



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Elaine de Jesus Souza

**EDUCAÇÃO SEXUAL “ALÉM DO BIOLÓGICO”:
PROBLEMATIZAÇÃO DOS
DISCURSOS ACERCA DE SEXUALIDADE E GÊNERO NO CURRÍCULO DE
LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

Porto Alegre
2018

Elaine de Jesus Souza

**EDUCAÇÃO SEXUAL “ALÉM DO BIOLÓGICO”: PROBLEMATIZAÇÃO DOS
DISCURSOS ACERCA DE SEXUALIDADE E GÊNERO NO CURRÍCULO DE
LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul como requisito parcial à obtenção do título de
Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dagmar E. Estermann
Meyer

Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações
de Gênero

Porto Alegre

2018

Elaine de Jesus Souza

EDUCAÇÃO SEXUAL “ALÉM DO BIOLÓGICO”: PROBLEMATIZAÇÃO DOS DISCURSOS ACERCA DE SEXUALIDADE E GÊNERO NO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dagmar E. Estermann Meyer – UFRGS (Orientadora)

Profa. Dra. Jimena Furlani – UDESC

Profa. Dra. Priscila Gomes Dornelles – UFRB

Profa. Dra. Jane Felipe – UFRGS

Porto Alegre
2018

Dedico esta tese a minha amada mãe por ser minha eterna parceira na conquista de sonhos e a todos/as os/as alunos/as que passaram por minha vida e incitaram minha inquietação acerca da Educação Sexual...

AGRADECIMENTOS

*Você não sabe o quanto
Eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas [...]
Eu não cochilei
Os mais belos montes escalei...
A Vida ensina e o tempo traz o tom [...]
(A estrada, Cidade Negra)*

Essa letra de música diz muito sobre “a estrada” que percorri neste doutorado, e as pessoas que estiveram comigo e/ou passaram por mim sabem o quanto esse caminho foi sinuoso, repleto de (im)possibilidades e (des)aprendizados... Cada linha desta tese, embora escrita por mim, carrega traços de pessoas queridas e inestimáveis que acompanharam, de perto e/ou mesmo de longe, essa minha trajetória de doutoramento... Um sonho conquistado que agradeço primeiro a uma força dos céus: Deus permitiu que, junto com esses “anjos” em forma de gente, eu conseguisse trilhar essa “estrada” em busca de um sonho tão grande e com ainda maiores desafios, responsabilidades e obstáculos, mas “valeu a pena” cada passo, afinal, como costume dizer, os sonhos não têm limites...

Agradeço imensamente a minha orientadora Dagmar por toda dedicação, competência, exigência e todos os desafios que me permitiram (des)aprender, desconstruir certezas e mergulhar numa perspectiva teórica tão instigante e contingente que levarei além da vida acadêmica, pois essa inspiração seguirá comigo na docência e (re)construção de minhas múltiplas identidades. Que honra foi contar com uma grande referência como você, nessa parceria de escrita da tese e realização do sonho de tornar-me doutora em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero.

À banca examinadora, quanta gratidão por terem aceito avaliar este trabalho desde a fase de projeto até a tese, as contribuições foram imensamente valiosas e para além de grandes referências, Jane Felipe, Jimena Furlani e Priscila Dornelles me inspiram a pluralizar os caminhos da docência e “duvidar do instituído”. Agradeço também ao examinador Jamil Sierra, que avaliou meu projeto de tese.

Aos/às professores/as do PPGEDU/UFRGS que, por meio de seminários, eventos e/ou palestras, enriqueceram essa minha trajetória de doutoramento com (des)aprendizados, e dentre tantas referências docentes, cito: Alfredo Veiga-Neto, Clarice Traversini, Fernando Seffner, Guacira Louro e Maria Lúcia Wortmann.

Ao querido grupo de orientação: André, Cadu, Catharina, Mabel, Olívia, Pati, Sílvia, Tati, como foram importantes para meu crescimento como docente e pesquisadora, as sugestões e críticas acerca dos meus escritos desde a fase incipiente do projeto de tese até a análise do material empírico, com vocês aprendi a ouvir atentamente e ‘cuidar’ da linguagem, cada comentário me permitiu extrair possibilidades de ressignificação e seguir com a (re)escrita desta tese. Grata ao conterrâneo Gustavo Passos que me auxiliou na chegada em Porto Alegre.

Agradeço ainda aos/às amigos/as preciosos/as que conheci nestas terras gaúchas. Daniel e Jefferson, que além de contribuírem para a escrita desta tese, foram tão amáveis e acolhedores comigo. Adorei compartilhar com vocês momentos inesquecíveis nessa “estrada” acadêmica e desejo que essa amizade continue e se desdobre em parcerias intelectuais e afetivas... As minhas colegas do “Ap das gurias”, pelas conversas e risadas, especialmente às queridas amigas: a colombiana Gina e a conterrânea sergipana Hallana, tão parceiras e acolhedoras na minha chegada e/ou despedida de Porto Alegre.

Sou imensamente grata aos/às professores/as da Universidade Federal de Sergipe (UFS), que me proporcionaram conhecimentos indispensáveis para chegar ao doutorado, especialmente agradeço à Claudiene Santos, por me apresentar essas instigantes temáticas de estudo (desde a monografia até a dissertação), pela parceria afetiva e intelectual e todos aprendizados que vão além da trajetória acadêmica na graduação e mestrado. E ao Joilson Pereira da Silva, que tanto me incentivou a “sair da zona de conforto na UFS” e “voar” em busca desse sonho para vivenciar novos desafios e possibilidades.

Agradeço ao CNPq por ter me concedido uma bolsa de estudos, possibilitando que eu passasse um tempo em Porto Alegre, dedicando-me ao doutorado. À Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE), em especial Maria Anáber e Lorena Barreto, por terem me auxiliado a conseguir uma licença para estudo.

Gratidão maior do mundo à pessoa que mais amo nessa vida, minha mãe, Elenilda, sem ela jamais teria conseguido realizar esse sonho, sua dedicação, apoio, carinho e amor fizeram-me seguir e concluir esse trabalho que exigiu tanto de mim, inclusive aguentar a saudade, mas essa conquista é por nós, amada mãe! Por isso, quero expressar o meu imenso amor e admiração por essa mãe maravilhosa. Grata ao meu pai, Ezequiel, que do seu jeito também contribuiu com essa etapa, e aos meus queridos e parceiros irmãos, Aldiones e Lucas, que sempre me ajudaram e me apoiaram. Amo vocês, maninhos!

Agradeço ao meu cunhado, Raimundo, por cuidar de minha família e proporcionar tantos momentos alegres, que deixaram mais leve essa minha jornada. E a todos os meus familiares, em especial a minha querida prima Soeli, pela torcida e incentivo (direta e/ou indiretamente) durante essa trajetória árdua e fascinante, porque concluir esse trabalho me fez imensamente feliz, encontrei meu caminho e pretendo seguir adiante nessa área.

A todos/as os/as meus/minhas amigos/as, que me ouviram falar incansavelmente sobre essa tese e me apoiaram, dizendo sempre palavras de incentivo, quando me sentia insegura, foi fundamental o estímulo de vocês. Entre esses/as amigos/as tenho que agradecer à Grazy, minha amiga desde a escola, por toda torcida e carinho e aos meus queridos ex-orientandos e amigos, Cassiano e Wendel, que me possibilitaram, em momentos distintos, “ensaiar” vivências como orientadora e, assim, aprender mais sobre essa trajetória de professora-pesquisadora.

Agradeço, de forma imensurável, ao meu amor, companheiro e noivo Sandro, que aguentou as ausências, os estresses e as longas conversas sobre essa tese, seu estímulo foi imprescindível para a conquista desse sonho, principalmente por sempre me apoiar e não me deixar desistir quando as dificuldades pareciam insuportáveis. Eu te amo. N&S...

Quero ainda agradecer ao colegiado do curso de licenciatura em Biologia da UFS e aos/as (futuros/as) biólogos/as que participaram dessa pesquisa e me possibilitaram produzir um material empírico tão inspirador e potente para problematizações. Espero que continuem exercitando a desconstrução e autocrítica “*além do biológico*”.

Enfim, saliento que sou imensamente grata a todos/as e espero reencontrá-los/as nos distintos caminhos que seguirei, sempre em busca de outros sonhos...

[...] De fato, para que um domínio de ação, para que um comportamento entre no campo do pensamento, é preciso que um certo número de fatores tenham-no tornado incerto, tenham-no feito perder sua familiaridade, ou tenham suscitado em torno dele um certo número de dificuldades. Esses elementos decorrem de processos sociais, econômicos, ou políticos. Porém, eles aí desempenham apenas a função de incitação. Podem existir e exercer sua ação por muito tempo, antes que haja uma efetiva problematização pelo pensamento. Este, quando intervém, não toma uma forma única, que seria o resultado direto ou a expressão necessária dessas dificuldades; ele é uma resposta original ou específica frequentemente multiforme, às vezes contraditória em seus diferentes aspectos, para essas dificuldades, que são definidas por ele através de uma situação ou um contexto e que valem como uma questão possível. (FOUCAULT, 2017a, p. 226).

RESUMO

Nesta tese problematizo os modos de incorporação da Educação Sexual no currículo de licenciatura em Biologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Para tanto, busquei articular os campos de estudos de sexualidade e gênero, estudos sobre currículo e os estudos culturais pós-estruturalistas com aporte em teorizações foucaultianas, visando analisar como discursos acerca de sexualidade e gênero atravessam a proposta de Educação Sexual desse currículo. Para produção do material empírico, essa trajetória investigativa envolveu: exame de documentos, como o projeto político pedagógico e a matriz curricular do curso; grupos focais com sete licenciandos/as e/ou recém-licenciados/as em Biologia organizados em três encontros; realização de 14 entrevistas semiestruturadas com os sete participantes do grupo focal e mais sete formandos/as e/ou egressos do curso. A trajetória analítica foi norteada pela análise foucaultiana do discurso, que permitiu descrever os limites e as possibilidades da Educação Sexual incorporada nesse currículo. No primeiro capítulo analítico, questiono ‘o que a biologia tem a enunciar’ sobre sexualidade e gênero. Os ditos dos/as (futuros/as) biólogos/as anunciaram questionamentos, conflitualidades e contradições decorrentes de uma multiplicidade de discursos essencialistas, fundacionalistas e universalistas, que instituem binarismos e normatizações acerca dessas dimensões da vida. Entretanto, um incessante exercício de problematização e desconstrução desses discursos deixou marcas nesse currículo para além do que a Biologia costumava ‘enunciar’, principalmente ao reconhecer sexualidade e gênero como “constructos socioculturais”. Ao argumentar a Educação Sexual como um campo transdisciplinar que engloba discursos sobre sexualidade e gênero, a partir das enunciações dos/as participantes, discuti as (des)conexões entre abordagens biológico-higienistas e sociocultural, bem como problematizei as pedagogias culturais encenadas nesse currículo. Nesse cenário, destaquei os limites e as possibilidades para mudanças e ressignificações, visto que o currículo investigado sugeriu tanto conflitualidades quanto rasuras e deslocamentos decorrentes da problematização de “verdades absolutas” acerca das temáticas da Educação Sexual; principalmente por meio da inclusão das disciplinas Corpo, Gênero e Sexualidade (CGS) e Perspectivas culturais no Ensino de Biologia e Educação, que instigaram acionar um campo discursivo com múltiplas identidades e diferenças ecoantes além da Biologia. Conclusões contingentes e transitórias permitem sintetizar esse processo sociocultural e político ensaiado para uma ressignificação da Educação Sexual “além do biológico”, o que instiga múltiplos questionamentos e (des)aprendizados acerca dos regimes de verdade no campo da Biologia e distintos modos de produção e/ou manutenção de relações de poder que marcam sexualidade e gênero.

Palavras-chave: Sexualidade. Gênero. Educação Sexual. Currículo. Análise foucaultiana do discurso.

