C8: Gênero, pra mim, masculino ou feminino?

E: O que é gênero, pra você, nesse sentido?

C8: Sim. Então, quando você me fala de gênero, eu penso gênero masculino e gênero feminino, baseado em sexo biológico. Agora, existem...

E: Mas o sexo biológico é o genético? É o XX...

C8: *É, é o XX e XY. Ou biológico, nesse ponto de vista. É o que juntando um com o outro vai gerar uma prole. Isso seria o ... agora, se você interpretar gênero como comportamento social, que talvez seja outra interpretação da palavra, aí entra no outro espaço que eu tô falando, aí ok, aí você pode definir se... se a palavra gênero foi entendida nesse lato sensu de comportamento social, aí é definição de comportamento. Aí é fenótipo. O fenótipo é decidido socialmente. Inclusive as disciplinas que envolvem reprodução, que envolvem, é... genética e evolução, podem falar disso abertamente. Olha, uma coisa é o que tá lá, XX e XY. Se gênero for isso, não dá pra mudar. Agora, se você chamar de gênero o que é o comportamento social, aí é fenótipo, acho que dá pra mudar.*

Sobre a provisoriedade da identidade, C5 fala da construção social do gênero (“*dependendo de como é esse seu meio ambiente*”, “*uma educação que é muito voltada para situações de gênero*”) e busca um arcabouço biológico para explicar tal construção (“*hoje em dia a gente acha um monte de célula com cromossomo Y em mulheres XX*”), mas entrelaçados com sua orientação religiosa (“*nessa encarnação você tá como mulher, mas a anterior foi homem e você vem com essa memória muito forte*”). Vemos em C5 diferentes discursos que disputam o papel de verdade sobre gênero e sexualidade. E ela tenta conciliá-los, fazendo-os funcionar paralelamente.

A Biologia aqui é interpelada a se colocar de forma não determinística. É através da educação que as identidades se constituem. Até porque, para ela, não existe uma identidade *a priori*. C5 afirma que as identidades são consequências de escolhas e, portanto, são flexíveis, passíveis de modificação ao longo do tempo, conforme os aprendizados se desenrolam.

C5: *É, exatamente, que eu diria? Pra mim, funciona da seguinte maneira. Até por eu ser geneticista, né, e aí eu não sei se cabe aqui, mas ainda por cima eu frequento um centro kardecista. Vou te explicar qual é a minha visão. Minha visão é o seguinte, em termos de genética, ter cromossomos XX ou XY, né, você teoricamente teria uma predeterminação de gênero em termos genéticos biológicos, tá? O que não significa, porque hoje em dia a gente acha um monte de célula com cromossomo Y em mulheres XX, isso aparentemente favorece doença autoimune, e você pode encontrar XX em homens XY. Então, só por aí você já desmantelaria essa situação. Só que você escolher uma identidade de gênero ou como você quer explorar sua sexualidade, é algo multifatorial. Então é algo que não depende só da genética, depende da genética e do meio ambiente, né? É... dependendo de como é esse seu meio ambiente, como você se enxerga, a gente tem, principalmente no Brasil, em outros lugares talvez menos, uma educação que é muito voltada para situações de gênero. Então é aquela assim: “Menino só brinca com carrinho, bicicleta, futebol. A menina só brinca com boneca, com casinha, com sei lá o que”. Aí o menino pega uma boneca, os pais quase enfartam, né? Ah, os super-heróis! Outro dia tava assistindo uma conferência do TED. Cara, os super-heróis são tudo homens com raras exceções, né, do tipo que podem fazer tudo e a mulher é a dona de casa, né? [...] E aí, se eu for pra uma outra abordagem, se eu chegar lá no kardecismo... Pro kardecismo, como você tem N reencarnações, tanto faz você reencarnar como homem ou como mulher. E às vezes, dependendo de como você reencarna, do tipo, você pode vir com uma memória passada. E aí nessa encarnação você tá como mulher, mas a anterior foi homem e você vem com essa memória muito forte. Então você tem esse direito de escolher. Tanto é que eu acho que é uma das religiões, né, não é bem uma religião, que mais aceitam, né. Porque assim, pra ela, isso é muito natural, todo mundo pode escolher o que quiser. Você nem sabe que que você foi. Você é um espírito, ponto, você não tem sexo. Você é assexuado, você escolhe que que você quer fazer nessa vida. A minha visão seria essa, mas eu nunca dei aula desse assunto, nunca fiz grandes pesquisas, né? [risos]*

As coordenadoras assumem uma perspectiva contraditória em relação a gênero e sexualidade. Indicam que são identidades, que acontecem na relação com a *outra*, dão a entender o caráter de inacabamento, de constante negociação nas relações. Mas também assumem essas identidades enquanto autênticas, aquilo que a indivíduo possui, escolhe ou descobre.

Kathryn Woodward (2014) problematiza a tensão que existe entre perspectivas essencialistas e não essencialistas sobre identidade. Para ela, a definição essencialista busca o autêntico, as características comuns a todas as representantes daquele grupo identitária. Por exemplo, ao pensarmos sobre a identidade homossexual, buscaremos o cerne da homossexualidade, aquelas características que perpassariam a todas as indivíduos homossexuais, que se apresentariam em todas as práticas identitárias da homossexualidade. Já a definição não essencialista busca a diferença, assim como as características compartilhadas, aquilo que distancia ou aproxima as representantes do grupo identitário em questão entre si e em relação a todos os outros grupos. Por exemplo, ao pensarmos novamente sobre a identidade homossexual, buscaremos entender as formas pelas quais a definição daquilo que significa ser homossexual foi negociado ao longo do tempo.

A identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre representação. “A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos” (Kathryn WOODWARD, 2014, p.17). Pensamos que o olhar essencializado sobre as identidades pode enfraquecer uma formação que queira ser não excludente e não discriminatória. Isso porque todas as práticas de representação e identificação estão envolvidas em relações de poder, definindo quem é excluída e quem é incluída. “Somos constrangidos, entretanto, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais” (Kathryn WOODWARD, 2014, p. 19).

Operar com a perspectiva não essencializada de identidade subverte a estabilidade e a naturalização das categorias e inscreve nas funções da gestão uma responsabilidade que vai para além do respeito à diferença, colocando para essas profissionais o desafio de interferir nas relações de desigualdade que historicamente o ensino superior perpetua. Propomos aqui abandonar os determinismos, sejam biológicos ou sociais, e refletir sobre a contingência das identidades, tal qual Deborah Britzman (1996, p. 74), que “nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção, [...] toda identidade sexual é [...]

uma relação social contraditória e não finalizada”. De que forma a formação de professoras tem construído as representações das identidades de gênero e sexualidade? De que forma a passividade da formação de professoras frente às diferenças tem contribuído para situações de desigualdade e exclusão?

4.4.3

Gênero e sexualidade: conceitos independentes?

Por fim, as entrevistas demonstraram diferentes entendimentos da fronteira entre gênero e sexualidade. Em algumas falas, as identidades de gênero e sexualidade são misturadas. C1, que ao responder sobre gênero, fala de heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade.

C1: E... Eu não sei. Eu acho que a questão de gênero também - pode ser escandaloso os ouvidos de alguns, mas... - eu acredito que isso seja um caráter de estado. Tá? Até aqui eu sou hétero. Mas eu não sei o que pode acontecer comigo. Essa previsibilidade, essas questões fechadas, elas não me atraem. Eu não sei se daqui a pouco eu me descubro homo, me descubro bi. Não sei.

Em outras falas, há clara separação entre as identidades de gênero e sexualidade.

E: Gênero e sexualidade são a mesma coisa?

C7: Não! Sexualidade não é a mesma coisa que gênero. Gênero é aquilo que a gente defende como sexo nascido. A sexualidade é aquilo que você escolhe para ter teu prazer, pra ter a tua... não só uma questão de prazer, mas aquele que você escolhe para vivenciar como escolha. Então, pra mim a sexualidade é escolha, é isso. Gênero não, é imposto pela natureza; você é de um gênero ou de outro. Ainda bem que a gente só tem dois, com tanta confusão que dá depois.

Apesar de que, esta separação se apresenta de forma interdependente. Na fala de C1, faz parte da identidade mulher gostar de homem. Na fala de C2, uma identidade está contida na outra.

C1: E a sexualidade eu acho que a parte funcional. Eu acho que é isso. A sexualidade é função. O gênero é a questão mais interna.

E: Me explica mais?

C1: Eu acho que é a sexualidade é exatamente isso eu posso ser... Aí eu vou pegar aqui as maluquices biológicas. Eu nasci mulher, então meu gênero é feminino. Eu me vejo feminina mas não porque eu nasci com útero, ovário, vagina, XX. Eu, além desse arcabouço teórico de constituição, eu gosto de homem. [...] Se eu fosse pansexual, eu ia funcionar, a minha sexualidade ia ser em função daquele gênero que me domina naquele

momento. Então, a sexualidade é a maneira como eu extravaso, como eu me coloco diante do outro. Não sei se tá certo ou se tá errado.

E: E como que você entende sexualidade?

C2: Eu acho que dentro de cada gênero existe uma sexualidade.

E: E quando eu falo sexualidade?

C10: É... me leva a entender a questão da sexualidade mesmo, de sexo, masculino, feminino, nessa direção. Eu acho que essa questão da sexualidade e do gênero, vai facilitar. É masculino, é feminino? A sexualidade está vinculada, na minha opinião, ao que você aceitou em ser masculino e feminino, independente das suas genitálias.

C11: Pois é, hoje tem tanta coisa. Tem até um caso na novela agora que a menina tem a identidade de gênero de homem, mas gosta de homem também, ela seria um homem gay, fico confusa. Mas eu to aprendendo muito com isso.

Guacira Louro (2008, p. 27) afirma que “essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintamente. No entanto, elas não são a mesma coisa”. Mas, ao mesmo tempo que as identidades de gênero e sexuais são distintas, os conceitos de gênero e sexualidade se entrelaçam. Algumas vertentes analisam o modo como a sexualidade é regulada através da vigilância do gênero (Judith BUTLER, 2003). O gênero seria, então, um efeito do dispositivo da sexualidade.

4.4.4

Caminhos da construção do conhecimento sobre gênero e sexualidade

Em seguida à reflexão sobre as definições de gênero e sexualidade, perguntamos às coordenadoras onde elas aprenderam sobre tais conceitos: *Pensando em gênero e sexualidade no Ensino de Ciências, como isso se insere na sua trajetória? Você teve contato durante a sua formação?* Nenhuma coordenadora indicou ter aprendido sobre isso na escola. Para a formação de nível superior, C2 indicou que “isso não era muito discutido” no fim da década de 1980. C9 diz que o assunto era tratado como tabu no fim da década de 1990. Ainda sobre a década de 1990, C5 aponta que, quando o tema aparecia, era abordado de maneira tradicional. Isso vai ao encontro dos dados de apresentação de trabalhos nos encontros de Ensino de Biologia, registrados no capítulo 2. Olhando para o nosso escopo de análise, no I ENPEC (Marco Antonio MOREIRA et al., 1997) e no II ENPEC (Marco Antonio MOREIRA et al., 1999) não houve apresentação de trabalhos sobre gênero e sexualidade. Foi no I EREBIO

(Sandra SELLES et al., 2001) que o tema apareceu nos encontros e tem se estabelecido nos últimos anos.

E: Pensando nesses temas, de gênero e sexualidade, como isso se insere na sua trajetória? Você teve contato com esses temas na escola?

C9: Não.

E: Na universidade?

C9: Não, engraçado, né? Eu me formei em 96, nem se falava nada, muito pelo contrário, era meio tabu.

C5: Não. Com certeza, não. 1990, não, com certeza, não. Eu não me lembro.

E: Nem quando falou lá de reprodução, de gravidez, não apareceu esses temas?

C5: Não. Não. Aparecia muita situação tradicional.

A coordenadora C5 responde que não se falou de gênero e sexualidade em sua formação, “aparecia muita situação tradicional”. Essa “situação tradicional” estaria localizada na heteronormatividade? Isso não é falar de gênero e sexualidade? Não é ensinar sobre gênero e sexualidade? Não é produzir sentido e valor sobre o tema? Por que falar de gênero e sexualidade é apenas quando se diz da diferença? Isso nos leva a refletir sobre diferença e poder. E nos parece que ao não relacionar as práticas comuns à produção do dispositivo da sexualidade conferimos mais eficiência à normalização cotidiana, pois a naturalizamos.

As coordenadoras indicaram 8 caminhos de construção de conhecimento sobre os temas de gênero e sexualidade.

- *Na universidade, como aluna:* C1, C2, C4, C11
- *Na escola, como professora:* C2, C6
- *Na universidade, como professora:* C4, C8
- *Buscando conhecimento, em artigos científicos ou internet:* C2, C4, C10
- *Com os PCN:* C6
- *Refletindo:* C8
- *Na construção da própria identidade:* C3, C6
- *Na relação com a outra:* C2, C4, C6, C7, C8, C9, C11

Ao falar sobre suas experiências enquanto alunas da graduação, as coordenadoras C1, C2 e C4 indicam as disciplinas de genética, teologia e embriologia como possíveis locais de debate sobre a temática. C11 afirma que teve contato com isso no ensino superior apenas como aluna de mestrado, na

FIOCRUZ, entre as décadas de 2000 e 2010. Contudo, como discutimos no capítulo 3, mesmo nos espaços nos quais não temos a disciplinarização da temática, ela está presente de forma transversalizada. Mesmo de maneira não explícita ou refletida, mesmo de maneira tradicional e heteronormativa, esses espaços sustentam e engendram práticas e comportamentos em gênero e sexualidade. Operar, como Michel Foucault (2009), com a sexualidade enquanto dispositivo, nos permite observar técnicas, estratégias e formas de assujeitamento utilizadas pelas instituições na manutenção da heteronormatividade. Em entrevista à International Psychoanalytical Association (IPA), o autor explicita o conceito como

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 [...]. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (Michel FOUCAULT, 2000, p. 244)

C1: *Eu vi isso dentro da genética médica na universidade. Eu fiz a Santa Úrsula e pense numa disciplina que era da grade geral, não era optativa, que era a genética médica. Então, todas essas anormalidades que resultam na escala genética daquilo que é conhecido, não é porque aqui... essa questão mesmo da sexualidade ainda estão discutindo se é química, se é resposta ao ambiente. Aí o sistema é abertinho assim, ou não é? [risos] Porque ninguém tem controle para falar nada. Está todo mundo só nas conjunturas. Então, eu vi na genética médica. Eu vi na genética.*

C2: *Eu não lembro de ter estudado isso na universidade, posso até ter estudado. Porque nós tínhamos aqui algumas teologias – hoje até tem uma teologia – mas nas teologias nós tínhamos discussões sobre essas questões aborto, fecundação in vitro, acho que a questão de sexualidade... mas eu sou velho. Eu tenho 46 anos. Entendeu? Eu entrei aqui em 88. Isso não era muito discutido.*

C4: *Na graduação, sim.*

E: *Chegou a fazer essa disciplina de "Saúde e Ambiente"?*

C4: *É. Eu não lembro, isso que eu falo, na minha época eu acho que não era essa disciplina, tem muito tempo, não sei exatamente se era essa disciplina. Mas eu lembro sim de ter tido uma disciplina, e foi logo no início da faculdade, por isso que tô achando que não é essa disciplina, porque essa disciplina... pode ter mudado de período.*

C11: *Na licenciatura? Não.*

E: *Em outro momento da sua trajetória?*

C11: *Sim, mestrado na INSP, na FIOCRUZ. Lá é o mar da sexualidade e de gênero, é o berço. A gente fala sobre saúde pública e toda semana a INSP fala sobre gênero. Na faculdade não, na faculdade, em 2006, eu entrei em 2002, ainda não tava em voga isso. Agora, na INSP isso era extremamente trabalhado, gênero, sexualidades, isso é muito trabalhado.*

E: *Você fez disciplina lá sobre isso?*

C11: *Fiz disciplina lá sobre isso.*

As coordenadoras também tiveram oportunidade de refletir sobre o tema ao se verem como professoras na escola ou no ensino superior. Isso demonstra que o quanto a prática nos ensina. Para Maurice Tardif (2014), o saber da professora está na interface entre o individual e o social, entre a atriz e o sistema. O pesquisador se assenta em seis pressupostos. Um deles nos interessa particularmente: “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (Maurice TARDIF, 2014, p. 16). Ou seja, o trabalho media o saber. O saber não é uma ação cognitiva isolada. “O saber é produzido e modelado no e pelo trabalho” (Maurice TARDIF, 2014, p. 17).

C2: *Mas assim eu, como professor do município de Petrópolis, tinha que preencher um questionário todo ano para falar se eu falava sobre essa questão de gêneros, sobre doenças sexualmente transmissíveis, sobre drogas.*

C6: *Na escola, demanda da escola, total. A gente da Biologia é feliz por isso, a gente consegue abordar isso, porque quando a gente fala de DST é associado de uma forma negativa, a gente acaba caindo nessa questão do preconceito, e a 'praga gay', e, realmente, o sexo homossexual oferece mais risco, porque pode machucar mais. A gente é feliz de abordar esse assunto. Então foi na escola, e foi engraçado, quando eu dava aula de orientação sexual.*

E: *Mas foi na escola como professor ou como aluno?*

C6: *Como professor.*

E: *E onde você aprendeu para dar aula lá?*

C6: *Aaahh [risos], para mim sempre foi assim, eu quis fazer tudo que eu não gostava quando eu era novo. [...] Então nas aulas eu falava de comportamento e abordava a questão de gênero, da identidade de gênero, então não era, aí falava das cirurgias de reversão de sexo, como era, a questão da identidade, falava da escala Kinsey³², que tem vários níveis e tal.*

E: *Então tudo que você aprendeu você aprendeu por conta própria? Não foi na sua formação. Você foi atrás.*

C6: *Sim. Foi uma ação indireta da minha formação.*

C4: *E como eu também ensinei anatomia e fisiologia por muito tempo.*

E: *Você teve que pesquisar?*

C4: *Exatamente. A gente tinha, pela própria fisiologia, é muito mais pela fisiologia do que pela anatomia, a gente tinha que estudar até porque a gente fala um pouquinho de doença, a gente dá exemplos. Então vai aprendendo um pouquinho e a curiosidade vem junto, você acaba indo pesquisar, hoje a gente tem na internet, você baixa vários artigos científicos sobre o tema, relatos de caso. Aí fui parar dentro dessa reprodução assistida, você acaba sempre investigando esse tema, entendeu? E claro, como é um tema que está sempre aí na mídia também, por causa do*

³² Escala desenvolvida por Alfred Kinsey na década de 1940 na tentativa de representar comportamentos sexuais em 7 categorias contínuas. Para mais informações, ver: <https://www.kinseyinstitute.org/research/publications/kinsey-scale.php>.

homossexualismo³³, você acaba indo. Mesmo que você não fale isso dentro da sala de aula, mas você acaba sempre tentando estudar um pouco mais, entender um pouco mais, porque eu já tava perto do tema, quando você está em fisiologia você já tá perto do tema. Essa cabecinha de quem faz pesquisa traz "Por que? Então, será que isso...?".

C8: [...] engraçado que, aí tem uma outra parte que acho seria legal falar, porque eu dou aula de histologia e embriologia, eu dou aula de Biologia celular e molecular, e muitas vezes, na prática docente já desses primeiros períodos, isso é uma conversa que já aconteceu, principalmente, por exemplo, na aula de anatomia e tal, aonde a sexualidade é meio tabu, né? Então você vai falar de invaginação da membrana e eu escancaro na sala de aula. Eu falo "Invaginação, o que que é? Vem da onde, gente?", aí nego fica olhando pra minha cara... "Vagina, órgão sexual feminino, uma dobra interna, por isso que é a mesma origem do nome, não é uma outra coisa que vem de outro lugar", pra desmistificar um pouco isso, demonstrar que se pode falar de qualquer questão sexual de maneira objetiva, sem precisar ficar... então isso é uma questão que a gente desmistifica desde o início, e aí zoologia vai falar de todo o aparelho reprodutor dos animais. E aí? Não vai poder falar? Vai ter que ter aquela inibição? Então a gente fala sobre isso.

Para preparar suas aulas, as coordenadoras foram atrás de informação em artigos científicos e internet. Ao falar sobre isso, inclusive, C2 e C4 confirmam as ideias foucaultiana de um supersaber sobre sexualidade na cultura ocidental, isto é, "um saber de qualquer forma excessivo, um saber ampliado, um saber ao mesmo tempo intenso e extenso da sexualidade, não no plano individual, mas no plano cultural, no plano social, em formas teóricas ou simplificadas" (Michel FOUCAULT, 2012b, p. 57). Essa superprodução do saber teórico sobre a sexualidade assumiu rapidamente uma forma que podemos chamar de científica, devido à busca sobre a verdade do sexo (Michel FOUCAULT, 2009). C2 demonstra encantamento ao associar um exemplo empírico a um conhecimento científico: *"É verdade, pô, eu li"*. Vemos nisso a força produtiva dos artigos e livros científicos enquanto mecanismos de poder e verdade.

C2: [...] Já li artigos científicos sobre isso. Aí ao longo do tempo – é questão da genética – eu fui percebendo... falei assim "É verdade, pô, eu li". Eu tive uma vez dois alunos gêmeos idênticos, os dois eram homossexuais. Aí batia com o artigo científico porque eu via que é genético essa questão. Aí eu fui estudando, até dar aula. Acho que foi isso. Na minha trajetória, eu me preparei pra dar aula sobre isso.

Destacamos que C6 traz os PCN como material formativo fundamental da sua prática. Além disso, este documento também é um material protetor do

³³ A coordenadora C4 usa o termo em equivalência à homossexualidade. Para não modificar seu depoimento, mantivemos homossexualismo. No entanto, este termo está em desuso, uma vez que o prefixo –ismo está relacionado a uma natureza patológica e, como veremos mais adiante, em 1973, as homossexualidades foram desclassificadas como doença no DSM.

trabalho docente no tema, como ele afirma: “se alguém vier reclamar comigo, eu tenho suporte”. Os PCN conferem, então, respaldo oficial para desenvolver atividades específicas sobre gênero e sexualidade. Isso está de acordo com o apresentado nas seções 1.2.3 e 2.4.4.1, onde indicamos, assim como outras pesquisadoras (Rachel PULCINO e Raquel PINHO, 2015; Helena ALTMANN, 2005; Dagmar MEYER, Cláudia RIBEIRO e Paulo RIBEIRO, 2004; Claudia VIANNA e Sandra UNBEHAUM, 2004), os PCN como marco de produção de programas de orientação sexual nas escolas e de trabalhos acadêmicos no tema.

C6: *Sim. Foi uma ação indireta da minha formação.*

E: *Não foi na sua formação, o professor chegando lá e mostrando para você onde tava esse conhecimento, esse conteúdo. Você que foi atrás desse conhecimento a partir das suas experiências pessoais.*

C6: *Não, não. E quando eu fui buscar, eu vi que existia um PCN de Orientação sexual, né? Nos Parâmetros Curriculares Nacionais. E ali eu vi que abordava a questão de comportamento, aí eu falei “Bom, se alguém vier reclamar comigo eu tenho suporte”. Isso é engraçado, os PCN, né? Os PCN não são abordados na formação da gente, aqui não tem ninguém que fala dos PCN, ou dos conteúdos programáticos, mas o PCN me ajudou bastante, ele que me deu suporte.*

Novamente, vemos que as questões de gênero e as sexualidades adquiriram um impulso no fim da década de 1990 como temas de aulas e pesquisas educacionais através da publicação de documentos, como a LDB 9394/1996 e os PCN 1998, também observado por Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004) e Helena Altmann (2003).

No Brasil, essa é a primeira vez que o tema orientação sexual ou educação sexual é oficialmente inserido no currículo escolar nacional. De acordo com esse documento, os temas transversais tematizam problemas fundamentais e urgentes da vida social – ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Eles devem ser trabalhados, ao longo de todos os ciclos de escolarização, de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. (Helena ALTMANN, 2003, p. 283)

Em relação à busca de conhecimento, C8 afirma que aprendeu refletindo. Diferente daquelas que afirmaram ter aprendido sobre gênero e sexualidade no trabalho, na ação com a *outra*, C8 traz a aprendizagem para o plano individual do pensamento. Hannah Arendt (1995), no entanto, não coloca o pensamento como passividade, e sim atividade humana. O pensamento, segundo a filósofa,

lida com os significados e os sentidos atribuídos pela indivíduo ao mundo, aos fatos, às pessoas. Marcelo Andrade (2010) explique que, nessa concepção, o pensamento “seria, então, a capacidade de romper com o cotidiano, uma descontinuidade própria da vida humana, uma parada, uma *re-flexão*, o ato de voltar-se sobre os acontecimentos a fim de dar significados a eles”. Essa ideia se aproxima do que Michel Foucault (2012a, p. 241) entende como problematização: “o conjunto de práticas discursivas ou não-discursivas que faz qualquer alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento”, ou seja, as problematizações nascem de uma experiência. C8 problematiza o mundo e, com isso, aprende.

E: [C8], antes de encerrar, só vou te fazer mais uma perguntinha. Você falou que não teve contato com essa temática durante a sua formação nem escolar, nem universitária. Então, onde que você aprender isso tudo?

C8: [risos] Eu aprendi isso tudo porque, é... porque eu reflito, né, sobre a prática, enfim, sobre notícias, sobre o que acontece e porque eu tive contato... de que isso é uma grande percepção.

Por fim, e é o caminho de conhecimento que elas mais apontam, as coordenadoras dizem que aprendem na relação com a *outra*, ao observar outros comportamentos ou a própria identidade.

E: Pensando nesse tema, gênero e sexualidade no Ensino de Ciências, isso apareceu na sua trajetória profissional, escolar?

C7: Nunca.

E: Você teve contato com esse tema como?

C7: Com as pessoas aqui, vivendo, vivenciando, conversando. Eu saio muito, eu vou a teatro, eu frequento muita livraria, encontro muito os meninos em livrarias e a gente discute isso, conversa sobre isso.

Mas não é na relação com os iguais, é na relação com a diferença que a aprendizagem acontece. Talvez seja por isso que a definição de gênero e sexualidade que estas pessoas possuem está fortemente atrelada às expressões da identidade.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. [...] A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições, [...] nós e eles. (Kathryn WOODWARD, 2014, p. 40)

Uma identidade não é ou não carregam a diferença, pois a diferença é relacional. Só há diferença na relação com um *outro*. Contudo, ao tratar da diferença, o que observamos, é a valorização de uma das partes: uma é a norma, enquanto a outra é a *outra*. Esse processo de normatização da diferença se sucede em um tratamento desigual das identidades, como vimos na fala da coordenadora C5: “aparecia muita situação tradicional”, ou seja, não havia debate sobre gênero e sexualidade pois o que estava em evidência era a norma naturalizada. Os enunciados das coordenadoras C2, C4, C6, C7, C8, C9 e C11 demonstram uma função normativa e reguladora da *práxis* social. Aqui, da mesma forma, o convívio diário com identidades normativizadas não foi fonte de aprendizagem. O que rompe com o conhecimento é também a diferença que rompe com a norma: a prostituta, os casais homossexuais, a amiga homossexual, as minorias, as trans.

C6: [...] E assim, eu tenho vários, eu trabalhei com prostituta já, então eu tenho uma vivência nesse assunto, e tenho vários amigos que trabalham em ONGs, que são psicólogos, trabalham com a questão de gênero, então, eu fui contaminado por isso, e isso me ajudou na hora da sala de aula. Mas nunca nunca nunca recebi nenhuma capacitação.

E: Você teve contato com esse tema durante a sua formação? Na escola, na faculdade?

C8: Não, não tive. [...] eu entrei na faculdade em 2001. É... existia casais homossexuais na faculdade, mas simplesmente não foi... não foi um tema a ser abordado. Aquilo existia, existia... [...]

E: Você falou que não teve contato com essa temática durante a sua formação nem escolar, nem universitária. Então onde que você aprender isso tudo?

C8: [risos] Eu aprendi isso tudo porque, é... porque eu reflito, né, sobre a prática, enfim, sobre notícias, sobre o que acontece e porque eu tive contato... de que isso é uma grande percepção. É... eu fui... eu estudei num colégio extremamente católico apostólico romano, a minha criação é extremamente... vamos dizer assim, ortodoxa, né? Clássica, bem quadrada. Mas eu tive, durante a minha iniciação científica, contato com um doutorando que era homossexual. E aí eu já tava com 19, 20 anos, e até então eu não tinha preconceito de tratar mal, mas tinha afastamento. Tinha assim, é... aquela coisa meio, da criação, de..., de..., de...

E: De estranhar?

C8: De... de distância. E eu percebi que ele era uma pessoa muito legal. E aí a gente começou a bater papo, conversar e tal e não sei o que, e aí teve um dia que ele veio me contar sobre relações que ele tinha, aí eu falei assim “Olha só, a gente é amigo, mas essa parte aí eu não quero saber. Não quero que você me conte”. [risos] E teve um... isso foi uma coisa que me marcou muito.

E: Mas vocês continuaram amigos?

C8: Continuamos amigos.

E: Ele reagiu bem?

C8: Reagiu bem, porque eu falei. Não, ele era um gaiato, muito... ele quebrou muito o gelo de ... da gente brigar, de algum momento eu falava “Ah, vai tomar no cu”. Ele: “Deus te ouça!”. Eu “Seu corno, não dá nem pra brigar com você”. Tá ligado? [risos] Mas ... não, mas teve uma coisa que me

fez refletir, que... e aí eu vou refletindo, e eu vou correlacionando também com a minha criação, em igreja, e com a minha formação biológica. Teve uma coisa que eu perguntei pra ele e que ele, que era uma pessoa super maneira virou o cara mais nervoso, irritado, e agressivo que eu conheci na minha vida. Eu perguntei pra ele um vez... eu fui pra Manaus com a minha família, ele me recebeu lá e tal, aí teve uma vez que a gente saiu, eu, ele e o companheiro dele, que ele apelidava de primo, né, pra diminuir a questão social, e eu perguntei pra ele assim “Pô, mas como é que você descobriu... quando é que você escolheu?”. A minha pergunta foi a seguinte: “Quando é que você escolheu ser homossexual?”. Quando eu acabei essa pergunta, ele bateu, deu uma porrada na mesa, gritou comigo, falou “Eu jamais escolheria ser o que eu sou! Se acha que eu quero andar na rua e tá de mão dada com uma pessoa e ficar todo mundo me olhando e eu não poder beijar na boca quem eu amo?”. Mas ele se transformou. E aquilo de alguma forma deu um... uma mexida em mim. E aí eu acho que... e aí depois disso eu comecei a pensar muito mais nessas... nessas questões, né? E correlacionando sempre com o que estudo, que é o nu e cru lá da Biologia, mas que o ser humano transcende isso, com as características emergentes que a gente tem, a consciência. E eu acho que existe uma queda de braço, um pouco aí, e eu gosto de falar um pouco de cada um dos dois lados.