SEXUAL EDUCATION “BEYOND THE BIOLOGICAL”: PROBLEMATIZATION OF THE DISCUSSIONS ABOUT SEXUALITY AND GENDER IN THE CURRICULUM OF LICENSING IN BIOLOGY

ABSTRACT

In this thesis, I problematize the ways of incorporating Sexual Education in the undergraduate curriculum in Biology of the Federal University of Sergipe (FUS). In order to do so, I sought to articulate the fields of sexuality and gender studies, studies on curriculum and post-structuralist cultural studies with contributions in Foucauldian theorizations, aiming to analyze how discourses about sexuality and gender cross the Sexual Education proposal of this curriculum. For the production of the empirical material, this investigative trajectory involved: examination of documents, such as the pedagogical political project and the curricular matrix of the course; focus groups with seven graduates and/or recent graduates in Biology organized in three meetings; 14 semi-structured interviews with the seven focal group participants and seven other graduates and/or alumnus of the course. The analytical trajectory was guided by the Foucauldian discourse analysis, which allowed us to describe the limits and possibilities of Sexual Education incorporated in this curriculum. In the first analytical chapter, I question ‘what biology has to say’ about sexuality and gender. The sayings of future biologists have raised questions, conflicts and contradictions stemming from a multitude of essentialist, foundational and universalist discourses that institute binarisms and norms about these dimensions of life. However, an incessant exercise in the problematization and deconstruction of these discourses left traces in this curriculum beyond what Biology used to ‘enunciate’, especially when recognizing sexuality and gender as ‘sociocultural constructs’. In arguing Sexual Education as a transdisciplinary field that encompasses discourses on sexuality and gender, from the enunciations of the participants, I discussed the disconnections and connections between biological-hygienist approaches and sociocultural, as well as problematizing the cultural pedagogies staged in this curriculum. In this scenario, I highlighted the limits and possibilities for changes and resignifications, since the curriculum investigated suggested both conflicts and destabilities and displacements resulting from the problematization of “absolute truths” about the themes of Sexual Education; mainly through the inclusion of the disciplines Body, Gender and Sexuality (BGS) and Cultural Perspectives in the teaching of Biology and Education, which instigated a discursive field with multiple identities and echoing differences beyond Biology. Contingent and transient conclusions allow us to synthesize this socio-cultural and political process rehearsed for a re-signification of Sexual Education “beyond the biological”, which instigates multiple questions and learning and/or unlearning about the regimes of truth in the field of Biology and different modes of production and/or maintenance of power relations that mark sexuality and gender.

Keywords: Sexuality. Gender. Sexual Education. Curriculum. Foucauldian discourse analysis.

EDUCACIÓN SEXUAL “MÁS ALLÁ DEL BIOLÓGICO”: PROBLEMATIZACIÓN DE LOS DISCURSOS ACERCA DE SEXUALIDAD Y GÉNERO EN EL CURRÍCULO DE LICENCIATURA EN BIOLOGÍA

RESUMEN

En esta tesis problematizo los modos de incorporación de la Educación Sexual en el currículo de licenciatura en Biología de la Universidad Federal de Sergipe (UFS). Para ello busqué articular los campos de estudios de sexualidad y género, estudios sobre currículo y los estudios culturales post-estructuralistas con aporte en teorizaciones foucaultianas, buscando analizar como discursos acerca de sexualidad y género atraviesan la propuesta de Educación Sexual de ese currículo. Para la producción del material empírico, esa trayectoria investigativa involucró: examen de documentos, como el proyecto político pedagógico y la matriz curricular del curso; grupos focales con siete licenciados y/o recién licenciados en Biología organizados en tres encuentros; la realización de 14 entrevistas semiestructuradas con los siete participantes del grupo focal y otros siete formandos y/o egresados del curso. La trayectoria analítica fue guiada por el análisis foucaultiano del discurso, que permitió describir los límites y las posibilidades de la Educación Sexual incorporada en ese currículo. En el primer capítulo analítico, cuestiono ‘lo que la biología tiene que enunciar’ sobre sexualidad y género. Los dichos de los (futuros) biólogos anunciaron cuestionamientos, contradicciones y contradicciones derivadas de una multiplicidad de discursos esencialistas, fundacionalistas y universalistas, que instituyen binarismos y normatizaciones acerca de esas dimensiones de la vida. Sin embargo, un incesante ejercicio de problematización y deconstrucción de esos discursos dejó huellas en ese currículo más allá de lo que la Biología solía “enunciar”, principalmente al reconocer sexualidad y género como “constructos socioculturales”. Al argumentar la Educación Sexual como un campo transdisciplinario que engloba discursos sobre sexualidad y género, a partir de las enunciaciones de los / as participantes, discutí las conexiones y/o desconexiones entre enfoques biológico-higienistas y sociocultural, así como problematizé las pedagogías culturales escenificadas en ese currículo. En este escenario, destacaba los límites y las posibilidades para cambios y resignificaciones, ya que el currículo investigado sugirió tanto contradicciones y rastros y desplazamientos derivados de la problematización de “verdades absolutas” acerca de las temáticas de la Educación Sexual; y en el caso de la biología y la educación, que instigaron a accionar un campo discursivo con múltiples identidades y diferencias ecológicas más allá de la biología, principalmente por medio de la inclusión de las disciplinas Cuerpo, Género y Sexualidad (CGS) y Perspectivas culturales en la Enseñanza de Biología y Educación. Conclusiones contingentes y transitorias permiten sintetizar ese proceso sociocultural y político ensayado para una resignificación de la Educación Sexual “más allá de lo biológico”, lo que instiga múltiples cuestionamientos y aprendizajes y/o desaprendizajes acerca de los regímenes de verdad en el campo de la Biología y distintos modos de producción y/o el mantenimiento de relaciones de poder que marcan sexualidad y género.

Descripción: Sexualidad. Género. Educación Sexual. Plan de estudios. Análisis foucaultiano del discurso.

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|-----|
| 1 | APRESENTAÇÃO | 13 |
| 2 | INQUIETAÇÕES DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA: VIVÊNCIAS DOCENTES E ACADÊMICAS | 15 |
| 3 | SEXUALIDADE, GÊNERO E CURRÍCULO: INTERFACE COM OS ESTUDOS CULTURAIS PÓS-ESTRUTURALISTAS | 23 |
| 4 | EDUCAÇÃO SEXUAL: (DES)CONEXÕES COM O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA | 44 |
| 4.1 | FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: INTERSECÇÕES COM O CURRÍCULO DE BIOLOGIA..... | 51 |
| 4.2 | PRINCIPAIS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO SEXUAL: ALGUMAS (DES)CONEXÕES | 60 |
| 5 | CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS | 67 |
| 5.1 | LÓCUS DE PESQUISA: POR QUE O CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFS?..... | 68 |
| 5.2 | TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA: DIZERES E FAZERES..... | 74 |
| 5.2.1 | Dizeres que orientaram a produção empírica | 74 |
| 5.2.2 | Fazer referentes ao material empírico | 77 |
| 5.3 | PERFIL DOS/AS PARTICIPANTES | 79 |
| 5.4 | PROCEDIMENTOS ÉTICOS AO LONGO DA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA .. | 81 |
| 5.5 | TRAJETÓRIA ANALÍTICA: MODOS DE PROBLEMATIZAR DISCURSOS | 82 |
| 5.6 | LIMITES E POSSIBILIDADES DA PESQUISA DE CAMPO | 88 |
| 6 | SEXUALIDADE E GÊNERO: O QUE A BIOLOGIA TEM A ENUNCIAR? | 91 |
| 7 | EDUCAÇÃO SEXUAL “ALÉM DO BIOLÓGICO”: PROBLEMATIZANDO ABORDAGENS E PEDAGOGIAS CULTURAIS ENCENADAS NO CURRÍCULO | 130 |
| 7.1 | (DES)CONEXÕES EDUCAÇÃO SEXUAL-BIOLOGIA: ABORDAGENS BIOLÓGICO-HIGIENISTA E SOCIOCULTURAL..... | 131 |
| 7.2 | PEDAGOGIAS CULTURAIS EM CENA NA EDUCAÇÃO SEXUAL: ENSAIANDO MÚLTIPLAS FORMAS DE EDUCAR..... | 159 |
| 8 | CONCLUSÕES CONTINGENTES E TRANSITÓRIAS | 182 |
| | APÊNDICES | 202 |
| | APÊNDICE A – Planejamento dos grupos focais | 202 |
| | APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada..... | 205 |
| | APÊNDICE C – Requerimento para realização de pesquisa | 206 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..... | 207 |
| ANEXO | 209 |
| ANEXO A – Termo de Anuência..... | 209 |

1 APRESENTAÇÃO

A construção da própria obra é um esforço constante para escrever na fronteira do que você não sabe. Deve-se fugir do que se domina, dos lugares-comuns pessoais, do que é conhecido [...].
(MONTERO, 2015, p. 105).

Esta tese foi construída em um incessante esforço para duvidar do que, histórica e socioculturalmente, foi instituído no campo da Educação Sexual. Ao problematizar discursos acerca de sexualidade e gênero legitimados no currículo de Biologia, busquei “fugir dos lugares-comuns”, “estranhar o conhecido” e utilizar novas lentes que possibilitaram ir além das fronteiras em direção a ressignificação de saberes e práticas que atravessam esse campo transdisciplinar.

Com esta tese, inserida na linha de pesquisa “Educação, Sexualidade e Relações de Gênero”, e na qual se articulam os campos de estudos de sexualidade e gênero, estudos sobre currículo e os estudos culturais pós-estruturalistas com aporte em teorizações foucaultianas, almejo contribuir para uma discussão sobre a temática da Educação Sexual. O principal objetivo desse estudo foi analisar e problematizar o modo como a Educação Sexual tem sido discutida e incorporada no currículo de licenciatura em Biologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Para organização da tese e delineamento de seu objeto central e dos conceitos que a embasam, o texto foi dividido em sete capítulos, além deste primeiro. No segundo, apresento a minha trajetória acadêmica na UFS, destacando alguns resultados da monografia e dissertação de mestrado. Descrevo, também, algumas vivências como docente na educação básica, já que foram essas experiências que me levaram a escolher a Educação Sexual como objeto de estudo, e apresento ainda as questões de pesquisa.

No terceiro capítulo são exploradas as ferramentas teórico-analíticas sexualidade, gênero e currículo em interface com os estudos culturais pós-estruturalistas e estudos foucaultianos, destacando os conceitos de discurso, poder-saber, regimes de verdade. Além disso, busco relacionar os conceitos de sexualidade, gênero e currículo com as questões de pesquisa.

No quarto capítulo começo justificando o uso do termo Educação Sexual e sua conceptualização, relacionando-a com o currículo de licenciatura em Biologia. Nessa

perspectiva, apresento fragmentos de uma história da Educação Sexual no Brasil e descrevo as principais abordagens que dão sustentação à sua incorporação nos currículos escolares e acadêmicos, com enfoque na Biologia.

No quinto capítulo, sinalizo os motivos da escolha do curso de Biologia da UFS e algumas características do seu currículo, destacando a inclusão de disciplinas relacionadas às temáticas Sexualidade e Gênero no Projeto Político Pedagógico (PPP). Descrevo a trajetória investigativa (exame de documentos, grupo focal e entrevistas) destacando os dizeres e fazeres acerca da produção empírica; apresento o perfil dos/as participantes da pesquisa; discorro sobre a trajetória analítica como modos de problematizar discursos numa perspectiva foucaultiana; informo sobre procedimentos éticos ao longo da trajetória investigativa; e, por fim, ressalto os limites e possibilidades da pesquisa de campo.

No sexto e sétimo capítulos explorei a análise dos discursos que compõem a produção empírica, nos quais, respectivamente, questiono “o que a biologia tem a enunciar sobre sexualidade e gênero?” e, em seguida, problematizo e argumento a Educação Sexual “*além do biológico*”. No sétimo capítulo, em um primeiro momento, discuto as (des)conexões entre abordagens biológico-higienistas e sociocultural, e posteriormente aponto os limites e as possibilidades de mudanças e ressignificações na Educação Sexual por meio das pedagogias culturais encenadas nesse currículo de Biologia.

Nas conclusões, destaco os desafios do processo de escrita desta tese, sintetizo os principais argumentos presentes nas contingentes e transitórias “respostas” às questões referentes aos discursos sobre sexualidade e gênero que compõem a Educação Sexual incorporada no currículo de licenciatura da UFS. Por fim, ressalto os (des)aprendizados, as contribuições desta tese e outros questionamentos que instigam novos horizontes investigativos.

2 INQUIETAÇÕES DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA: VIVÊNCIAS DOCENTES E ACADÊMICAS

[...] essa parte de sexualidade, eu tive que correr atrás porque não tive uma formação boa nesse ponto, o que vi na minha graduação foi mais uma vez a parte biológica, mais especificamente a fisiologia [...]. (Prof. de Biologia).

[...] essa questão da educação sexual, eu acho que deveria estar incluída por lei em todos os currículos. (Prof.^a de Ciências).

[...] não tem como ser educador sem lidar com as diferenças que perpassam nossas salas de aula. Afinal, a educação é um encontro de diferenças e multiplicidades. Não somos preparados na universidade para chegar na escola e lidar com essas diferenças. (Prof.^a de História).

Os relatos acima foram extraídos das pesquisas que realizei para a monografia e a dissertação do mestrado com a participação de docentes dos Ensinos Fundamental e Médio. Estão citados como epígrafe deste capítulo porque as questões que suscitam relacionam-se às minhas inquietações acerca da Educação Sexual, que escolhi (e/ou pela qual fui escolhida) como tema central neste estudo. Tais inquietações começaram a tomar corpo em 2010, quando cursava o oitavo período da graduação em Biologia na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Nesse período conheci uma professora especialista em Sexualidade Humana e decidi candidatar-me para ser sua orientanda, pois almejava desenvolver uma pesquisa relacionada à Educação Sexual na escola. Assim, comecei a estudar, pesquisar e a desenvolver minha monografia intitulada *Concepções e modalidades didáticas de professores/as acerca da educação sexual, sexualidade, gênero e diversidade sexual*. Os principais resultados dessa monografia vão ao encontro de aspectos destacados em outros estudos sobre o tema, evidenciando-se as inseguranças e dúvidas dos/as professores/as acerca das temáticas sexualidade e gênero, além de outros empecilhos, decorrentes da carência e/ou insuficiência da abordagem desses temas na formação docente inicial, dificultando o desenvolvimento da Educação Sexual na escola. No caso da formação dos/as docentes de Ciências/Biologia, reafirmava-se que somente os aspectos fisiológicos e anatômicos do corpo humano eram abordados nas disciplinas acadêmicas.

Com o intuito de continuar estudando essas temáticas, ao longo do mestrado em Psicologia Social, desenvolvi minha dissertação, intitulada *Diversidade Sexual e Homofobia na Escola: as representações sociais de educadores/as da educação básica* (SOUZA, 2015). Essa pesquisa possibilitou-me múltiplos desafios, inquietações e aprendizados a respeito de teorias, metodologias e (in)formações instigantes, permitindo vislumbrar novos horizontes referentes às temáticas sexualidade, gênero, diversidade sexual¹ e do desenvolvimento de uma Educação Sexual na escola.

Na dissertação, os principais resultados evidenciaram que uma das dificuldades para abordagem da temática diversidade sexual na escola consiste na falta de (in)formações pautadas pela multiplicidade de vivências e expressões da sexualidade humana, visto que a maioria dos currículos das licenciaturas não incorporam, de modo significativo, as temáticas sexualidade e gênero. Em virtude dessa carência na formação docente inicial, e também das normatizações socioculturais e religiosas que permeiam as trajetórias (pessoais e profissionais) dos/as professores/as, as representações sobre a diversidade sexual foram alicerçadas em preconceitos manifestos e sutis que compõem a homofobia.²

A partir das vivências na UFS como graduanda em Biologia e mestranda em Psicologia Social, bem como no decorrer de minhas experiências como professora nos Ensinos Fundamental e Médio, presenciei e compartilhei com os/as alunos/as cenas escolares que envolviam, direta ou indiretamente, questões referentes à sexualidade e ao gênero. Embora, não soubesse quase nada além do que a Biologia me ensinou sobre essas temáticas, compreendi que precisava ultrapassar a dimensão biologicista e (des)aprender sobre as multiplicidades e diferenças que compõem os espaços educativos, pois estas abalam certezas, saberes e práticas pedagógicas produzidas nos distintos cenários institucionais.

Dar-me conta, criticamente, do atravessamento e de alguns efeitos dessas diferenças (sobretudo relacionadas à sexualidade e ao gênero) em instituições como a escola e a universidade, além de inquietar-me como docente e pesquisadora, incitou (e incita) meu interesse pelo fortalecimento de ações que possibilitassem a inclusão de uma Educação Sexual na escola que efetivamente desloque sua abordagem biologicista na Educação Básica e no currículo das licenciaturas em Ciências Biológicas. Isso porque concordo com o pressuposto de

¹ Cabe destacar que o termo “diversidade sexual” adotado na referida dissertação é problematizado nas teorizações pós-estruturalistas nas quais esta tese se inscreve: nelas, argumenta-se que o termo diversidade fixa e naturaliza a diferença e a identidade, impossibilitando o questionamento de mecanismos e instituições que estão implicadas nos processos de sua produção. Nessa ótica, diversidade não constitui um fato ou uma coisa, mas representa o resultado de um processo relacional, histórico e discursivo envolvido na produção da diferença (PARAÍSO, 2014; SILVA, T., 2014; SILVA, 2015).

² Para mais informações ver Elaine Souza (2015).

que a Educação Sexual pode constituir um meio para a problematização de diferenças instituídas na e pela cultura, por meio da abordagem e discussão de temáticas como sexualidade e gênero. Sobretudo, porque na esfera educacional, “onde a diferença é um conceito central, faz-se de conta que não há diferenças, simula-se que todos os sujeitos são iguais, que todos exercitam o poder com a mesma intensidade, dominam saberes que são igualmente legitimados e reconhecidos socialmente [...]” (LOURO, 1997, p. 117).

Embora a diferença seja um conceito contestado, na perspectiva dos estudos culturais, engloba representações que separam uma identidade da outra, delimitando distinções atravessadas por oposições binárias (homem/mulher, heterossexual/homossexual, docente/discente, etc.) que reforçam as relações de poder (WOODWARD, 2014). Desse modo, em uma “[...] sociedade hegemonicamente masculina, branca, heterossexual e cristã, têm sido nomeados como diferentes todos aqueles que não compartilham desses atributos [...]” (LOURO, 2005, p. 86). As dimensões de sexualidade e de gênero são (re)produzidas a partir de identidades e diferenças, portanto parece relevante essa discussão inicial sobre tais conceitos que atravessam as abordagens de educação sexual incorporadas no currículo de licenciatura em Biologia.

O conceito de identidade se apresenta como estratégico e posicional, cada vez mais fragmentado, múltiplo e contingente, visto que é construído por meio de diversos discursos. As identidades não são unificadas, mas amplamente atravessadas e produzidas por processos históricos, políticos e socioculturais que produzem transformações (HALL, 2014). A identidade é relacional, cambiante e marcada pela diferença estabelecida por representações simbólicas (WOODWARD, 2014).

Nessa direção, destaco algumas experiências que vivenciei durante minha trajetória docente, já que foi no ambiente escolar que me deparei com as dúvidas e os questionamentos dos/as jovens sobre corpo, sexualidade, identidades/diferenças. Ainda no quarto período da graduação em Biologia, comecei a atuar como docente em duas escolas da rede estadual de Sergipe. Na época, devido à falta de professores/as nessa área, consegui um contrato como substituta e pude vivenciar momentos indescritíveis no universo escolar, ao mesmo tempo cativante e desafiador. Comecei a lecionar em escolas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e a perceber, ensaiando a prática docente, a difícil situação das escolas públicas. Entre contratos nas redes estadual e municipal de ensino, acumulei três anos de experiência docente, durante os quais fui (re)aprendendo a driblar as dificuldades das escolas públicas.

Como docente, fui provocada e desafiada pelas temáticas sexualidade e gênero. Ao dar aula no 8º ano do Ensino Fundamental, deparei-me com os conteúdos relativos ao corpo

humano e, mais especificamente, à reprodução humana. Como esses temas provocavam meu interesse, resolvi buscar diferentes modalidades didáticas para abordar um conteúdo que já imaginava despertar a curiosidade dos/as alunos/as, assim preparei um jogo de perguntas e respostas sobre reprodução humana e dividi a sala em meninos *versus* meninas. Foi aí que vivenciei umas das primeiras situações provocativas na sala de aula, um aluno que era homossexual assumido pediu para ficar no grupo das meninas, pois não se “enquadrava” no grupo dos meninos, o que me causou certo estranhamento e a resposta inicial foi negativa. Mas as meninas insistiram para ele ficar no grupo delas e os meninos disseram que seria melhor, tal episódio provocou um alvoroço na sala, então decidi permitir.

Após essa situação e a partir da aproximação com estudos de sexualidade e gênero, passei a refletir e me inquietar com propostas didáticas como essa, embora na época estivesse impregnada pela perspectiva biologicista, e não enxergasse tais categorias como construções socioculturais. Entretanto, após mergulhar nos estudos sobre tais temáticas, fui compreendendo que a sexualidade não poderia ser reduzida à dimensão reprodutiva e sexual, como aprendi na licenciatura em Biologia, e passei a me questionar: qual o sentido e a relevância didática em agrupar meninos *versus* meninas para abordar o assunto reprodução humana? Como os/as docentes podem (re)aprender sobre as múltiplas sexualidades e gêneros que permeiam os espaços escolares?

Quando acabaram os contratos como professora substituta, no último período da licenciatura, fui aprovada em um concurso da rede municipal de educação de Sergipe, e em 2012 lecionava Ciências no Ensino Fundamental. Esta foi uma conquista profissional que reafirmou minha vontade de enfrentar os desafios e continuar na docência. No mesmo ano, fui aprovada no concurso da educação do estado de Sergipe, e em 2013, além do vínculo municipal, voltei à rede estadual como professora efetiva. Assim, iniciei minha trajetória no Ensino Médio, e trabalhando com jovens pude vivenciar novas experiências, desafios e (re)aprendizados.

Nessa circunstância, das diversas vivências durante minha trajetória docente no Ensino Médio, relato outro episódio que impulsionou minhas inquietações para o desenvolvimento de um projeto pedagógico que incluísse uma Educação Sexual na escola: em uma das turmas do primeiro ano havia um aluno negro e homossexual com cabelo comprido, que sempre ia à escola usando tiara, batom vermelho e calça justa. Logo na apresentação no primeiro dia de aula, percebi que os colegas criticavam seu visual e ao longo do ano letivo repetiam a frase “Vire homem, rapaz”. Estava me adaptando a essa nova escola e ainda não tinha iniciado um projeto sobre sexualidade e gênero, mas buscava intervir e problematizar a situação; sempre conversava com esse aluno, e ele dizia que não se incomodava, até que os colegas pararam de fazer isso

durante minhas aulas. Contudo, no final do ano letivo, esse aluno apareceu com o cabelo praticamente raspado, sem maquiagem e vestindo calças folgadas, então eu o questionei sobre o motivo da mudança, e ele respondeu: “Virei homem, professora!”.

Essa aparente adequação às normas sexuais e de gênero, ocasionada pelos insultos que fazem parte da homofobia, causaram-me um grande incômodo e tornaram evidente o constante desafio de inclusão social, problematização e reconhecimento das diferenças, que perpassa a prática docente. Além disso, provocou mais indagações: que estratégias didáticas poderiam contribuir para discutir as temáticas sexualidade e gênero na escola e para o combate à homofobia? Como possibilitar o reconhecimento das identidades sexuais e de gênero no universo escolar?

Na perspectiva teórica aqui adotada, toma-se como ponto de partida o entendimento de que os sujeitos são interpelados por múltiplas identidades culturais, e aí reside a relevância de descrever tanto os processos que buscam fixá-las quanto os que problematizam essa estabilização. Tais identidades são construídas por meio de processos discursivos que instituem diferenças representadas por meio de distintos marcadores sociais, como gênero, sexualidade, raça/etnia, religião, pois além de classe social que delimita circunstâncias de exclusão ou de reconhecimento social, outros modos de ser sujeito marcam a diferença (FURLANI, 2011; LOURO, 2005; SILVA, T., 2014).

Nesse sentido, a manutenção de diferentes formas de homofobia, por exemplo, costuma ser sustentada pela premissa de que existe um forte alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade, fundamentada na lógica heteronormativa que impõe limites à concepção de gênero ao defender que o sexo possui caráter imutável, a-histórico e binário, e por considerar a heterossexualidade como algo natural, uma forma compulsória de sexualidade. A concepção dos gêneros produzidos dentro de uma lógica dicotômica implica em um polo que se contrapõe a outro, isto é, reafirma a ideia singular de masculinidade e feminilidade, o que justificaria negar ou discriminar todas as identidades que não se “enquadram” nesse modelo arbitrário. Em contrapartida, a desconstrução dessa oposição binária possibilita que sejam reconhecidas diferentes formas de masculinidade e feminilidade e múltiplas possibilidades de sexualidade (vivências e expressões de desejos e prazeres) constituídas socioculturalmente (LOURO, 1997; 2000).

Nesse contexto, os desafios que a docência me impunha colocaram-me diante da imprescindibilidade de problematizar discursos que orientam os currículos das licenciaturas, inclusive saberes e práticas da Biologia, questionando oposições binárias e reconhecendo a pluralidade de gêneros, classes, raças, etnias, sexualidades que perpassam os espaços

educativos. Em resumo, a prática docente e as minhas pesquisas de monografia e dissertação, bem como os/as autores/as que estudei, com quem dialoguei nesse percurso, me permitiram compreender sexualidade e gênero, para além das abordagens biologicistas e me instigaram a continuar lançando-me nas provocações e desafios que essas temáticas engendram. Paraphrasing Miriam Abramovay, Mary Castro e Lorena Silva (2004), a sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura, enfim, é a própria vida!

As cenas escolares descritas se entrelaçam com a trajetória de uma professora-pesquisadora inquieta com as vivências na educação básica e instigada pelos resultados de suas pesquisas de monografia e dissertação, que enfatizaram a carência das temáticas sexualidade e gênero na formação docente como principal empecilho para promover ações pedagógicas que incluíssem a Educação Sexual na escola. Nesse percurso, caberia repensar: por que será que, apesar de todos os investimentos feitos para inserir tal discussão na formação de professores na última década, de modo geral, muitos/as professores/as continuam ressaltando a carência das temáticas sexualidade e gênero na formação inicial e continuada?