E: E aí uma última pergunta. Você falou que não teve contato com esse tema na escola, na universidade. Como você aprendeu essas coisas?

C9: *A gente aprende meio que no dia a dia, na vivência, lendo, conversando com pessoas, abrindo nossa mente, vendo os amigos que sofrem com preconceito, percebendo que somos todos iguais, convivendo com as minorias, que são as mais atingidas.*

E: Então no mestrado você debateu um pouco sobre essas questões?

C11: *Sim, e aí ainda não tinha aparecido para mim como uma demanda profissional, mas quando eu entrei na faculdade eu trabalhei muito tempo no curso de enfermagem na outra faculdade. Enfermagem você tem, sei lá, 20% do público masculino, ou XY, eles são homossexuais, e aí que eu comecei a trabalhar com eles, vários rapazes que queriam que eu chamasse eles de moças, meninas. Eles até se referiam a si mesmos no feminino. Isso foi me desconstruindo. Eu acho interessante, diferente.*

E é também pela diferença que C3 e C6 demonstram que a própria identidade sexual e de gênero os levou a aprender sobre o tema, pois as identidades de C3 e C6 escapam à norma. Eles, então, são interpelados e questionados por existirem. C6, como já discutido no capítulo 3, afirma que seu corpo, sua identidade, sua presença é fator motivador da discussão sobre gênero e sexualidade na sala de aula. Nesse caso, ele aprende porque ensina. Já C3 justifica sua posição em relação à sua experiência com a conduta de algumas psicólogas baseado na sua identidade.

E: Então esse tema não aparece muito, né?

C6: *Aparece quando eu dou aula.*

E: Por que? Me conta.

C6: *Porque eu sou gay!*

E: E como isso acontece?

C6: *Aparece que eu me autossacaneio o tempo inteiro, né? E eu não sou muito de levantar bandeira não, de levantar bandeira de LGBTQ... aquele monte de letra, não. Mas eu acho que as coisas têm que ser naturais.*

Então, quando eu trago isso para os alunos dentro da sala de aula, logo no primeiro dia de aula, que falo que eu sou casado, que importei um marido, que tava muito queimado no Brasil. [risos] E a gente sai para o campo. Então, eles têm um contato mais íntimo comigo, a gente vai brincar juntos, a gente vai beber juntos, a gente vai beber uma cerveja, a gente cai na água, eu vou na praia com eles. Então, assim, eu acho que, eu acho que é uma forma de ajudar a pessoa a enxergar como sendo diferente "Ah, é assim? Gay é assim? Que bom".

E: Mas eles devolvem alguma questão para você? Você fala, mas depois tem discussão sobre isso?

C6: [...] E eu já tive o feedback de pessoas falando para mim "Ah, foi legal, comecei a enxergar de uma outra forma". [...]

E: Você acha que foi o primeiro contato de muitas pessoas com esse tema?

C6: Da forma que foi sim. Eu acho que, porque às vezes a gente é visto muito estereotipado, assim, e é óbvio que eu desmunheco, eu faço isso, não sou nada másculo, mas, assim, eles veem como uma pessoa normal, que tem os mesmos anseios e as mesmas angústias, casa...

C3: *Você vê, às vezes, eu já ouvi relatos de psicólogas que batem na tecla de que gay é pecado, de que é errado, de que é uma vergonha pra família. Psicólogas que foram formadas pra lidar com essas questões e pra trabalhar essas questões. Acho que vai por aí.*

E: E como você vê isso?

C3: Como que eu vejo?

E: É. A questão da homossexualidade, já que você falou das psicólogas, como você vê isso?

C3: Discordo, claro, completamente. Até porque eu sou gay. Meu namorado tá ali fora. Todo mundo sabe.

A partir destas falas, compreendemos que, nas relações sociais, o que cria oportunidade de experiência de aprendizagem sobre gênero e sexualidade é a diferença. Experiência, de maneira geral, “é alguma coisa da qual saímos transformados” (Michel FOUCAULT, 2012a, p. 281). É no encontro com a diferença que as indivíduos se colocam nos jogos de verdade e passam por processos de subjetivação, de construção de subjetividade.

Subjetividades são esses modos pelos quais nos tornamos sujeitos, são modos de subjetivação, processos de subjetivação que são construídos ao longo da História e se desenvolvem historicamente como práticas de si. Quando falamos de subjetividades, portanto, estamos nos referindo a esses processos organizados e que organizam práticas de si que têm nos discursos e na relação saber-poder suas forças, mas que demonstram também a descontinuidade das formas históricas. (Anderson FERRARI, 2010, p. 9)

Tais sujeitas se constituíram, neste caso, não por práticas de poder ou de conhecimento, mas pelo cuidado de si, isto é, um conjunto de experiências e técnicas que a sujeita elabora e que a ajuda a transformar-se a si mesma (Michel FOUCAULT, 2014b).

Neste capítulo, exploramos o *perfil da coordenação* das licenciaturas em Biologia. A maioria são mulheres, que cursaram o bacharelado em Biologia e pós-graduação stricto sensu na mesma área. Duas fizeram a licenciatura e quatro tem especialização lato sensu em Educação. Elas não atuam em disciplinas específicas da licenciatura. Apenas uma pesquisa sobre Educação. Quanto aos *saberes*, estão assentados em experiências pessoais e profissionais. Elas relatam pelo menos 23 tarefas cotidianas da gestão. As relações interpessoais são potentes, pois figura como difíceis obstáculos ou grandes alegrias, dependendo da qualidade da relação e do sucesso do investimento. Ao ler as entrevistas, nós reunimos uma série de *expectativas* quanto à postura institucional, às tarefas técnico-pedagógicas, à personalidade e à ética das professoras atuantes em suas equipes. Destacamos duas delas: estar atenta às novas demandas e não apresentar preconceito. Isso porque estas podem ser relacionadas ao tema pesquisado: compreender gênero e sexualidade é uma nova demanda, assim como trabalhar de forma não discriminatória ou desigual em relação às identidades sexuais e de gênero. Baseadas em Maurice Tardif (2014), sobre os tipos de *identidade docente*, entendemos que um curso investe na atriz social; cinco, na tecnóloga do ensino; e setes, na prática reflexiva. Por fim, sobre as *concepções de gênero e sexualidade* destas gestoras, encontramos: (a) dificuldade para lidar com tema, (b) compreensão dos termos como identidade, e (c) construção do conhecimento majoritariamente em experiências pessoais. No capítulo 5, direcionamos a discussão para análise dos saberes docentes e dos conceitos de gênero e sexualidade mobilizados pelas professoras desses espaços. Como as professoras universitárias percebem e relatam as próprias práticas? Como elas entendem gênero, sexualidade, sexo? Tal entendimento se aproxima do apresentado pelas coordenações? De que forma localizam o tema no Ensino de Biologia? Quais os investimentos para a formação dos saberes docentes das professoras atuantes na educação básica?

5.

Os saberes docentes em gênero e sexualidade

“As resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; mas não é por isso que sejam ilusão [...]. Elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irredutível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular [...] no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva [...] É mais comum, entretanto, serem pontos de resistências móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando [...]” –

Michel Foucault,

História da sexualidade I - A vontade de saber,
2009

Retomamos as reflexões já feitas nas seções 1.1, 2.2.4.2, 3.1 e 3.2.4, sobre o conceito de saber docente. Estamos de acordo com a perspectiva de saber docente defendida por Maurice Tardif e Clermont Gauthier (2001, p. 180):

atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o “lugar” do saber. Saber alguma coisa é não somente emitir juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro.

Por isso, durante as entrevistas com as professoras, buscamos entender a reflexão que elas realizam sobre suas escolhas teóricas e práticas. Para tanto, fizemos algumas perguntas sobre suas opções de ensino para o tema de gênero e sexualidade, como: *Você aborda esses temas na sua disciplina? Se sim, como? Me dá alguns exemplos? Por que você trabalha esta temática? Quais habilidades sua disciplina pretende desenvolver nos alunos especificamente para os temas de gênero e sexualidade? Por que? Se não, como você abordaria? Por que você não aborda?* (Apêndice 8.5).

O saber docente da professora não se inicia ao assumir sua primeira turma. Em suas formações, durante a licenciatura em Biologia, as professoras leem as teorias eleitas pelas professoras universitárias. Elas observaram e experimentaram posturas e justificativas sobre os conhecimentos apresentados por suas professoras universitárias. Sendo assim, as professoras levam consigo expectativas, modelos e valores adquiridos em suas formações.

Se o saber da formação profissional é significativo para a construção da identidade profissional docente, nos parece necessário analisar os investimentos que a formação realiza. Nesse sentido, buscamos entender também as escolhas teóricas para definição dos conceitos de gênero e sexualidade. Para tanto, pedimos para a entrevistada explicar livremente os conceitos de gênero, sexualidade e sexo. Também analisamos o grau de concordância em relação a 5 explicações sobre gênero e sexualidade e a 4 comentários sobre identidades de gênero e sexualidade presentes no cotidiano social (Apêndice 8.5).

Assim, na seção 5.1, apresentamos as professoras universitárias entrevistadas. Na seção 5.2, analisamos seus saberes docentes, suas teorizações sobre gênero e sexualidade e suas reflexões sobre preconceitos e discriminações. Na seção 5.3, apontamos expectativas dessas professoras sobre o fazer docente de suas licenciandas na escola nos temas de gênero e sexualidade.

5.1. As professoras universitárias

Da mesma forma que aconteceu com as coordenadoras, realizamos as entrevistas com as professoras universitárias pensando em encontrar informações que explicassem o fazer das professoras na escola. Mas fomos percebendo que o que as professoras universitárias falam sobre a atuação docente na escola diz delas mesmas e dos objetivos do curso superior em si. Não são garantias, são investimentos. São investimentos que as professoras universitárias fazem ao selecionar conteúdos e valores a serem experienciados pelas licenciandas em seu processo formativo. A seguir, nos Apêndices 8.8. e 8.9, apresentamos quem são as professoras universitárias.

Quanto às formações, nenhuma delas indicou possuir especialização, por isso esse item não foi incluído no Apêndice 8.8. Das 5 professoras atuantes na licenciatura em Biologia, 2 não tem formação específica neste campo. Isso porque as professoras foram indicadas por disciplinas pedagógicas abrangentes, oferecidas a diferentes licenciaturas – destacadas em negrito no Apêndice 8.9.

Quanto à atuação, 3 delas indicam lecionar também na pós-graduação. Todas as 5 estão inseridas na pesquisa científica, seja coordenando um grupo, seja inserida em um grupo ou até de maneira livre. Apesar de nenhuma delas se debruçar especificamente sobre educação sexual, gênero ou sexualidade, todas

as pesquisas se aproximam dos estudos culturais, tendo como foco a construção de identidades e diferenças e problematizando narrativas e representações sociais. Das 5 entrevistadas, 4 indicaram participar de projetos de extensão junto às alunas. Tais projetos trazem temas afins aos interesses de pesquisa das professoras. Duas delas atuam em projetos que abordam questões de gênero e sexualidade (P4 e P7).

Além de pesquisa, ensino e extensão, há tarefas burocráticas do trabalho docente. Como vimos no capítulo anterior, são professoras universitárias que ocupam as cadeiras das coordenações, que compõem chefias de departamento, que integram o NDE. Assim, as professoras também participam da organização curricular. Elas atuam na (re)formulação de ementas quando a grade curricular é reformada.

E: Os professores tem liberdade pra definir conteúdos e bibliografia, essa organização da disciplina?

C3: Sim. Na hora da construção, sim. [...] Mas, uma vez aquilo estando aprovado pelo MEC, na dá pra ficar mudando a qualquer hora.

E: Sim. A ementa, né?

C3: É.

E: Digamos assim, a sistematização daquela disciplina.

C3: Isso.

E: Mas como ele vai dar aquele conteúdo, aí ele tem liberdade pra escolher, o modelo de aula, o texto que ele vai trazer, se vai ser do livro X ou Y...

Enfim, a atividade que aqui nos interessa: o ensino na licenciatura de Biologia. Ensinar é perseguir fins, é empregar determinados meios para atingir certas finalidades, é ter objetivos pedagógicos. Mas quais são os objetivos do ensino superior?

[...] uma das missões educativas das faculdades de Educação seria a de enriquecer essa capacidade de discernimento, fornecendo aos alunos uma sólida cultura geral que teria justamente como base a descoberta e o reconhecimento do pluralismo dos saberes que caracteriza a cultura contemporânea e a cultura educativa atual. (Maurice TARDIF, 2014, p. 180)

A capacidade de discernimento, a qual o pesquisador se refere, é a habilidade de realizar julgamentos em situações de ação contingentes, em meio a tensões e contradições. Ora, pensando os conceitos de gênero e sexualidade enquanto emergentes no cenário do ensino, a capacidade de discernimento se torna um grande desafio, uma vez que a temática se encontra em intensa disputa.

Além disso, a tarefa didática não se resume a realizar objetivos. O trabalho didático se dá em torno de um objeto. O objeto da professora universitárias são turmas, conjuntos de relações humanas individuais e sociais concomitantemente; “‘um objeto complexo’, sem dúvida o mais complexo do universo, pois é o único que possui natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo” (Maurice TARDIF, 2014, p. 131). Ou seja, ensinar faz parte do processo de sujeição, de constituição da sujeita, que se dá em meio a relações de poder, a disputas de verdade (Michel FOUCAULT, 2012b).

Os jogos de poder destes espaços estão relacionados a razão e a desrazão, à legitimidade do conhecimento. Gênero e sexualidade são categorias analíticas, mas também efeitos que produzem identidades. Dessa forma, disputar a legitimidade do conhecimento no campo do gênero e da sexualidade é disputar a própria constituição. Abordar o tema de gênero e sexualidade na sala de aula, assumindo o lugar contra-hegemônico da resistência, é não abrir mão de disputar a si mesma.

5.2.

Os saberes das professoras universitárias: emergências

Buscar as professoras que trabalham com o tema da sexualidade foi uma escolha baseada no entendimento que o saber da professora está situado na interface entre o individual e o social, entre a pessoa e o sistema. Como nos aponta Maurice Tardif (2014), o saber das professoras não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outras (alunas, professoras, coordenadoras, pesquisadoras), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula), enraizado numa instituição e numa sociedade. Para o autor, o saber das professoras é um saber social, porque: (1) é partilhado por um grupo que possuem uma formação comum e que trabalham em regimes e condicionamentos comparáveis; (2) sua legitimidade é confirmada pelo sistema, isto é, resulta da negociação entre diferentes grupos; (3) trabalha com objetos sociais, ou seja, prática sociais, por isso trabalha com sujeitas e em função de um projeto; (4) o que as professoras ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais; (5) é um processo em construção ao longo de uma carreira profissional. Assim, a aposta em compreender o saber das professoras universitárias é também uma tentativa de

compreensão dos discursos de verdade que permeiam a sociedade: O que este grupo partilha? Em que se justificam? Quais os objetivos? De que forma trabalham? Como esse saber está assentado nas suas histórias?

Conforme mencionado na secção 1.3.2, as respostas das coordenadoras e professoras foram categorizadas no programa *Atlas ti* versão 8.1. Um dos 6 grupos de códigos (code groups) organizados nesta pesquisa se chama *saberes docentes das professoras universitárias*. Ele contém 13 dos 54 códigos. Com eles, construímos um mapa conceitual (network). Depois, este mapa foi transferido para o programa *CmapsTools* versão 6.02 e formatado (Figura 7).

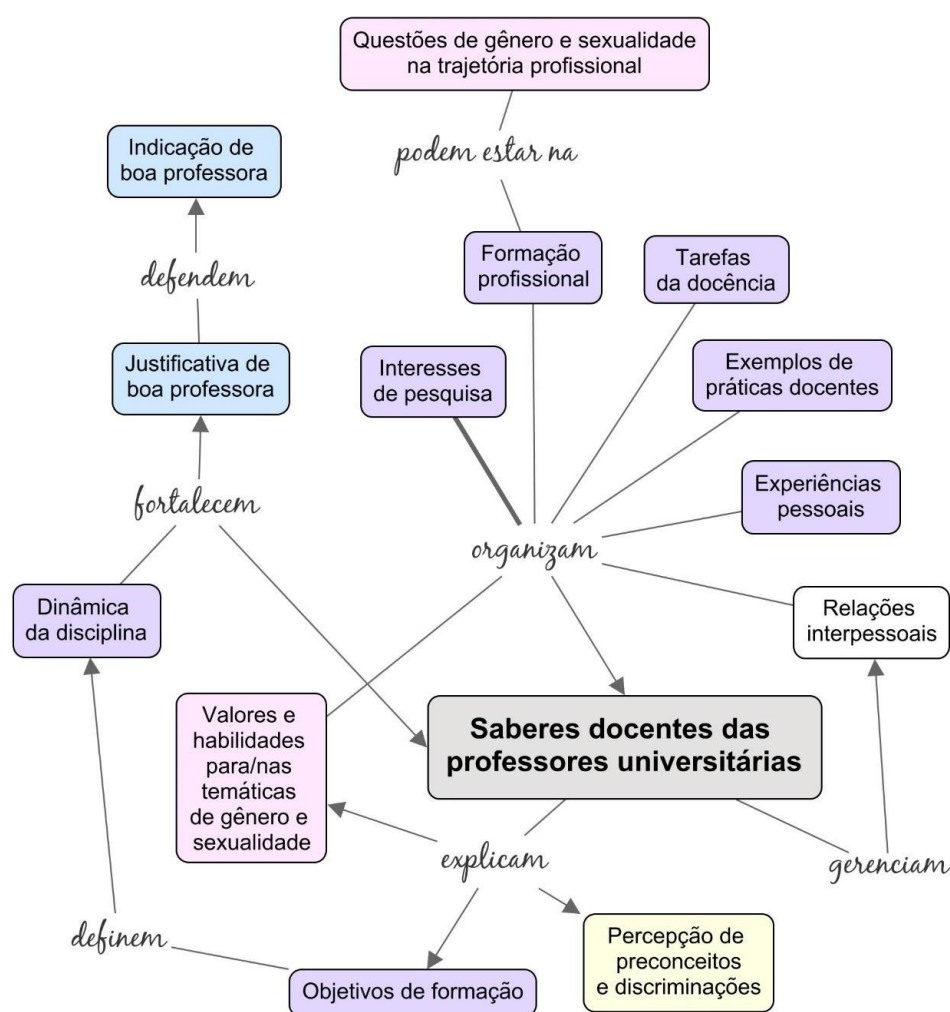
Como apresentamos na Figura 7, os *saberes docentes das professoras universitárias* para os temas de gênero e sexualidade estão diretamente relacionados à formação que tiveram, aos exemplos de práticas docentes que marcaram suas trajetórias, aos interesses de pesquisa, às tarefas da docência, às experiências pessoais e às relações interpessoais. Esses saberes explicam os objetivos da formação que elas pretendem para esta temática, a forma como percebem preconceitos, e os valores relacionados ao tema. Também ajudam a gerenciar relações interpessoais e podem fortalecer a perspectiva da coordenação sobre o que é ser uma boa professora universitária.

De que forma podemos definir o saber docente da professora universitária? Como podemos relacionar os conceitos de saber docente e de gênero e sexualidade? Maurice Tardif (2014) reúne 6 pressupostos sobre saberes docentes da educação básica, a partir de suas pesquisas. Inspiradas neles, aprofundamos as reflexões em torno dos saberes docentes das professoras da licenciatura em Biologia.

O primeiro pressuposto nos diz que os saberes docentes são mediados pelo trabalho na sala de aula, que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. O saber docente está organicamente relacionado à pessoa e ao trabalho, aquilo que ela é e que foi, ao que faz e ao que fez. Ele é “produzido e modelado no e pelo trabalho” (Maurice TARDIF, 2014, p. 17). Encontramos essa premissa em P5. A disciplina do professor P5 é *Multiculturalismo e movimentos sociais*, tendo a ementa baseada nas questões raciais e étnicas. Mas o tema da sexualidade irrompe em suas aulas através das alunas. Elas traçam paralelos e exigem dele conhecimento no tema.

P5: Bom, isso é muito interessante, porque, como eu disse, apesar de o foco ser outro, esse tema aparece, muitas vezes os alunos falam de temas relativos a gênero, a sexualidade, durante a aula, e sentem que há uma conexão e eles mesmos constroem conhecimento para fazer essas

transversalidades, essas transdisciplinaridades, essas ligações transdisciplinares. Eu acho que é uma disciplina que abre uma possibilidade de trabalho, a própria prática do aluno é repensada. [...] Então, muitas vezes eles soltam isso sem que isso seja tema da aula, fazem uma comparação. [...] Então, acontece que é uma disciplina que, apesar de parecer tão limitada, ela abre possibilidades e os alunos mesmo formulam, criam novas possibilidades, o que podem vir a fazer com tudo isso. Acho que não é um conhecimento tão específico quanto se parece.



Legenda:

- Categorias da coordenação
- Categorias da docência universitária
- Categorias de gênero e sexualidade
- Categorias de questões socioculturais relacionadas

Figura 7: Mapa conceitual sobre os saberes docentes das professoras universitárias.
Fonte: Elaboração própria.

O segundo pressuposto diz que os saberes docentes são plurais, provenientes de fontes variadas; “composto de vários saberes oriundos de fontes

diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” (Maurice TARDIF e Clermont GAUTHIER, 1996, p. 11). Maurice Tardif (2014) ao longo do livro *Saberes docentes e Formação profissional* elenca 7 tipos diferentes de saberes que integram a prática docente: pessoais, escolares, profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais, e que aqui nos inspira.

Os *saberes pessoais* fazem parte das histórias de vida e da socialização primária das professoras, apreendidos através do convívio com a família e a comunidade em que cresceu. É proveniente da educação em seu sentido amplo. Os *saberes escolares* são aqueles da formação escolar pré-profissional, conferidos pela educação básica. As professoras são trabalhadoras que ficaram imersas em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 13 anos antes de ingressar na formação profissional para a docência. Ou seja, possuem uma bagagem significativa sobre crenças, representações e certezas da prática docente. Da mesma forma, as professoras universitárias entrevistadas são trabalhadoras que ficaram imersas em seu lugar de trabalho de 4 a 10 anos antes de iniciarem a atuação profissional docente universitária. Por mais que algumas não tenha se formado na docência, estiveram, ao longo das graduações e pós-graduações, observando e experimentando o efeito de diferentes tipos de fazer docente em si mesmas. O professor P5 indica que muito do conhecimento e dos valores docentes são trazidos desde as primeiras socializações, e problematiza a atuação do curso de ensino superior quanto à transformação de pensamentos preconceituosos do senso comum. Em que medida os cursos de graduação e pós-graduação consegue modificar o que foi sedimentado nos elementos da vida pré-profissional e continua a ser alimentado por eles?

P5: [...] Recentemente, eu tive discussões, com pessoas da educação superior, discussões acerca disso "Meninos não podem brincar de boneca" e as pessoas tendo esse tipo de visão. Então, quer dizer, você não tem isso só na educação básica, você vai para uma educação superior, reflete sobre uma série de questões, e aí volta como profissional qualificado e continua pensando desse jeito. [...] E, muitas vezes, pessoas que formam professores. Poucos de nós falam uma espécie de etnografia dos professores, ou dos intelectuais, que conservam um discurso como esse, poucos, são pouquíssimos estudados, ninguém estuda essas pessoas, ninguém estuda porque eles tratam simplesmente como o senso comum, que deve ser simplesmente posto de lado, enfim, mas são pessoas sérias. Por que essas pessoas pensam assim depois de passar pelo ensino superior, faz mestrado, doutorado, volta para dar aula?

Os *saberes profissionais* são referentes às Ciências da Educação e à prática científica, são provenientes da pesquisa em Educação. Os *saberes pedagógicos* são doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática de Ensino de Biologia, que conferem arcabouço ideológico e formas de saber-fazer à profissão. São sistemas provenientes de raciocínios, experimentação e normativas, mas que também buscam legitimidade científica. Os *saberes disciplinares* são saberes sociais selecionados pela instituição universitária. Relativos aos diversos campos do conhecimento (à Biologia, à Sociologia, à Matemática, à História etc.), emergem da cultura e dos grupos produtores de saberes.

Os saberes profissionais, pedagógicos e disciplinares compõem o conjunto de saberes que as instituições de formação procuram incorporar à prática da professora. Segundo Libâneo (1998, p. 21), “é surpreendente que instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica” e as questões didáticas, que possibilitam as áreas específicas se convertam em matéria de ensino. “Com efeito, é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as Ciências da Educação. É bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das Ciências da Educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores” (Maurice TARDIF, 2014, p. 37).

Os saberes profissionais e pedagógicos estão presentes na formação da licenciada, mas não da bacharela. As professoras bacharelas P3 e P5, em suas formações iniciais, trabalharam com saberes disciplinares, uma vez que a grades curriculares do bacharelado não contemplam disciplinas pedagógicas. Na pós-graduação, apenas P7 investiu em pesquisas no campo da Educação. Indo além, esses saberes profissionais e pedagógicos presentes nas licenciaturas são direcionados para a prática docente na escola básica. Mesmo na pós-graduação, não há orientação para a prática docente no ensino superior.

Ou seja, a partir das suas formações, podemos dizer que as professoras universitárias entrevistadas trazem de sua formação majoritariamente saberes disciplinares, conferidos pelos campos em que se formaram. É a prática que as orienta na tarefa de ensinar. A identidade docente da professora universitária é construída no dia-a-dia, a partir das demandas pedagógicas da sala de aula. Elas se tornam o que são de tanto fazer o que fazem.

Os saberes curriculares e experienciais são os saberes da prática. Os *saberes curriculares* dizem dos programas pedagógicos e seus objetivos, conteúdos, métodos e discursos selecionados e organizados. Eles são

impactados por normativas. Como discutimos na seção 3.2.2, há uma série de resolução oficiais que objetivam estruturar o currículo da formação e que influenciam nas construções dos programas pedagógicos. Por fim, os *saberes experienciais*, aqueles desenvolvidos no exercício e na prática da profissão; eles “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Maurice TARDIF, 2014, p. 39). P7 mostra, em sua fala sobre a disciplina *Educação e Gênero*, a aquisição de um saber a partir da experiência, de como as alunas operavam com a temática. A partir da aquisição deste saber, ele foi capaz de orientar a construção das aulas, deixando-as de acordo com o que ele prioriza para a discussão no tema.

P7: [...] Um outro desdobramento que eu já tinha achado e me apareceu na disciplina, tem um outro colega que também da essa disciplina pra Pedagogia, também como eletiva, e ele já tinha compartilhado comigo esse nosso incômodo, que é o fato que ela vira muito facilmente uma disciplina para discutir tipo de sujeitos qualificados como diferentes, estranhos, enfim, e a gente perde, em alguma medida, a dimensão conceitual de gênero, seja a dimensão de gênero como conceito, que as teorias feministas trabalharam, seja de pensar gênero como operador da vida social. A disciplina foi pensada para tentar trazer isso para a própria disciplina, assim que a gente pensasse qual era a relação que o gênero estabelece com educação, para além da ideia de discutir o deslizamento que os meninos da graduação fazem muito rápido, que é para discutir LGBT, e eu não queria fazer isso. Então eu dei uma aula sobre isso e o resto sobre outras coisas.

O terceiro diz do tempo. “Se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu ‘saber trabalhar’” (Maurice TARDIF e Danielle RAYMOND, 2000, p. 210 – *grifos das autoras*). Os saberes docentes são temporais, pois são adquiridos no contexto de sua história de vida e de sua carreira profissional.

e é o caso do magistério –, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa *formação teórica* não tenha de ser completada com uma *formação prática*, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. (Maurice TARDIF e Danielle RAYMOND, 2000, p. 210 – *grifos nossos*)

Uma formação prática a qual as autoras se referem é o estágio em docência, discutido na seção 3.2.1. Mas a formação prática não se limita a ele.

A professora é formada continuamente no seu ofício. Ao longo do tempo, a experiência da prática, como apontamos anteriormente na reflexão de P7, é fonte do saber-ensinar, do saber-trabalhar.

O objetivo inicial desta tese foi refletir sobre a formação teórica das professoras da escola básica. Todavia, no decorrer da pesquisa, percebemos que a formação teórica das professoras da escola básica conferida pelos cursos superiores é fruto das escolhas da gestão dos cursos e dos saberes docentes das professoras universitárias. A formação teórica é fruto de disputa, escolhas e apostas de gestoras e professoras. Como se dá essas escolhas? Em que se baseiam? Que apostas fazem? Quais são suas expectativas? Assim, pesquisar a formação teórica das professoras da escola básica é se debruçar na intersecção entre os saberes docentes delas e das professoras universitárias. Ao escolher trabalhar com entrevistas de professoras universitárias, exploramos o saber docente universitário.

Esse saber também é fruto de uma formação teórica e uma formação prática. Porém, além da formação e da experiência, há uma terceira natureza no saber da professora universitária, que é a pesquisa. Seus interesses de pesquisa impulsionam seus saberes docentes sobre gênero e sexualidade. As professoras entrevistadas têm em comum como objeto de pesquisa o tema da identidade e da diferença, questões antropológicas e ontológicas da constituição da subjetividade. Baseadas nos dados empíricos, percebemos que a vontade de saber sobre a constituição da sujeita acaba por capacitar as professoras para explorar os temas de gênero e sexualidade em suas aulas.