Com a frase, citada por uma educadora que participou da minha pesquisa de mestrado, “a educação é um encontro das diferenças”, reafirmo meu desejo de continuar investindo na discussão de tais temáticas, em direção a uma Educação Sexual que possibilite a problematização e o reconhecimento das diferenças que permeiam espaços educativos, como a família, a escola, a universidade, entre outros. Para tanto, investi em uma pesquisa que me permitiu desconstruir certezas e trabalhar com a provisoriedade, desnaturalização e problematização de discursos biologicistas, almejando (des)aprendizagens, duvidar do instituído e (des)construir representações acerca desse campo que faz parte de minha trajetória acadêmica-profissional e desperta meu interesse a cada instante. Como ex-aluna do Departamento de Biologia (DBI) da UFS, e por ter enfrentado dificuldades na prática docente para problematizar situações que envolviam sexualidade e gênero, senti-me desafiada a investigar a Educação Sexual no currículo de licenciatura em Biologia dessa instituição.

Além disso, vale destacar que o contexto regional em que esse currículo está inserido também intensificou minhas inquietações e reflexões em torno da Educação Sexual, visto que, ao ser marcado por disputas políticas e socioculturais, é atravessado e organizado por sexualidade e gênero. A crescente incidência de casos de violência de gênero, sexual e homofóbica no estado de Sergipe, noticiada na mídia local e/ou nacional, provocou ainda mais incômodos e questionamentos: como o curso de Biologia (no qual me formei) dessa universidade pública sergipana estaria se posicionando frente a esse cenário marcado por tais

violências ligadas à sexualidade e gênero? De que forma as mudanças curriculares propostas para discutir as temáticas da Educação Sexual estariam contribuindo para a problematização de discursos hegemônicos no campo da Biologia que reiteram normatizações, essencialismos e preconceitos?

Nesse caminho, cabe refletir e indagar: como problematizar os discursos relativos à sexualidade e gênero tão enraizados e legitimados pela Biologia? Essa empreitada torna-se mais complexa por se tratar de um campo científico que estuda a vida em suas diversas dimensões, desde as microscópicas (como as células) até os organismos (como os seres humanos) e suas relações com o meio ambiente. Valendo-se da legitimidade científica, discursos biologicistas permeiam as categorias sexualidade e gênero, em geral, destacando o corpo humano e mais especificamente a reprodução, através de conexões com a anatomia, fisiologia, genética e outras áreas afins, que instituem naturalizações e essencialismos em torno dessas categorias.

Diante do exposto, multiplicaram-se as vivências, reflexões e os questionamentos, culminando nas perguntas de pesquisa que me conduziram na produção desta tese, assim destaco como questão norteadora: *De que modo/s a temática da Educação Sexual tem sido discutida e incorporada no currículo de licenciatura em Biologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS)?* Ademais, tal pergunta se desdobrou em outra questão mais específica e importante para direcionar a investigação: *Como sexualidade e gênero atravessam e se articulam na proposta de Educação Sexual desse currículo?*

Ao partir dessas questões, ressalto que esta tese opera com as ferramentas teórico-analíticas sexualidade e gênero, que, além de constituírem o conceito de Educação Sexual, serão utilizadas para problematizar o modo como esse campo transdisciplinar vem sendo incorporado no currículo e, conseqüentemente, nas práticas de formação docente em Biologia da UFS. Não obstante, cabe evidenciar que sexualidade, gênero e educação sexual, embora possuam congruências, representam conceitos distintos, o que aponta a necessidade de expor, de antemão, como são compreendidos na perspectiva teórica aqui adotada.

A *sexualidade* constitui a vida humana de múltiplos modos, dessa maneira envolve prazeres, desejos afetivo-sexuais e relacionamentos, mas não se restringe à dimensão sexual, pois ao ser interpelada pela cultura, engloba linguagens, saberes, práticas e vivências de uma multiplicidade de sujeitos com identidades e diferenças marcadas por relações de poder, que permeiam determinado cenário sociocultural e político.

Também marcado por identidades e diferenças produzidas pela cultura, o conceito de *gênero* engloba múltiplas expressões de corpo e representações de masculinidades e feminilidades, que excedem os limites do sexo biológico e a noção de papéis. Nesse sentido,

não somente transgêneros (incluindo travestis e transexuais) seriam “encenados” por redes discursivas e culturais, mas sobretudo cisgêneros costumam ser ensinados a manter um padrão masculino e feminino tão “natural” que precisa da constante vigilância de distintas instâncias sociais, como a família e a escola.

Sobre o conceito de *Educação Sexual*, adianto que o entendo como um campo transdisciplinar constituído por discursos referentes à sexualidade e gênero marcados pela cultura e por relações de poder, que instituem identidades e diferenças a partir de saberes e práticas disseminados nos distintos cenários educativos e pedagógicos.

Desse modo, com base em abordagens pós-estruturalistas, lancei-me ao desafio de analisar e problematizar, desde a perspectiva dos estudos de sexualidade e gênero, como a Educação Sexual tem sido incluída no currículo de licenciatura em Biologia da UFS.

Nesse cenário que envolve Educação Sexual e currículo de licenciatura em Biologia, as temáticas sexualidade e gênero ocupam um lugar central, embora possuam congruências, pois constituem os sujeitos de múltiplas formas e expressões, representam dimensões distintas, o que indica a necessidade de explorar a discussão conceitual em torno dessas temáticas e outras interligadas à Educação Sexual.

3 SEXUALIDADE, GÊNERO E CURRÍCULO: INTERFACE COM OS ESTUDOS CULTURAIS PÓS-ESTRUTURALISTAS

[...] *Efeitos das instituições, dos discursos e das práticas, o gênero e a sexualidade guardam a inconstância de tudo o que é histórico e cultural; por isso, às vezes escapam e deslizam.*
(LOURO, 2016, p. 17).

As múltiplas expressões de sexualidade e de gênero que permeiam os cenários educacionais, as interações entre estudantes e docentes, frequentemente permeadas por preconceitos e exclusões, apontam para a necessidade de ressignificação das relações poder-saber a partir do questionamento de “regimes de verdade” e padrões sociais preestabelecidos. É nesse contexto que ressalto a relevância de problematizar como sexualidade e gênero se articulam com a proposta de Educação Sexual incorporada no currículo de licenciatura em Biologia, visto que na graduação são instituídos discursos que alicerçam a formação de educadores/as e contribuem com a produção de identidades e diferenças no universo escolar.

No campo dos estudos de sexualidade e de gênero, Guacira Louro vem discutindo em suas diversas publicações, a relevância de ampliar o olhar sobre essas temáticas, questionando a ideia de naturalização e universalidade. Nessa direção, o conceito de sexualidade

[...] envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas [...] (LOURO, 2000, p.11).

A sexualidade constitui uma das dimensões que perpassa diversos aspectos da vida humana, portanto engloba, além de sexo e reprodução, identidades sexuais e de gênero, envolvimento emocional, erotismo, amor... Bem como envolve múltiplas vivências e expressões por meio de desejos, pensamentos, fantasias, crenças, valores, atitudes, relacionamentos. Desse modo, a sexualidade não envolve somente as capacidades reprodutivas do ser humano, mas também o prazer, além de incluir componentes históricos e socioculturais, abrangendo, além do nosso corpo e do prazer, nossa história, nossas crenças e costumes, relações afetivas, nossa cultura, nossas representações, ou seja, engloba a multiplicidade da vida humana (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

O conceito de sexo abriga distintos sentidos, entretanto, além de ser utilizado para se referir ao ato sexual, costuma ser compreendido como um termo que descreve diferenças anatômicas e fisiológicas entre corpos (notadamente com relação aos órgãos genitais) de homens e mulheres. Acontece que esse entendimento desconsidera os significados históricos e socioculturais associados aquelas distinções, ao pressupor uma noção essencialista, binária e pré-discursiva de sexo (LOURO, 2000; WEEKS, 2000). Judith Butler (2000) problematiza essa concepção biologicista de sexo, ao entendê-lo como uma categoria normativa, que constitui uma prática regulatória disseminada por uma norma cultural que produz a materialização dos corpos.

Além dos estudos de sexo e de sexualidade, gênero representa uma ferramenta analítica útil, visto que “[...] enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 76). De acordo com Joan Scott (1995), ao funcionar como organizador do social e da cultura, o gênero representa uma ferramenta para entender e problematizar a construção sociocultural de feminilidades e masculinidades. Embora o gênero possa parecer fixado e delimitado pela anatomia e fisiologia de um corpo sexuado, engloba um sentido flutuante e contestado, excedendo, assim, as explicações biológicas utilizadas para justificar desigualdades entre homens e mulheres. Cabe questionar não somente o que está em jogo nos debates que utilizam o gênero para justificar posições, mas, sobretudo, como representações acerca do gênero são (re)ativadas.

Linda Nicholson (2000) enfatiza a importância de o feminismo (em suas distintas vertentes) abandonar o fundacionalismo biológico junto com o determinismo biológico, pois os seres humanos diferem não somente em aspectos psicológicos e sociais sobre como pensamos, sentimos e agimos, mas também há diferenças nos modos de compreender o corpo, que não se limita às representações culturais de personalidade e comportamento. Assim, considera-se formas culturalmente variadas de entender o corpo e o gênero, ultrapassando a dimensão biológica. O gênero é utilizado como referência a qualquer construção social acerca da distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos femininos de masculinos.

Na perspectiva do feminismo pós-estruturalista, o conceito de gênero engloba processos sociais, culturais e linguísticos que constroem diferenças entre mulheres e homens, nomeando seus corpos como sexuais e generificados. Nesse olhar, gênero opera a partir da problematização de abordagens alicerçadas em noções de papéis e características essencialistas que instituem distinções (biológicas, psicológicas, entre outras) entre homens e mulheres. Ao ressaltar o caráter múltiplo e contingente das representações de masculinidades e feminilidades,

esse conceito contribui para a ressignificação destas (MEYER, 2004). Esse entendimento de gênero “*além do biológico*”, parece estar sinalizado nos seguintes fragmentos de entrevistas:

[...] Eu acho que gênero é mais que isso, tá *além de questões biológicas*. Como você quer ser visto [...] pelas pessoas.

(Will, entrevista – 12/07/17)

[...] *essa questão de gênero não é presa somente dentro dos muros da Universidade, dentro dos muros da escola... é uma questão que permeia nossa sociedade. Então, [...] é uma vivência diária. [...]*”

(Fred, entrevista – 28/08/17)

Nesse caminho, o conceito de gênero pressupõe que a constituição como homens e mulheres consiste em um processo mutável e inacabado que ocorre através das mais variadas instituições e práticas socioculturais, assim não é linear e completo, pois envolve diversas (re)construções ao longo da vida. Ademais, tal conceito evidencia que nascemos e vivemos em tempos, ambientes e circunstâncias peculiares, em consequência coexistem distintos e conflitantes modos de expressar feminilidades e masculinidades, bem como de vivenciar as sexualidades (MEYER, 2013).

Embora sejam conceitos distintos, sexualidade e gênero podem ser compreendidos como constructos históricos, produzidos e interpelados por uma cultura dinâmica e cambiante (LOURO, 2007). Com relação ao campo de estudos de sexualidade e de gênero, os processos construtivos (históricos, culturais, sociais, políticos, entre outros) são constantemente reconfigurados, assumindo múltiplos significados. Dessa maneira, na contemporaneidade o leque de discussões acerca desses conceitos envolve distintas abordagens (SOARES, 2008) que atravessam a Educação Sexual.

A partir dessa compreensão de que sexualidade e gênero são produzidos na cultura, importa dizer que na ótica dos estudos culturais pós-estruturalistas a cultura “[...] é entendida *tanto* como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – *quanto* toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante [...]” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013, p. 14). Desse modo, a cultura engloba processos de significação acerca de sexualidade e de gênero, usualmente incorporados em abordagens de Educação Sexual que podem e devem ser visibilizadas e problematizadas.

Nesse enfoque, uma Educação Sexual no currículo de Biologia representaria um campo estratégico sujeito à disputa e à interpretação, tendo em vista os processos socioculturais

envolvidos em sua construção. Sexualidade e gênero, como temáticas centrais nesse campo, são constituídas por meio de uma conexão entre cultura, significação, identidade, discurso e poder.

A cultura, ao constituir um campo contestado de produção de significados acerca das identidades e relações sociais, engloba não somente um modo de enxergar o mundo, mas sobretudo envolve jogos de poder que delimitam o modo como indivíduos e grupos sociais deveriam ser (SILVA, 2015). É nesse contexto que a cultura, além de (res)significar sexualidade e gênero, também determina formas de vivenciar e expressar identidades (sexuais e de gênero), práticas e saberes ensinados nos distintos cenários educativos.

Nesse campo de estudos, destaca-se o compromisso de examinar práticas culturais em articulação com relações de poder, visto que, a partir destas, deriva a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo. Tais processos de significação indicam a necessidade de desnaturalização da cultura, pois a questão não seria só dizer que a espécie humana é cultural, mas, sobretudo, torna-se fundamental reconhecer que a cultura é ativamente produzida e modificada, esses processos de significação consistem em práticas sociais engendradas por redes discursivas e submetidas a constantes conflitos de poder (HALL, 1997; VEIGA-NETO, 2004).

Nesse ponto de vista, assume-se a centralidade e o caráter produtivo da linguagem para ressignificação do mundo (MEYER, 2014), ao possibilitar a construção de múltiplas relações entre identidades/diferenças atravessadas pela cultura e pelo poder em suas distintas faces. Uma certa compreensão do que seja linguagem torna-se, também, relevante, nessa abordagem, qual seja, representa “[...] uma prática histórica e contingente, ativamente envolvida na produção, organização e circulação de textos e poderes institucionais [...]” (GIROUX, 2013, p. 92). Ademais, “[...] toda linguagem na qual se trata de interrogar e não de responder é uma linguagem já interrompida [...]” (BLANCHOT, 2010, p. 37), isto é, ao questionar a linguagem incitaríamos um exercício de problematização acerca dos modos de produção de sexualidade e gênero na cultura.

Para abordagens pós-estruturalistas, como versões contemporâneas dos estudos culturais e os estudos foucaultianos, não existe um modelo dado e determinado *a priori* sobre o mundo, não há uma metanarrativa que guie a humanidade de acordo com uma verdade universal. Então, relações de poder, discursos e suas práticas sociais que instituem diferenças dependem de condições históricas e possibilidades construídas socioculturalmente (VEIGA-NETO, 2004).

A articulação entre tais campos de estudos possibilita novos modos de pensar e problematizar discursos acerca das temáticas sexualidade e gênero produzidos no cenário educacional. Nesse contexto,

[...] as investigações acerca dos mecanismos discursivos pelos quais determinados saberes – inventados por um grupo social hegemônico – passam “naturalmente” a incorporar um currículo – e, por causa disso, passam a ser vistos como saberes universais –, só têm a ganhar quando se combinam elementos foucaultianos e os *insights* dos Estudos Culturais. Os resultados de estudos dessa natureza teriam uma importância também “prática”, na medida em que permitiriam até mesmo algumas “intervenções” sobre as práticas (discursivas e não-discursivas) que se dão no campo educacional (VEIGA-NETO, 2004, p. 49).

Tais abordagens não admitem “verdades absolutas”, já que trabalham com a descrição e problematização de verdades dependentes do contexto sociocultural e das redes de poder em que estas foram produzidas. Uma das finalidades dessas investigações consiste em descrever discursos, representações, sujeitos e processos que possibilitem políticas e ações de inclusão social ou produzam novas possibilidades de reflexão e questionamentos relativos aos saberes e práticas instituídos em distintas instâncias sociais, sobretudo no campo educacional (MEYER, 2014).

Nessa perspectiva, assumo uma noção de Educação que inclui:

[...] o conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e “lugares pedagógicos” para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de “socialização” [...] (MEYER, 2009, p. 222).

A Educação envolve múltiplas formas de produzir sujeitos de acordo com saberes e práticas sociais, ou seja, em geral as necessidades, exigências e aspirações de uma sociedade ditam os saberes que possibilitam a formação dos sujeitos. Como a Educação resulta e reflete as práticas sociais, não seria viável seguir uma única direção, visto que a educação é interpelada por distintos interesses que fazem emergir pedagogias plurais para conduzir o processo de ensino-aprendizagem e a produção dos sujeitos (CAMOZZATO; COSTA, 2013).

A aliança entre os estudos culturais e a educação possibilita novos olhares acerca dos saberes e das múltiplas práticas educativas permeadas por artefatos e produções sociais, dando grande relevância à participação das pedagogias no processo de aprendizagem. Tais estudos permitiram a ampliação do que se entendia como educativo e pedagógico, o que se torna visível a partir de diversas pesquisas que utilizam diferentes realidades sociais, sujeitos e contextos culturais. Essa expansão implica não somente em ressignificações dos entendimentos sobre os espaços educacionais e o que neles acontecem, como as práticas, currículos, vestuários, mas,

sobretudo, impulsiona a compreensão de que os artefatos culturais constituem pedagogias potentes (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015).

Parece significativo compreender a pedagogia como uma prática cultural permeada por experiências e questões históricas, socioculturais e políticas, que constitui um modo de analisar como o poder e os significados constroem e organizam conhecimentos, identidades, valores e vontades humanas (GIROUX, 2013). As pedagogias culturais constituem processos “educativos”, que mesmo sem o objetivo explícito de ensinar veiculam por meio de artefatos culturais – como os midiáticos – uma variedade de formas de saberes e práticas influentes na produção de identidades e diferenças (SILVA, 2015). Assim, incluem múltiplas formas de educar disseminadas a partir de discursos legitimados por meio de relações de poder que contribuem com a produção de identidades sociais, como as identidades sexuais e de gênero.

Com efeito, não somente os artefatos pedagógicos inseridos no currículo (livros, apostilas, agendas, cartilhas, etc.) representam modos de educar, mas também os artefatos culturais (como revistas, cinema, TV, entre outros) veiculados em distintos espaços contemporâneos evidenciam que os discursos circulantes nas pedagogias não são fixos e nem uniformes. Ao contrário, tais discursos pedagógicos são cambiantes e podem orientar a (des)construção de normatizações em torno das temáticas sexualidade e gênero (MEYER, 2008; SOARES, 2008; WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015) que atravessam a Educação Sexual no currículo de licenciatura em Biologia.

Cabe destacar algumas articulações e apontamentos acerca do conceito de currículo, a saber:

[...] uma análise da instituição “currículo” inspirada nos Estudos Culturais descreveria o currículo, de modo geral, como o resultado de um processo de construção social. [...] Sob a influência do pós-estruturalismo, uma análise do caráter construído do currículo baseada nos Estudos Culturais enfatizaria o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção. Além disso, essa análise provavelmente adotaria uma concepção menos estrutural, menos centralizada, menos polarizada de poder. Finalmente, uma análise cultural não deixaria de destacar as estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais. (SILVA, 2015, p. 135).

Em direção a um currículo e uma pedagogia que reconheçam a multiplicidade, não caberia somente questionamentos sobre as identidades, mas principalmente acerca do poder ao qual elas estão associadas, os discursos que as produzem, e como são selecionados os conhecimentos veiculados nas instâncias educacionais. Nesse sentido, pedagogia poderia significar diferença, visto que educar significa introduzir a dimensão da diferença em um mundo que sem ela seria limitado à reprodução do idêntico e inerte, vislumbrando-se, assim, a

possibilidade de abertura para um mundo pluralista, sendo possível, então, pensar na pedagogia como diferença (SILVA, T., 2014).

Caberia considerar a “pedagogia do outro que reverbera permanentemente” (SKLIAR, 2003, p. 47), incitando reconhecer que o outro não se resume ou limita-se a uma diferença “anulada” ou simplesmente a uma diversidade tolerada e “festejada” em datas comemorativas, esse outro representa uma constante reinvenção de múltiplas identidades e diferenças que compõem o que chamamos de currículo numa perspectiva sociocultural.

Nesse prisma, passa-se a reconhecer a diferença como produto de processos discursivos e socioculturais, compreendida não como uma característica natural, mas como um processo relacional de significação marcado pelo poder que determina mutuamente *o que é normatizado como* a identidade e *o que não é* constitui a diferença. Desse modo, relações de poder assimétricas estabelecem que o “diferente” (leia-se destoante das normas sociais) seja avaliado negativamente em relação ao “não diferente” (SILVA, 2015). Alicerçada nos estudos foucaultianos, Fabiana Marcello (2004) acrescenta que assim como o poder, a diferença é produtiva, posto que institui preconceitos, homogeneizações, padrões e normas que ensinam modos de ser e de agir. “A diferença produz e é fruto de relações de poder.” (MARCELLO, 2004, p. 205).

Um currículo nessa perspectiva buscaria entender a diferença como uma produção sociocultural, histórica e política, então não se trata simplesmente de celebrar a diferença, mas de questionar o modo como costuma ser naturalizada e disseminada nos distintos espaços e processos educativos (SILVA, 2015). Ademais, vale indagar e refletir: como a produção da identidade e diferença está conectada com relações de poder? Que mecanismos de poder estariam imbricados na construção das identidades sexuais e de gênero? Ou dito de outro modo: como o currículo (re)produz significados acerca das identidades e diferenças relativas à sexualidade e gênero?

Ainda segundo Tomaz Tadeu da Silva (2015), o currículo é o resultado de uma seleção, pois a partir de um universo mais abrangente de conhecimentos seleciona-se aquela parte que o constituirá. As teorias do currículo (tradicionais, críticas, pós-críticas) decidem e justificam quais conhecimentos devem ser selecionados. Entretanto, acrescenta-se que: “É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira.” (SILVA, 2015, p. 43).

O currículo não se resume ao conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos, entre outros elementos que compõem a atividade escolar (e acadêmica), mas constitui um conjunto articulado e normatizado de saberes e práticas interpelados pela cultura, regidos

por determinada ordem, visando eleger e transmitir representações sobre objetos e seres. Desse modo, o currículo produz socioculturalmente identidades e diferenças disseminadas por meio de discursos apoiados em relações de poder (COSTA, 2005; SILVA, T., 2014).

Para Marlucy Paraíso (2010), um currículo trabalha com uma multiplicidade de conhecimentos e perspectivas, com aspectos inovadores, aventuras, afetos e desejos, com uma vontade de aprender que não cabe em normas e/ou modelos curriculares (conteudistas, construtivistas, entre outros). O currículo envolve a reunião de saberes, práticas e (re)criações que possibilita a construção de novas aprendizagens e a desconstrução de verdades e prescrições. Nessa concepção, o currículo pode ser entendido “como um artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (PARAÍSO, 2010, p. 11).

Ao compreender o currículo como um artefato cultural, parece estar presente a noção de algo mutável, constantemente (re)inventado e problematizado, não para buscar padrões idealizados, mas para possibilitar múltiplas formas de pensar e ressignificar a educação a partir das demandas contemporâneas (VEIGA-NETO, 2005). Essa visão sugere uma constante problematização de discursos que orientam o currículo de licenciatura em Biologia, principalmente com relação às temáticas sexualidade e gênero.

Nessa ótica, um currículo enuncia aprendizados constantes, atenção ao caráter político de nossas ações cotidianas, práticas sociais e pedagógicas que desconstruam a ideia de naturalidade, universalidade e padrões hegemônicos. Um currículo que sirva como impulso para reconhecer o caráter construído, dinâmico e plural de todas as identidades, sobretudo as sexualidades e os gêneros. Quem sabe assim as histórias, diferenças e mudanças pareçam menos ameaçadoras (LOURO, 2013) e mais inspiradoras para que os currículos educacionais (escolares, acadêmicos, entre outros), em detrimento de certezas, dicotomias e padrões socioculturais, possam incluir a instabilidade e a pluralidade de sujeitos, saberes e práticas. É aí que reside a necessidade de problematizar o modo como tal política e pedagogia curriculares têm sido empregadas para (re)produzir padrões socioculturalmente legitimados nos campos de sexualidade e de gênero, que norteiam a proposta de Educação Sexual numa formação docente em Biologia.

Louro (2000) argumenta que os processos educativos, desatentos às transformações socioculturais (avanços (bio)tecnológicos, novos arranjos familiares, uniões homoafetivas...), reproduzem uma história acerca de sexualidade e de gênero marcada por discursos que instituem modos de disciplinarização dos corpos e representações hegemônicas de masculinidade e feminilidade, ancoradas em pedagogias ‘normativas’ de sexualidade, muitas

vezes tão sutis que nem nos damos conta. No entanto, a contigência perpassa as identidades e as relações sociais que constituem as dimensões de sexualidade e gênero, sobretudo em espaços educativos.

Todavia, em decorrência de discursos essencialistas veiculados nos cursos de formação docente em Biologia, por exemplo, a sexualidade ainda costuma ser entendida como algo que se possui naturalmente, inerente ao ser humano, logo a aceitação dessa ideia dificulta o reconhecimento do seu caráter construído e de suas dimensões socioculturais e políticas. Essa concepção, em geral, se ancora nos discursos biologicistas, que supõem os corpos vivenciados de modo universal, e limitados à equação sexo-gênero-sexualidade. No entanto, para problematizar essa noção, torna-se fundamental compreender que a sexualidade é construída, ao longo da vida, de diversos modos pelos sujeitos, e, assim, além de uma questão pessoal, possui dimensões sociocultural e política (LOURO, 2000).