P3: [...] *Eu sei porque, assim, eu já estudei, na minha dissertação de mestrado, eu trabalhei com populações de rua, populações ligadas à prostituição de rua, trabalhei com travestis.*

P5: *E a questão de gênero também, o homem falar sobre questão de gênero é muito complicado. Claro que a gente vai falar, eu estudei sobre mulheres negras, minha especialidade é literatura de mulheres negras, claro que eu lido com isso, claro que a gente pode falar sobre isso, mas é uma questão que, quanto mais ouvirmos o agente, o sujeito, melhor [...]*

P7: *A gente precisa ter um projeto de pesquisa para se vincular na pós, que é um projeto que eu tenho trabalhado com a chamada virada ontológica, nos estudos feministas e queers, pensando seu impacto para o campo curricular, sobretudo para reconfigurar duas categorias teóricas, que eu acho que o campo não consegue estranhar, mesmo uma delas muito debatida, que é a de cultura e a de natureza.*

O quarto pressuposto diz que os saberes são hierarquizados em função da sua utilidade no ensino, é a experiência cotidiana que alicerça a prática e a

competência profissionais. Selma Garrido Pimenta e Léa Anastasiou realizam um balanço crítico das produções em Didática na década de 2000 e, entre outras coisas, concluem:

Valorizando a preocupação dos professores do ensino superior com o exercício de suas atividades de ensinar, as pesquisas têm se situado no contexto de *experiências* e de programação de formação contínua em universidades. [...] O alargamento intencional da compreensão do processo de se construir continuamente como professor, do processo coletivo e do aluno como parceiro é elemento essencial à reflexão dos docentes. Nesse sentido, os *saberes da experiência* são tomados como ponto de partida e, intermediados pela teoria, se voltam para a prática. *Esse processo é fundamental para a construção identitária da docência no ensino superior.* (Selma Garrido PIMENTA e Léa ANASTASIOU, 2014, p. 58 – *grifos nossos*)

Apesar do saber docente ser um conjunto de saberes oriundos de diferentes naturezas, é na experiência que o saber docente se prova. Mesmo aqueles que não são produzidos na experiência docentes é nela que eles são selecionados de acordo com demandas e funcionalidades. É o que Maurice Tardif (2014, p. 111) chama de “epistemologia da prática docente”, que tem por objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo. O trabalho nesta perspectiva processual em parceria com outras atrizes, interpessoal, chama a professora a se apresentar com tudo que ela é, com sua história e suas personalidades, seus recursos e seus limites, como vemos nas falas de P5 e P7.

P5: [...] *Eu acho que, uma lei como a 11.645 ou 10.639 deveria existir também para a questão de gênero, para proteger aquelas pessoas que sofrem de violência por discriminação de gênero, para proteger aquelas pessoas que sofrem de homofobia, devemos explicitar mais, devemos explicitar essas coisas, porque, com a experiência que eu tenho como afrodescendente, eu vejo que isso é positivo, com meus colegas indígenas que eu tenho contato isso tem sido muito bom, tem trazido a discussão à tona, e protege, de certa maneira, legalmente muita gente [...]*

P7: [...] *A experiência mesmo foi superinteressante, porque era uma turma basicamente de gente envolvida em militância nesse debate. Então a turma era basicamente de LGBTs, ou de mulheres, envolvidas com coletivos de mulheres e LGBTs da UFRJ, e também da Biologia, que tava ali querendo, em alguma medida, que eu oferecesse algum conforto para as angústias que eles sofrem, eu falei que não ia oferecer conforto para ninguém, que a disciplina era para tentar desmontar esse lugar, que gênero tava me incomodando quando a gente tava pensando o debate de gênero, e por isso ela foi pensada. Mas deu muito certo, eles gostaram, a avaliação foi muito boa, pediram para que ela continuasse [...]*

O quinto pressuposto diz que os saberes estão ligados aos poderes e às regras mobilizados pelas atrizes sociais na interação concreta. Saber e poder se apoiam e se reforçam mutuamente, mas há distinção entre eles. O saber funciona como uma estratégia do poder.

As relações de força constituem o poder, ao passo que as relações de forma constituem o saber, mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não se no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. E poder e saber se entrecruzam no sujeito, se produto concreto, e não num universal abstrato. [...] aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o discurso, uma vez que “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber”. (Alfredo VEIGA-NETO, 2007, p. 130; Michel FOUCAULT, 2009, p. 111)

As relações interpessoais são relações de poder. Se por um lado, faz parte dos saberes docentes gerenciar relações interpessoais; por outro, as relações interpessoais trazem à tona relações de poder e disputas por verdades que podem levar à (re)organização dos saberes docentes (Figura 7).

As relações de poder são “modos de ação que não atuam direta ou imediatamente sobre os outros, e sim sobre suas ações” (Michel FOUCAULT, 2012a, p. 236). Por isso, as relações de poder são a vontade de governo. Para haver relação de poder, a *outra* precisa ser capaz de agir, precisa ter possibilidade de ação. Ou seja, a análise foucaultiana entende poder e liberdade como indissociáveis.

A análise foucaultiana destrói, portanto, a idéia de um paradoxo/contradição entre o poder e a liberdade: é precisamente tornando-os indissociáveis que Foucault pode reconhecer no poder um papel não somente repressivo, mas produtivo (efeitos de verdade, de subjetividade, de lutas), e que ele pode, inversamente, enraizar os fenômenos de resistência no próprio interior do poder que eles buscam contestar, e não num improvável “exterior”. (Judith REVEL, 2005, p. 68)

As relações de poder exigem que “o outro [...] seja reconhecido e mantido até o final como sujeito de ação e que se abra ante a relação de poder todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (Judith REVEL, 2005, p. 236). Como observamos na fala da professora P8, na qual ela indica o

jogo de forças entre o que foi aprendido em sua família e em sua religião e outras experiências sociais refletidas, tendo, então, ela optado por abandonar as ideias iniciais e abraçar uma perspectiva a favor da diferença, contra-normativa.

P8: Já. Te digo, essa ainda "Dois gays, eu aturo, mas lésbica eu não aturo se beijando", não sei qual a diferença, mas tudo bem. Assim, de minha parte, sendo muito sincera – eu fui criada em uma sociedade argentina, muito católica, fechada, família italiana, mais fechada ainda – e isso na época era inconcebível, mas como eu sempre fui meio diferente ao resto da família, depois com o tempo eu passei a não ter problema, eu não ter problema, eu não tenho problema, mas que tem grandes setores da sociedade que tem, tem. Isso é uma verdade, não só no Brasil, no mundo inteiro. Bom, lá na Coreia do Norte ainda te matam se você é gay.

Por um lado, para uma formação de professoras que se pretenda plural e pró-diversidade, a questão é: O que leva a sujeita a fazer este deslocamento? Por que algumas fazem e outras não? Como as professoras universitárias podem atuar para que esses deslocamentos aconteçam?

Por outro lado, pensando as dinâmicas do jogo de poder, levando em consideração que liberdade e poder são indissociáveis, poderíamos questionar se tais deslocamentos são efeito desse jogo e que acaba tendo por final a manutenção da normativa, uma vez que para que a norma exista há que se ter o que escapa dela, do contrário ela não seria necessária.

As relações de poder são um conjunto de ações que tem por objeto outras ações possíveis, operam sobre um campo de possibilidades: induzem, separam, facilitam, dificulta, estendem, limitam, impedem. [...] o exercício do poder consiste em conduzir condutas e dispor de probabilidade. (Michel FOUCAULT, 2012a, p. 237)

Então, outra questão seria: O que as professoras universitárias produzem ao trazer o debate de gênero e sexualidade para suas ações pedagógicas? Não apenas as possibilidades de emergência que fazem com que esses trabalhos sejam possíveis, mas também quais são os possíveis efeitos do alargamento destes discursos nos cursos de licenciatura em Biologia?

Por fim, o sexto pressuposto afirma que os saberes estão articulados com os conhecimentos produzidos pelas universidades. Esse ponto remete ao que abordamos anteriormente sobre o comutador da prática destas professoras: o que parece as unir em torno da temática são seus interesses de pesquisa. Mas essa articulação não é um encerramento. São articulados, porém diferentes. Primeiro, porque conhecimento e saber são conceitos distintos.

Foucault distingue nitidamente o "saber" do "conhecimento": enquanto o conhecimento corresponde à constituição de discursos sobre classes de objetos julgados cognoscíveis, isto é, à construção de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos independentemente do sujeito que os apreende, o saber designa, ao contrário, o processo pelo qual o sujeito do conhecimento, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer. (Judith REVEL, 2005, p. 77)

Por conhecimento entendemos a apropriação intelectual de determinado campo de informações, sabendo dominá-los e utilizá-los. O termo seria tanto a coisa conhecida (objeto, conteúdo), quanto o ato e o fato de conhecer (Hilton JAPIASSÚ e Danilo MARCONDES, 2006). Por saber, conforme já exposto, é o processo que constitui a sujeita.

Segundo, porque o processo pedagógico modifica o conhecimento, didatizando-o. De acordo com Alice Lopes (2000), as disciplinas acadêmicas possuem especificidades e são distintas tanto das disciplinas escolares quanto de suas ciências de referência.

Se, por um lado, as disciplinas acadêmicas veiculam conhecimentos que estão mais próximos das ciências do que os conhecimentos escolares – uma vez que são produzidos em meio a um contexto universitário de pesquisa e de maior autonomia –, por outro, eles já resultam de transformações dessas ciências para fins de ensino de graduação. Isso significa dizer que os conhecimentos acadêmicos são produzidos em meio a finalidades próprias das diferentes instituições universitárias, as quais orientam a escolha, a organização e a transformação dos conhecimentos científicos a serem ensinados. (Martha MARANDINO, Sandra SELLES e Marcia FERREIRA, 2009, p. 92)

A partir disso, que conhecimentos acadêmicos são mobilizados nos discursos das professoras universitárias? De que forma eles se relacionam com os conhecimentos produzidos pelas ciências? Durante as entrevistas, pedimos para que as professoras explicassem livremente os termos *sexo*, *gênero* e *sexualidade*. Em seguida, apresentamos cinco frases e pedimos que as professoras se posicionassem e explicassem seu grau de concordância (Quadro 9). Essas frases foram escritas a partir de reflexões nos encontros do curso de formação continuada *Identities de Gênero e Sexualidades na Escola*, que aconteceu no segundo semestre de 2016 na PUC-Rio, e contou com a participação de licenciandas, pedagogas e professoras da educação básica.

De forma geral, as professoras discordam da perspectiva binária das identidades (sentença 1), da determinação genética do gênero (sentença 2) e da diferenciação entre sexo e gênero a partir de uma separação biológica-cultural (sentença 3). As professoras se dividem quando a questão sobrepõe sexo e gênero (sentença 4). E elas concordam com a multidimensionalidade do conceito de sexualidade.

Professora entrevistada	1. Só existem dois gêneros: homem e mulher, assim como só existem duas sexualidades: heterossexual e homossexual.	2. Se for XX vai ser mulher, se for XY vai ser homem.	3. Sexo é diferente de gênero. Sexo é o seu corpo biológico, é ter pênis ou vagina. Gênero é sua identidade, é ser homem ou mulher.	4. Sexo não difere de gênero, uma vez que todo olhar biológico é também culturalmente localizado.	5. Sexualidade é um conceito multidisciplinar, que abrange aspectos biológicos, psicológicos, socioculturais e éticos.
P3	Conc. parcial.	Conc. parcial.	Concorda	Disc. parcial.	Concorda
P4	Discorda	Discorda	Conc. parcial.	Discorda	Concorda
P5	Discorda	Discorda	Discorda	Concorda	Concorda
P7	Discorda	Discorda	Discorda	Discorda	Discorda
P8	Discorda	Discorda	Discorda	Concorda	Concorda

Quadro 9: Concordância das professoras entrevistadas sobre as frases apresentadas.
Fonte: Elaboração própria.

A crítica ao binarismo das identidades tem se alargado com os estudos de gêneros não-binários, possibilitados pelos desdobramentos do ativismo queer, considerado por Denise Araújo (2014) como um movimento pós-LGBT, um campo de instabilidade, de sujeitas que não se enquadravam em nenhuma das classificações existentes; e por Neilton dos Reis (2015) como pós-identitário, na medida em que critica a normalização e escapa de qualquer representação de gênero ou sexualidade.

A crítica ao determinismo genético tem avançado pelos estudos da intersexualidade. Segundo Nádia Pino (2007, p. 152), a experiência *intersex* escancara “a normalização compulsória dos corpos e das identidades, pois evidencia a restrição das identidades de gênero ao binarismo homem-mulher e a das identidades sexuais a uma suposta coerência necessária entre corpo sexuado, práticas e desejos”. *Intersex*, segundo a cientista social, tem origem médica e foi incorporado pelos movimentos sociais. O termo se refere às pessoas que nascem com uma série de condições anatômicas, fisiológicas ou genéticas que localizam o corpo na fronteira do que se concebe como um corpo-homem ou um corpo-mulher. “São corpos que deslizam nas representações do que se considera como verdadeiramente humano, situando-se nos interstícios

entre o que é normal e o que é patológico” (Nádia PINO, 2007, p. 153). Isso nos leva a refletir: sexo biológico é o sexo genético? É o sexo anatômico? São as características sexuais secundárias? A própria categoria sexo que por tanto tempo parece segura, hoje é questionada.

Nestes termos, sexo seria, portanto, um acordo cultural estabelecido para designar a natureza dos corpos. Como defende Judith Butler (2003, p. 25) um “efeito do aparato de construção cultural que designamos por gênero”. Isso leva a um debate sobre o que compete a categoria sexo e o que compete a *gênero*. Afinal, são a mesma coisa? Apesar de ambos serem acordos culturais estabelecidos, há distinção entre eles. Para Maria Luiza Heilborn (1993), *gênero* significa a dimensão dos atributos culturais conferidos a cada um dos sexos, sobre e para essa dimensão anatômico-fisiológica dos seres humanos. Todavia, podemos ser mais precisos: conota a dimensão psicológica e cultural, inscrita nos corpos biológicos, construída historicamente, baseada nos estereótipos e padrões sexuais de feminino e masculino, que envolve relações de poder nas diversas instituições sociais. Gênero seria uma categoria que comporta o sexo, mas não se limita a ele.

Estes dois conceitos também se diferenciam de sexualidade. Sexualidade e gênero estão relacionados entre si e atrelados ao componente biológico do corpo. São categorias localizadas em processos históricos e relacionais, o que significa dizer que se constituem em meio a uma rede que envolve corpo, prazer, normas, proibições, fugas, saberes e poderes (Anderson FERRARI, 2014). A forma como a cultura se apropria dos corpos define as práticas e os rituais relacionados ao sexo, o que impacta a construção social das identidades.

Por serem categorias complexas, ancoram saberes de diferentes ciências. Como discutido no capítulo 2, a construção multidimensional das categorias está envolvida em fortes disputas. Ao longo do tempo, como efeito dessas relações de poder, algumas dimensões se destacam mais que outras. Talvez seja vantajoso para o campo buscar trabalhar justamente na intersecção desses conjuntos teóricos, comparando diferentes perspectivas, ora conciliando, ora elegendo aquele que revela maior capacidade explicativa do fenômeno. De toda forma, somente o esforço de conciliação de diversas explicações é possível para dar conta de um tema tão complexo.

Tanto as explicações livres sobre sexo, *gênero* e *sexualidade* quanto os comentários às frases analisadas anteriormente, foram separadas em três perspectivas. Entendemos que esses conceitos se apresentam de três formas nos discursos das professoras universitárias que trabalham com o tema: (5.2.1)

como operados teóricos, (5.2.2) como operadores da vida social e (5.2.3) como expressões de identidade. No Quadro 10, apresentamos a presença destes três usos nas entrevistas. A seguir, aprofundamos cada um deles.

Entrevistada	Sexualidade e gênero como operadores teóricos	Sexualidade e gênero como operadores da vida social	Sexualidade e gênero como expressões de identidade
P3		X	
P4		X	X
P5			X
P7	X	X	X
P8	X		X

Quadro 10: Uso dos termos sexualidade e gênero pelas professoras universitárias.
Fonte: Elaboração própria.

5.2.1.

Sexualidade e gênero como operadores teóricos

conceito (lat. *conceptum*: pensamento, ideia) **1.** Em seu sentido geral, o conceito é uma noção abstrata ou *ideia geral, designando seja um objeto suposto único (ex: o conceito de Deus), seja uma classe de objetos (ex: o conceito de cão). Do ponto de vista lógico, o conceito é caracterizado por sua *extensão* e por sua *compreensão*. **2.** Para Kant, o conceito nada mais é do que uma encruzilhada de juízos virtuais, um esquema operatório cujo sentido só possuiremos quando soubermos utilizar a palavra em questão. (Hilton JAPIASSÚ e Danilo MARCONDES, 2006, p. 50 – *grifos dos autores*)

Escolhemos iniciar a análise das 3 categorias organizadas por operadores teóricos porque, ainda que não mencionado no capítulo 4, um coordenador (C8) trouxe uma reflexão em sua entrevista que inicio essa reflexão, se sedimentando posteriormente nas falas das professoras. C8 nos aponta:

C8: *Mas é porque tem coisa que não precisam desse julgamento. Eu acho que esse julgamento, homem e mulher, na natureza, só precisa existir pro ser humano, se a gente estiver falando de reprodução biológica. Porque ainda que... se eu estiver falando de adoção, que não é reprodução biológica, aí a gente tá falando de outro papo, ok. Mas pra reprodução biológica, por questões técnicas, naturais e de técnica biológica, a gente ainda não sabe fazer outra coisa a não ser juntar espermatozoide com óvulo. E espermatozoide só é produzido pelo sexo masculino, tem o XY lá, o Y se expressando, e o ócito, que não é mais óvulo, só é expresso na mulher, XX.*

Durante a discussão sobre o conceito de gênero, C8 vai construindo um raciocínio deixando claro que seu entendimento de gênero é binário e sinônimo

de sexo biológico. Ao buscar mais detalhamento de reflexão, ele nos leva a entender que só há necessidade de classificação quando se está analisando fenômenos da reprodução. Uma indivíduo infértil, por exemplo, não seria classificada uma vez que não há chance de reprodução. Essa primeira reflexão nos apontou para pensar a questão de gênero como uma lente que se ajusta para realizar uma análise no recorte da pesquisa.

Depois na entrevista de P7, essa categoria emerge novamente, de maneira mais organizada.

P7: *A gente precisa usar gênero e sexualidade para olhar para o Ensino de Ciências, e não pro Ensino de Ciências que vai abordar gênero e sexualidade.*

O que é um operador teórico? Um operador teórico é um conceito, ou seja, um rótulo aplicado a um grupo de fatos observados e que dizem respeito a um fenômeno, assim como às ideias, inferências ou hipóteses a eles relacionados (Calvin HALL e Vernon NORBDY, 2014). Como disse Zaia Brandão (2010, p. 229), operar com conceitos é “usá-los como ferramentas de construção dos fenômenos empíricos que constituem o foco da investigação”. Operar com um conceito é fazê-lo funcionar nos dados trazidos da empiria, é ter o cuidado de não fechá-los em si mesmos. “É, portanto, o avesso de uma prática acadêmica ainda frequente, em que discursos teóricos antecedem e se articulam a objetos de estudo pré-construídos” (Zaia BRANDÃO, 2010, p. 229); uma problematização também realizada por P7, ao apontar que algumas pesquisadoras estão predispostas a enxergar aquilo que planejam encontrar.

E: *Mas então você não entende gênero e sexualidade como essas tipificações de identidade? Você entende como categorias de análise, e essas identidades são produzidas por esses mecanismos?*

P7: *Eu entendo que eles podem funcionar tanto como categorias – eu sempre prefiro falar em categorias políticas, não em categorias de análise, se não a gente vai pegar o material empírico procurando onde tá, que é uma coisa que eu também faço críticas – mas como categorias políticas e, ao mesmo tempo, como mecanismo de regulação de um conjunto específico de relações de poder.*

A sexualidade como um operador teórico aparece na fala de P7 quando indica que usa “a discussão de dispositivo de sexualidade de Foucault”.

P7: *Mas, se eu pudesse definir sexualidade, que nem sempre é muito fácil, porque boa parte do meu trabalho é questionar a necessidade de uma definição para esses conceitos, eu ia recorrer a uma operação teórica, que é a discussão de dispositivo de sexualidade do Foucault, que é o que eu faço,*

que é a minha formação teórica, minha formação como pesquisador, é o que eu tento discutir com eles na graduação, ou seja, pensando a sexualidade como um complexo conjunto de forças, de saberes, de organizações espaciais, temporais, que produzem a própria ideia de que a gente é um sujeito sexuado. Se eu fosse definir sexualidade. E que articula, portanto, a relação entre corpo e desejo. Se eu pudesse definir sexualidade, seria isso.

O disposto da sexualidade, aponta Michel Foucault (2009), é a produção política de um aparato técnico que atua tanto no disciplinamento dos corpos, quanto no governo da população. Para ele, o caráter produtivo da sexualidade leva, na sociedade Ocidental, ao “hiperdesenvolvimento do discurso da sexualidade, da teoria da sexualidade, da ciência sobre a sexualidade, do saber sobre a sexualidade” (Michel FOUCAULT, 2012b, p. 57), fenômeno que intitula de *scientia sexualis* e no qual há uma busca da verdade do sexo através de procedimentos que se ordenam em função de uma forma de poder-saber confessional (Michel FOUCAULT, 2009). Michel Foucault vai tratar então de “um saber de qualquer forma excessivo, um saber ampliado, um saber ao mesmo tempo intenso e extenso da sexualidade, não no plano individual, mas no plano cultural, no plano social, em forma teóricas ou simplificadas”; um supersaber da sexualidade (Michel FOUCAULT, 2012b, p. 57). O gênero aparece neste dispositivo como mecanismo regulador e de vigilância (Judith BUTLER, 2003). Operar com o gênero seria, então, estudar um efeito do dispositivo da sexualidade.

A professora P8 aponta, para a questão de gênero, a evolução dos estudos sobre a mulher para os estudos sobre gênero, no entanto, problematiza que ainda se entende essa ferramenta como aquela que trabalha exclusivamente com a mulher e as questões do feminino. Joan Scott (1995) assinala, na história do movimento feminista, debatido na seção 1.2.3, que o uso mais recente do termo *gênero* parece ter surgido entre as feministas americanas, na tentativa de enfatizar o caráter social das distinções baseadas no sexo, o que levou à introdução da noção relacional do termo no vocabulário e, por conseguinte, nas pesquisas. “Esse uso do termo *gênero*, constitui um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80” (Joan SCOTT, 1995, p. 75).

P8: *Eu não gosto da palavra gênero porque eu acho que foi utilizada para criar uma caixinha. Estudo de gênero, por muitíssimos anos, foi o estudo da mulher, entende? Por isso que eu não gosto, não sei se é bem da palavra, estou vendo a nível de estudo. É gênero, então você estuda a mulher. Quando gênero você podia estudar homem, mulher, gay, travesti, entende?*

Acho que é um termo que foi superutilizado para encaixar o tema da mulher. Só por isso.

Nesse sentido, o interesse acadêmico por uma fórmula teórica utilizável de gênero se apoia no envolvimento da pesquisadora com uma história que inclui narrativas e análise de sentido das opressões de gênero, nas quais as desigualdades se organizam. Indicando que até a década de 1980, para a categoria de gênero ainda possuía clareza ou coerência – e podemos notar que até hoje é um conceito fortemente disputado tanto dentro quanto fora do espaço acadêmico, Joan Scott (1995) busca resolver a categoria de gênero em 3 pontos. Ela indica que gênero como operador teórico pode: (i) explicar as (des)continuidades, desigualdades e experiências; (ii) questionar e problematizar conceitos disciplinares dominantes, de forma a interferir nas relações de poder e potencialmente transformá-las; e (iii) alargar a perspectiva analítica e desgenerificar a pesquisa científica, buscando objetos ainda não explorados.

Operar, como Michel Foucault (2009), com a sexualidade enquanto dispositivo, e, como Joan Scott (1995), com gênero enquanto categoria de análise, permite às professoras observar técnicas, estratégias e formas de assujeitamento utilizadas pelas instituições e pelas disciplinas na manutenção da heteronormatividade. É uma perspectiva, portanto, que parte do olhar de pesquisadora da professora universitária e é útil a ele.

Michel Foucault (2009, p. 108), nos alerta, no entanto que não existe um domínio da sexualidade que pertença de forma livre e desinteressada a um conhecimento científico ao qual as exigências do poder fizeram pesar mecanismos de proibição. “Se a sexualidade se constituiu como domínio a conhecer, foi a partir das relações de poder que a instituíram como objeto possível”.

5.2.2.

Sexualidade e gênero como operadores da vida social

discurso e formação de discurso Discurso é conversa escrita e falada e o pensamento que lhe serve de base. De acordo com Michel Foucault, o discurso é sociologicamente importante porque a maneira como falamos e pensamos sobre o mundo modela o modo como nos comportamos e o tipo de mundo que, como resultado, ajudamos a criar. É através do discurso que construímos e o que experimentamos como realidade [...]. (Allan JOHNSON, 1997, p. 74)

Esta segunda categoria também se volta para sexualidade e gênero como operadores, porém não os olha como ferramentas conceituais de estudos científicos; são operadores que atuam na vida social, organizando práticas, signos e símbolos. Ela aparece na fala do professor P3, que a partir de um olhar antropológico, entende o gênero como uma matriz de organização de papéis de gênero, sistemas de significados de gênero. Ele defende ainda as relações de gênero como uma construção do poder político. “O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas fez referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece” (Joan Scott, 1995, p. 92).

***P3:** Cada sociedade, na sua perspectiva ou ambiente cultural, na sua proposta, ela constitui o papel do gênero, ou seja, ela elabora uma espécie de distinção que localiza as pessoas segundo a sua qualificação de gênero. Essa é a ideia de gênero pela antropologia, é assim que nós trabalhamos essa discussão. [...] As pessoas são levadas a se localizar em papéis que a sociedade coloca para elas. Você pega o Estado Islâmico e as mulheres lá tem uma condição que é privada, no sentido que o público não é o espaço da mulher, não é por acaso que elas usam roupas que impedem que sejam vistas no espaço público. Então toda sociedade vai construir o gênero, o lugar de gênero, isso é político, extremamente político.*

Essa categoria que aqui chamamos *operador social*, portanto, está centrada nas relações e nos papéis de gênero que a sociedade organiza. Nela, gênero, como aponta Joan Scott (1995), é a designação das relações sociais entre os sexos, rejeitando explicações biológicas. É um conceito que teoriza sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando compreender como e porque se tornam o que são.

o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. [...] “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. [...] útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos à mulheres e aos homens. (Joan SCOTT, 1995, p. 75)

Pierre Bourdieu (2013), no seu livro *A dominação masculina*, argumenta por um conjunto de oposições que localizam atributos, qualidades e movimentos das coisas cotidianas aos universos simbólicos do feminino e do masculino. Apesar de enxergarmos limitações na obra (subordinação de gênero e sexualidade a questões de classe, perspectiva binária das identidades, natureza inerente da dominação e do poder, desprezo pela capacidade de agência da

sujeita), ela nos ajuda a perceber a divisão e a localização das coisas e das atividades entre masculino e feminino. Por exemplo, atualmente, um caderno limpo, organizado, com uma caligrafia redonda, bonita e padronizada é associado ao universo feminino; já um caderno desleixado, desorganizado, com letras esgarçadas e pouco legíveis pertence ao masculino; “independentemente do sexo do dono ou dona do caderno” (Marília CARVALHO, 2010, p. 523).

Assim, não apenas quanto às indivíduos que frequentam o espaço pedagógico - professoras, alunas e outras atrizes (não nos remetem ainda às identidades e os processos de assujeitamento), falar de gênero e sexualidade é pensar a organização do tecido social de forma generificado e sexualizada. Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamento; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; dos materiais escolares à forma de brincar; do cuidado do corpo às permissões sobre as roupas; do que é dito ao que é silenciado; até mesmo o tempo; o cotidiano escolar está engendrado, se constrói nessa matriz heteronormativa das relações de gênero de forma recíproca (Guacira LOURO, 2008). É deixar de lado a distinção identitária mulher/homem para pensar em termos de distinção simbólica feminilidade/masculinidade. Assim,

gênero não é sinônimo de mulheres, sejam professoras ou alunas, mas inclui homens, mulheres e também símbolos ligados pelo senso comum à feminilidade e à masculinidade. Estes símbolos muitas vezes não têm nada a ver com os corpos sexuais nem com a reprodução. São, por exemplo, cores (rosa e azul), astros celestes (sol e lua), espaços sociais (público e privado), características humanas (ser racional ou intuitivo) ou ocupações (motorista de caminhão e emprego doméstico), apenas para citar alguns. (Marília CARVALHO, 2010, p. 518)

Portanto, fundir gênero com homem e mulher, ou fundir sexualidade com heterossexual e homossexual é assumir uma versão culturalmente específica, contingenciada, produzida historicamente, assumindo alguma versão dela como a única versão possível, e aí eu sempre tento manter gênero afastado de homem e mulher, e sexualidade afastado de heterossexualidade e homossexualidade, assumindo que são efeitos desses mecanismos, são produzidos por eles, mas não são as únicas possibilidades.

Se os elementos que compõem o todo social estão engendrados funcionando como mecanismos de controle em disputas de poder, não é possível negar a presença de gênero e sexualidade nos processos sociais. Eles são elementos constitutivos das relações sociais, que conferem significado às

relações de poder de forma inter-relacionada às representações simbólicas, aos conceitos normativos, à organização política e às identidades subjetivas (Joan Scott, 1995). Por isso, P7 indica “sempre tá lá”, mesmo quando não é mencionado.

***P7:** É que eu acho que a gente tá partindo do pressuposto de que, na medida que ele deve entrar, seja da forma que for, é porque ele não tá lá. E gênero e sexualidade sempre tá lá, essa para mim é a questão. Eles estão lá.*

No entanto, essa matriz não é dada *a priori* e nem é fixa. Ao contrário, entendemos, como P7, que as codificações generificadas e a naturalização de seus significados são produzidas discursivamente. Ou seja, no processo de transmissão cultural (George SPINDLER, 1987), os discursos localizam papéis de gênero nas práticas, que reiterados produzem normativas de gênero e sexualidade, historicamente específicas e naturalizadas.

***P7:** Eu montei a disciplina mais ou menos na ideia de pensar como as práticas educacionais, pedagógicas, currículos, materiais didáticos, são discursos generificados e sexualizantes, é uma marca na produção de gênero, mais do que necessariamente discutir políticas de identidade, que é o que talvez se espera que Educação e Gênero faça.*

Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das relações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas. [...] cumpre interrogá-los nos dois níveis, o de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) e o de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária a utilização de tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos. (Michel FOUCAULT, p. 2009, p. 112-113)

P7 orienta suas ações pedagógicas para interrogar as disputas e os efeitos generificados das práticas escolares, curriculares e didáticas, “*mais do que necessariamente discutir políticas*”. Diante disso, nos parece que o professor busca problematizar a agência da sujeita e o papel docente nas relações de poder que compõem a disciplina do Ensino de Ciências. Por que se fala de gênero ou sexualidade? O que se diz? Quais os efeitos de poder induzidos pelo que se diz? Que saber se forma a partir daí? Trata-se de questionar o funcionamento e as razões de ser do regime de poder-saber que sustenta o discurso sobre a sexualidade humana. É considerar “o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que

incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o ‘fato discursivo’ global, ‘a colocação do sexo em discurso’” (Michel FOUCAULT, 2009, p. 17).