Segundo Foucault (2014a), o termo “sexualidade” surgiu tardiamente, no início do século XIX, e esse fato vai além de uma alteração no vocabulário, mas também não se trata de emergência brusca. Isso porque o emprego da palavra foi estabelecido a partir de outros fenômenos, como o desenvolvimento de diversos campos de conhecimentos que englobaram tanto os mecanismos biológicos da reprodução como as diferenças individuais ou sociais do comportamento; a implantação de um conjunto de normas (tradicional e novas) apoiadas em instituições religiosas, pedagógicas, médicas e judiciárias; e as transformações no modo como os sujeitos dão sentido a suas condutas, seus deveres, prazeres e sentimentos. Dessa forma, nas sociedades ocidentais modernas, foi sendo construída a experiência de reconhecer-se como sujeito de uma “sexualidade”, que embora ainda se articulasse num sistema de normas e coerções, começava a expandir esse conceito para campos de conhecimentos diversos. Assim, a correlação entre cultura, campos de poder-saber, normatividades e identidades delineou o projeto de uma história da sexualidade enquanto experiência.

Foucault (2015a) enfatiza que desde o século XVIII houve uma incitação aos discursos acerca da sexualidade (inicialmente sobre o sexo); em contraponto à censura, repressão e interdição, uma multiplicidade de discursos proliferou e estes, de diferentes modos, sutis, hierarquizados e/ou até silenciados, permitiram a (re)construção de mecanismos de poder. E assim a sexualidade poderia ser regulada e vigiada para que, em seu domínio, fosse legitimado determinado padrão social, histórico e cultural acerca das vivências humanas.

Essa multiplicação de discursos em torno da sexualidade continua sendo incitada no século XXI, em geral, por meio de distintas abordagens da Educação Sexual nos ambientes educativos, ensaiando pedagogias culturais veiculadas em artefatos culturais midiáticos

(novelas, filmes, revistas, programas de TV) e/ou através de saberes e práticas das Ciências Biológicas e Médicas, e até a religião, entre dogmas e silêncios acerca da sexualidade, não deixa de incitá-la.

A história da sexualidade contada por Foucault aponta que essa temática é atravessada por relações de poder estabelecidas de acordo com o contexto histórico e sociocultural, que possibilitou sua construção e a incitação de discursos acerca do sexo e da sexualidade. Ademais, Louro (2007, p. 211) acrescenta:

A argumentação que coloca os gêneros e as sexualidades no âmbito da cultura e da história, leva a compreendê-los implicados com o poder. Não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz.

Para Foucault (2015a), o poder não é como uma força central e unitária que ocupa a mesma posição, muito menos seria algo inerente, pois não tem uma natureza e essência próprias, nem se refere a uma oposição binária entre dominadores/dominados. O poder é compreendido como “uma ação sobre outras ações”, todas disseminadas, representando manifestações que visam estruturar o campo das ações alheias, isto é, regular as relações socioculturais, o que aponta a constante produção das relações de poder. Nesse sentido, o poder é produtivo e não repressivo, já que inventa estratégias para ser potencializado, produz saberes que o justificam e também o camuflam, assim reduz os custos da dominação, distinguindo-se da violência (VEIGA-NETO, 2004).

Foucault (2015a) destaca que a sexualidade aparece como um ponto de passagem entre o poder disciplinar (biopoder) exercido sobre o corpo de um indivíduo e o poder que regula a população (denominado biopolítica). A sexualidade é permeada por relações de poder entre homens e mulheres, pais e filhos/as, educadores/as e alunos/as, administração e população. Entretanto, nas relações de poder a sexualidade seria utilizada para articulação de estratégias que sirvam de instrumento não para impor modos de agir ou de dominação, mas para questionar sua construção social. Nesse rumo, problematizar essas relações de poder envolve: “Não considerar que existe um certo domínio da sexualidade que pertence, de direito, a um conhecimento científico, desinteressado e livre [...]” (FOUCAULT, 2015a, p. 107).

Foucault (2005) relata uma história de como o poder de soberania foi sendo substituído por outras técnicas ou tecnologias de poder: o biopoder, no nível do detalhe, através de mecanismos disciplinares que vigiam e treinam o corpo individual; e, em conexão, a biopolítica que atua sobre a população a partir de fenômenos globais, ao regular processos biológicos e/ou biosociológicos que atravessam as massas humanas. Embora envolvam conexões, Foucault aponta as principais distinções entre biopoder e biopolítica, respectivamente:

[...] Uma técnica que é, pois, disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; [...] num caso, trata-se de uma tecnologia em que o corpo é individualizado como organismo dotado de capacidades e, no outro, de uma tecnologia em que os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto. (FOUCAULT, 2005, p. 297).

O poder assume um heterogêneo conjunto de processos, intervenções e controles acerca do corpo da população. A disciplinarização dos corpos e a regulação das populações constituem modos de organização do poder, que visam instaurar normas sobre indivíduos e populações, buscando regular a vida em suas distintas dimensões, sobretudo no domínio de sexualidade. Nesse campo se articulam tanto o “biopoder”, como um poder disciplinar que atua sob o corpo/indivíduo, quanto a “biopolítica”, referente a um poder de regulamentação da população, ou seja, ao poder-saber que atua como um agente de regulação e transformação da espécie humana, assim são postos em prática mecanismos que interferem na construção de corpo, sexo e sexualidade a partir de normatizações, hierarquias e disciplinarizações (FOUCAULT, 2015a).

Cabe ampliar as reflexões sobre a articulação entre biopoder e biopolítica no domínio da sexualidade, visto que tais mecanismos atuam no controle disciplinar e vigilância da sexualidade como comportamento corporal (controlando, por exemplo, a masturbação infantil e a gravidez juvenil), buscando regular a sexualidade da população como um conjunto de processos biológicos que tem efeitos reprodutivos, a partir de prescrições higienistas e preventivas. Parece que o biopoder foi dando lugar a uma forma de regular mais ampla e que atinge não somente o corpo humano em si, mas atua como um poder disciplinar que busca reger toda a multiplicidade da espécie humana, surgindo assim a biopolítica como uma tecnologia de poder que, a partir de um conjunto de normas, saberes e práticas, delimitaria um modo ‘verdadeiro’ de vivenciar a sexualidade (FOUCAULT, 2005) e de expressar uma forma hegemônica de masculinidade ou feminilidade. Nesse olhar, a sexualidade representaria uma encruzilhada entre o corpo (biopoder/disciplina) e a população (biopolítica/regulamentação).

A sexualidade é atravessada por jogos de poder alicerçados em discursos que buscam instaurar verdades, como argumenta Foucault (2015a, p. 115):

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

Ao contar uma “história da sexualidade”, Foucault (2015a) discorre como foram construídos campos estratégicos para desenvolvimento e manutenção de um dispositivo de sexualidade supostamente vinculado a mecanismos de repressão e dominação, no entanto, a

“revolução” do sexo possibilitou um deslocamento tático acerca de tal dispositivo, favorecendo questionar essa interdição e reconhecer um investimento discursivo acerca das relações de poder-saber que atravessam o sexo e a sexualidade. Ademais, Foucault destaca o desenvolvimento de quatro conjuntos estratégicos, a partir do século XVIII e reforçados ao longo do século XIX, que determinam dispositivos de poder-saber acerca de sexo e sexualidade: histerização do corpo da mulher; pedagogização do sexo da criança; socialização das condutas de procriação; e psiquiatrização do prazer perverso.

Veiga-Neto (2008, p. 48) acrescenta que a palavra *dispositivo* foi largamente utilizada por Foucault para designar “[...] todo um conjunto de práticas discursivas e não discursivas cujos elementos são heterogêneos, mas se mantêm conectados numa rede de relações.” Dessa forma, dispositivo abrange uma rede de relações sociais que permite articulações entre práticas e instituições por meio de funções estratégicas, estas constituem ações específicas que visam manter o poder de uns sobre os outros. Os dispositivos constituem conjuntos heterogêneos de processos discursivos e relações de poder-saber que admitem uma multiplicidade de táticas e estratégias cambiantes, servindo tanto como pontos de resistência quanto mecanismos de disputa e produção de diferenças. Tal raciocínio provoca os seguintes questionamentos: que relações de poder a Educação Sexual organiza e integra? De que modo essas relações se articulam com outros dispositivos, além do dispositivo de sexualidade?

Cabe elucidar que, para Foucault (2015a, p. 116), “[...] o dispositivo de sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder.” Nesse caminho, o dispositivo de sexualidade produz um conjunto de domínios e formas de controle dos sujeitos e das populações, penetrando nos corpos de modo cada vez mais específico a partir da invenção de novas técnicas de incorporação e proliferação. Reside aí a relevância de repensar o dispositivo de sexualidade “[...] a partir das técnicas de poder que lhe são contemporâneas.” (FOUCAULT, 2015a, p. 163).

O dispositivo de sexualidade, de forma paradoxal, ao ser inventado com uma função estratégica de controle do sexo e do corpo individual e social, possibilitou a proliferação de discursos que apontam a existência de algo além de corpos, órgãos, funções reprodutivas, sistemas anatômicos e fisiológicos, que as ciências biológicas pautadas no saber (bio)médico disseminaram como conhecimentos universais e legítimos. Embora a Biologia utilize conhecimentos da fisiologia, anatomia e genética para servir de parâmetro da sexualidade, constantemente são reinventadas outras estratégias a partir de processos discursivos socioculturais e políticos que aludem à multiplicidade dessa dimensão da vida humana. Será

que “[...] a análise da sexualidade como “dispositivo político” implicaria, necessariamente, a elisão do corpo, da anatomia, do biológico, do funcional?” (FOUCAULT, 2015, p. 164).

Não se trata de uma “elisão do biológico”, mas de ultrapassar essa dimensão que concebe sexo e sexualidade (inclusive gênero) como categorias estritamente biológicas e essencialistas. Uma análise crítica da sexualidade como “dispositivo político” permitiria problematizar discursos normatizadores e essencialistas que alicerçam o assujeitamento dos corpos e reforçam relações de poder-saber desiguais. Pois as estratégias que colocam em funcionamento o “dispositivo de sexualidade”, ao passo em que foram (e são) produzidas de acordo com contextos históricos e socioculturais específicos, demandam um exercício contínuo e sistemático de problematização e desconstrução de discursos e relações de poder que instituíram e buscam manter prescrições acerca de vivências e expressões sexuais. Edgar Castro (2016) corrobora que a história da sexualidade se formou a partir de um dispositivo político, e que Foucault evidenciou a existência de algo mais que sistemas anátomo-fisiológicos e prazeres sexuais, ao relatar como a ideia de sexo foi produzida por meio de estratégias e jogos de poder que constituem o dispositivo de sexualidade.

Os jogos de poder estão implicados em práticas culturais e/ou de significação, que tentam impor determinados significados de um grupo social para todos os outros, (re)produzindo padrões a serem seguidos, muitas vezes, de modo quase imperceptível. As práticas culturais pretendem dizer ao indivíduo ‘quem ele é’ ou ‘como deve ser’ e ‘o que fazer’, por meio da invenção de categorias, produção de referentes que representam marcadores pelos quais os sujeitos se reconhecem e se posicionam, para tanto os significados produzidos precisam adquirir o estatuto de verdade. Na ótica dos Estudos Culturais, práticas de significação vão constituir os sujeitos, posto que os posicionam numa rede discursiva de determinado modo. Tais práticas de significação emergem a partir de uma episteme³ que instaura regimes de verdade (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006).

Veiga-Neto (2004) argumenta que um regime de verdade é formado por séries discursivas, com enunciados que delimitam o padrão social vigente, operando como um campo de possibilidades que abriga o sentido da existência, pelo menos até serem estabelecidos outros regimes de verdade. Os discursos funcionam como histórias, enredadas entre si, justificadas e impostas a indivíduos e grupos sociais como regimes de verdade.

³ Para Foucault, episteme define o conjunto de relações e condições de possibilidade de determinado saber em uma cultura e em momentos específicos, assim engloba as práticas de significação cultural e os códigos que regem a linguagem. Desse modo, o conceito de episteme não se resume a uma forma de conhecimento, mas envolve distintos domínios de saber (re)produzidos por meio de discursos alicerçados em relações de poder de acordo com o pensamento e as normas vigentes (CASTRO, 2016).

Por meio do discurso se articulam poder e saber, que estão imbricados na constituição dos sujeitos (VEIGA-NETO, 2016). O poder circula e se dissemina em distintas relações (sociais, políticas, culturais, entre outras), já o saber se estabelece em determinada instituição e sustenta conhecimentos legitimados, como a biologia, a medicina, que são ensinados aos sujeitos. Assim, o poder ‘flutua’ por diferentes campos de saber. A partir dessa articulação entre poder-saber, “[...] os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o “verdadeiro” de seu contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão que as inventam.” (VEIGA-NETO, 2016, p. 101).

Para Foucault (1990, p. 2), a verdade implicaria um determinado modo de conhecimento peculiar de indivíduos e/ou de grupos sociais, e “[...] uma técnica reflexiva comportando regras gerais, conhecimentos particulares, preceitos, métodos [...]”. Ademais, o autor argumenta que saber “[...] se refere a todos os procedimentos e a todos os efeitos de conhecimento que são aceitáveis num momento dado e em um domínio preciso [...]”; em complemento, o termo poder engloba “toda uma série de mecanismos particulares, definíveis e definidos, que parecem susceptíveis de induzir comportamento ou discursos.” (FOUCAULT, 1990, p. 14). Nesse olhar, a Educação Sexual constituiria um campo que (des)constrói articulações entre poder-saber e a ideia de “verdade universal”, usualmente disseminada na Biologia.

Cabe enfatizar a relevância de repensar como discursos acerca de sexualidade se formaram (e se formam), suas condições de produção e funcionamento nas diversas instâncias sociais. Que discursos instituem “regimes de verdade” sobre sexualidade e gênero na formação docente em Biologia? Numa tentativa de problematizar discursos que instauram “verdades específicas” acerca de temáticas como sexualidade e gênero, que compõem a Educação Sexual um campo de múltiplas possibilidades, porém, em geral, marcado por um regime de poder-saber que determina ‘como’, ‘com quem’ e ‘onde’ pode ser vivenciada uma forma de sexualidade reconhecida histórica e socioculturalmente como legítima, reforçando assim padrões acerca das identidades sexuais e de gênero.

Ao problematizar determinados saberes sobre sexualidade, a teoria cultural tem possibilitado a construção de uma política identitária entrelaçada com o desenvolvimento do conceito de gênero, visto que este, ao produzir múltiplas possibilidades de expressar masculinidades e feminilidades, amplia os modos de vivenciar as sexualidades, indo além das formas hegemônicas. A teoria cultural examina os sentidos produzidos em torno de sexualidade e seus efeitos nas vivências humanas, tendo como principal tarefa a desconstrução de teorias essencialistas que concebem a sexualidade como algo dado e fixo no sujeito. Esse processo de análise consiste em apontar o caráter construído dos acontecimentos, a partir da historicização

e desnaturalização de saberes e normas, o que tem sido fundamental para o reconhecimento de múltiplas identidades (sexuais e de gênero, entre outras) produzidas no interior da cultura e nas instituições sociais (SOARES, 2008).

Para compreender que a sexualidade tem uma história e envolve uma construção sociocultural, caberia problematizar a naturalização das relações reprodutivas e sexuais, o que é feito por pesquisas sociais sobre sexualidade que destacam a potencialidade de diversas culturas e comunidades sexuais, ao reestruturarem suas experiências. Além disso, a desconstrução de relações de poder desiguais perpassa por ações políticas progressistas, que possibilitem reconhecer as relações de gênero assimétricas não como fatos imutáveis da natureza determinados pela diferença sexual, mas produtos da história. Desse modo, ainda há muito a ser discutido e problematizado para reconstruir uma compreensão abrangente de sexualidade (PARKER, 2000) e dos processos históricos, socioculturais, identitários que instituem diferenças nas relações de gênero.

A ideia de “diferença sexual” entre homens e mulheres, baseada no aspecto reprodutivo, paira sob os movimentos feministas, com a Biologia ainda sendo utilizada para justificar desigualdades sociais entre os gêneros. Não seria produtivo limitar o gênero a um significado fixo, mas compreender suas dimensões históricas, socioculturais, políticas que indicam distintos entrelaçamentos, já que este conceito se refere às múltiplas expressões de masculinidades e feminilidades construídas a partir de um corpo sexuado, porém não se resumindo ao biológico. Contudo, não se trata nem de negar a biologia e muito menos de reafirmar a ideia de que exclusivamente esta dimensão ou qualquer outra representaria o destino do gênero (SCOTT, 2012).

Haraway (1995) sugere uma análise crítica aos saberes localizados, ou seja, a suposta objetividade do conhecimento científico considerado como “verdade universal” e situado numa esfera restrita de campos de saber e pesquisadores/as específicos. Como alternativa às oposições binárias e à restrição do conhecimento, a autora ressalta a relevância de “saberes parciais, localizáveis, críticos”, apoiados em redes de conexão com outros modos de enxergar a ciência, a partir de contestações e em articulação com movimentos sociais, como o próprio feminismo. Os movimentos feministas relacionam-se mais com as ciências de sujeitos e saberes múltiplos, posto que demandam posicionamentos crítico e político em um contexto social heterogêneo e marcado pelo gênero.

Para Haraway (1995), o conceito de gênero pressupõe problematizar o determinismo que costuma alicerçar descrições biológicas acerca de sexo e corpo para reforçar binarismos e uma noção inatista. Em contraponto, a maioria dos movimentos feministas compreende gênero

como diferença localizada no âmbito histórico, sociocultural, simbólico e político. Nessa visão, gênero não constitui algo inerente ao corpo e ao sexo biológico, mas uma dimensão que recebe inscrições sociais, inclusive provenientes de discursos biológicos.

Por outro lado, os sistemas hierárquicos de gênero (re)produzem, em diversos contextos históricos, oposições binárias entre homens e mulheres, desconsiderando a multiplicidade de expressões e vivências que atravessam as masculinidades e feminilidades. Tal sistema binário dificulta enxergar os complexos processos socioculturais que constroem diferenças entre homens e mulheres, já que estas não são aparentes e muito menos estão claramente definidas (CONWAY; BOURQUE; SCOTT, 2003).

Parece incoerente continuar insistindo em analisar gênero a partir de binarismos como masculino/feminino, natureza/cultura, talvez seja proveitoso refletir e discutir que múltiplas dimensões históricas, sociais e políticas constituem o modo como nos tornamos mulheres e homens. Embora existam diferenças, não deveriam ser utilizadas para justificar desigualdades e hierarquia nas relações de poder, pois se um polo contém o outro, não faz sentido se valer da suposta ‘superioridade’ que as oposições binárias sugerem (HARAWAY, 2004).

Márcia Arán (2003) informa que a noção de diferença sexual como determinante para desigualdades entre os gêneros foi sendo desestabilizada a partir uma série de mudanças ocorridas na cultura e sociedade contemporânea, tais como a crise no modelo universal de família monogâmica e heterossexual; a entrada das mulheres no mercado de trabalho; os movimentos sociais que deram maior visibilidade aos/às homossexuais; a distinção entre reprodução e sexualidade, entre outras que vem ocorrendo na pós-modernidade. Tais mudanças abalaram os binarismos em torno de gênero e de sexualidade e possibilitaram novas formas de pensá-las como construções socioculturais.

Gênero continua sendo uma ferramenta teórico-analítica útil, principalmente, porque possibilita pensar as construções socioculturais em torno de masculinidades, feminilidades e outros modos de tornar-se sujeito, que, embora incluam algumas diferenças sexuais, não se restringem a estas. Esse conceito permite problematizar o modo como distintas sociedades, culturas, histórias e políticas disputam significados e impossíveis definições de masculinos e femininos. Uma questão sem resposta, um conceito sem definição universal, uma categoria imprecisa e transgressora de normatizações e essencialismos, essas são só algumas das múltiplas e transitórias possibilidades de representar os gêneros (SCOTT, 2012).

A partir do entendimento de gênero com ênfase na pluralidade e conflitualidade dos processos através dos quais a cultura produz e diferencia os corpos, sujeitos femininos e masculinos, seria relevante considerar que esse conceito abarca análises e intervenções que

tomam como referência as relações de poder, não somente entre mulheres e homens, mas também engloba múltiplas identidades sociais e culturais que as/os constituem como “sujeitos de gênero”. Diferenças entre mulheres e homens se expressam pela articulação de gênero com outros marcadores sociais, tais como sexualidade, raça/etnia, classe, geração, religião, nacionalidade. Essa noção implica em problematizar processos, estratégias, saberes e práticas sociais e culturais, que educam os sujeitos como mulheres e homens seguindo determinado padrão hegemônico, principalmente se almejarmos investir em intervenções que possibilitem transformar as relações de poder estabelecidas na sociedade (MEYER, 2004).

Embora não tenha discutido as questões de gênero, Foucault (2014a) argumenta sobre a cesura entre a sexualidade masculina e feminina, destacando que os *aphrodisia* referentes aos “atos, gestos e contatos que proporcionam uma certa forma de prazer” (FOUCAULT, 2014a, p. 50) foram pensados como uma ação envolvendo dois atores, cada um com “papéis” específicos, um exercendo a ação e outro “recebendo-a”. A experiência de sexualidade simbolizava, no século XIX, um contexto histórico “[...] em que cesura fundamental opõe o masculino e o feminino, a feminilidade do homem é percebida na transgressão efetiva ou virtual de seu papel sexual.” (FOUCAULT, 2014a, p. 101).

Nesse horizonte, Jorge Larrosa (2011, p. 42) acrescenta que “[...] ao estudar historicamente a sexualidade do ponto de vista da experiência, Foucault aponta diretamente contra qualquer realismo ou essencialismo do eu, da pessoa humana ou do sujeito.” Mesmo sem mencionar o conceito de gênero, as teorizações foucaultianas tornam-se úteis para pensar esse campo, ao relatar as relações conjugais, o monopólio sexual e os usos dos prazeres compartilhados, evidenciando as desigualdades entre homens e mulheres construídas histórica e socioculturalmente, a partir de “obrigações conjugais”, noção essencialista de papéis sexuais e regime dos prazeres sexuais que desencadeavam relações de poder assimétricas e sustentavam hierarquizações à fim de manter uma suposta superioridade masculina.

Parece que o regime dos prazeres sexuais e sua conjugalização impulsiona repensar e problematizar uma perspectiva biologicista que compreende a Educação Sexual como um dispositivo de regulação de sexualidades e gêneros, através de uma série de prescrições “ensinadas” nos distintos espaços educativos, visando manter a ordem heteronormativa, na qual a heterossexualidade seria naturalizada e exclusivamente valorizada. Essa ideia também corrobora a manutenção de representações sexistas e misóginas que veem supostas diferenças como sinônimos de desigualdades entre homens e mulheres.

Embora o regime dos prazeres sexuais tenha contribuído para o desenvolvimento de uma “concepção unitária de sexualidade” que segrega e diferencia desejos e relações entre

homens e mulheres, essa história vai sendo reorganizada no decorrer do tempo com prescrições supostamente simétricas relativas aos prazeres sexuais, de modo contraditório, pautando-se na reciprocidade da relação entre homens e mulheres. Isso ocorre devido à valorização de uma austeridade sexual que reforça a virgindade, o casamento e a desqualificação do amor entre os rapazes num determinado período dessa (in)contável história da sexualidade. Nessa lógica, um discurso moral, médico e filosófico produzia uma forma de realização ética que determinava prescrições e uma austeridade sexual referente à economia dos prazeres, suposta simetria nas relações entre homens e mulheres, fortalecimento do valor concedido ao casamento e desqualificação do amor entre os rapazes, construindo assim um modo de exercer o controle e cuidado de si e dos outros (FOUCAULT, 2014b).

Essa história também permite questionar: como (foi e) é construída uma diferenciação entre homens e mulheres? Que discursos instituem e reiteram essa noção de papéis sexuais e de polaridade entre os gêneros? Qual o lugar do conceito e do campo de estudos de gênero numa Educação Sexual incorporada no currículo de Biologia? Esse continuaria marcado por uma dicotomia em favor do masculino ou buscaria refletir de modo equilibrado tanto a experiência masculina quanto a feminina? Como a Educação Sexual inserida nesse currículo atua na produção de masculinidades e feminilidades? Que processos discursivos estão em jogo no que se refere às relações de gênero? Tais questionamentos se desdobram das perguntas centrais da tese e possibilitam tecer reflexões e argumentos que, mesmo provisórios, buscam problematizar certezas em torno das representações de gênero e de sexualidade.

Luís Henrique Sacchi dos Santos (2012) discorre sobre o dispositivo de diferenciação do masculino e feminino que corrobora oposições binárias e naturalizações em torno dos gêneros, atuando como dispositivo produz e é produzido por relações de poder que instauram “verdades” e normas, nutrindo diferenças sexuais e de gênero. Por outro prisma, aos/às (futuros) educadores/as importaria analisar atentamente como esses dispositivos se formam e que estratégias de poder empregam para ditar modos de vivenciar e expressar masculinidades e feminilidades condizentes com as normas sociais vigentes.