Por fim, as indivíduos reais não cumprem sempre, e nem cumprem literalmente, os termos das categorias analíticas do conhecimento formalizado cientificamente (secção 5.2.1) ou das prescrições sociais realizadas através de técnicas de engendramento (secção 5.2.2), portanto há um terceiro olhar sobre gênero e sexualidade que se configura nas identidades.

5.2.3.

Sexualidade e gênero como expressões da identidade

identidade social > self De uma perspectiva sociológica, o *self* é um conjunto relativamente estável de percepções sobre quem somos em relação a nós mesmos, aos outros e aos sistemas sociais. [...]. Em um nível mais estrutural o *self* baseia-se também em ideias culturais sobre os status sociais que ocupamos. Dessa maneira, por exemplo, a mulher que é mãe recorrerá a ideias culturais sobre mães ao construir sua ideia sobre quem ela é. De modo análogo, ela pode usar ideias culturais sobre mulheres, sobre várias ocupações, sobre idade e assim por diante, e com elas formar um senso geral sobre quem ela é. Este componente do *autoconceito*, que se baseia nos status sociais ocupados pelo indivíduo, é conhecido como identidade social. (Allan JOHNSON, 1997, p. 126 e 204 – *grifos do autor*)

identidade (lat. tardio *identitas*) 4. A questão da identidade e da diferença, do mesmo e do outro, é uma das questões mais centrais da metafísica clássica em seu surgimento (Heráclito, Parmênides, Platão). Temos, por um lado, a busca de um elemento único, a essência, o ser, que explique a totalidade do real (Parmênides); por outro lado, o pluralismo de Heráclito vê o real como reino da diferença, da mudança e do conflito, sendo que em um sentido dialético algo pode ser e não ser o mesmo, já que está em mudança. Platão busca, de certo modo, conciliar ambas as posições que o influenciaram em sua metafísica dualista, segundo a qual a mudança pertence ao mundo material, ao mundo das aparências, sendo o mundo das formas fixo, eterno. (Hilton JAPIASSÚ e Danilo MARCONDES, 2006, p. 145)

Como vimos na secção 4.4.2, de forma expressiva, todas as coordenadoras entendem gênero e sexualidade enquanto identidades. Aqui também, no recorte das professoras universitárias, as definições dos termos estão majoritariamente direcionadas ao uso identitário, 4 das 5 professoras responderam às questões sobre gênero e sexualidade neste viés (Quadro 10).

E, como aponta P7, as licenciandas também mobilizam esse significado de maneira mais intensa: “*deslizamento que os meninos da graduação fazem muito rápido*”. Ao perceber isso, P7 direciona a atividade pedagógica para outras reflexões possíveis, como vimos anteriormente. Diante disso, podemos afirmar que nos cursos de licenciatura em Biologia o uso identitário marca os conceitos de gênero e sexualidade.

P7: *A disciplina foi pensada para tentar trazer isso para a própria disciplina, assim que a gente pensasse qual era a relação que o gênero estabelece com educação, para além da ideia de discutir o deslizamento que os meninos da graduação fazem muito rápido, que é para discutir LGBT, e eu não queria fazer isso. Então eu dei uma aula sobre isso e o resto sobre outras coisas.*

Ao conceituar livremente sobre o termo gênero, P4 aponta um aspecto identitário individual, que é a forma “*como a pessoa se enxerga dentro do seu corpo vivo*”, e um aspecto identitário de grupo, que é como “*essa questão global e social enxerga essa pessoa ou delimita o que seria o gênero para aquele corpo*”. Nesse segundo aspecto, além do pertencimento de grupo, podemos entender que se refere aos investimentos normativos para as identidades de gênero e orientação sexual. Isto é, ele indica a relação entre identidade e cultura.

P4: *O gênero seria como está organizado o masculino e feminino, porque a gente tem um fundo reprodutor que é biológico, e tem um aspecto de como a pessoa se enxerga dentro do seu corpo vivo, e como esse grupo, essa questão global e social enxerga essa pessoa ou delimita o que seria o gênero para aquele corpo.*

No início do século XX, a antropologia se concretiza como a disciplina que conhecemos hoje, ao afirmar a centralidade dos processos culturais para a consolidação da diversidade de identidades encontradas no mundo (Thomas ERIKSEN, 1995, p. 13). Ou seja, a observação das diferentes culturas nos leva à observação das diferenças entre as culturas e nos aponta que as características humanas não são completamente naturais, mas naturalizadas, oriundas de processos sociais e disputas históricas não-lineares de construção de características dominantes.

As relações de poder produzem sentidos e significados culturalmente localizados. Esses sentidos estão contidos em histórias, memórias e imagens que servem de referências e nexos para a constituição das identidades. Por sua vez, as sujeitas e as instituições são responsáveis pela perpetuação dos elementos culturais, isto é, pela transmissão cultural. Vemos, então, que as

identidades e a cultura, à qual elas pertencem, se retroalimentam, sendo ambas fluidas e em processo. Elementos culturais dão forma às identidades. Enquanto que cada indivíduo é uma agente de (re)produção e modificação dos elementos da cultura.

Ainda analisando a fala do professor P4, para além de um conjunto de características, a identidade envolve o sentimento de integração a um grupo de pertencimento, o que é influenciado pelos mecanismos de afiliação e exclusão, isto é, por processos de identificação ou estranhamento, pela demarcação simbólica de quem pode ou não pertencer ao grupo, pela definição de *nós* e *elas*, o que nos leva à representação, ao processo como a outra é representada e ao processo de como *eu* sou representada a partir da *outra*. Assim, ser *mulher* implica não ser *homem* e implica negar todas as características física e simbólicas que compõem a identidade masculina.

[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o *outro*, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de *exterior constitutivo*, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construído. (Stuart HALL, 2010, p. 110)

Sendo a construção da identidade um processo relacional e contínuo, e admitindo sua incompletude, seria melhor falarmos em *identificação* no lugar de identidade, pois ela nos dá a ideia de uma relação entre indivíduos e práticas discursivas. A identificação nos aponta o reconhecimento de uma característica comum, mas também o seu caráter processual, de algo que está sendo, é transitório e vai se modificando de acordo com as experiências e os encontros. Essa ideia de provisoriade da sujeita aparece na fala de P8.

P8: *Hoje em dia se discute muito a questão da sexualidade, porque o gay, que esse, que o outro... Eu acho que a sexualidade, além de ser uma coisa que vem com a pessoa, também é uma coisa que você desenvolve através da vida. Nem todos somos iguais.*

A discussão sobre o processo de construção da identidade em meio a disputa discursiva e relações de poder foi abordada na secção 4.4.2. Ele aparece também nas entrevistas com as professoras. Ilustradas na fala de P7, todas as entrevistadas trazem essa perspectiva. Mas P7 vai além, para explicar esta divisão entre determinismo e construção ele mobilizada a tensão entre natureza e cultura. P7 critica o discurso determinista implícito na construção

social e propõe que se explore os elementos da fronteira entre natureza e cultura.

P7: *Uma parte dos estudos de gênero e sexualidade tentam rebater a ideia de natureza, que não haveria uma determinação natural, biológica, inscrita nos corpos, mas que isso era construído culturalmente. Ao que me parece, entretanto, é que esses estudos de gênero e sexualidade acabaram assumindo, a contrapelo, o binário que marcou a modernidade, que é a separação entre natureza e cultura. Que de um lado tá, portanto, a natureza, e do outro a cultura, e esse binário que sustenta as ciências hoje, que é que de um lado está a Ciências Humanas e do outro as Ciências da Natureza.*

Assim, nos parece que P7 mobiliza uma visão subjetivista do fenômeno da identidade. Denys CUCHE (2002, p. 180) nos aponta que existem duas formas de pensar a identidade. A concepção objetivista define e descreve a identidade a partir de um certo número de critérios determinantes e objetivos: a origem comum, a língua, a cultura, a religião, o território etc. Já a concepção subjetivista encara a identidade como um fenômeno dinâmico, um sentimento de vinculação ou uma identificação a uma coletividade imaginária. Uma coletividade que existe, resiste e exerce forte influência na identificação, a partir de mecanismos explícitos e velados em discursos e práticas. Portanto, por um lado, há a agência da sujeita na construção de sua identidade, e, por outro, a identidade não é um processo efêmero baseado exclusivamente em escolhas racionais. Esse processo construtivo é um jogo discursivo complexo imerso em relações de poder quase sempre difusas e pouco claras. Isso porque o discurso inclui não apenas o que se diz e se registra, mas as instituições e as práticas, ou seja, todo o social não-discursivo. Inclusive, a professora P8 nos aponta que as práticas podem ser opostas aos discursos. Para ela, a contrariedade está muito presente nas relações sociais.

P8: *Entonces, eu acho que isso que a gente tá falando acontece o mesmo. Da boca pra fora se fala muito, mas que tem questões de gênero que ainda não foram superadas, nem na parte feminina, nem masculina, ainda mais se a gente fala de gays e de transexuais e tudo o mais. E a nível de sexo também, todo mundo é muito liberal, mas chega em um momento que eu não sei se as pessoas são tão liberais. É a minha ideia.*

Neste ponto, fazemos a análise foucaultiana da confissão. Para Michel Foucault (2009, p. 164), “o dispositivo de sexualidade deve ser pensado a partir das técnicas de poder que lhe são contemporâneas”. O autor aponta a confissão como a principal técnica de produção de saber e aparelhamento do poder disciplinar. Tal estratégia vem se transformando ao longo dos séculos.

Ora, a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão [...] a instância de dominação não se encontra do lado do que fala (pois ele é o pressionado) mas do lado de quem escuta e cala [...] esse discursos de verdade adquire efeito, não em quem o recebe, mas sim naquele quem é extorquido. (Michel FOUCAULT, 2009, p. 71)

Diante disso, não nos espanta que um dos efeitos da confissão sobre as práticas sexuais seja o distanciamento do discurso em relação à prática. Talvez pudéssemos apontar esse efeito como uma estratégia de resistências nos jogos de poder. Porém, é uma reflexão para futuras pesquisas.

Vimos com Joan Scott (1995), na secção 5.2.2, que as relações de gênero são constitutivas das relações sociais e nelas podemos encontrar mecanismos e formas de relações de poder, nas quais as identidades são organizados dentro de um conjunto específico de características que definem padrões idealizados daquilo que conhecemos como mulher e homem. Atualmente, em materiais didáticos, documentos oficiais, legislações, entre outros, temos dois gêneros (mulher e homem) baseados em dois sexos biológicos (fêmea e macho), separados dicotomicamente de acordo com características sexuais primárias (aparelhos reprodutores) e secundárias (pelos, voz, forma do corpo, seios) distintas, e direcionados para uma orientação heterossexual em suas relações com a *outra*, justificada anatomicamente e pelo princípio de reprodução da espécie. A condição sexual faz parte da delimitação da identidade de gênero, como aponta P5. Na fala deste professor, o desvio da heterossexualidade pode produzir também um desvio de gênero.

P5: Então eu posso ter vários formatos de sexualidade, aí posso ter o sujeito que se considera homem ou mulher no sentido da sexualidade, ou seja, de como ele pratica o lugar da sua orientação sexual.

Como aponta Berenice Bento, as identidades se constroem em meio às experiências das operações sociais discursivas de gênero e sexualidade.

(...) podemos analisar gênero como uma sofisticada tecnologia social heteronormativa, operacionalizada pelas instituições médicas, linguísticas, domésticas, escolares e que produzem constantemente corpos-homens e corpos-mulheres. Uma das formas para se reproduzir a heterossexualidade consiste em cultivar os corpos em sexos diferentes, com aparências “naturais” e disposições sexuais diferentes. (Berenice BENTO, 2006, p. 01)

Assim, embora esta distinção nos pareça biologicamente óbvia, em outras culturas podemos observar um, três ou mais gêneros. Por exemplo, as *hijras* da Índia, Bangladesh e Paquistão são consideradas um terceiro gênero. As *hijras* podem ser indivíduos tanto pertencentes a uma casta, quanto a um culto. Possuem uma deusa própria, *Bahuchara Mata*. Pela visão ocidental, podem ser consideradas mulheres transgêneros ou transexuais (Homa KHALEELI, 2014).

Por último, ao organizar uma história do pensamento feminista nas Ciências Humanas e Sociais, Joan Scott (1995, p. 77) indica, baseada no trabalho de Catherine MacKinnon, que “expressar a experiência partilhada de objetificação, [...] as mulheres são levadas a compreender sua identidade comum e são conduzidas à ação política”. Em outras palavras, entender gênero e sexualidade como identidades torna possível o compartilhamento de experiências partilhadas de subordinação e/ou objetificação, assim como a denúncia de desigualdades que sustentam e são sustentadas por tais experiências, o que potencialmente se desdobra em ações políticas. Neste sentido, em forte sintonia com a perspectiva das identidades, durante as entrevistas, as professoras problematizaram outros elementos da interação social das identidades sexuais e de gênero. Por isso, separamos na próxima seção, um tópico que se debruça sobre o funcionamento da cultura.

5.2.4.

Sobre a relação entre identidade e cultura

cultura Cultura é o conjunto acumulado de símbolos, ideias e produtos materiais associados a um sistema social, seja ele uma sociedade inteira ou uma família. (...) A cultura possui aspectos materiais e não materiais. A cultura material inclui tudo o que é feito, modelado ou transformado como parte da vida social coletiva, da preparação do alimento à produção de aço e computadores, passando pelo paisagismo que produz jardins do campo inglês. A cultura não material inclui *símbolos* – de palavras à notação musical –, bem como as ideias que modelam e informam a vida de seres humanos em relações recíprocas e os sistemas sociais dos quais participam. As mais importantes dessas ideias são as *atitudes*, as *crenças*, os *valores* e as *normas* (Allan JOHNSON, 1997, p. 59 – *grifos do autor*).

cultura (lat. *cultura*) **3.** Em oposição à *natura* (natureza), a cultura possui duplo sentido antropológico: **a)** é o conjunto das representações e dos comportamentos adquiridos pelo homem enquanto ser social. Em outras palavras, é o conjunto histórica e geograficamente definido das instituições características de determinada sociedade, designando “não somente as tradições

artísticas, científicas, religiosas e filosóficas de uma sociedade, mas também suas técnicas próprias, seus costumes políticos e os mil usos que caracterizam a vida cotidiana” (Margaret Mead); **b)** é o processo dinâmico de socialização pelo qual todos esses fatos de cultura se comunicam e se impõem em determinada sociedade, seja pelos processos educacionais propriamente ditos, seja pela difusão das informações em grande escala, a todas as estruturas sociais, mediante os meios de comunicações de massa. Nesse sentido, cultura praticamente se identifica com o *modo de vida* de uma população determinada, vale dizer, com todo o conjunto de regras e comportamentos pelos quais as instituições adquirem um significado para os agentes sociais (Hilton JAPIASSÚ e Danilo MARCONDES, 2006, p. 63 – *grifos dos autores*).

Duas das professoras indicadas lecionam em disciplinas curriculares de conteúdo amplo. Tais disciplinas trazem o tema da cultura já no título: *Aspectos antropológicos e sociológicos da educação* e *Multiculturalismo e Movimentos sociais*. P3, que leciona a primeira, explica o conteúdo abordado.

P3: É matéria obrigatória da formação dos licenciados, porque envolve conteúdos da cultura, da visão crítica do sujeito que vai trabalhar com o público, que seriam estudantes, envolve também a preocupação com a sociedade, a construção da sociedade, ou seja, a elaboração do perfil de sociedade, e para isso ele faz uma análise ao longo do tempo da formação das Ciências Sociais, começa no século XIX e vai entendendo como a sociedade se organiza, se reproduz, como os saberes estão sendo distribuídos e, ao mesmo tempo, como a educação contribui para essa formação. Essa seria a visão que passamos para os alunos.

Stuart Hall (2001) define cultura como o terreno real de práticas, representações e costumes de qualquer grupo histórico específico. Para ele, a cultura não tem um caráter fixo. Ao contrário, ela é fluida, coletiva e produtiva. Fluida, uma vez que as produções humanas estão constantemente se redescobrimdo e se reinventando. Coletiva, porque é produzida e reproduzida através de relações entre pessoas, ou seja, de relações sociais. E produtiva, por suas ações e efeitos, isto é, refere-se àquilo que nós fazemos com a cultura, e também àquilo que a cultura faz conosco. Mas isso não implica reduzir tudo à cultura, não implica argumentar que nada existe senão a cultura. Na verdade, implica considerar que em toda prática social se encontram envolvidas questões de significado cultural.

Povos isolados apresentam culturas bem demarcadas. Neles, ritos e rituais específicos são passados às novas gerações e compõem a tradição cultural. As emoções e os comportamentos, treinados desde a mais tenra idade, determinam personalidades específicas. A coletividade atua mais para manter e transmitir os hábitos culturais tradicionais do que para atualizá-los de acordo com novos

quereres, fazeres e saberes. Tais formas de transmissão cultural são variáveis e fundamentais para a manutenção das sociedades. O objetivo da transmissão cultural é ensinar a pensar, atuar e sentir adequadamente (George SPINDLER, 1987). Contudo, o processo de transmissão cultural não é necessariamente racional, o que demonstra sua naturalização. No processo de naturalização, reside a tomada de todos estes aspectos culturais, tanto materiais quanto não materiais, como verdades, como a forma certa de realização e de pensamento.

Com o aumento da globalização e do contato entre culturas, manter tais tradições blindadas de interferência externa é um grande desafio para os povos. Inseridas no mesmo espaço social, diversas culturas historicamente estabelecidas são obrigadas a conviver. Não apenas as culturas, mas também todos os seus significados, suas verdades e suas formas de transmissão cultural. É neste momento que os conflitos emergem e fica mais clara a disputa de poder. Segundo Michel Foucault (2000, p. 12), saber e poder estão estritamente relacionados. Para ele, não existe verdade absoluta, mas

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Assim, um discurso acolhido como culturalmente verdadeiro, além de julgar e classificar, atua desqualificando e excluindo outros discursos e, com isso, reforça a sua hegemonia de discurso universal. Nas relações sociais, aquela que se constitui no discurso dominante, e com isso na verdade estabelecida, detém o poder em comparação à *outra*, desprovida desta verdade.

Ao responder sobre sexualidade, o professor P3 indica que as identidades sexuais e de gênero são produções da cultura, (re)produzidas no processo de socialização, tanto primária quanto secundária. Mas não somente aí. O processo de reiteração e controle se dá durante toda a vida, um investimento contínuo. Há certos símbolos que precisam ser performatizados diariamente, do contrário, sua ausência coloca a indivíduo fora da categoria identitária pretendida. Por mais que ela sinta e na sua subjetividade se identifique de tal ou tal forma, isso não basta. É necessário que ela se alinhe e cumpra com as expectativas dos estereótipos heteronormativos. Esta ideia também aparece na próxima fala de P4: a sexualidade “*tanto é coletiva como pessoal*”, sendo que “*o seu pessoal*

depende do coletivo onde você foi criado” e “conforme você vai crescendo, determinadas estruturas do coletivo que te limitam ou te cobram”. Se a indivíduo se sujeita dentro deste limite, potencialmente, há mais espaço para realização e felicidade.

E: Esses três conceitos se relacionam para você?

P3: Sim, com certeza, todos eles são produções da cultura, da socialização. Desde a socialização primária, até a socialização secundária, as pessoas são de certo modo conduzidas a aceitarem, ou incorporarem, no lugar de gênero ou no lugar da sexualidade que, ao mesmo tempo, tem que olhar para o seu corpo e saber quais são as demarcações do biológico, que criam o lugar do seu sexo, o lugar do homem ou mulher. Isso cria uma confusão muito grande. Às vezes, o sujeito se sente feminino, ou mulher, mas ele tem um corpo de homem, ou vice-versa. Isso vai criar uma discussão muito difícil porque as pessoas tem que seguir as orientações que a sociedade coloca para ela, e nesse momento elas sofrem muito com isso, porque é homem no sentido do sexo, do corpo, aparelho reprodutor masculino, e ao mesmo tempo ela tem uma formação genérica de um determinado tipo de masculino, o homem masculino, mas na sexualidade ela pode ter uma orientação diferenciada, ela pode ter outras formas de pensar, ela pode ser heterossexual, homossexual, bissexual, pansexual, tem várias coisas aí, tem várias discussões aí, vários caminho para a criatura se localizar. Isso pode conviver em uma mesma pessoa, ela pode em alguns momentos ter uma intensidade mais heterossexual, mas, não necessariamente, que ela vai negar o bissexual ou o homossexual. [...] Eu sei porque, assim, eu já estudei, na minha dissertação de mestrado, eu trabalhei com populações de rua, populações ligadas à prostituição de rua, trabalhei com travestis. Então, era muito difícil essa discussão entre eles, o sentir-se homem, sentir-se mulher, acordar de manhã com a barba crescendo, eles comentavam isso, com a barba grande, tinha que fazer a barba para voltar a ser mulher, é um negócio meio doido, o lugar do feminino, e os nomes que eles usavam também, que são nomes de trabalho, mas ao mesmo tempo eles têm nomes oficiais.

No exemplo acima, há uma verdade em jogo: ser mulher é não ter barba. Todo os elementos discursivos vão atuar em busca dessa verdade. E a mulher que não tem barba se legitima nas relações de gênero. O discurso, a verdade e o poder são construídos na relação, que se estabelece entre as pessoas, sem que ninguém seja detentor (Michel FOUCAULT, 2009), ou seja, o poder não possui materialidade, ele é relacional. Enquanto existe relação, existe o poder. Fora da relação, não há poder. Contudo, muitas vezes ouvimos e dizemos que um determinado grupo possui o poder ou que “existe assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais” (Vera CANDAU, 2009, p. 52). Mas o poder não é algo material que um determinado grupo sociocultural possui, e sim que nas diversas relações sociais estabelecidas um determinado grupo sociocultural recorrentemente detém o poder. Recorrentemente, nas disputas do feminino, as travestis são deslegitimadas enquanto identidade de gênero em comparação às

mulheres. Lembramos ainda que tais relações não acontecem sem disputa e sem conflito.

Um grupo sociocultural é um sistema social que envolve interação regular entre suas integrantes e uma identidade coletiva comum (Allan JOHNSON, 1997). Isso significa que o grupo tem um senso de *nós* que permite que tais integrantes se considerem como pertencendo a uma entidade separada e superior a *elas*. Dessa forma, existe uma separação bem marcada: *nós* – as pertencentes ao grupo – e *elas* – as que estão de fora do grupo. Essa sensação de pertencimento delimita uma identidade, o que gera hostilidades às fronteiras e conflitos a partir das diferenças. Allan Johnson (1997) destaca que uma parte importante da identidade é a *eu* ideal, que consiste nas ideias de quem deveríamos ser. No entendimento foucaultiano, “a experiência é algo que se dá solitariamente, mas que é plena somente na medida em que escapa à pura subjetividade, isto é, que outros podem cruzá-la ou atravessá-la” (Judith REVEL, 2005, p. 49). A seguir, P4 traz justamente esse contraponto entre a *eu* (individual) e o exterior que a atravessa e sujeita (coletivo).

P4: *A sexualidade é justamente a coisa mais complicada que tem. Ela é abrangente, envolve além da questão do sexo em si, todas as outras coisas que estão girando no entorno do sexo, a afetividade, relações pessoais, e aí vai acabar entrando nos padrões, delimitações de padrões e toda a estrutura que a sociedade organizou em relação a isso, tanto as coisas que podem quanto as que não podem sobre sexo, isso tá envolvido com a sexualidade. Entra também as questões de foro íntimo, de satisfação, de prazer, da busca da satisfação. Esse conjunto todo de coisas seria a sexualidade. Tanto é coletiva como pessoal.*

E: *E como você diferencia essa dimensão coletiva da dimensão pessoal? O que tá dentro de cada uma?*

P4: *Elas estão interligadas, bem interligadas, porque o seu pessoal depende do coletivo onde você foi criado. Mas aí, conforme você vai crescendo, determinadas estruturas do coletivo que te limitam ou te cobram coisas que você não tá disposto ou não pode. E no individual você às vezes sente vontade de fazer determinadas coisas que vão te dar prazer e não pode. Então o conjunto desse coletivo determina determinados padrões e você, individualmente, se você se adequa completamente a esses padrões, você vai ser feliz para sempre, agora, se você quer fazer alguma coisa que não está dentro do padrão, você vai ter uma certa dificuldade. Então essa sexualidade tem um caráter coletivo e tem o individual também.*

Destacamos na fala de P4: “o conjunto deste coletivo determina padrões”. Entendemos que esses padrões estão correlacionados a concepção foucaultiana de normalização. Para Michel Foucault (2000), a norma está relacionada à disciplina. A normalização é um código desenvolvido socialmente, mas que não se arregimenta sob forma de lei jurídica. As normas correspondem à aparição de um biopoder, um poder sobre a vida, acrescentando-se a ele formas de uma

governamentalidade médica. O entendimento em relação à normal confere caráter de licitude. Segundo o autor, “a tecnologia do sexo, basicamente, vai-se ordenar a partir desse momento, em torno da instituição médica, da exigência de normalidade e, ao invés da questão da morte e do castigo eterno, do problema da vida e da doença” (Michel FOUCAULT, 2009).

Distintas representações identitárias podem circular no espaço social, mas apenas algumas delas ganham visibilidade, ou seja, negamos a diversidade e passamos a encarar as representações visibilizadas como sendo a realidade. Dessa forma, os grupos culturais ligados a essas representações são vistos como *normais* e tem a possibilidade de representar não só a si mesmos, como a todos os outros. Eles se tornam a norma, a referência, o natural, o ideal. Contudo, esse processo não é imune a conflitos interpessoais, tampouco a conflitos intrapessoais, pois a comparação desta identidade idealizada com a identidade real pode afetar a *autoestima*, acarretando consequências negativas para a indivíduo. Por isso, a partir da reflexão sobre a expressão *coletivos feitos desiguais* de Miguel Arroyo (2010, p. 1381), que nos força a ler na própria expressão os processos históricos de produção-reprodução dessas desigualdades sociais, preferimos utilizar não a ideia de uma *eu ideal*, mas de uma *eu idealizada* ou uma *eu feita ideal*. Assim, colocamos em evidência o processo social e histórico de construção-produção desse ideal.

Assim, longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, a identidade sexual inscreve-se reiteradamente através de repetições e de re-citações dos códigos socialmente investidos como naturais (Berenice BENTO, 2006). Tidas como naturais ou normais, as heterossexualidades constituem-se em uma matriz que conferirá sentido às diferenças entre os gêneros. Da mesma forma, a reiteração dos papéis de gênero garante o discurso das heterossexualidades. A esta ordem social naturalizada, chamamos *heteronormatividade*. Sendo assim, a sociedade em que vivemos pode ser classificada como heteronormativa.

O investimento se dá tanto na micropolítica cotidiano quanto através das instituições. Podemos destacar cinco instituições sociais que atuam de forma significativa no controle heteronormativo: as Ciências Médicas, as religiões, as leis jurídicas, a escola e a família (Daniel BORRILLO, 2010; Michel FOUCAULT, 2009).

Na relação entre identidade e cultura, algumas destas instituições estão presentes nas respostas as entrevistadas. As questões médicas estão em todas as entrevistas, uma vez que o próprio roteiro fazia mover nesse sentido. Apesar

de não fazerem indicação direta à medicina ou à psiquiatria, os saberes disciplinares estão presentes nas explicações sobre o corpo, as características sexuais secundárias, os aparelhos biológicos reprodutivos, as questões genéticas, a prevenção de DST. P3, P4, P5 e P8 conferem à religião parte do processo de estruturação da sua forma de entender o mundo. P3 e P5 reforça o peso da lei para os processos de valorização dos conhecimentos relacionados a determinadas identidades. E P3, P4 e P8 falam do papel da família na sexualidade pela socialização primária.

As Ciências Médicas, que voltaram seu olhar para as sexualidades a partir do século XVIII, esforçaram-se, em alinhamento com o pensamento judaico-cristão, para descobrir a origem das homossexualidades e como curá-la. Especialmente a psiquiatria localizou por muito tempo as homossexualidades nas categorias de doença, neurose, perversão e/ou excentricidade. Até 17 de maio de 1990, as homossexualidades constavam na Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial de Saúde (OMS), quando foi oficialmente desmarcada como patologia. Todavia, ainda constam como doenças os *transtornos de identidade sexual* (Código F64), que contém os subitens *transexualismo* (F64.0) e *travestismo bivalente* (F64.1). A CID é usada largamente na Europa Ocidental e no Brasil, sendo referencial do nosso Sistema Único de Saúde (SUS). Já nos EUA, é adotado o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) pela *American Psychiatric Association* (APA)³⁴, no qual as homossexualidades não constam como doença desde 1973 e no qual as bissexualidades nunca foram classificadas como transtorno. Sobre indivíduos transgêneras, o documento aponta que algumas recebem o diagnóstico psiquiátrico de *disforia*³⁵ de gênero quando procuram tratamento. Contudo ter tal diagnóstico, ou ser transgênero, ou ser gênero variante, não implica qualquer prejuízo no julgamento, estabilidade, confiabilidade ou capacidades gerais sociais e vocacionais, o que permite ter acesso aos direitos jurídicos como qualquer outra cidadã. Vale ressaltar que a APA se posiciona oficialmente contra qualquer tipo de discriminação a tais identidades e a favor da contemplação destas identidades nos direitos jurídicos.

De modo geral, as religiões cristãs possuem uma tradição moral que condena o que é contrário à heterossexualidade, por transgredir aos papéis de gênero e, com isso, a vontade de Deus. Segundo o documento *Sexualidade*

³⁴ Disponível em <http://www.psychiatry.org/>, acesso em 28/10/2014, às 16h20min.

³⁵ (1) Mal-estar, (2) Indisposição, (3) Mudança repentina e transitória do estado de ânimo, tais como sentimentos de tristeza, pena, angústia, (4) Antônimo de *euforia*.

Humana: Verdade e Significado, a Igreja Católica considera que “os atos de homossexualidade, que são intrinsecamente desordenados e contrários à lei natural” (VATICANO, 1995). O documento ainda reforça os papéis de gênero e indica a castidade pré-matrimônio e o matrimônio como os melhores caminhos para uma vida plena em Deus. Além das homossexualidades, a Igreja condena explicitamente o que ela classifica como perversões sexuais: a masturbação, a fornicação, a prostituição, a pornografia, o estupro, o incesto e a pedofilia, entre outros. Esse conjunto é problemático, pois diferentes práticas são colocadas em pé de igualdade moral. Além disso, as religiões cristãs estão ainda fortemente atreladas ao Estado, apesar dos esforços em se constituir um Estado laico para além dos documentos oficiais. P3 argumenta relacionando religião e leis jurídicas à conservação da instituição familiar.

***P3:** A lei inclusive entendia dessa forma, a lei se baseava também nos textos sagrados, digamos assim, havia uma moral muito forte por trás da justiça. A legalidade instituída punia aqueles que não estivessem no lugar da heterossexualidade, ou seja, da família conjugal, da família papai e mamãe, da família dita normal. Então, esses sujeitos eram transgressores, eram sujeitos que enviesavam a própria lógica da família. Então, eles não poderiam conviver com a família, eles teriam que ser afastados. Então, a homossexualidade sempre passou por essa crítica.*

As leis jurídicas não contemplam direitos fundamentais aos homossexuais. Um passo dado em direção à igualdade de direitos se deu em 05 de maio de 2011, quando reconhecida por unanimidade pelo STF a união estável entre pessoas do mesmo sexo e pedida a procedência das ações para excluir qualquer significado do artigo 1.723 do Código Civil que impeça o reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar. Contudo, em 2013, o deputado Anderson Ferreira³⁶ (PR-PE) pede aprovação do Projeto de Lei 6583/13, que cria o *Estatuto da Família*, no qual o art. 2º define entidade familiar como “o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”. Não obstante, a criação de tal estatuto é um retrocesso, pois marginaliza outras configurações de família, como: mãe solteira e filhos, pai solteiro e filhos, casais divorciados e filhos, casais heterossexuais que não possuem contratos matrimoniais, entre outras já presentes e legitimadas em nosso cotidiano. A criação do *Estatuto da Família* deve ser pensada como um problema não só

³⁶ Em seu perfil público, o deputado Anderson Ferreira se declara evangélico.

para as famílias de casais homossexuais, como também para as de casais heterossexuais.

A escola e a família reproduzem saberes sem considerar a base fortemente heteronormativa da nossa sociedade e atuam no controle e vigilância das identidades de gênero e sexualidade. De acordo com P3, baseado em sua experiência, quanto mais controlador é o espaço familiar, mais difícil pode ser para a indivíduo romper com o que se aprendeu na socialização primária e passar para uma socialização mais elaborada. Essa dificuldade pode também levar a sofrimento, uma vez que é uma contenção do desenvolvimento da *eu*.

P3: *Quanto mais a família é tradicional, mais difícil a assimilação, porque a formação é muito forte em cima do sujeito e ele começa a recusar a socialização secundária. Eu tenho alunos, por exemplo, que eles não conseguem estudar ciências, a formação religiosa deles é muito forte, então eles sofrem muito com isso. As explicações científicas entram em conflito com as explicações ideológicas que ele recebe, do campo das religiões, das tradições das famílias. Então ele sofre muito com esse dilema e esse desafio de dar o salto para a interação social mais elaborada, uma socialização mais elaborada.*

Não obstante, é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. A escola tem sido uma das instituições sociais responsáveis pelo controle e a correção dos considerados anormais, dos desviantes, fazendo funcionar os dispositivos disciplinares de poder. Segundo Michel Foucault (2008, p. 117),

a 'disciplina' não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma 'física' ou uma 'anatomia' do poder, uma tecnologia.

A escola pratica a pedagogia da sexualidade e o disciplinamento dos corpos, que são sutis, velados, contínuos e, por isso, muito eficientes e duradouros (Guacira LOURO, 2010). Isso porque independe dos discursos explícitos, da existência de uma disciplina de Educação Sexual. A sexualidade está na escola porque ela faz parte das sujeitas, ela não é algo que se possa desligar ou despir (Guacira LOURO, 2008). Ao legitimar determinadas identidades e práticas sexuais, reprime e marginaliza outras. A produção das heterossexualidades é acompanhada pela rejeição das homossexualidades, que se expressa na homofobia declarada ou disfarçada. Dessa forma, a escola é

também um espaço de violência contra as identidades outras de gênero e sexualidade. Em contrapartida, por ser um espaço legitimado de verdade e saber, meninos e meninas buscam a escola como um espaço de entendimento para o que estão vivendo no campo das sexualidades, reforçando a escola como um lugar do conhecimento e vinculando diretamente a questão das sexualidades ao saber (Anderson FERRARI, 2014). O debate social em torno das sexualidades entra na escola sem pedir licença e os conflitos emergem, convocando a escola a participar deste movimento de ressignificação.

O que podemos constatar é que tais instituições sociais não funcionam isoladamente. Por um lado, elas se permeiam e reforçam-se, dando suporte ao funcionamento da outra. Por outro, observamos os conflitos discursivos entre elas. P3 afirma, por exemplo, que *“as explicações científicas entram em conflito com as explicações ideológicas que ele [o aluno] recebe, do campo das religiões, das tradições das famílias”*. Ou seja, há uma grande resistência dos grupos dominantes aos avanços progressistas, não apenas evitando o avanço dos movimentos culturais, mas também tentando reverter processos já legitimados, como é o caso da tentativa de criação do *Estatuto da Família*, e da entrada da temática de gênero e sexualidade na produção científica, como é o movimento contra a suposta *ideologia de gênero* (Andrea DIP, 2016).

Além da relação identidade e cultura contida nas definições de gênero e sexualidade como identidade, foram apresentadas 4 frases às entrevistadas. Tais frases foram inspiradas no que entreouvimos em conversas de rua, intenções de piada, jantares de família, corredores da universidade, salas de professoras.

- *Lugar de mulher é na cozinha.*
- *Meninos não podem brincar de boneca.*
- *Dois gays se beijando? Tudo bem na casa deles, né?! Na rua, não.*
- *Bissexuais são indecisos. Isso é só uma fase.*

Conforme mencionado na seção 1.3.2, as respostas das coordenadoras e professoras foram categorizadas no programa *Atlas ti* versão 8.1. Um dos 6 grupos de códigos (code groups) organizados nesta pesquisa se chama *questões socioculturais*. Ele contém 10 dos 54 códigos. Com eles, construímos um mapa conceitual (network). Depois, este mapa foi transferido para o programa *CmapsTools* versão 6.02 e formatado (Figura 8).

Como podemos observar na Figura 8, os comentários às frases acima levam a reflexões sobre preconceito e discriminação. Também percebemos referências ao papel dos movimentos sociais e um esboço de discussão sobre interseccionalidade.

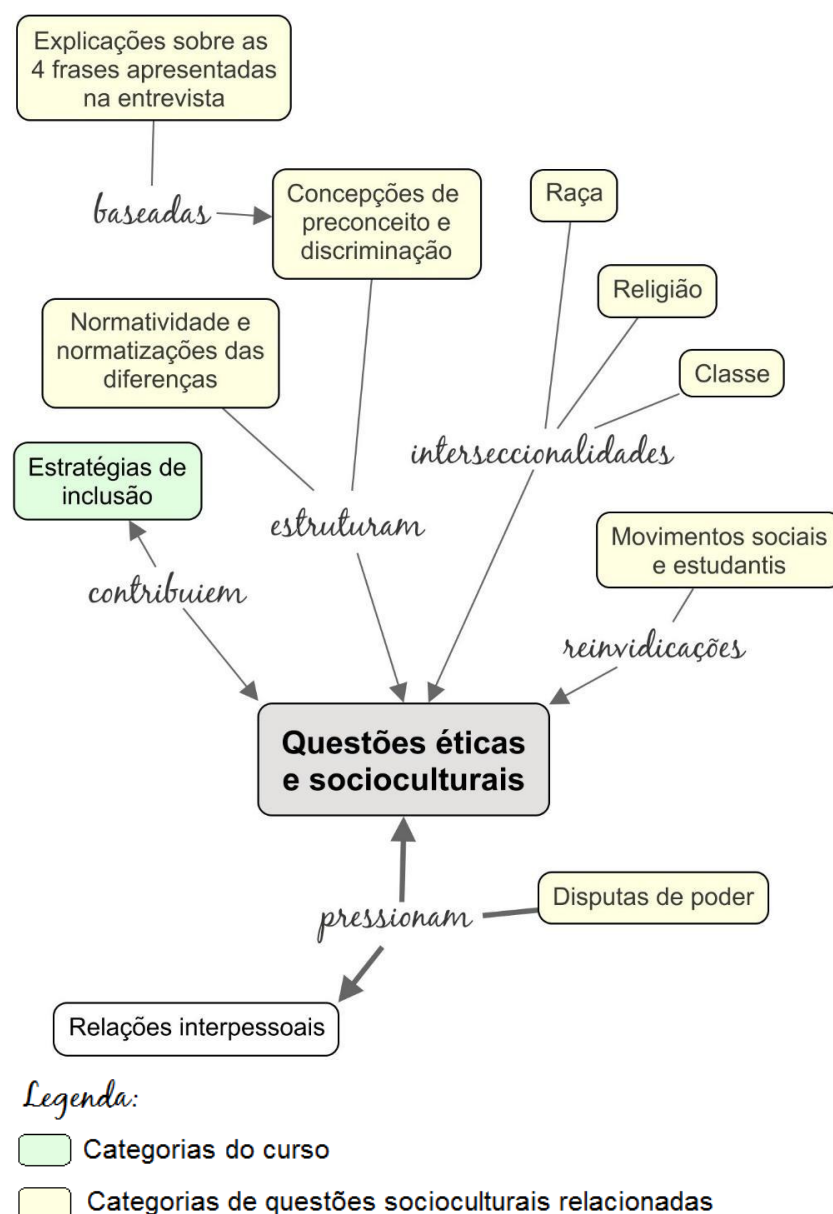


Figura 8: Mapa conceitual sobre questões socioculturais, interseccionalidade e preconceitos.
Fonte: Elaboração própria.

No entanto, antes de explicar estes três tópicos, abrimos a discussão das frases com a explicação de P7, cujo conteúdo retrata um mecanismo de inscrição, “*tentativa de produzir uma coisa que de antemão já está fracassada*”. Abandonando a interpretação do preconceito ofensivo, aposta politicamente na interpretação da enunciação fracassada. P7 não nega a ofensiva, mas entende

que assumir a ofensa na relação é compactuar com a reiteração o que ela pretende produzir na indivíduo.

P7: *Isso são frases provavelmente de professores, né? [risos] Acho que elas fazem parte de um senso que tenta... Meu olhar para essas frases “Bissexuais são indecisos”, “Lugar de mulher é na cozinha”, é sempre quando eu ouço professores me dizendo, ou qualquer outra pessoa que me diga, eu falo “Se fosse, você não tava me dizendo. Se lugar de mulher fosse na cozinha, você não precisava ficar repetindo o tempo todo que é. É a prova de que elas não estão lá. Você tá tentando botar lá e elas não estão entrando. Então, você tem que ficar dizendo isso”. Essas coisas também, “Menino não pode brincar de boneca”, se você ta dizendo que menino não pode brincar de boneca é porque ele brinca, você que tá querendo interditar uma relação, um modo possível de estar no mundo. Então, o que eu sempre digo para eles é “Vocês tão dizendo coisas...”; meu olhar pra essas frases é sempre assim “É uma tentativa de produzir uma coisa que de antemão já está fracassada”. É uma aposta política mesmo fazer isso, de fazer uma torção, ao invés de assumir essas coisas necessariamente como ofensivas, que algumas pessoas assumiriam, é sempre assumir que elas estão fracassando, porque se elas estão sendo o tempo todo enunciadas, é porque o que elas pretendem descrever não está sendo produzido.*

O tema da interdição é fundamental na obra de Michel Foucault. Ao criticar a ideia de repressão da sexualidade construída por Sigmund Freud, Michel Foucault afirma que, ao contrário, há uma positividade sobre a sexualidade, um “hiperdesenvolvimento do discurso da sexualidade” (Michel FOUCAULT, 2012b, p. 57), já discutido anteriormente.

A recusa cristã do sexo iria se prolongar até o fim do século XIX, quando Freud começaria a levantar seu véu. A história da sexualidade é feita, assim, estudando-se os mecanismos de repressão, de interdição, do que se rejeita, exclui e recusa. Faz-se cair a responsabilidade dessa recusa, no Ocidente, sobre o cristianismo, com seu dizer não à sexualidade. Foucault considera que este esquema é inexato e que não se sustenta por múltiplas razões. Ele pensa que uma história mais rica da sexualidade pode ser feita a partir de uma positividade, isto é, a partir do que motivou e impulsionou, mais do que a proibiu. (Manoel MOTTA, 2012, p. XXXVI)

Ou seja, se antes, com Sigmund Freud e suas sucessoras, o poder tinha o papel de dizer não, proibir, interditar. Com Michel Foucault, os mecanismos de poder mais presentes na sociedade são aqueles que produzem e intensificam. As quatro frases apresentadas anteriormente, na perspectiva freudiana, reconhecem e impõem limites, excluindo certos elementos da indivíduo. Já na perspectiva foucaultiana, as frases tentam produzir na indivíduo uma associação específica com sua identidade. Neste sentido, “se elas estão sendo o tempo todo

enunciadas, é porque o que elas pretendem descrever não está sendo produzido”.

Quanto aos preconceitos e discriminações, primeiramente, resgatamos a idade de reconhecimento. Além do autorreconhecimento, temos o reconhecimento da *outra*. O reconhecimento da *outra*, daquele ou daquela que não compartilha atributos que possuímos, acontece a partir do lugar social que ocupamos (Guacira LOURO, 2010, p. 15). Nesse processo de reconhecimento identitário, está presente a atribuição de diferenças, mas também a instauração de desigualdades. O que temos presenciado sobre as diferenças sexuais é que são hierarquizadas, instituindo desigualdades sexuais, a exemplo: as heterossexualidades se constituem como norma a partir da rotulação das outras práticas como desviantes, subversivas ou doentes.

Contudo, como P7 nos aponta nem sempre a atribuição de diferenças pode ser um lugar de subordinação e interdição. Sendo as relações de poder dinâmicas e as técnicas de controle sofisticadas, elas se configuram de formas diferentes em diferentes espaços. A orientação para as licenciandas é treinar o olhar e perceber as relações que a escola oferece, e não chegar com as relações prontas.

P7: *Então, isso vai sendo muito de situação para situação, de contexto para contexto, mas acontece de tudo, desde um grupo na Prática de ensino que ficou assustado, a preocupação delas era engraçadíssima, porque foram a uma escola que tem uma aluna trans, que bancou o fato que essa aluna trans ia dançar na festa junina no grupo das meninas, isso não era um problema para a escola, as meninas que ficaram paranoicas com a ideia de que como aquilo não era um problema. “Como é que aquilo não está sendo discutido? Por que isso não foi discutido? Por que isso não foi conversado?”. “Criatura, se isso não era um problema para ela, não era um problema para as colegas que vão dançar com ela, se ela tem um par que vai dançar com ela, se a diretora disse que ela vai dançar no grupo das meninas, por que vocês querem criar um problema onde não existe?”. “Mas isso não deveria ter sido discutido em uma aula?”. “A criatura tá super bem na escola, e você quer transformar isso em um debate público sobre se ela deve ou não dançar? Ela tá ótima”. Elas foram perguntar para diretora como a menina ia dançar, a diretora falou “Com as meninas”, como se dissesse assim “Por que você tá fazendo essa pergunta meio idiota?”. Então, eu vou tentando dizer para elas que é das relações que a escola estabelece.*

Identidade e diferença, Vera Candau (2012, p. 239) nos convida a refletir que não é possível trabalhar uma sem pensar a outra, pois “a igualdade não está oposta à diferença, e sim a desigualdade, e diferença não se opõe a igualdade e sim a padronização, a produção em série, a uniformização”. Isso significa que devemos desconstruir o conceito de igualdade que remete a um processo de uniformização, homogeneização e padronização, pois tal processo está

orientado a afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso. Nele, as diferenças culturais não são reconhecidas; ao contrário, são silenciadas e negadas. Isso significa também desassociar o conceito de diferença de deficiência ou déficit cultural. E também o destitui de sinônimo da desigualdade. A desigualdade se instaura sobre as diferenças, quando estas são hierarquizadas, ou seja, quando a uma diferença é atribuída o valor de normal, ficando outras com o rótulo de anormais, desviantes, inferiores. P8 aponta a diferença tornada desigual que coloca a sujeita em sofrimento. Talvez a maioria de nós não perceba que a expressão “sofre preconceito” não se remete apenas a uma experiência, algo que corriqueiramente acontece. Sofrer, sofrimento, dor, ansiedade, angústia, suplício, tristeza. A experiência do preconceito é muito mais profundamente dolorida do que a linguagem parece dar conta.

P8: *Eu acho que a educação sexual, ou a sexualidade, passa por todas essas questões que a gente passou, porque lamentavelmente nós temos escolas que ainda, quando se distingue um adolescente que é meio gay, ou uma menina que não né [lésbica], muitas vezes aí sim se sofre muito preconceito.*

Concluindo, falar de preconceitos e discriminações figuram na dinâmica das disciplinas. Formar a professora da escola para formar as alunas da escola. P3, P4 e P5 indicam seu saber-fazer nesse sentido e o justifica.

P5: *[...] na nossa sala de aula a gente pensa "O que vamos fazer em uma situação de discriminação? Como lidar com isso? Como abordar o tema com os pais de quem enfrenta essa questão de discriminação?". Nessa questão de gênero, especificamente, eu não vejo diferença entre a discriminação racial e a discriminação de gênero, para mim é toda discriminação fere o direito humano, o respeito ao outro.*

Reconhecer a articulação entre igualdade e diferença é lutar contra padronizações e desigualdades que marginalizam e excluem as indivíduos de importantes espaços de socialização, tais como a escola. P7 aponta a necessidade da professora se preparar e enfrentar o tema na escola, sem essencializar a indivíduo preconceituosa, pois “*é parte do seu trabalho formá-lo*”. Mais que um pré-requisito conceitual ao debate, é uma aposta política pela reverberação de práticas de resistências, de práticas que possibilitem a vivência.

P7: *Não importa em qual situação seja, esse debate tem que aparecer, mesmo que esse debate possa violentar muita gente, e mesmo que boa parte, eu digo sempre para eles, mesmo que a gente não esteja preparado para ouvir algumas coisas. Eu sempre falei pra eles que fazer esse debate na escola significa que você vai ouvir questões que você qualifica como*

machistas, como misóginas, que não dá para fazer esse debate para ouvir o que você quer, para só ouvir o que você está com vontade de ouvir, você vai ouvir coisas que você vai qualificar como estapafúrdias, que você vai querer se jogar da janela, e tem que estar preparado, e aí não dá para qualificar de antemão aquele aluno como seja lá o que for, como sendo execrável socialmente porque apresenta atitudes machistas, misóginas, o que for, porque é parte da sua formação, inclusive formá-lo, é parte do seu trabalho formá-lo. Então, tem que tá preparado.

Entretanto, quem capacita a professora universitária para atuar no sentido da reverberação de práticas anti-preconceituosas? P5, ao refletir sobre as 4 frases apresentadas, indica o preconceito que povoam a sala de professoras da universidade e sua preocupação em relação a esse fenômeno que, segundo ele, permanece intocado como tema de pesquisa. Retomando sua fala, “*por que essas pessoas pensam assim depois de passar pelo ensino superior, fazer mestrado, doutorado, volta para dar aula?*”.

P5: [...] Recentemente, eu estive discussões, com pessoas da educação superior, discussões acerca disso "Meninos não podem brincar de boneca" e as pessoas tendo esse tipo de visão. Então, quer dizer, você não tem isso só na educação básica, você vai para uma educação superior, reflete sobre uma série de questões, e aí volta como profissional qualificado e continua pensando desse jeito.

E: Mas essa discussão foi com alunos?

P5: Não, não foi com alunos, foi com conhecidos.

E: Com colegas do ensino superior?

P5: Exatamente. E, muitas vezes, pessoas que formam professores. Poucos de nós falam uma espécie de etnografia dos professores, ou dos intelectuais, que conservam um discurso como esse, poucos, são pouquíssimos estudados, ninguém estuda essas pessoas, ninguém estuda porque eles tratam simplesmente como o senso comum, que deve ser simplesmente posto de lado, enfim, mas são pessoas sérias.

Por que essas pessoas pensam assim depois de passar pelo ensino superior, fazer mestrado, doutorado, volta para dar aula? Se você for pensar em outras áreas, áreas não humanas, que não são das áreas humanas, que são áreas extremamente técnicas, e aí eles não tem nenhuma disciplina que os leve a pensar sobre essas questões, eles voltam como profissionais altamente qualificados do ponto de vista técnico, por um lado, por outro lado não tem uma espécie de amadurecimento de discussões complexas da sociedade, porque não tiveram um tópico pra pensar como nós de humanas temos, Filosofia, Sociologia, História, enfim, temos uma formação bem completa nesse sentido das questões sociais. Talvez seja isso, mas o que me preocupa mesmo é o fato de ver colegas, em qualquer lugar, pensarem assim, e aí eles podem falar isso na sala de aula, sei lá, em uma aula de cálculo, a gente ouve também em sala dos professores, frases como essas, piores às vezes.

Quanto aos movimentos sociais, as entrevistas levantam 3 pontos. O primeiro é o fato de que as licenciandas interessadas nas temáticas são muitas delas participantes de movimentos sociais de cunho feminista ou LGBT, como aborda P7. Essas alunas vão em busca de respostas, mas as dinâmicas das

disciplinas analisadas ter por objetivo problematizar. O conflito perpassava as aulas. Por um lado, as alunas “*tinham todo um desejo de discutir*”. Por outro, “*aquilo acabou botando em cheque algumas práticas políticas com as quais eles operavam*”.

P7: *A experiência mesmo foi superinteressante, porque era uma turma basicamente de gente envolvida em militância nesse debate. Então a turma era basicamente de LGBTs, ou de mulheres, envolvidas com coletivos de mulheres e LGBTs da [universidade pública], e também da Biologia, que tava ali querendo, em alguma medida, que eu oferecesse algum conforto para as angústias que eles sofrem, eu falei que não ia oferecer conforto para ninguém, que a disciplina era para tentar desmontar esse lugar que gênero tava me incomodando quando a gente tava pensando o debate de gênero, e por isso ela foi pensada.*

Segundo, que a reflexão sobre os movimentos sociais está relacionada à ressignificação de ofensas, brincadeiras, preconceitos, que “*reinventa o discurso*” e contribui para as narrativas possíveis, isto é para a “*reescrita da narrativa de si*”. As lutas no espaço político refletem em ações de reforma estética e “*reconfiguração intelectual do mundo*” nas mais diversas áreas. Já discutimos isso na fala de P7, sobre a aposta política na interpretação da enunciação fracassada. Mas aqui em P5 aparece como uma prática dos movimentos sociais. Como veremos no terceiro ponto, os movimentos têm lugar de destaque na produção de discursos, inclusive científicos a partir de lutas epistemológicas nas diversas áreas acadêmicas.

P5: *Então, a questão da estética é muito forte, ela é muito importante porque diz respeito à maneira como você olha a si mesmo. Então um autor negro, uma autora indígena, homossexual, vai escrever uma literatura com suas questões próprias e vai trazer para sua estética uma ética que não se separa da estética. Então, é muito interessante isso. Essa afirmação, uma espécie da reescrita da narrativa de si, muitas vezes você se apropria do que o outro fala de si para depreciá-lo e reinventa esse discurso. Se você pensar em termos do campo étnico, como "preto", o próprio termo "negro", "indígena", "índio", esses termos são apropriados e, claro, do LGBT outros termos são apropriados, passam a ser reapropriados e reescritos.*

E: *Pelo próprio movimento, que você diz?*

P5: *Exatamente, exatamente, reescritos e tem, não só, o signo reescrito, a interpretação do signo reescrito, mas a narrativa sobre ele também. Enfim, é uma espécie de reconfiguração intelectual do mundo.*

Por fim, o terceiro ponto é que as disciplinas buscam problematizar com as licenciandas, justamente a influência das reflexões dos movimentos na produção acadêmica. Como a turma de P7 é composta de muitas militantes, houve um incômodo ao tensionar algumas contradições conceituais dentro desses movimentos.

***P7:** Então, eu fiz um bloco mais ou menos sobre a história do conceito de gênero, a relação que gênero estabelece com sexualidade e raça, primeiro bloco a história do movimento feminista, a história das teorias, as diferentes perspectivas de pensar gênero, que parece muito óbvio, mas ele não é, tentei mostrar para eles que não é um conceito muito claro e assumido muito claramente no complexo debate das teorias feministas; e aí precisei mexer com a cabeça deles, a turma se sentiu um pouco incomodada.*

Na seção 1.2.3, iniciamos essa conversa, que aqui detalhamos de maneira mais extensa. Os Direitos Humanos proclamados pela ONU em 1948 são fruto de uma longa trajetória histórica e estão relacionados com as lutas sociais. Primeiramente, as lutas se dão por referenciais da modernidade, ou seja, possuem as questões da igualdade, da liberdade e da universalidade como centrais em sua construção. Na modernidade, a preocupação era com a identificação nacional e com as lutas de classe. Estes são considerados movimentos sociais tradicionais.

A partir do fim da Segunda Guerra Mundial, vislumbramos um desenrolar pós-moderno, no qual o eterno passa a ser contingente, o local se sobrepõe ao geral e os interesses se particularizam (José Augusto ALVES, 2005), pois o processo de identificação vai privilegiar a comunidade como espaço de realização individual. O espaço de disputas se amplia. As reivindicações por cidadania são apresentadas por grupos menores que o Estado e independentes das classes sociais, são os *novos movimentos sociais*: grupos raciais, movimentos LGBT, iniciativas feministas, representações religiosas, entre outros. Os novos movimentos sociais trouxeram em seus discursos a valorização de princípios como livre organização, autogestão, democracia de base, direito à diversidade e respeito à individualidade, respeito à identidade local e regional, e noção de liberdade individual associada à liberdade coletiva. Atualmente, os novos movimentos sociais questionam em que medida os direitos conquistados na modernidade reconhecem as diferenças culturais.

Esses novos eixos de radicalização dos princípios de igualdade e liberdade através da busca pelo respeito à diferença, discutidos anteriormente, só foram conquistados por meio da militância que se organizou em torno das demandas de cada um destes segmentos e que politizou outros espaços da vida social. Segundo Marco Aurélio Prado e Frederico Machado (2008), apesar dos movimentos e ações coletivas não totalizarem as frentes de participação em torno destas questões, eles foram fundamentais para processar os pontos mais visíveis dos impasses público e institucional junto ao Estado-nação.

Sobre os movimentos LGBT no mundo ocidental, temos três momentos temporais bem demarcados. O primeiro momento se refere ao surgimento e a manutenção de diversas organizações, em países europeus, do fim do século XVIII até o início do século XX. Um segundo momento se refere ao pós-guerra e termina no *Stonewall Riots*³⁷, cuja fase demarca uma maior organização e uma ideologia orientada para o assimilacionismo social. O terceiro momento, chamado *Liberção Gay*, começa em 1969 e se prolongam até hoje. Assistimos a uma volta radical do mundo gay no cenário social em uma ideologia orientada para o ativismo social, na qual essa minoria exerce cada vez mais influência na cultura, nas instituições e na política. Nessa fase, emerge uma heterogeneidade de termos para tentar dar conta das identidades homossexuais (Marco Aurélio PRADO e Frederico MACHADO, 2008, p. 88).

O ativismo pró-valorização da diversidade sexual eleva a questão das homossexualidades de um problema pessoal a um problema social. A discussão não se limita mais a processos de exclusão estruturais e passa a abranger processos de exclusão simbólica. Nos Estados Unidos, a participação política e as alianças com outros grupos identitários em prol de conquista de direitos aumentaram no início da década de 1970, mas se enfraqueceram logo depois devido a disputas dentro e fora dos movimentos, por exemplo: em relação à constituição de uma representação identitária da homossexualidade na sociedade e à resistência encontrada nos grupos sociais conservadores, respectivamente. A notoriedade dos movimentos foi retomada na década de 1980 com a proliferação dos casos de AIDS. Apesar de um primeiro momento de forte culpabilização das práticas homossexuais pela proliferação do vírus, e com isso o reforço do preconceito, os movimentos adquirem recursos materiais e estruturais para a sua manutenção.

Os movimentos LGBT norte-americanos influenciaram muitas frentes pelo mundo. No Brasil, foi criada em 31 de janeiro de 1995, com 31 grupos fundadores, a ABGLT, cuja missão é promover ações que garantam a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, na qual nenhuma pessoa seja submetida a quaisquer formas de discriminação, coerção e violência, em razão de suas orientações sexuais e identidades de gênero. Hoje, a ABGLT é uma rede nacional de 308 organizações afiliadas. E é a maior rede LGBT na América Latina. Ela é central para a promoção de políticas

³⁷ Para mais informações, ver: Marco Aurélio Prado e Frederico Machado (2008, p. 99-100).

públicas, como o *Programa Brasil sem homofobia*, e de debates legislativos visando a aprovação de leis relacionadas ao tema.

Em um passado recente, as identidades sexuais pareciam definidas e naturais. Hoje, os movimentos LGBT exigem o reconhecimento da diversidade sexual como possibilidade da condição humana e reclama direitos a ela relacionados, além de combater todas as formas de homofobia e sexismo. Com isso, outras formas de viver a sexualidade encontraram ambiente propício para se mostrar e lutar por espaço. Além de impactos na vida cotidiana, isso também alimenta os debates acadêmicos sobre o tema.

Em sua tese de doutorado intitulada *“Quem Sou Eu? Que Lugar Ocupo?” - Grupos Gays, Educação e a Construção do Sujeito Homossexual*, Anderson Ferrari (2005, p. 98) questiona se seria possível

pensar como renovação a preocupação com a educação mais formal, sobretudo após a epidemia da AIDS, que em seu início atingiu, sobremaneira, a comunidade homossexual masculina, sendo apelidada, inclusive de “câncer gay”? Ante a exigência de se organizar contra a doença, os grupos gays reafirmaram a importância da educação como a melhor arma nessa guerra sem tréguas.

Para Anderson Ferrari (2005, p. 99), o advento da AIDS fortaleceu a preocupação dos grupos com esse modelo de homossexual a ser construído e valorizado. Ele explica que

há uma grande preocupação dos grupos com o contexto escolar e com o tipo de formação e informação que os adolescentes homossexuais, ou não, estavam tendo contato em tempos de AIDS. Isso parece se justificar pelas questões que estão em pauta para os grupos gays desde sua origem, como visibilidade, orgulho, respeito e cidadania, além dos adolescentes representarem a continuidade, permanência ou mesmo ruptura com o que está em discussão. Frente a essas questões, podemos dizer que os grupos pesquisados organizam suas ações de intervenção nas escolas de duas formas: através de palestras, tanto para adolescentes, quanto para os profissionais de educação e através de material de divulgação.

Por ser uma instituição social estruturante da heteronormatividade, os grupos sociais que lutam por reconhecimento de outras sexualidades irão atuar para ocupar tanto o espaço físico quanto o abstrato da escola. Isto é, os movimentos feministas e LGBT não apenas querem estar na escola, como também buscam interferir na lógica de construção do conhecimento, para desconstruir a naturalidade da heterossexualidade e promover o respeito à

diversidade sexual. É por isso também que o debate tem se fortalecido no âmbito da formação de professoras, o que cria condições de existência para essa tese.

Por fim, quanto às interseccionalidades, voltamos ao conceito de identidade. A identidade abarca um conjunto de identidades transculturais, uma vez que possuímos identidades sexuais, de gênero, étnicas, religiosas, econômica etc. Zilá Bernd (2005) afirma que o prefixo *trans* comporta as noções de ultrapassagem, de passar além, de sair de si mesmo, e gera novas formas de conhecimento e de relação com o mundo. Entendemos identidades transculturais como aquelas que perpassam as culturas, por exemplo: mesmo que em cada cultura os signos e significados das identidades de gênero sejam diferentes, todas as culturas possuem identidades de gênero. Entretanto, apesar de ser multidimensional, a identidade não perde sua unidade, uma vez que cada indivíduo irá integrar uma pluralidade de referências e marcadores identitários em sua *eu*. A identidade é única, mas também fragmentada. As identidades transculturais não apenas coexistem; elas influenciam umas nas outras, se entrecruzam. Como vimos na seção 5.2.3, as identidades sexuais e de gênero estão fortemente relacionadas e se influenciam mutuamente. Por exemplo, ser heterossexual implica a relação com o gênero oposto. Assim, em si, o campo de estudos do gênero e da sexualidade já nasce como uma intersecção.

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. [...] Na verdade, tais sistemas, freqüentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. (Kimberlé CRENSHAW, 2002, p. 177)

Helena Hirata (2014, p. 62) localiza o início do uso do termo *interseccionalidade* no fim da década de 1970, no movimento feminista negro, “cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo”. Segundo a socióloga, o uso do termo aparece pela primeira vez, para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe, num texto da jurista afro-americana Kimberlé Crenshaw, em 1989. Mas só se torna um campo de estudo na segunda metade dos anos 2000. Atualmente, os principais marcadores do campo ainda são gênero, sexualidade

e raça, mas se acrescentam agora também classe, erotismo, geração, território e deficiência (Laura MOUTINHO, 2014).

Nas entrevistas, as professoras apontam três interseccionalidades. Infelizmente, o tempo e o limite de escrita da tese não nos permitem aprofundar esses cruzamentos categóricos, mas não consideramos publicar este trabalho sem que o tema estivesse, pelo menos, em evidência, na esperança de inspirar futuros desdobramentos de pesquisa.

Gênero e sexualidade aparecem cruzados com classe. Na fala de P8, o pertencimento de classe da indivíduo influencia na relação dela com o tema, uma vez que *“onde você mora o tema é abordado de forma diferente”*. Assim como, na fala de P3, discursos de terminada classe social disputam e pressionam outros discursos tornando-se hegemônicos e naturalizados. A normalidade fica relacionado àquele determinando comportamento, oriundo de determinada classe social, no caso, o estrato burguês.

P8: [...] *Depende de onde você trabalha. Eu aqui tenho um aluno que vem do centro da cidade, tem aluno que mora na Barra, depende de onde você mora o tema é abordado de forma diferente, e muitas vezes, o que a gente chamaria de classes mais baixas – mas eu não compartilho isso porque acho o dinheiro não faz a classe – que sabem mais do que aquele que é da chamada classe média/alta.*

P3: *Eu sou deleusiano, então eu não trabalho muito com as certezas freudianas, por isso que está havendo essa confusão.*

E: *Como é que o Deleuse vê essa questão?*

P3: *Ele vê exatamente essa possibilidade das intensidades, ou seja, ele tem um texto famoso chamado “anti-Édipo”, em que ele vai mostrar que essa formação freudiana é moral e burguesa, ele não concorda com isso, ele via dizer “não, existem outros caminhos para a sexualidade”, esses outros caminhos passariam por essas intensidades ou transversalidades, tá? E aí isso rompe com essa lógica da moral freudiana, que é uma moral burguesa do século XIX e início do século XX, que tem que separar as pessoas naqueles que são aderentes à família e aqueles que não são aderentes, aqueles que são aderentes à reprodução e os que não são aderentes à reprodução.*

Gênero e sexualidade aparecem cruzados com religião. Essa é uma interseccionalidade muito presente. Aparece na fala de todas as entrevistadas. P3, P4 e P8 apresentam a moral cristão como uma instituição heteronormativa, que impede a sujeita de conviver com a diversidade. P3 também apresenta um saber-fazer da professora, que precisa *“criar exemplos que sejam capazes de mobilizar a crítica e ao mesmo tempo romper com essas ideologias, mostrar a origem delas, aonde elas se formaram e porque elas se formaram”*. Contudo, como P7 apresenta, a professora designada para a disciplina está interessada em realizar essa crítica à religião? P4, que também é professor na escola, indica

a dificuldade de trabalhar a temática no espaço escolar em relação a família que a impede com bases religiosas.

P3: *A identidade ligada à família nuclear, família cristã, é muito comum a recusa de discutir outros temas em relação à sexualidade, ou seja, pessoas não conseguem trabalhar isso, não consegue admitir uma possibilidade de o sujeito ter uma orientação sexual que não seja a heterossexualidade, essa é uma discussão que aparece o tempo todo. [...] por mais que o sujeito relativize, faça a relativização dos costumes, chega um momento que ela não suporta a carga de considerar que existem pessoas que não seriam corretas ou normais. É a questão da normalidade, a anormalidade sexual não aparece, ou seja, a normalidade é heterossexualidade. [...] Então, é preciso sempre que o professor, aquele que ensine e trabalhe o conhecimento, criar exemplos que sejam capazes de mobilizar a crítica e ao mesmo tempo romper com essas ideologias, mostrar a origem delas, aonde elas se formaram e porque elas se formaram.*

P7: *[...] Eu já sei de cursos que botaram essa disciplina, no Brasil, mas, por exemplo, um deles quem passou para vaga foi uma pastora evangélica, a disciplina é Educação e Gênero, mas quem dá é uma pastora evangélica. Porque eu acho que, se a gente aceita disputar nos termos de que gênero e sexualidade é conhecimento a ser ensinado, a gente aceita entrar nesse debate.*

P4: *Então, as questões de sexualidade na nossa sociedade estão todas bem ligadas à religião católica, que, de qualquer modo, a Europa é católica, veio para o Brasil, e o Brasil é um país católico, aqui parece que o evangélico domina, mas a maior parte dos brasileiros é de católicos, quer dizer, tanto católicos como evangélicos são da mesma linha, que é de repressão à sexualidade. Então, acho que grande parte dos problemas e dessas coisas está ligada à religião. [...] Toda vez que você coloca alguma coisa desse tipo, os pais ficam, principalmente os evangélicos querem logo que não tenha, não querem que tenha nada de discussão de sexualidade da escola. As vezes que eu trabalhei, primeiro você vende a ideia para a direção, que acata. Quando vêm os pais, aí a gente vai e mostra "Problema é esse, eu tenho DST para todo lado, a gente tem que mostrar, tem que discutir", aí eles não tem muito o que falar, mas aí a direção também vai de encontro a eles. Mas outros lugares é complicadíssimo, os pais vão para a escola, junta mais de um pai, vai lá para dizer que não pode fazer aquilo. [...] enquanto está dentro de doença não tem problema.*

Enfim, gênero e sexualidade aparecem cruzados com raça. Isso aparece em duas entrevistas, a partir da proposta de trabalho que as professoras apresentam. Em P7, o professor diz que já propõe se pensar o cruzamento das categorias ("eu fiz um bloco mais ou menos sobre a história do conceito de gênero, a relação que gênero estabelece com sexualidade e raça"). Em P5, o debate interseccional surge pelas alunas a partir da análise de materiais disponibilizados pelo professor.

P5: *Quando isso ocorre, quando eles mencionam, isso tá relacionado como uma espécie de extensão do que ocorre com o negro, com o indígena. Eu acho muito curioso porque isso vem deles, estender isso à questão de*

LGBT, da mulher, eu acho isso interessante, porque isso já vem deles. A gente tava falando sobre o racismo, a colega fez questão de incluir a homofobia, acho isso muito interessante, quer dizer, não era o tema do curso, da aula, não trabalhamos nenhum material específico, mas o aluno trouxe "discriminação" e ativou não só a questão racial, a questão étnica, mas ativou também a questão de gênero. [...] Nós trabalhamos recentemente com dados do IBGE, do PNAD, e aí a gente coloca aquelas coisas lá, mostrando como ocorre tudo isso, a questão da discriminação. Aí, quando eles observaram, um dado interessante, a questão do mercado de trabalho. Tinha um dado lá muito curioso, que eram as posições de liderança, divididas por questões étnicas e de gênero, cruzadas. Aí você tinha, em posição de liderança, a maioria, obviamente, ocupada por homens brancos, e aí depois você tinha mulheres brancas ocupando essas posições, depois homens negros e por último as mulheres negras. Foi uma espécie de choque para eles pensar isso "Mas, poxa, a mulher branca... como assim?". Deu uma embolada, porque a questão de gênero e raça se misturam e o que fazer com isso? Como pensar essa temática? É isso, isso gera discussão, problematiza, faz pensar sobre várias coisas.

Entramos no campo esperando encontrar informações sobre os saberes disciplinares e pedagógicos da formação das professoras da escola, isto é, informações sobre a dimensão do saber docente que compete à formação. Mas encontramos muito mais que isso. Percebemos que o que a coordenação fala sobre a atuação docente no ensino superior diz mais sobre a gestão do que sobre as professoras universitárias. Da mesma forma, o que as professoras universitárias revelam sobre os objetivos e as intenções didáticas e curriculares com as licenciandas diz mais dos saberes das professoras universitárias e do funcionamento do curso superior do que dos saberes das professoras em atuação na escola. Ou seja, esse caminho nos levou a pensar sobre investimentos.

5.3.

Os saberes das professoras da educação básica: investimentos

Como já abordado anteriormente neste capítulo, Maurice Tardif (2014) nos explica que o saber docente é plural, ou seja, proveniente de diversos espaços sociais. Por exemplo, alguns deles provêm da família da professora, outros da escola em que se formou, outros vêm das universidades ou das escolas normais, outros ainda do cotidiano do trabalho. Entendemos, então, que as licenciaturas são espaços de produção de saber para as professoras da educação básica e, portanto, o que as licenciaturas fazem são investimentos nos saberes dessas professoras. E não só: também investem em coordenadoras, diretoras, pesquisadoras, professoras universitárias – todas essas funções são

possíveis para aquelas que frequentam a licenciatura em Biologia. Mas nosso objetivo aqui é problematizar uma das naturezas do saber da professora da educação básica. Na fala do coordenador C2, podemos observar esse investimento, essa orientação na formação da futura professora.

E: E você ia falar sobre a prática de ensino. Esse item é dentro da prática?

C2: É. São aulas que tem que ser falado. Assim como eu fazia o questionário, né? Eu peço ao professor – o [P21], se você quiser saber – pra eles [os licenciandos] apresentarem um tema sobre isso. Até porque eu tinha uma professora aqui que era muito tímida, tímida mesmo.

E: Uma aluna ou uma professora?

C2: É. Agora é professora. Ela se formou. Uma aluna.

E: Na época ela era aluna?

C2: É. E queria ser professora. E aí eu falei “[A21], você vai dar uma aula para a turma sobre relações sexuais”. E ela “Não vou dar”. Eu falei assim “[A21], como é que vai ser quando você der uma aula sobre isso? Você vai ter que mostrar total domínio. E vai mostrar que não existe problema em relação a isso.”

Interessante nesse exemplo de investimento da coordenação é observar a exigência da professora da educação básica em ter “domínio” e “não ter problema em relação a isso. Mas observamos no item 4.4.1 que, de maneira geral, a coordenação demonstra incerteza e dificuldade em relação à temática.

Na Figura 9, trazemos algumas pistas de investimentos. Primeiro, quanto ao curso, (i) ter ou não uma disciplina curricular que aborda gênero e sexualidade (secções 3.2.3 e 3.2.4), (ii) valores sobre a temática de gênero e sexualidade que permeiam e possibilidade experiências (secções 4.4 e 5.2), e (iii) as relações interpessoais vivenciadas neste momento (secção 6.3). Podemos apontar nas falas da coordenação: (iv) as referências de bom desempenho que se figuram para licencianda e (v) as expectativas quanto ao perfil da egressa (secção 4.3). E, nas falas da docência: (vi) exemplos de práticas trabalhados em sala e (vii) concepções e referenciais de gênero e sexualidade (secção 5.2).

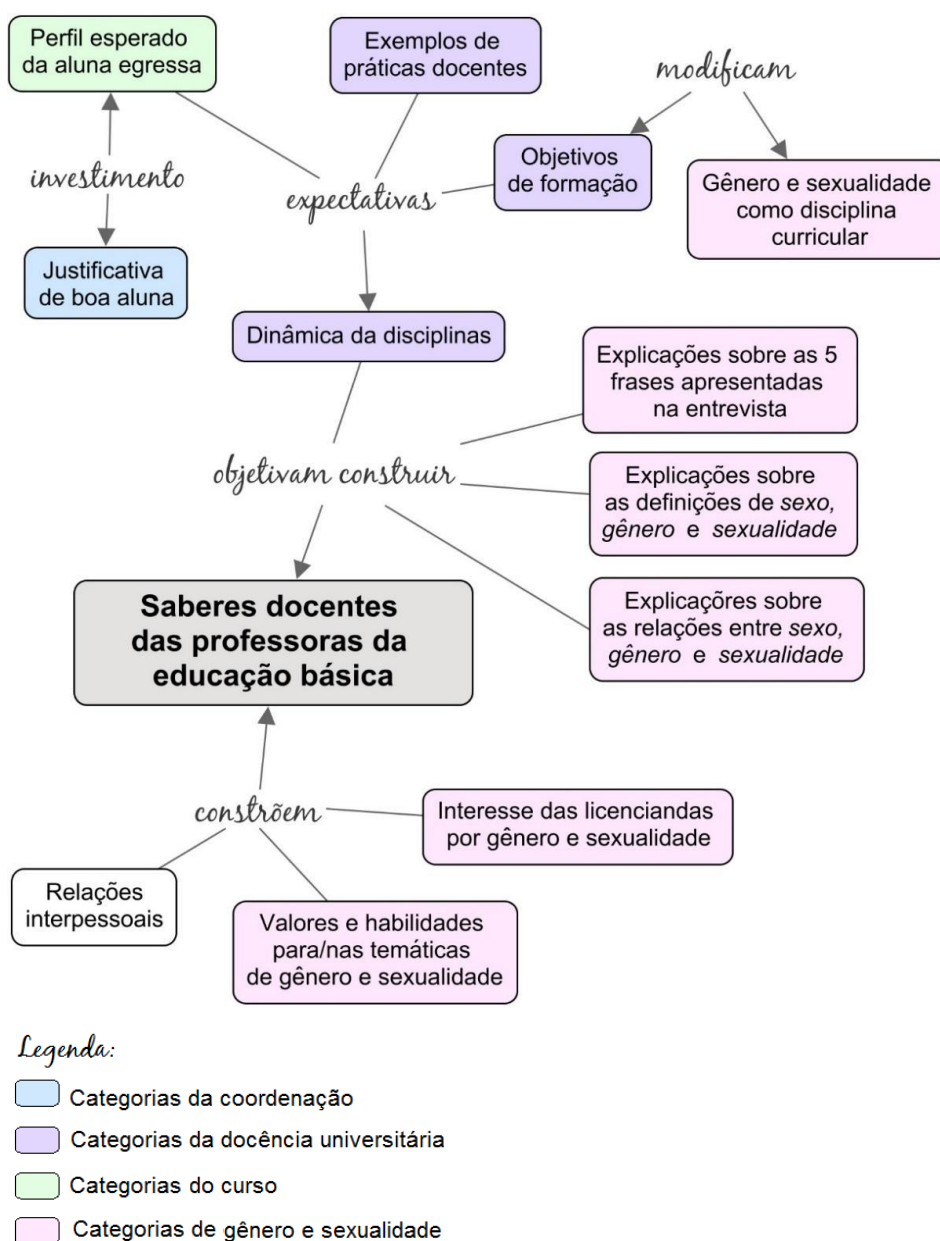


Figura 9: Mapa conceitual sobre os saberes docentes das professoras da educação básica
 Fonte: Elaboração própria.

Para Michel Foucault (2012b) a maior parte das funções do poder se difunde pelas vias do saber. Entendemos que o campo disciplinar do Ensino de Biologia se configura como uma rede de saber, na qual disputas de poder estão inseridas, pois há disputas em torno dos objetivos da formação e das concepções sobre sexualidade adotadas. Mas também o próprio campo se envolve em disputas de poder com outras fontes de saber.

[...] é um saber em sentido amplo, que compreende todos os saberes especializados, tais como os da tecnologia, da tecnocracia. [...] Atualmente, o mecanismo do poder [...] precisa

de uma imensa rede de saber, não somente para funcionar, mas para se esconder. [...] em cada disciplina, seja médica, jurídica, na medida em que os intelectuais estão ligados à rede de saber e de poder, eles podem desempenhar um papel importante, que consiste em oferecer e em difundir as informações que, até agora, se mantinham confidenciais, como um saber de especialistas. (Michel FOUCAULT, 2012b, p. 34)

Pensando a sexualidade como dispositivo, o Ensino de Biologia tem atuação direta na gestão das populações. As intelectuais da formação docente em Biologia podem desempenhar este papel de difusão de informações, como aponta Michel Foucault, problematizando o Ensino de Biologia enquanto (re)produtor de um saber social heteronormativo que atua no biopoder e no controle dos corpos.

Há que se destacar o “podem”. As intelectuais podem desempenhar em papel. É uma característica potente, mas não garante uma prática transformadora. A partir do que foi discutido nas secções anteriores, nos parece que essa potência está assentada (i) no espaço disciplinar direcionado para a temática, isto é, se o curso inclui o tema oficialmente em alguma disciplina ou atividade curricular, e (ii) no ímpeto individual da professora universitária em se lançar a tais questionamentos e buscar uma prática que respeite e promova a diversidade e que leve a licencianda a refletir sobre essa produção. Contudo, uma vez aberta a disciplina curricular, a condução do tema e a difusão de informações confidenciais, de resistência, contra hegemônicas, está atrelado à pessoa que a conduz, assim como à sua cadeia hierárquica de comando. Ou seja, pode ser que a condução não esteja interessada no viés que aqui defendemos, trilhando um caminho de conservação e hegemonia.

Além disso, a disciplina curricular não precisa ser aberta para que a condução do tema aconteça. O tema está cotidianamente sendo exemplificado nas relações, nos conteúdos, nas funções, mesmo que não se proponha uma discussão orientada.

P7: *É o modo de pensar gênero e sexualidade na escola que não passa por um professor ensinado algo aos alunos, o que eu tenho dito para eles é "Vocês não são só professores que ensinam. A gente não pode reduzir nosso trabalho a ensinar um corpo de conhecimentos. A gente está lá no dia a dia lidando com essas pessoas". Eu tento fazer exatamente isso com eles, a Educação e Gênero foi uma disciplina para muitos deles se pensarem de outro modo, poderem enfrentar o mundo de outra maneira, saírem de uma certa paranoia e poderem olhar com o mundo de uma forma mais potente. Eu falo "Esse exercício que eu faço com vocês em sala, me parece que é produtivo fazer com os alunos diante dessa violência que assola a vida desses sujeitos, mulheres, LGBTs, todo mundo que é*

classificado como outro nessa relação, e nem sempre isso vai passar por ensinar alguma coisa em forma de debate na escola".

No lugar de dar compartilhar receitas de dinâmicas pedagógicas ou classificar sujeitas, o maior potencial dessas disciplinas é serem um espaço-tempo de pensamento sobre a *eu* e sobre aquilo que a constitui. Como nos conta P7, é uma oportunidade de se atualizar, de *"se pensarem de outro modo"* e terem instrumental para *"enfrentar o mundo de outra maneira"*. Michel Foucault (2012b, p. 144) argumenta que a escrita é em si etopoiética, isto é, a escrita opera a *"transformação da verdade em ethos"*. A partir do exposto neste capítulo, talvez estejamos olhando para disciplinas curriculares etopoiéticas.

Neste capítulo, exploramos os saberes docentes de professoras universitárias sobre gênero e sexualidade, e conhecimentos a eles atrelados. O grupo empírico reúne 5 professoras, sendo de maioria masculina. Elas cursaram diferentes graduações. As disciplinas também se iniciaram de diferentes formas. A disciplina: é de fundamentos da Educação, obrigatória na grade (P3); foi requisitada pelas alunas diretamente à professora (P4); foi incluída na grade devido à resolução CNE 02/2015 (P5); veio como um pedido da coordenação ao departamento ao qual a professora pertence (P7); e é de metodologia, obrigatória na grade (P8). Assim, o que parece as unir em torno da temática são seus interesses de pesquisa. Durante as entrevistas, percebemos que as explicações e definições aos termos *sexo*, *gênero* e *sexualidade* se dão de 3 formas: (a) como operadores teóricos, (b) como operadores sociais, e (c) como identidades. Ao trata-los como identidades, estão muito presentes reflexões em torno de questões socioculturais, como (c.1) repressão e produção, (c.2) preconceitos e discriminações, (c.3) movimentos sociais e (c.4) interseccionalidades. Este capítulo nos demonstra que, além de uma reflexão complexa que demanda olhar para diversos elementos da formação com diferentes aportes teóricos, além de serem oportunidades das licenciandas se constituírem profissionalmente, as disciplinas nestes temas são exigências de revisão pessoal, que despertam conflitos internos e possibilitam compreensão e ajustamento com elas mesmas. A seguir, trazemos as considerações finais.

6. Considerações finais

*“Não sei...
se a vida é curta
ou longa demais para nós.
Mas sei que nada do que vivemos
tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas”. –
Autora desconhecida*

Por fim, acreditamos que esta pesquisa contribui, tanto para a compreensão do objeto, quanto do campo, assim como apresenta limitações devido ao seu desenho e às escolhas metodológicas. A seguir, trataremos das realizações possíveis, das limitações encontradas e do que pretendemos continuar.

6.1. Realizações e limitações

Esse trabalho foi construído a partir de muitas perguntas e uma grande vontade de entender, pelo menos em parte, o processo de subjetivação por que passam as licenciandas do curso de Biologia. O esforço de responder as perguntas iniciais nos gerava outras perguntas. Em algum momento, a angústia da dificuldade em dar respostas deu lugar a aceitação da facilidade para fazer perguntas.

Iniciamos a escrita desta tese com alguns objetivos. Pretendemos *entender como se estruturam as licenciaturas de Biologia no município do Rio de Janeiro*. Quanto a isso, encontramos uma maioria de cursos privados presenciais com duração de 3 a 4 anos. Eles se distribuem de forma mais intensa nas zona norte e sul da cidade do Rio de Janeiro. Apesar da atual reforma pela qual os cursos estão passando, devido à resolução CNE/CES 02/2015, encontramos relatos nos cursos das universidades públicas de obstáculos à renovação. Tais obstáculos são atribuídos à tradição e à burocracia. Os cursos privados, justificados em uma exigência constante de se provar para as alunas pagantes, nos relatam estratégias postas em prática que tentam desburocratizar os cursos e torna-los mais adequados às demandas do mundo do trabalho. Quanto à organização das disciplinas, observamos três perfis de curso: (i) presença de um ciclo básico, unificando bacharelado e

licenciatura que, depois, se separam; (ii) cursos de bacharelado e licenciatura separados desde o início com matérias em comum; e (iii) curso independente, pois na instituição não tem bacharelado. Quanto à lógica epistemológica das disciplinas, observamos duas formas de trabalho: por fragmentação ou em integralidade. Os estágios aparecem de três formas: em colégios de aplicação da instituição, credenciados ou escolhidos pelas licenciandas sem lista prévia. Observamos nos relatos duas intenções predominantes: valorização da proximidade e da afetividade que o curso tenta construir com suas alunas; e investimento em características que marcam a formação biológica: priorização de temas disciplinares, laboratórios, saídas de campo. Por fim, quanto às instâncias de influência, predominam relatos sobre documentos oficiais e do mercado de trabalho. Até aqui, por mais que tracemos aproximações, podemos indicar uma heterogeneidade de formas de se estruturar, fazer e decidir. Cada curso parece ter uma identidade própria e não são totalmente isolados entre si, uma vez que a migração de profissionais de uma instituição para outra faz com que haja um intercâmbio de saberes. Neste espaço também apontamos um incômodo: não foi relatado pelas coordenações a participação da escola na estruturação curricular. Os cursos de formação superior se apresentam isolados no diálogo com a escola. Sem pretender invalidar esta informação, há que se considerar as limitações do roteiro de entrevista. Ao perguntamos sobre a organização curricular do curso (Pergunta 6, Apêndice 8.3) também não fazemos menção à escola, mas abordamos claramente os documentos. Isso não foi impeditivo para a coordenadora C5 indicar que consulta as egressas do curso que lidera, mas pode ter reduzido as chances de apontamento sobre a escola por outras coordenadoras.

Também foi um objetivo: *reconhecer de que forma os temas de sexualidade e gênero estão presentes nessas licenciaturas*. Das 12 licenciaturas analisadas, 7 indicaram professoras para entrevistas e 2 tem uma disciplina eletiva específica para a temática (*Sexualidade humana* e *Educação e Gênero*). Não há consenso quanto a disciplinarizar o tema, e menos ainda quanto a torná-lo obrigatório. A presença do tema se dá, de acordo com as entrevistadas, de forma transversalizada ao longo do curso ou em uma disciplina, que pode ser específica ou não. A partir do que Felipe Bastos (2015) nos apresenta como caminhos pedagógicos possíveis, verificamos depoimentos de atuação através de situações de conflitos com as diferenças ou de um gancho no currículo previsto que consiga ancorar o tema. Além desses dois caminhos previstos pelo pesquisador, observamos um outro: o pedido da instituição para que se

desenvolva disciplina específica dentro da temática. Parece apropriado ressaltar que encontrar esse caminho se justifica no desenho de pesquisa, ou seja, ter entrevistado as coordenadoras para encontrar as professoras que trabalham com a temática de gênero e sexualidade na formação. Há que se considerar as limitações do desenho de pesquisa. Outros desenhos poderiam levar a outras professoras, a outras disciplinas e a outros caminhos pedagógicos.

Um terceiro objetivo disse respeito a: *identificar quem são e o que fazem as professoras universitárias que abordam esses temas na formação inicial docente*. O grupo empírico reúne 5 professoras, sendo de maioria masculina. Elas cursaram diferentes graduações. As disciplinas que lecionam também se iniciaram de diferentes formas. Assim, o que parece as unir em torno da temática são seus interesses de pesquisa. Quanto às abordagens do tema, não são disciplinas voltadas para o entendimento genético ou anatômico, não são disciplinas que exploram a compreensão biológica do corpo ou sua fisiologia. Há nas grades as disciplinas de anatomia, fisiologia e genética, mas estas não foram indicadas pelas coordenadoras. Quando questionadas sobre tais conteúdos, elas afirmaram que ali não se discutia gênero ou sexualidade. As professoras indicadas discutem o tema pelo viés das Ciências Humanas e Sociais, trazendo reflexões sobre identidade, cultura, discursos, símbolos e signos, valores, ética. Mais uma vez, esse resultado se relaciona ao desenho da pesquisa, que se propôs a entrevistar professoras indicadas pelas coordenadoras. Se, por exemplo, o caminho de pesquisa fosse analisar as grades curriculares e, a partir delas, eleger as professoras a serem entrevistadas, poderíamos ter trabalhado também com aquelas que lecionam conteúdos biológicos. Acreditamos que estas também sujeitam as indivíduos, por mais que não saibam disso.

Por fim, buscamos *problematizar os saberes docentes que as professoras universitárias possuem neste campo, seus processos de construção e seus impactos na identidade pedagógica das professoras da educação básica*. Os saberes docentes estão construídos nas relações que acontecem em sala de aula, mediados pelo trabalho, dessa forma, há uma estreita relação entre o tema e as professoras que as lecionam. Como dito anteriormente, as disciplinas se iniciaram de diferentes formas. Mais do que requisito das grades curriculares, de uma estrutura institucional maior, o tema está fortemente vinculado a pessoas. Isso remete à fala do professor P5: *“é necessário plantar, é necessário fazer o trabalho de formiguinha”*. Não tanto de necessidade, é uma questão de acontecimento. O tema acontece em atitudes individuais. A discussão depende

de quem está escalada para fazer o trabalho, o que aponta para a fragilidade da inserção do tema na formação – caso tais professoras saiam da equipe há o risco de descontinuidade do tema, como aconteceu com a disciplina *Sexualidade humana*, que ficou mais de uma década sem ser lecionada e foi reativada pelo professor P4 há menos de um ano; ou de substituição teórica na orientação do trabalho, como sugeriu o professor P7 ao relatar que uma pastora evangélica ocupou uma disciplina intitulada *Educação e Gênero*. Durante as entrevistas, percebemos que as explicações e definições aos termos *sexo*, *gênero* e *sexualidade* se dão de 3 formas: (a) como operadores teóricos, (b) como operadores sociais, e (c) como identidades. Ao trata-los como identidades, estão muito presentes reflexões em torno de questões socioculturais, como: repressão e produção, preconceitos e discriminações, movimentos sociais e interseccionalidades. De forma geral, as professoras discordam da perspectiva binária das identidades, da determinação genética do gênero e da diferenciação entre sexo e gênero a partir de uma separação biológica-cultural. E elas concordam com a complexidade dimensional do conceito de sexualidade. Essa complexidade se reflete nas dinâmicas da disciplina. Além de serem oportunidades das licenciandas se constituírem profissionalmente, as disciplinas nestes temas são exigências de revisão pessoal, que despertam conflitos internos e possibilitam compreensão e ajustamento das licenciandas com elas mesmas. Encontramos dificuldades para analisar as informações fornecidas pelas professoras sobre seus saberes. Em parte, a dificuldade se deve ao próprio tema, pensar os saberes docentes para gênero e sexualidade traz a exigência de se trabalhar com um complexo quadro teórico, articular diferentes ideias e sofisticar argumentos. Por outro lado, nos parece que o roteiro (Apêndice 8.5) orientou a discussão mais para os conhecimentos das professoras sobre gênero e sexualidade do que para os saberes que elas apropriaram em torno da temática. Dessa forma, foi preciso encontrar os saberes nas entrelinhas e explorar as conexões que as professoras traziam sem questionamentos diretos.

A seguir, trazemos algumas conclusões provisórias.

6.2. Conclusões provisórias

Ao longo dos capítulos anteriores observamos três questões que tentaremos concluir aqui sem, no entanto, encerrá-las: (i) que as licenciaturas em Biologia investem nos saberes docentes das licenciandas, inclusive para os temas de gênero e sexualidade; (ii) que o código *relações interpessoais* é o único presente em todos os conjuntos de análise deste trabalho; (iii) que as dimensões psicológicas e éticas, intensamente presentes nas relações didáticas em torno de tais temas, são pouco exploradas e merecem atenção por parte das organizações de ensino superior que formam professoras.

Mesmo quando não há disciplinas sobre gênero e sexualidade, há investimento de formação no tema. A ausência de reflexão estruturada curricularmente também é uma opção formativa. Tal escolha faz com que os saberes docentes nesta área fiquem à mercê de experiências pessoais, não se configurando como saberes disciplinares ou pedagógicos, como vimos nos depoimentos das coordenadoras na seção 4.4.4. Isso pode contribuir com a fala das professoras da escola de não se sentirem preparadas para o tema, como apontam outras pesquisas (Leandro COELHO e Luciana CAMPOS, 2015; 2012; Felipe BASTOS, 2015; André ALVES e Fernando CARVALHO, 2012; Dulcilene JARDIM e José BRÊTAS, 2006; Mateus BIANCON, 2005).

E quando há disciplinas sobre gênero e sexualidade, o que as leva à possibilidade de aparecimento?

[...] é necessário dizer que todo saber [...] insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado e sistematizado, [...] mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem [...]. De fato, nas sociedades atuais, os saberes, assim que atingem um certo grau de desenvolvimento e de sistematização, são logo e geralmente integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais. (Maurice TARDIF, Claude LESSARD e Louise LAHAYE, 1991, p. 218)

As condições de emergência do tema oficializado na formação, a partir do recorte empírico analisado aqui, se apresentam:

- (a) na intenção das coordenadoras de formar práticas reflexivas, isto é, professoras com um sólido repertório de conhecimentos e grande

habilidade de manejá-los, sendo capaz de operar em situações novas (Maurice TARDIF, 2014), apresentada na secção 4.3. Sendo a discussão em torno de gênero e sexualidade efervescente no debate social e acadêmico hoje, como vemos na proliferação de notícias, conquistas políticas e artigos científicos, acreditamos que podemos classifica-la como situação nova que demanda das futuras professoras capacidade de operação.

- (b) na consolidação de documentos de governo, apresentados na secção 3.2.2. Entre os materiais consultados para a organização curricular, aquele que parece ter maior participação, a partir da fala das coordenadoras entrevistadas, são os documentos oficiais (leis, diretrizes, resoluções). Os documentos mais recentes, como as diretrizes CNE/CES 02/2015, trazem em seu texto a exigência de se atuar em e para a consolidação dos Direitos Humanos, o que vai ao encontro de formar professoras que atuem pedagogicamente no respeito à diversidade cultural.
- (c) na convergência de interesse de diferentes ramos da ciência, apresentada na secção 2.2, talvez propiciando, talvez sendo propiciada, pelo enraizamento das Ciências Sociais em outros ramos, como apontou o levantamento dos encontros de Ensino de Biologia. Como vimos, durante a década de 2000, houve predominância de trabalhos no viés biológico, sobre o sistema reprodutor, exemplificando atividades aplicadas na escola. Já a partir de 2010, há uma tendência cada vez mais forte do viés sociopolítico em relação ao biológico, sobre questões identitárias e culturais no e através do Ensino de Biologia. Quantitativamente, o tema é presente nos principais encontros da área. Qualitativamente, vemos que a produção se complexifica e se formaliza em teorias.
- (d) no entendimento conceitual de gênero e sexualidade como identidades, como processos de subjetivação, apresentado nas secções 4.4.2 e 5.2.3. Se como tópico do conhecimento, poderia ser direcionado para o conteúdo de genética ou anatomia. Como constituinte da subjetividade das indivíduos, reclama espaço de reflexão pedagógica.

Esses 4 fatores de emergência do tema na formação parecem ter em comum, tanto uma busca pela verdade, isto é, vontade de saber cada vez mais, quanto uma perspectiva etopoiética. Considerando que essas disciplinas são etopoiéticas, entendemos que há forte investimento nas sujeitas, na pessoalidade das profissionais em formação, para além da profissionalidade das mesmas.

O objeto de discussão, no caso os temas de gênero e sexualidade, são coisas-em-si. Como aponta Cristina D'Ávila (2012), a mediação é objetivo do processo didático. A pedagoga aponta que a mediação se divide em didática e cognitiva. A mediação didática é ligada ao ensino. Ela “se constitui como sistema de regulação (que organiza e concede forma) na determinação de uma estrutura exterior e como modalidade de ação que procura tornar esse objeto desejável ao sujeito” (Cristina D'ÁVILA, 2012, p. 19).

Meu problema é o de fazer eu mesmo – e de convidar os outros a fazerem comigo, por meio de um conteúdo histórico determinado – uma experiência daquilo que nós somos, daquilo que é não somente o nosso passado mas também o nosso presente, uma experiência de nossa modernidade de tal maneira que dela saíamos transformados. (Michel FOUCAULT, 1994, p. 58 *apud* Judith REVEL, 2005, p. 48)

Nessa lógica, a ação didática se aproxima do que Elizabeth Ellsworth (2001) chama de modos de endereçamento, isso é, de que forma o objeto funciona para determinada turma. O endereço da ação didática é fundamental. Que sujeita é essa com a qual se trabalha? As suposições e desejos em torno do tipo de aluna à qual a disciplina é endereçada deixam traços intencionais e não-intencionais na própria disciplina. Por esse motivo, indicamos a necessidade de qualificar as relações interpessoais, pois é através delas que o estímulo didático do pensamento acontece. Assim, qualificar as relações é investir na organização do objeto, conferindo-lhe sentido.

Ao terminar de organizar os grupos de códigos, percebemos que apenas um deles se repetia: *relações interpessoais* (Figura 10).

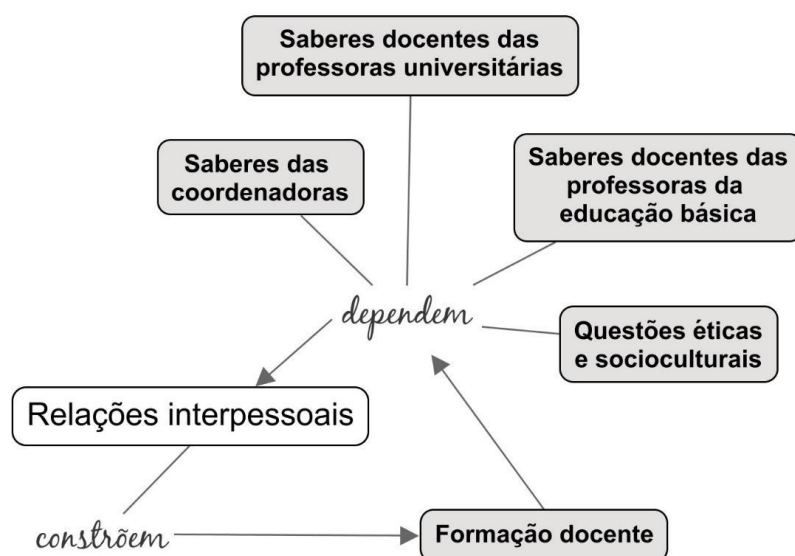


Figura 10: Mapa conceitual sobre relações interpessoais.
Fonte: Elaboração própria.

Os saberes analisados acontecem em meio a relações interpessoais, e elas vão construir o que entendemos por formação docente. Sem pretender negar o peso das instituições, nos parece ser potente para a formação docente hoje resgatar e qualificar as relações cotidianas, vividas pelas sujeitas no chão das licenciaturas. Como P5 aponta:

P5: *a geração que está trabalhando com isso é uma geração impaciente também, no sentido político, é uma geração que quer resultados para ontem, mas esquece também que é necessário plantar, é necessário fazer o trabalho de formiguinha, formar pessoas, isso dá trabalho, não ficar só elucubrando ideias, é também formar, é conversar com a pessoa [...], ter um papo sério, apresentar dados, não é achismo, é uma questão que dá trabalho mesmo.*

Assim como C11, C8 faz uma aposta no afeto: *se... se existir o afeto, tanto o afeto de respeito entre dois indivíduos, mas se existir o afeto pelo que está sendo discutido, né, pelo conteúdo, aí tudo flui.*

C11: *[...] O coordenador tem um vínculo forte com o corpo discente, com o alunado, a gente trabalha muito na cultura da afetividade, e afetividade não significa um protecionismo, mas é estar presente, é mostrar para eles que ele tem uma coordenação, que podem contar conosco na caminhada durante a faculdade, a gente trabalha muito com o público D e E, e o nosso público vem muitas vezes desorientado, sem ambições [...]. Então a gente procura atuar bem próximo deles, motivando, incentivando, e às vezes atuando até como psicólogo, terapeuta. Tem aluno que vem aqui na coordenação e não é para falar sobre assuntos específicos, mas eles vêm conversar um pouquinho e a gente faz esse trabalho também, a gente entende que é importante para a formação deles.*

C8: [...] eu acredito na educação, a minha resposta pra isso é: eu acredito em educação com afeto. E o afeto, pra mim, não é só o afeto que existe na relação entre dois seres humanos lá, o professor de um aluno. É o afeto que envolve o conhecimento, envolve o gostar daquilo que está sendo ensinado e daquilo que tá sendo aprendido, né? E se chega uma pessoa, um aluno, que gosta um pouquinho de Biologia, e ele encontra um professor que demonstra pra ele que Biologia é um saco, ele deixa de gostar. Certo? Se eu também encontro um aluno que acha que Biologia é um saco, mas ele resolveu estudar Biologia, sabe-se lá Deus porquê, e ele encontra um professor que adora Biologia, esse professor inclusive pode começar a diminuir um pouco o elã dele, o desejo pela Biologia, porque ele tá com uma pessoa que não gosta daquilo. Então, eu costumo brincar que é como uma... o que eu falei da refeição lá do – eu uso muito refeição porque eu adoro comer – mas é como uma refeição, um jantar romântico. O jantar romântico precisa que uma pessoa esteja afim de tá lá, que a outra pessoa esteja afim de tá lá e que os dois gostem do que estão comendo, certo? E que demonstrem isso, demonstrem que a refeição está sendo gostosa. Então, é desse ponto de vista, quando eu falo que o que me importa é o aluno gostar e o professor gostar, é que o depois, isso eu tô falando da formação dentro da sala de aula aqui, e eu acredito que a gente deva ensinar pro nosso aluno de licenciatura, pra fazer isso na escola depois. O conteúdo vem por consequência. Porque a gente... a gente gosta daquilo e aí a gente acaba falando desse assunto, e aí acaba... o conhecimento acaba se construindo.

O que significa uma relação didática com afeto? Se o afeto torna a mediação didática mais eficiente e convida a aluna à aprendizagem, como formar professoras para o afeto?

A ideia de educar para o afeto nos remete ao conceito de alteridade, isto é, o que relativo à *outra*. Segundo Allan Johnson (1997, p. 164), a *outra* é “um conceito no estudo da vida social através do qual definimos relacionamentos”. Existem dois tipos distintos de *outra*: a *outra generalizada* e a *outra significativa*. A primeira é uma posição abstrata e o papel que a acompanha. Quando entramos em uma sala de aula sem nenhum conhecimento sobre as alunas ali presentes, nossas expectativas baseiam-se no que conhecemos por alunas no geral e no que comumente esperamos que aconteça em interações desse tipo. A segunda é alguém sobre quem temos algum grau de conhecimento específico. Ao conhecermos determinada indivíduo, damos atenção ao que percebemos como sendo seus pensamentos, sentimentos e expectativas. Como aluna, a *outra* é significativa no sentido em que prestamos atenção não só ao que alunas em geral provavelmente são, mas ao que sabemos sobre essa em particular. Talvez esse processo de deslocar nossas alunas de *outras generalizadas* para *outras significativas* seja parte do que pretendemos ao qualificar as relações.

Dito isso, a mediação cognitiva é aquela ligada à aprendizagem, que funciona a nível de sujeita. Ela “se constitui com base no desejo de saber, de aprender” (Cristina D’ÁVILA, 2012, p. 19). A apreensão do objeto não é imediata,

mas mediada pela operação mental da sujeita que o conceitua. O objeto que antes era coisa-em-si passa a ser coisa-em-mim ao ser significado. Mas esse objeto do qual tratamos – gênero e sexualidade – não é exclusivo do campo cognitivo. Ele é atravessado por emoções, experiências e questões morais. Torná-lo coisa-em-mim é exigir da *eu* que problematize o sistema moral que a estrutura. Por esse motivo, indicamos a necessidade de qualificar também a reflexão moral. De que forma os conhecimentos do campo da Ética podem auxiliar neste sentido? Qualificar a reflexão moral é investir na relação intrapessoal e no alargamento da possibilidade de significação do objeto numa perspectiva que valorize as diferenças e a diversidade das formas de vivência do desejo e de expressão da *eu*.

Para isso, as análises aqui apontam que as lógicas pedagógicas dessas disciplinas se inserem na crítica genealógica foucaultiana,

que não se limita a pensar a forma como as pessoas se constroem ou são construídas, mas a partir daí pensar a possibilidade de não ser mais, de não fazer mais ou de não pensar mais como era, como fazia ou como pensava. As práticas discursivas estão sempre ancoradas em suportes provisórios, mutáveis, visto que elas são amarradas na própria história, que é contingente. Por isso, não existe resposta definitiva e acabada e pensa-se mesmo não ser produtivo e não interessar forçar respostas. A idéia é estimular uma atitude de permanente reflexão. (Anderson FERRARI, 2005, p. 213)

As disciplinas analisadas aqui se configuram como disciplinas-experiência. A experiência é um conceito que atravessa a obra de Michel Foucault, presente também em expressões como "experiência-limite" e "livro-experiência". Em uma entrevista dada em 1978, Michel Foucault (2012a) aponta que havia trabalhos de outros autores que abriram para ele a possibilidade de uma filosofia como uma "experiência-limite", uma experiência que nos toma de nós mesmos e nos deixa diferentes de antes. Seguindo a lógica foucaultiana, as disciplinas pensadas como disciplina-experiência, no lugar de disciplinas-verdade, são experimentais e colocam professora e aluna em um teste de seus próprios limites; examinam conhecimentos e práticas, mas também tentam transformá-las.

6.3. Apontamentos futuros

Nessa última secção, volto a usar a primeira pessoa do singular, para tratar de dois pontos: a orientação interrompida e a vontade de perseguir as tantas perguntas que surgiram no caminho do pesquisar.

Quando iniciei essa pesquisa, eu tinha o desejo de explorar o que me parecia ser uma pergunta não respondida: os saberes das professoras universitárias, especificamente nos temas de gênero e sexualidade. Eu não tinha ideia que isso me levaria a problematizar as relações interpessoais e a questionar a falta de reflexão sobre o investimento e o endereçamento que acontecem nos cursos de ensino superior. O que seria o papel docente que não despertar na aluna a vontade de aprender? Mas que difícil é ensinar e aprender sobre aquilo que exige reforma moral e realinhamento de valores.

Entendo que tais resultados se deram em função dos dados empíricos obtidos nas entrevistas, mas também em função do meu próprio olhar, das lentes que fui colecionando ao longo da minha própria formação. Muitas destas lentes foram-me dadas por Marcelo Andrade, tanto na sua orientação rigorosa, quanto pela insistência em uma didática generosa. Marcelo me ensinou com sua prática, ao longo dos anos, a construir afetos para traçar diálogos, desenvolver alianças, dar espaço ao pensamento e questionar intolerâncias sobre o que quer que fosse. E, no meio do caminho, foi necessário se despedir. Marcelo me deu uma tarefa difícil, talvez a mais difícil: terminar essa tese sem ele, seu olhar cuidadoso, seus conselhos certos. Por isso, talvez as conclusões dessa tese estejam intensamente atreladas ao desejo de perpetuar o Marcelo nos corredores das licenciaturas e continuar seu trabalho, fazer reverberar um tipo de docência universitária que só quem teve o privilégio de ser sua aluna entende.

Essa despedida marca profundamente esta tese. E a tese marca profundamente essa despedida. O fim da tese é, de certa forma, parte do processo de aceitar a distância. Em alguns momentos quis não terminar este trabalho, na esperança de continuar sua aluna. Mas, como ele costumava dizer, “a vida não pára para a gente fazer pesquisa”, ou seja, mesmo na dificuldade há necessidade de continuar, de não desistir. Lembro de caminharmos juntos em Florianópolis, durante a 37ª reunião da ANPEd, e de conversarmos sobre o que faríamos profissionalmente se pudssemos escolher outra coisa. Ele me disse que não faria mais nada, que ser professor era tudo que sabia fazer e tudo que

queria fazer. Marcelo tinha certeza na eficácia da educação, transformadora de valores e ferramenta fundamental para um mundo melhor. Levo desse processo a certeza de que o afeto que Marcelo colocava na sua prática, com a *outra* e com a própria prática, tanto pedagógica quanto de pesquisa, é transformador.

A partir daqui, serão outros trabalhos, com outras parcerias, mas sempre com as lembranças preciosas destes anos compartilhados e na certeza de que esse diálogo continua em outros planos. Indico, enfim, alguns caminhos que pretendo seguir, para espalhar as sementes que Marcelo me confiou, que na iminência do fechamento desta pesquisa terão de ser enfrentados num outro momento.

No que se refere ao capítulo da análise do campo, após estudar como os temas de gênero e sexualidade se inserem nos encontros de Ensino de Biologia, gostaria de (1) investigar se o Ensino de Biologia aparece em encontros voltados para gênero, sexualidade e educação, tais como o GT23 da ANPEd, o SIES e o Fazendo Gênero; e (2) investir ainda no estudo da produção do GT8 da ANPEd, que trata da formação docente, buscando os trabalhos que se debruçam sobre as licenciaturas e os saberes docentes das professoras universitárias.

Pensando a formação docente em Biologia, acredito ser necessário me debruçar sobre (3) as grades curriculares e os PPC dos cursos, uma vez que foi realizada a análise de documentos que os cursos usam, mas não de documentos que os cursos produzem. Pesquisar a produção documental seria uma forma de entender como os cursos significam e selecionam as orientações que recebem.

Por fim, sobre os saberes docentes, há desdobramentos em duas direções. Uma delas seria (4) seguir entrevistando professoras universitárias da licenciatura de Biologia, buscando entender a lógica de constituição de seus saberes, a forma como constroem suas práticas, os conhecimentos e valores que carregam sobre o tema de gênero e sexualidade e sobre a mediação didática. Outra direção seria (5) pesquisar as licenciandas que cursaram as disciplinas aqui investigadas e buscar resgatar suas experiências e os processos de significação e subjetivação pelos quais passaram.

7.

Referências bibliográficas

ABNT, Associação Brasileira de Normas e Técnicas. **Projeto NBR 6023:2002**. Informação e documentação - Referências - Elaboração, 2012.

ABRAMOVAY M., CASTRO M. e SILVA, L. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio: Edições Graal, 1983.

ALTMANN, H. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ALTMANN, H. Orientação sexual na escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, Unicamp, n. 21, p. 281-315, 2003.

ALVES, J. A. L. **Os Direitos Humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ALVES, A. L. S.; CARVALHO, F. R. Iniciação sexual e uso de preservativo: a realidade atual entre adolescentes de uma cidade do interior de goiás. **Revista SBEnBio**, Niterói, v. 5, p. 1-9, 2012.

ALVES-MAZZOTI, A. J. Relevância e Aplicabilidade da pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50. 2001.

ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social**: para trabajadores sociales. 7ª ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978. Parte III.

ANDRADE, M. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 109-125, 2010.

ANDRADE, M. A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. IN: _____. (Org.). **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009, p. 13-48.

ANDRADE, M. Por uma ética mínima e uma educação plural. **29ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2006.

ANDRADE, M.; PULCINO, R.; PINHO, R.; BASTOS, F. Gêneros e sexualidades na formação de docente: analisando saberes a partir de oficinas pedagógicas. Dossiê: Corpo, Gênero e Sexualidade. **Revista Margens Interdisciplinar**, Abaetetuba, v. 11, n. 17, p. 59-75, 2017.

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.

- APPLE, M. O currículo oculto e a natureza do currículo. IN: _____. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982. P. 125-157.
- ARAÚJO, D. Outras falas sobre gênero e sexualidade na escola. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 19-27, 2014.
- ARENDT, H. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução de Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AYRES, A. C. et al. (Org.) **Anais do VI Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES**. Ao longo de toda a vida: conhecer, inventar, compreender o mundo. Rio de Janeiro: CEFET, 2012.
- AYRES, A. C. et al. (Org.) **Anais do V Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES**. Diferentes realidades, diferentes sujeitos: tecendo fazeres e saberes no Ensino de Ciências e Biologia. Vitória: UFES, 2010.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BASTOS, F. **“A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula?” Diversidade sexual e Ensino de Ciências**. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- BASTOS, F.; PINHO, R. **Sentidos de sexualidade nos anais dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (1997-2015)**. Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XI ENPEC, UFSC, Florianópolis, 2017.
- BECKER, H. S. **Segredos e truques de pesquisa**. Tradução: Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BENTO, B. **Corpos e próteses: dos limites discursivos do dimorfismo**. Santa Catarina: Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceito, 2006. Disponível em <http://www.fazendogenero7.ufsc.br/>, acesso em 20/06/2010.
- BERND, Z. Estudos canadenses e transculturalismos. IN: ALMEIDA, S. R. G. (Org.). **Perspectivas transnacionais. Perspectives transnationales. Transnational perspectives**. Belo Horizonte: ABECAN/FALE/UFMG, 2005. P. 145-159.
- BERNSTEIN, B. **A estrutura do discurso pedagógico**. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- BIANCON, M. L. **A educação sexual na escola e as tendências da prática pedagógica dos professores**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, 2005.

- BOBBIT, J. F. **O currículo**. 4ª ed. Didáctica Editora: Lisboa, 2005.
- BORRILLO, D. **Homofobia: História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Júlia Ferreira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2013.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A reprodução. Rio: Francisco Alvez, 1975.
- BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p. 227-241, 2010.
- BRASIL. **Portaria CFBio 211/2016**. Estabelece o Regulamento para a concessão do Selo CFBio de Qualidade de Cursos de Ciências Biológicas. Brasília: MT/CFBio, 2016.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE/CES, 2015.
- BRASIL. **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, Brasília: MEC/SASE, 2014.
- BRASIL. **Resolução CFBio 227/2010**. Dispõe sobre a regulamentação das Atividades Profissionais e as Áreas de Atuação do Biólogo, em Meio Ambiente e Biodiversidade, Saúde e, Biotecnologia e Produção, para efeito de fiscalização do exercício profissional. Brasília: MT/CFBio, 2010a.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 04/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010b.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/MEC/MJ/UNESCO, 2007.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES 07/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Brasília: CNE/CES, 2002a.
- BRASIL. **Resolução CFBio 02/2002**. Aprova o Código de Ética do Profissional Biólogo. Brasília: MT/CFBio, 2002b.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal/UNESCO, 2001a.
- BRASIL. **Parecer CNE/CES 1301/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília: CNE/CES, 2001b.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei 9394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Resolução CFBio 17/1993**. Dispõe sobre normas e procedimentos para a concessão do título de Especialista em Áreas das Ciências Biológicas. Brasília: MT/CFBio, 1993.

BRASIL. **Decreto 88.438/1983**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Biólogo. Brasília: Casa Civil, 1983.

BRASIL. **Lei 7017/1982**. Dispõe sobre o desmembramento dos Conselhos Federal e Regionais de Biomedicina e de Biologia. Brasília: Casa Civil, 1982.

BRASIL. **Lei 6.684/1979**. Regulamenta as profissões de Biólogo e de Biomédico, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Biologia e Biomedicina, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1979.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

CAMPOS, E. S. **Formação docente e relações de corpo, gênero e sexualidade na educação**. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, V. M. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. IN: _____. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. P. 154-173.

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. IN: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Alternativas no ensino da didática**. São Paulo: Papirus, 1997. P. 71-95.

CARVALHO, M. Gênero: Pra que serve esse conceito na prática pedagógica? IN: SOARES, L. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Anais do XV ENDIPE, 2010. P. 512-525.

CARVALHO, M. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CASSAL, L.; GARCIA, A.; BICALHO, P. Psicologia e o dispositivo da sexualidade: biopolítica, identidades e processos de criminalização. **PSICO**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, pp. 465-473, 2011.

CASTRO, R. P. **Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia**. Tese

(Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

CASTRO, S. **Biólogos, da universidade ao mercado de trabalho**: um estudo entre estudantes e egressos do Curso de Licenciatura em Biologia. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CAULLEY, D.N. **Document Analysis in Program Evaluation**. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory, 1981.

CITELI, M. T. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 131-145, 2001.

COELHO, L. J. **Diversidade sexual e Ensino de Ciências: buscando sentidos**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, 2014.

COELHO, L. J.; CAMPOS L. M. L. Diversidade sexual e Ensino de Ciências: buscando sentidos. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 893-910, 2015.

COELHO, L. J.; CAMPOS, L. M. L. Diversidade sexual e licenciandos em Ciências Biológicas: que professor formamos? **Revista SBEnBio**, Niterói, v. 5, p. 1-10, 2012.

COHEN, D. **Poemas que desisti de rasgar**. São Paulo: EW Editora, 2014.

CORTINA, A. **Aliança e Contrato**. Política, Ética e Religião. São Paulo: Loyola, 2008.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

DARWIN, C. **A origem das espécies**. Tradução de John Green. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

DA SILVA, K. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

DE OLIVEIRA, G.; RIBEIRO, G. Sexualidades: reflexões sobre uma ação nos anos finais do ensino. **Revista SBEnBio**, Niterói, v. 7, p. 2661-2673, 2014.

DE SÁ, C. M.; ROSA, W. M. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**, PUC-PR: 2004.

DEWEY, J. A escola e a sociedade. A criança e o currículo. Relógio D'Água Editores, Lisboa: 2002.

DIONISIO, J.; FONSECA, L. Mulheres e ciência: a trajetória de mulheres cientistas do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde da UFRRJ. **Revista da SBEnBio**, Niterói, v. 9, p. 3581-3592, 2016.

DIP, A. **Existe “ideologia de gênero”? - Entrevista com a doutora em Educação, Jimena Furlani**. São Paulo: A Pública, 2016. Disponível em: <http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>, acesso em 31/12/2017.

DORVILLÉ, L. et al. (Org.) **Anais do IV Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES**. Ciências biológicas e Ensino de Biologia: tradições, histórias e perspectivas. Seropédica: UFRRJ, 2007.

DOS REIS, N. **Diversidade de gênero e Ensino de Biologia: Casos de prazeres e corporeidades não-binários**. Monografia (graduação). Instituto de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

DOS REIS, N.; PINHO, R. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, 2016.

DUARTE, R. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225. 2004.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. IN: SILVA, T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 07-76.

ERIKSEN, T. H. **Small places, large issues**: an introduction to social and cultural anthropology. Chicago: Pluto Press, 1995.

ESTEVES, P. O (não) reconhecimento da diferença: o bullying como um desafio das sociedades multiculturais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, ISSN: 2177-1626, Santos, v. 08, n. 16, p. 440-457, 2016.

ETTER, F.; ALVES, L.; FERREIRA, M.; GOMES, M. Sentidos de sexualidade em produções acadêmicas: Investigando os anais dos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (2005-2012). **Revista SBEnBio**, Niterói, v. 7, p. 2085–2096, 2014.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio: Fator, 1983.

FERNANDES, J. A. (Org.) Anais do VI ENEBIO, III EREBIO PR/SC/RS. Políticas Públicas Educacionais - Impactos e Propostas ao Ensino de Biologia, Maringá, 2016. **Revista da SBEnBio**, Niterói, v. 9, 2016.

FERNANDES, J. A. (Org.) Anais do V ENEBIO, II EREBIO SP/MT/MS. Entrelaçando histórias, memórias e currículo no Ensino de Biologia, São Paulo, 2014. **Revista da SBEnBio**, Niterói, v. 7, 2014.

FERNANDES, J. A. (Org.) Anais do IV ENEBIO, II EREBIO MG/TO/GO/DF. Repensando a experiência e os novos contextos formativos para o Ensino de Biologia, Goiânia, 2012. **Revista da SBEnBio**, Campinas, v. 5, 2012.

FERRARI, A. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial n. 1, p. 101-116, 2014.

FERRARI, A. Silêncio e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas. IN: _____.; MARQUES, L. P. (Org.). **Silêncios e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. P. 91-112.

FERRARI, A. **Quem sou eu? Que lugar ocupo?** Grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual. Tese (Doutorado). Orientador: Joaquim Brasil Fontes Júnior. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas. 2005.

FERREIRA, M.; NUNES, G.; KLUMB, M. As temáticas gênero e sexualidades nas reuniões da ANPEd de 2000 a 2006. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 899-920, 2013.

FIGUEIREDO, B. A. Delineamentos dos papéis sociais de gênero por estudantes do ensino médio. **Revista SBEnBio**, Niterói, v. 9, p. 2267-2277, 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Edições 70, 2014a.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão de José Augusto Guilhon Albuquerque. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos, volume IV: estratégia, poder-saber**. Organização, seleção e revisão: Manoel Barros da Motta. Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos, volume V: ética, sexualidade e política**. Organização, seleção e revisão: Manoel Barros da Motta. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Nascimento na Prisão. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. IN: FREITAS, M. T. A; JOBIM, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. P. 26-38.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GARCÍA, M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da Pesquisa Educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, 2001.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIROUX, H. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. IN: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio: Vozes, 1995. P. 132-158.

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. IN: NÓVOA, A. (Coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa, 1992.

GOMES, C.; SORJ, B. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 433-447, 2014.

GROS, F. Introdução: A coragem da verdade. IN: _____. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. P. 11-12.

HALL, C. S.; VERNON, J. N. **Introdução à psicologia junguiana**. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. 1ª ed. 11ª reimp. São Paulo: Cultrix, 2014.

HALL, S. Quem precisa de identidade? IN: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2010. P. 103-133.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HEILBORN, M. L. Gênero e hierarquia: A costela de Adão revisitada. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis: USFC, v. 1, n. 1, p. 50-82, 1993.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JARDIM, D. P.; BRÊTAS, J. R. S. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira-SP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, n. 2, p. 57-62, 2006.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: Guia prático**. Itabuna: Via Litterarum Editora, 2010.

KHALEELI, H. **Hijra: India's third gender claims its place in law**, 2014. Disponível em: <http://www.theguardian.com/society/2014/apr/16>, acesso em 24/10/2014.

LIBÂNEO, J. C. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. IN: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 53-80.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. IN: CANDAU, V. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 147-163.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. IN: _____. (Org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 07-34.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. IN: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 85-92.

LOURO, G. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, G. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. IN: CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa. Uma introdução**. 8ª ed. São Paulo: EDUC, 2007.

MACHADO, C. S.; MACHADO, A. C. S. Quando desenhos representam discursos: Gênero, sexualidades e profissões - O que dizem os alunos da educação infantil? IN: FERRARI, A.; CASTRO, R. P. (Org.). **VIII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero: ABEH e construção de um campo de Pesquisa e Conhecimento: desafios e potencialidades de nos re-inventarmos**. [Livro Eletrônico] Campina Grande: Realize Editora, 2017. P. 427-434.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MANZINI, E. J. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e roteiros**. Anais do II Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, Bauru: USC, 2004.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARANDINO, M. et al. (Org.) **Anais do I ENEBIO, III EREBIO RJ/ES.** Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. Rio de Janeiro: SBEnBio, 2005.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia:** histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARKS, H. M. & PRINTY, S. M. Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. **Educational Administration Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 370-397, 2003.

MARTINS, I. et al. (Org.) **Anais do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Água de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2013.

MARTINS, I. et al. (Org.) **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Campinas, SP: UNICAMP/ABRAPEC, 2011.

MATOS, M.; et al. Oficina: A gravidez na adolescência e a escola. IN: AYRES, A. C.; et al. (Org.) **Anais do VI Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES.** Ao longo de toda a vida: conhecer, inventar, compreender o mundo. Rio de Janeiro: CEFET, 2012.

MAZZON, J. A. **Projeto de estudo das ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual.** São Paulo: FIPE, 2009.

MEYER, Dagmar E. E.; RIBEIRO, C.; RIBEIRO, P. R. M. **Gênero, Sexualidade e Educação.** "Olhares" sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo G.E. 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa.** 1ª ed. São Paulo: Centauro, 2010.

MOREIRA, M. A. et al. (Org.) **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Bauru, SP: UNESP Bauru/ABRAPEC, 2003.

MOREIRA, M. A. et al. (Org.) **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Atibaia, SP: PUCRS/ABRAPEC, 2001.

MOREIRA, M. A. et al. (Org.) **Anais do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Valinhos, SP: ABRAPEC, 1999.

MOREIRA, M. A. et al. (Org.) **Anais do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 1997.

MORTIMER, E. F. et al. (Org.) **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Florianópolis, SC: UFSC/ABRAPEC, 2009.

MORTIMER, E. F. et al. (Org.) **Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, SC: UFSC/ABRAPEC, 2007.

MOTTA, M. B. Apresentação à Edição Brasileira. IN: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos, volume V: ética, sexualidade e política**. Organização, seleção e revisão: Manoel Barros da Motta. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. P. VII-LXIII.

MOUTINHO, L. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 201-248, 2014.

NARDI, R.; BORGES, O. (Org.) **Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru, SP: ABRAPEC, 2006.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, 2009.

NÓVOA, A. La nueva cuestión central de los profesores: Exceso de discursos, pobreza de prácticas. **Cuadernos de Pedagogía**, Logroño, n. 286, p. 102-108, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. IN: _____. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 13-33.

OLWEUS, D. **Aggression in the schools: Bullies and whipping boys**. Washington: Hemisphere, 1978.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, Assembleia Geral das Nações Unidas. 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>, acesso em 25/10/2014.

OSMAN, S.; COLARES, G.; MOURA, I.; MEDIM JUNIOR, V. Aplicação de oficinas de educação sexual em uma escola pública parceira do PIBID em Manaus. **Revista SBEnBio**, Niterói, v. 9, p. 2380-2391, 2016.

PAES DE CARVALHO, C.; et al. Gestão e Desempenho Escolar: um estudo nas redes municipais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro a partir dos resultados da Prova Brasil 2009. IN: III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, **Cadernos ANPAE**. Timbaúba: Biblioteca ANPAE, 2012.

PARREIRA, F. L. D. **Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de Ciências Biológicas bolsistas do PIBID/UFU**. Tese (Doutorado). Departamento de Ciências Humanas, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PHILLIPS D. C., BURBULES N. C. Can, and Should, Educational Inquiry Be Scientific? IN: **Postpositivism and Educational Research**. Rowman & Littlefield Publishers, p. 65-95, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. IN: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PINHO, R. Temas culturais e desempenho escolar: o rio de janeiro na prova brasil 2011. 2016. **XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Cuiabá, 2016.

PINHO, R. **“Isso é o que não mudou ainda”: diversidade sexual, homofobia e cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PINHO, R.; BASTOS, F. Sentidos de sexualidade nos anais dos Encontros Regionais de Ensino de Biologia RJ/ES (2001-2015). **Revista SBEnBio**, Niterói, v. 9, p. 5594-5606, 2016.

PINHO, R.; PULCINO, R. Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 665-680, 2016.

PINO, Na. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 28, p. 149-174, 2007.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. **Preconceito contra homossexualidades**. A hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

PULCINO, R. Das mulheres ao gênero: uma trajetória dos movimentos feministas. **Boletim Cidadania em Rede**, Ano XIII, nº 1, 2016.

PULCINO, R.; PINHO, R. Gênero e sexualidade nos PCN: Uma análise dos objetivos gerais. **Caderno Espaço Feminino**, v. 28, n. 1, p. 24-35, 2015.

PULCINO, R.; PINHO, R.; ANDRADE, M. Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 92, p. 127-146, 2014.

RAGO, M. **A aventura de contar-se**: Foucault e a escrita de si de Ivone Gebara. Seminário Michel Foucault. UNESP de Marília, maio de 2010. Disponível em: http://www.historiacultural.mpbnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO/Margareth-A_aventura_de_contar_se.pdf, acesso em 26/12/2017.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos fundamentais. Tradução: Maria do Rosário Gregolin, Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: claraluz, 2005.

RICKLEFS, R. **A economia da natureza**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 2003.

RUFATO, B. P.; BIZERRA, A. F. Pais e mães em visita a museus de ciências no Brasil: há diferenças? **Revista SBEnBio**, Niterói, v. 7, p. 962-973, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAID, E. **Orientalismo**. O oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAMPAIO, V.; RUFINO, M.; MIRANDA, M.; SILVA, R. Sexualidade no 8º ano de Ensino Fundamental: reflexões de uma experiência didática. **Revista SBEnBio**, Niterói, v. 5, p. 1-9, 2012.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. IN: ZAGO, N. (Org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A/Lamparina, 2003. p. 137-182.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SELLES S. et al. (Org.) **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. As políticas educacionais e Educação em Ciências: impactos na pesquisa, no ensino e na formação profissional. Água de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2015.

SELLES, S. et al. (Org.) **Anais do II ENEBIO, I EREBIO MG/TO/GO/DF**. Os dez anos da SBEnBio e o Ensino de Biologia no Brasil: história entrelaçadas. Uberlândia: SBEnBio, 2007.

SELLES S. et al. (Org.) **Anais do II Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES**. Formação de professores de Biologia: articulando universidade e escola. Niterói: UFF, 2003.

SELLES S. et al. (Org.) **Anais do I Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES**. Novo Milênio, novas práticas educacionais? Niterói: UFF, 2001.

SEVERO, R. A. de O. **Gênero e sexualidade: itinerário de um grupo de discussão como possibilidade de formação**. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SIMON, R. A pedagogia como uma tecnologia cultural. IN: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio: Vozes, 1995. P. 61-84.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. IN: _____. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio: Vozes, 1995. P. 190-207.

SPLINDER, G. D. The transmission of culture. IN: **Education and Cultural Process: Anthropological Approaches**. Long Grove: Waveland Press, 1987. P. 275-309.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor enquanto “ator racional”. IN: PERRENOUD, P. et al. (Org.) **Formando professores profissionais**. São Paulo: Artmed Editora, 2001. P. 177-202.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores. Fundamentos e epistemologia. **Anais do Seminário de Pesquisa Sobre o Saber Docente**, UFCE: 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TAVARES, D. et al. (Org.) **Anais do VII Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES**. Tecendo laços docentes entre Ciência e culturas. Niterói: UFF, 2015.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

TORTORA, G.; GRABOWSKI, S. R. **Corpo humano**: fundamentos de anatomia e fisiologia. Tradução Maria Regina Borges-Osório. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, M. L. Observação do Cotidiano Escolar. IN: ZAGO, N. (Org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A/Lamparina, 2003. p.184-205.

VATICANO. **Sexualidade humana: verdade e significado**. Orientações educativas em família. 1995. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/, acesso em 02/11/2014.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VELHO, G. Observando o familiar. IN: Nunes, E. O. **Aventura sociológica**: objetividade, paixão e método na Pesquisa Social. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. P.36-46.

VIANNA, C. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, 2004.

VILELA, M. (Org.) Anais do III ENEBIO, IV EREBIO NE. Temas polêmicos e Ensino de Biologia, Fortaleza, 2005. **Revista da SBEnBio**, Campinas, v. 3, 2010.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, 1995.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2010. P. 7-72.

YOUNG, M. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. IN: GRÁCIO, S.; STORR, S. (Org.) **Sociologia da Educação II. Antologia**. Lisboa: Horizonte, p. 151-187, 1982.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. IN: _____. (Org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A/Lamparina, 2003. p. 287-309.

8. Apêndices

8.1. Termo de consentimento livre e esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a: _____

Convidamos V.Sª a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa:

“Resistências na formação docente de Ciências e Biologia: educar para diversidade sexual e de gênero”

Pesquisadores:

Doutoranda: Raquel Pinho | raquel.aps@gmail.com

Orientador: Marcelo Andrade | marcelo-andrade@puc-rio.br

Justificativas:

A pesquisa se justifica diante das necessidades de se entender as relações entre o ensino de ciências e diversidade de gênero e sexualidades, na formação inicial docente.

Objetivos:

O objetivo desta pesquisa é compreender de que forma os temas de gênero e sexualidade se inserem na formação inicial do ensino de ciências e biologia, através de documentos institucionais e das práticas docentes.

Metodologia:

Entrevistas, através de áudio-gravação, com duração média de 50 minutos.

Riscos e Benefícios:

É possível que algum tipo de constrangimento ocorra ao se abordar temas relacionados à diversidade de gênero e sexualidade. No entanto, todos os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os entrevistados e garantindo que os relatos sejam apresentados em clima de confiança e sigilo.

Eu, _____,
de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de doutorado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Raquel Pinho, doutoranda.

Marcelo Andrade, orientador.

[assinatura do voluntário]

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel. _____

Identificação (RG): _____ | Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2016.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do(a) voluntário(a) e outra para os arquivos dos pesquisadores.

8.2.

Ficha de identificação I: Coordenação

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



FICHA DE IDENTIFICAÇÃO - COORDENAÇÃO

1. Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Cor: _____ Estado Civil: _____

Bairro onde mora: _____ Gênero: _____

Participa de algum grupo/organização?

() Não

() Sim. Qual/Quais? _____

2. Formação no Ensino Superior

Curso: _____ Ano: _____

Instituto onde cursou: _____

Possui pós-graduação?

() Não

() Sim. Qual/Quais?

() Especialização: _____ IES: _____ Ano: _____

() Mestrado: _____ IES: _____ Ano: _____

() Doutorado: _____ IES: _____ Ano: _____

3. Atuação na instituição

Além da gestão acadêmica, realiza outra atividade? _____ Qual/Quais?

() Ensino. Que disciplina/s? _____

() Extensão. Que projeto/s? _____

() Pesquisa. Que projeto/s? _____

4. Experiência na gestão

Desde quando atua como coordenador nesta instituição? _____

Já trabalhou como coordenador em outra instituição?

() Não

() Sim. Qual/Quais? _____

Quantos anos de experiência no total? _____

8.3.

Roteiro de entrevista I: Coordenação

1. Fale-me um pouco do seu trabalho na coordenação. Quando você começou? Como você chegou à coordenação? Pode destacar algumas realizações ou alegrias? Pode destacar alguns desafios?
2. Se eu pedisse para me indicar um bom aluno, quem seria? Por que? O que faz de um aluno um bom aluno?
3. Quais são as principais características que o curso desta instituição pretende desenvolver em seus alunos? Por que?
4. Veja bem, eu quero entender práticas de sucesso, então, se eu pedisse para me indicar um bom professor do quadro, quem seria? Por que?
5. Na sua opinião, quais são as características de um bom professor? O que faz de um professor um bom professor?
6. Fale-me um pouco da organização curricular do curso. Quando foi construído? Tem algum documento que orienta o curso? Qual o diferencial do currículo do curso? O que é mais característico do currículo da sua instituição?
7. Como são organizadas as ementas? Como se definem os conteúdos, a bibliografia da disciplina, por exemplo? É um processo coletivo, consultivo a um especialista ou deliberado pela gestão?
8. Fale-me um pouco sobre o estágio em docência. Em que etapa do curso ocorre? Onde o estágio acontece?
9. Gênero e sexualidade estão na grade curricular?
 - a. Se SIM: Onde? Numa ementa, numa disciplina? Quando este tema entrou na grade curricular e por quê? Foi devido a algum documento, a algum prof., a algum acontecimento?
 - b. Se NÃO: Mas já houve algum debate sobre a entrada deste tema na grade? Se o curso fosse passar por uma reforma, estes temas teriam relevância no debate?
10. Há algum professor ou alguma professora que trabalha com esses temas direta ou indiretamente?
 - a. Se SIM: Quem são? Que disciplinas lecionam? Como estes temas são recebidos (pelos outros professores, pelas turmas)? Há conflitos ou dificuldades?
 - b. Se NÃO: Já houve?
11. Pensando nestes temas (gênero e sexualidade) quais conteúdos ou habilidades o curso valoriza? Ou quais conteúdos e habilidades o curso acha adequado trabalhar?
12. Pensando em gênero e sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia, como isso se insere na sua trajetória? Você teve contato durante a sua formação?
 - a. Se SIM: De que forma? Você poderia partilhar o que você entende por gênero e por sexualidade? Na sua opinião, como estes dois aspectos se conectam?
 - b. Se NÃO: Mas teve contato em outros lugares? Mesmo que não tenha aparecido explicitamente pra você, você deve ter algumas concepções sobre isso, você poderia partilhar o que você entende por gênero e por sexualidade? Na sua opinião, como estes dois aspectos se conectam?

8.4.

Ficha de identificação I: Docentes

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



FICHA DE IDENTIFICAÇÃO – DOCENTES

1. Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Cor: _____ Estado Civil: _____

Bairro onde mora: _____ Gênero: _____

Participa de algum grupo/organização?

() Não

() Sim. Qual/Quais? _____

2. Formação no Ensino Superior

Curso: _____ Ano: _____

Instituto onde cursou: _____

Possui pós-graduação?

() Não

() Sim. Qual/Quais?

() Especialização: _____ IES: _____ Ano: _____

() Mestrado: _____ IES: _____ Ano: _____

() Doutorado: _____ IES: _____ Ano: _____

3. Atuação na instituição

Além da docência na graduação, quais outras atividades você realiza?

() Docência na pós-graduação. Que disciplina/s? _____

() Docência na educação básica. Quais séries? _____

() Gestão. De que curso? _____

() Coordenação de área. De que área? _____

() Extensão. Que projeto/s? _____

() Pesquisa. Que projeto/s? _____

4. Experiência na docência

Desde quando atua como professor/professora nesta instituição? _____

Já trabalhou como professor/professora em outra instituição?

() Não

() Sim. Qual/Quais? _____

Quantos anos de experiência no total? _____

8.5.

Roteiro de entrevista II: Docentes

1. Fale-me um pouco do seu trabalho aqui na instituição. Quantas disciplinas você leciona aqui? Quais os nomes? Quais os objetivos? Com qual periodicidade elas são oferecidas?
2. Quais são as principais características que suas disciplinas pretendem desenvolver em seus alunos? Por quê?
3. Eu vou te mostrar três palavras, uma de cada vez.
 - a. Eu gostaria de você me explicasse cada uma delas.
 - b. Agora que você explicou, eu vou te pedir para relacionar as três palavras. Como elas se conectam?
4. Agora eu vou te mostrar cinco frases, também uma de cada vez.
 - a. Você concorda, discorda? Como você se posiciona em relação a ela?
 - b. Agora que você já falou sobre todas. Vou pedir para você arrumar pra mim em ordem de concordância, ou seja, das que você concorda mais praquelas que você concorda menos.
 - c. Você acha que essas frases podem coexistir?
5. Me conta, você aborda esses temas na sua disciplina?
 - a. Se SIM: Como? Me dá alguns exemplos? Você encontra resistência por parte dos alunos? Há conflitos? Por que você trabalha esta temática? Então, além do que você indicou anteriormente, quais habilidades sua disciplina pretende desenvolver nos alunos especificamente para os temas de gênero e sexualidade?
 - b. Se NÃO: Se você abordasse, como você abordaria? Por que você não aborda? Os seus alunos já pediram para trabalhar estes temas?
6. Há algum tipo de recomendação do curso para tratar os conteúdos de gênero e sexualidade? Quais deveriam ou não entrar na grade, por exemplo?
7. Há um debate na área específica da educação que pesquisa gênero e sexualidade se estes temas deveriam estar numa disciplina exclusiva ou dados transversalmente. Pensando na sua experiência aqui neste curso, como você opinaria?
 - a. Se opinar por DISCIPLINA EXCLUSIVA: O que ela abordaria? Seria eletiva ou obrigatória? Em que período?
 - b. Se opinar por TRANSVERSALIDADE: Como seria feito? Você pode me dar exemplos?
8. Pensando nas disciplinas escolares de Ciências e Biologia, como você aconselharia trabalhar com esses temas na escola? Você pode dar exemplos de práticas pedagógicas que você aconselharia seus alunos de realizarem quando estiverem lecionando na educação básica?
Se a entrevistada for professora da Prática Docente: Esses temas já apareceram ou aparecem no estágio docente? É uma demanda dos licenciandos?
9. Pra encerrar, vou te mostrar quatro frases. E gostaria de ouvir sua opinião sobre elas. Você já ouviu essas frases? E quando você escuta, o que você sente? E o que você pensa sobre elas?

Palavras da questão 3:

SEXUALIDADE

SEXO

GÊNERO

Frases da questão 4:

Se for XX, vai ser mulher. Se for XY, vai ser homem.

Sexo é diferente de gênero. Sexo é o seu corpo biológico; é ter pênis ou vagina. Gênero é sua identidade; é ser homem ou mulher.

Sexo não difere de gênero, uma vez que todo olhar biológico é também culturalmente localizado.

Sexualidade é um conceito multidisciplinar, que abrange aspectos biológicos, psicológicos, socioculturais e éticos.

Só existem dois gêneros: homem e mulher. Assim como só existem duas sexualidades: heterossexual e homossexual.

Frases da questão 9:

Lugar de mulher é na cozinha.

Meninos não podem brincar de boneca.

Dois gays se beijando? Tudo bem na casa deles, né?! Na rua, não.

Bissexuais são indecisos. Isso é só uma fase.

8.6.

Caracterização das coordenadoras entrevistadas

	Entrevista (min)	Informações pessoais			Graduação		Pós-graduação					
		Idade (anos)	Cor	Gênero		Ano	Especialização	Ano	Mestrado	Ano	Doutorado	Ano
C1	74	57	BRA	FEM	Ciências Biológicas [Licenc.]	1980			Botânica	1987	Ecologia	1998
C2	58	46	?	MAS	Ciências Biológicas	1992			Ciências do mar	2000	Ecologia	2006
C3	47	39	BRA	MAS	Medicina Veterinária Ciências Biológicas Medicina	2001 2007 2016	Ensino à distância	2016	Medicina veterinária	2003	Biologia	2008
C4	99	50	BRA	FEM	Ciências Biológicas	1987			Biofísica	1993	Biociências nucleares	1997
C5	68	45	BRA	FEM	Ciências Biológicas	1993	Formação docente: novas metodologias	2016	Genética Humana	1996	Genética Humana	2001
C6	70	40	BRA	MAS	Ecologia	2001	Gestão Ambiental	2005	Ecologia	2003	Biociências nucleares	2007
C7	61	68	PAR	FEM	Ecologia	1981			Geografia Física	1995	Ecologia	1998
C8	88	33	BRA	MAS	Ciências Biológicas [Licenc.]	2005	Gestão Ambiental	2007	Ciências morfológicas	2009		
C9	45	46	BRA	FEM	Ciências Biológicas	1996	Biologia Marinha	1998	Biologia Marinha	2000	Geoquímica Marinha	2008
C10	79	37	BRA	MAS	Ciências Biológicas	2003	Docência de ensino superior	2008	Engenharia química	2013	Engenharia química	2017
C11	46	33	PAR	FEM	Ciências Biológicas	2006	Gestão Ambiental Educação à distância	2008 2013	Saúde e Meio ambiente	2010	Saúde Pública	2015

Fonte: Elaboração própria.

8.7.

Funções pedagógicas e científicas das coordenadoras entrevistadas

	Experiência na coordenação (anos)	Funções		
		Ensino	Pesquisa	Extensão
C1	10	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos em Ecologia • Projeto Ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecologia e História da Paisagem no RJ 	
C2	3	<ul style="list-style-type: none"> • Teorias evolutivas • Fundamentação Biológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de espécies ameaçadas no litoral do RJ 	<ul style="list-style-type: none"> • Tartarugas marinhas no RJ
C3	2	<ul style="list-style-type: none"> • Embriologia • Histologia • Bioquímica 		
C4	5	<ul style="list-style-type: none"> • Biologia da reprodução • Anatomia Humana 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema urogenital 	<ul style="list-style-type: none"> • Biologia da reprodução
C5	9	<ul style="list-style-type: none"> • Fisiopatologias • Genética médica 	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas meditativas na educação médica • Técnicas de aprendizagem ativa na educação 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atividades diversas</i>
C6	4	<ul style="list-style-type: none"> • Biogeografia • Biogeografia aplicada 	<ul style="list-style-type: none"> • Biogeografia e macroecologia marinha • Ecologia de peixes recifais 	
C7	15			<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Capim Limão
C8	1,5	<ul style="list-style-type: none"> • Biologia celular e molecular • Patologia geral 		<ul style="list-style-type: none"> • Semana da Biologia
C9	15	<ul style="list-style-type: none"> • Zoologias • Meio ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecologia Marinha 	
C10	4	<ul style="list-style-type: none"> • Meio ambiente • Ecologia • Biologia celular 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Educação Ambiental e Cidadania
C11	1	<ul style="list-style-type: none"> • Fisiologia Humana 		<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade, Segurança, Meio ambiente e Saúde

Fonte: Elaboração própria.

8.8.

Caracterização das professoras entrevistadas

	Entrevista (min)	Informações pessoais			Graduação		Pós-graduação			
		Idade (anos)	Cor	Gênero		Ano	Mestrado	Ano	Doutorado	Ano
P3	63	59	BRA	MAS	Ciências Biológicas Ciências Sociais	1981 1990	Epidemiologia das grandes endemias	1995	Saúde da mulher e das crianças	2000
P4	55	56	BRA	MAS	Ciências Biológicas [Licenc.]	1985	Biociências nucleares	1995	Ciências e Biotecnologia	2016
P5	61	32	NEG	MAS	Letras/Inglês Teologia	2009 2008	Religião	2009	Literatura comparada	2016
P7	80	29	PAR	MAS	Ciências Biológicas [Licenc.]	2009	Educação	2012	Educação	2016
P8	61	57	BRA	FEM	História [Licenc.]	1986	História	1998	História	2005

Fonte: Elaboração própria.

8.9.

Funções pedagógicas e científicas das professoras entrevistadas

	Experiência na docência (anos)	Funções		
		Ensino	Pesquisa	Extensão
P3	23	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos antropológicos e sociológicos da educação 	<ul style="list-style-type: none"> Estudos antropológicos sobre AIDS e vulnerabilidade social Representações sociais e narrativas Etnografias médicas 	<ul style="list-style-type: none"> Projeto Cineducação
P4	30	<ul style="list-style-type: none"> Sexualidade humana Redação de monografia [Pós] 	<ul style="list-style-type: none"> Material didático e alunos superdotado 	<ul style="list-style-type: none"> Sexualidade Terceira idade Superdotação
P5	2	<ul style="list-style-type: none"> Multiculturalismo e movimentos sociais 	<ul style="list-style-type: none"> África, diáspora africana e estudos da tradução 	<ul style="list-style-type: none"> Literatura afro-americana e afro-brasileira
P7	5	<ul style="list-style-type: none"> Educação e Gênero Didática especial em Biologia Prática de ensino Teorias curriculares [Pós] Pesquisa educacional [Pós] 	<ul style="list-style-type: none"> Currículo, ontologia e formas de vida Currículo, subjetividade e diferença 	<ul style="list-style-type: none"> Projeto Fundão - Biologia nas fronteiras da diferença
P8	28	<ul style="list-style-type: none"> Práticas pedagógicas Metodologia História da família [Pós] 	<ul style="list-style-type: none"> Administração em educação História e memória da Leopoldina 	

Fonte: Elaboração própria.

9. Anexos

9.1. Parecer do Exame de Qualificação I

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

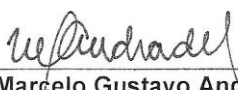


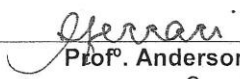
EXAME DE QUALIFICAÇÃO I

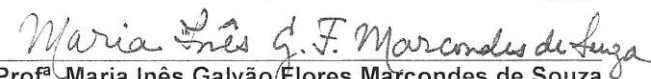
No dia 17 de novembro de 2015, às 13hs, na sala de Vidro, da PUC-Rio, reuniu-se a banca examinadora formada pelos professores: Marcelo Gustavo Andrade de Souza (Orientador PUC-Rio), Anderson Ferrari (co-orientador UFJF) Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza (PUC-Rio) e Luís Fernando Marques Dorvillé (UERJ) para o Exame de Qualificação I da doutoranda **Raquel Alexandre Pinho dos Santos**, com o texto intitulado: "**Resistências na formação de professores de ciências e biologia: educar para diversidade sexual e de gênero**". Após tecer considerações sobre o texto apresentado,

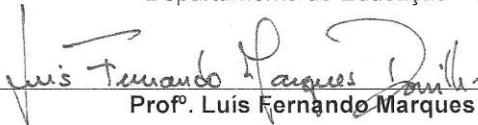
a banca:
*considera o texto aprovado, destacando
que há um desenho de tese qualificada
do que necessita um aprofundamento
teórico e um recorte metodológico.*

Rio de Janeiro, 17 de Novembro de 2015.


Profº. Marcelo Gustavo Andrade de Souza
Orientador
Departamento de Educação – PUC-Rio


Profº. Anderson Ferrari
Co-orientador
UFJF


Profº. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza
Departamento de Educação – PUC-Rio


Profº. Luís Fernando Marques Dorvillé
UERJ

Coordenação de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação
Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea – 22453-900
Rio de Janeiro – RJ – Tel (21) 3527-1815/1816/1817.1818
posedu@puc-rio.br www.puc-rio.br/educacao

9.2.

Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC - Rio

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2016-10)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: Resistências na formação docente de Ciências e Biologia: Educar para a diversidade sexual e de gênero (Departamento de Educação da PUC-Rio)

Autora: Raquel Alexandre Pinho dos Santos (Doutoranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Orientador: Marcelo Andrade (Professor do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Co-orientador: Anderson Ferrari (Professor)

Apresentação: Pesquisa qualitativa que visa compreender como as licenciaturas de Ciências e Biologia da cidade do Rio de Janeiro abordam e preparam os futuros docentes da Educação Básica para a diversidade de gêneros e sexualidades e analisar os espaços de resistência nestas formações. O estudo abrangerá os cursos presenciais e utilizará entrevistas semiestruturadas com os coordenadores para contextualizar as prioridades de ensino dos referidos cursos e com os professores que realizam práticas relacionadas a gênero e sexualidade, visando apreender suas percepções dessa temática e do trabalho que fazem. A fundamentação teórica adotada está apoiada nos campos de gênero e sexualidade, a formação de professores de Ciências e Biologia, e o ensino para a diversidade. Para as questões éticas e culturais o estudo apoia-se em CORTINA (2008 e 2009) e ANDRADE (2009^a e 2009^b).

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido expõe com clareza o objetivo da pesquisa, os procedimentos a serem seguidos e a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados coletados e da identidade dos participantes. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Considerando os elementos expostos acima somos de parecer **Favorável** à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.


Prof. José Ricardo Bergmann

Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 01 de junho de 2016.

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900.
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527 1619 FAX (021) 3527 1132.
E-mail: vrac@puc-rio.br

9.3.

Parecer do Exame de Qualificação II

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



EXAME DE QUALIFICAÇÃO II

No dia 20 de outubro de 2017, às 14hs, na sala de Vidro, da PUC-Rio, reuniu-se a banca examinadora formada pelos professores: Marcelo Gustavo Andrade de Souza (Orientador PUC-Rio), Anderson Ferrari (co-orientador UFJF), Silvana Soares de Araújo Mesquita (PUC-Rio) e Luís Fernando Marques Dorvillé (UERJ) para o Exame de Qualificação II da doutoranda **Raquel Alexandre Pinho dos Santos**, com o texto intitulado: "**Resistências e emergências nas licenciaturas de Biologia: discursos e práticas sobre sexualidade e gênero**". Após tecer considerações sobre o texto apresentado, a banca:

aprova o texto apresentado, destacando a qualidade do conteúdo de dados levantados, a relevância do objeto estudado e a qualidade da redação. A banca sugere que as observações feitas sejam incorporadas no texto final

Rio de Janeiro, 20 de outubro de 2017.

Marcelo Gustavo Andrade de Souza
 PI **Profº. Marcelo Gustavo Andrade de Souza**
 Orientador
 Departamento de Educação – PUC-Rio

Anderson Ferrari
Profº. Anderson Ferrari
 Co-orientador
 UFJF

Silvana Soares de Araújo Mesquita
Profª. Silvana Soares de Araújo Mesquita (PUC-Rio)
 Departamento de Educação – PUC-Rio

Luís Fernando Marques Dorvillé
Profº. Luís Fernando Marques Dorvillé
 UERJ

Coordenação de Pós-Graduação em Educação
 Departamento de Educação
 Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea – 22453-900
 Rio de Janeiro – RJ – Tel (21) 3527-1815/1816/1817/1818
posedu@puc-rio.br www.puc-rio.br/educacao