As relações de poder que constituem os gêneros são móveis e contingentes, assim não somente engendram disputas, hierarquias e posições assimétricas, mas também admitem resistências, táticas e múltiplas posições estratégicas. Nessa direção, caberia repensar os efeitos discursivos de uma Educação Sexual na constituição de masculinidades e feminilidades: que discursos estariam em disputa nas representações de gênero? Que posições estratégicas seriam reforçadas a partir desse dispositivo ou ainda que resistências seriam incitadas no currículo de licenciatura em Biologia? De que modos mudanças individuais e/ou sociais na forma de

compreender o mundo, principalmente com relação às temáticas sexualidade e gênero, seriam estimuladas por intermédio da Educação Sexual incorporada no currículo de licenciatura em Biologia? Esses questionamentos flutuam junto com a contingência e provisoriedade que compõem saberes e práticas de uma Educação Sexual.

A tese de Roney Polato de Castro (2014), ao abordar sobre experiências na formação docente, incita reconhecer tal processo como permanente e mutável, atravessado por múltiplas relações de poder-saber implicadas na constituição de discursos, identidades, diferenças e aprendizados plurais acerca de sexualidade, gênero e outras dimensões que permeiam as vivências humanas. A multiplicidade de processos históricos, socioculturais e políticos que constroem uma formação docente produz disputas entre distintas racionalidades acerca do modo como discursos operam na constituição de sujeitos. Nesse sentido, multiplicam-se os questionamentos: Como as temáticas sexualidade e gênero seriam problematizadas nos cursos de licenciatura? Que possibilidades de mudanças nos processos formativos seriam anunciadas e/ou incitadas? Que docentes estão sendo “formados/as” nesses cursos? Que currículo confrontaria discursos e abriria possibilidades para outros modos de vida? Tal tese estimula um movimento interminável de questionar-se sobre as múltiplas condições de existência e produção de discursos acerca de sexualidade e gênero.

É a partir dessas reflexões que busco utilizar sexualidade e gênero como ferramentas teórico-analíticas acerca do modo como a Educação Sexual tem sido incorporada no currículo de formação docente em Biologia. E nesse exercício, multiplicam-se os questionamentos que possibilitam repensar e problematizar o viés hegemônico em torno da discussão dessas temáticas: que perspectivas seriam úteis para desconstrução de normatizações e reconhecimento da multiplicidade de vivências nos campos de sexualidade e gênero?

Com efeito, importaria problematizar os processos escolares (e acrescento os cursos de formação docente) envolvidos com a naturalização de diferenças e desigualdades sociais, sobretudo porque a escola (e também a universidade) é uma das principais instâncias sociais envolvidas na produção de masculinidades e feminilidades, identidades sexuais e de gênero e nos modos de vivenciar as sexualidades. Em distintas instâncias sociais são naturalizados atributos e comportamentos utilizados para distinguir homens de mulheres, ao considerar tais características como dados biológicos inerentes e universais. Essa naturalização, em muitos casos, compartilhada pela escola, universidade, família, religião, entre outras instâncias, exclui o caráter construtivo, múltiplo e provisório das identidades sociais, ao desconsiderar os aspectos históricos, socioculturais e políticos que perpassam a produção de discursos nos espaços educacionais (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2007).

Essa discussão em torno de sexualidade e de gênero envolve um embate teórico entre perspectivas culturais e biologicistas, tanto que a emergência dos estudos culturais sobre gênero e sexualidade representaria um modo de problematizar e pluralizar perspectivas acerca dessas temáticas. Embora não seja exclusividade das licenciaturas em Ciências Biológicas discutir temas relativos à sexualidade e ao gênero, não é novidade que, nos Ensinos Fundamental e Médio, os conteúdos como reprodução humana, anatomia, fisiologia dos sistemas genitais e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)⁴ competem à disciplina Biologia, sendo, na maioria dos casos, difícil delimitar a fronteira entre os conceitos científicos das Ciências Naturais e discursos normativos referentes a sexo e prevenção contra IST/Aids direcionados aos/às jovens. Nesse contexto, a problematização do determinismo biológico junto à construção cultural e discursiva (SOUZA; DINIS, 2010) de diferenças representariam um caminho promissor para ampliar os horizontes e as abordagens de uma Educação Sexual incluída no currículo de Biologia e de outros campos da Educação.

Ao seguir esse caminho,

[...] para educadores e educadoras importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui. (LOURO, 2013, p. 49).

Parece que nenhuma categoria é estritamente “natural” e toda verdade (inclusive a científica, que alicerça discursos incorporados numa formação docente) seria parcial e provisória, resultante de disputas em campos sociais e culturais, logo, admite questionamentos e problematizações. Nós, educadores/as, talvez consigamos estimular a transformação dos vigentes processos de ensino-aprendizagem: ao investirmos em projetos educativos, formações docentes iniciais e continuadas que possibilitem substituir “verdades absolutas” e prescrições usuais do conhecimento pedagogizado por discussões favoráveis à desnaturalização do que aprendemos como dado e legitimado. Assim, quem sabe, a busca de respostas e certezas seria substituída pelo desenvolvimento de perguntas, pela convivência harmônica com as dúvidas, os estranhamentos, e pelo reconhecimento da provisoriedade e instabilidade que permeiam os espaços educativos (MEYER, 2013).

⁴ Cabe informar que a expressão Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passou a ser utilizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em substituição a Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). Essa nova denominação foi aprovada pelo Ministério da Saúde por meio do Decreto n. 8.901/2016, visto que ao adotar o termo *infecções* ao invés de *doenças* indica-se que o indivíduo mesmo infectado pode ter longos períodos assintomáticos, enfatizando a importância de exames laboratoriais. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/departamento-passa-utilizar-nomenclatura-ist-no-lugar-de-dst>> Acesso em: 4 jul. 2018. Nesta tese, optei por utilizar a sigla IST, a depender das referências.

Esse pensamento sugere um exercício de problematização e desconstrução das naturalizadas e legitimadas relações de poder que atravessam sexualidade e gênero, em distintas instâncias socioculturais, sobretudo em nossas práticas educativas e políticas, ocasionando diversas formas de violência. Ao inserir a problematização nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares e acadêmicos, indica-se um campo significativo de possibilidades para reflexão e intervenção de educadores/as, que contribuiria para a redução de diversos tipos de violência (MEYER, 2009) contra todos os sujeitos que destoam das normas sexuais e de gênero.

Sexualidade e gênero atravessam as vidas dos/as (futuros/as) educadores/as de múltiplos modos, pois se tratam de campos históricos, sociais e culturais produzidos nas diversas áreas de conhecimento para além das Ciências Biológicas. A Educação Sexual, constituída por esses campos, incitaria a problematização do ‘estático’ e ‘neutro’, ao desafiar certezas, evidenciando uma multiplicidade de discursos que constituem o que aprendemos e/ou ensinamos sobre práticas, prazeres, relacionamentos, feminilidades e masculinidades. Nesse sentido, reitera-se o seguinte questionamento: como os discursos produziram normatizações e essencialismos acerca de sexualidade e gênero?

Nesse percurso, a problematização do modo como as temáticas sexualidade e gênero se articulam com a Educação Sexual no currículo de Biologia incitaria o questionamento da totalidade dos currículos, universalidade e hegemonia de determinadas identidades, possibilitando o reconhecimento da multiplicidade de sujeitos e discursos que atravessam distintos cenários educacionais, em direção a uma mudança social. Compreendendo que os mesmos processos discursivos que produzem as diferenças poderiam ser, constantemente, problematizados e ressignificados pelos processos educacionais (FURLANI, 2011).

Nessa perspectiva, saliento a relevância de uma constante problematização acerca do modo como a Educação Sexual tem sido incorporada nos currículos de formação docente, como o de Biologia. Principalmente, visando questionar como discursos instituem “regimes de verdade” que dificultam o (re)conhecimento e a crítica de processos culturais envolvidos na produção de identidades e diferenças relacionadas às múltiplas vivências de sexualidade e expressões de gênero.

4 EDUCAÇÃO SEXUAL: (DES)CONEXÕES COM O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

[...] *Os organismos emergem de um processo discursivo. A Biologia é um discurso, não o próprio mundo vivo.* (HARAWAY, 1992, p. 298).

Essa frase de Donna Haraway evidencia que a própria Biologia, como qualquer outro campo de conhecimento, é instituída por discursos legitimados por meio de distintas práticas e produções científicas; assim ao mesmo tempo em que discursos biologicistas embasados em saberes médicos e biomédicos, por exemplo, engendram categorias que constituem seu objeto de estudo (como os organismos), também são marcados por disputas de poder que determinam o reconhecimento de alguns saberes em detrimento de outros. Nessa circunstância, cabe questionar: como a Educação Sexual tem sido abordada e discutida no curso de licenciatura em Biologia? Ou, dito de outro modo, como esses/as futuros/as docentes têm sido formados/as para trabalhar com essa temática na escola?

Ao articular os estudos de sexualidade e gênero com os estudos culturais pós-estruturalistas para problematizar a inserção de uma Educação Sexual no currículo de licenciatura em Biologia, vislumbra-se a *multiplicidade* como um dos pontos convergentes entre esses campos, visto que ampliaram a visibilidade das diversas culturas e identidades no cenário educacional e nos currículos escolares; contudo, as diferenças sexuais e de gênero ainda demandam reconhecimento e equidade, no que se refere a direitos civis e sociais. Nesse sentido, a ressignificação dos currículos escolares e acadêmicos e o desenvolvimento de uma Educação Sexual que engloba um conjunto de saberes e práticas acerca de sexualidade, gênero e outras temáticas significativas poderiam contribuir para o (re)conhecimento da *multiplicidade* de identidades que habitam os cenários educacionais. Multiplicidade esta que, muitas vezes, é silenciada e/ou escamoteada pelos processos de homogeneização que permeiam o campo da educação e, notadamente, a educação escolar.

Cabe justificar que o uso do conceito Educação Sexual, nessa tese, está embasado em diversos autores (Michel Foucault já o mencionava em *História da Sexualidade I: a vontade do saber*), e em autoras como Guacira Louro (1997), Deborah Britzman (2000) e Jimena Furlani (2005), que o adotam num sentido abrangente. Entendendo-a como um campo transdisciplinar desenvolvido, de modo contínuo e sistemático, em todas as fases da vida, pela família e por

todas as instâncias educacionais, inclusive a escola, para informar, orientar e também educar sobre temas como sexualidade, gênero, sexo, diversidade sexual, raça/etnia, identidade, cultura, entre outros. Nesse estudo, adoto o conceito Educação Sexual para englobar as múltiplas formas de discutir e educar sobre as dimensões de sexualidade e gênero em suas distintas expressões e vivências humanas. Ademais, vale justificar a escolha do termo “Educação Sexual” frente a outras possibilidades, como orientação sexual (que, segundo vários estudiosos/as do tema, seria mais adequado para se referir ao direcionamento do desejo afetivo-sexual) ou educação para/da sexualidade.

Para Constantina Xavier Filha (2009), o termo “Educação Sexual” estaria desgastado pelas abordagens biologicistas desenvolvidas ao longo do tempo, bem como o destaque ao aspecto ‘sexual’ poderia ser utilizado para delimitação de perspectivas normativas sobre sexo e corpo. Entretanto, a própria autora, ao defender o uso do termo “educação para a sexualidade”, reconhece que a escolha de uma nomenclatura ou de um termo envolve tensões e conflitos, pois se trata de uma disputa pela representação legítima que seria adotada como ‘verdade’.

Vale ressaltar a relevância de assumir o termo “Educação Sexual” como um posicionamento político de questionamento e problematização das abordagens estritamente biológicas. Ademais, penso que essa ideia de ‘desgaste histórico’ do termo poderia ser desconstruída ou ao menos abalada, a meu ver, e no caso deste estudo, o uso do termo “Educação Sexual” não estaria ‘desgastado’, pois se costuma estar limitado ao enfoque biológico, e ainda há muito o que discutir e problematizar nesse campo transdisciplinar para além da dimensão biológica. Embora “Educação Sexual” seja um termo/conceito contestado, existem possibilidades de ressignificar os discursos que marcaram sua abordagem, então não seria mais produtivo problematizar o essencialismo biológico vinculado aos seus saberes e suas práticas ao invés de substituí-lo?

Nessa direção, Xavier Filha (2009, p. 26) nos coloca diante da seguinte indagação: embora nos últimos anos tenham sido recriados uma série de outros termos para substituir a expressão “educação sexual”, tais como: ‘educação para a sexualidade’, ‘educação da/em/e sexualidade’; ‘educação para a sexualidade humanizada’; ‘educação afetivo-sexual’; ‘educação da ética sexual’; ‘educação sexualizada’, será que essas “[...] novidades terminológicas (termos e conceitos) não implicariam empobrecer ou delimitar as práticas entre ‘educação e sexualidade’ [...]?” A autora continua o argumento colocando ainda outras indagações: “A simples substituição do termo ‘educação sexual’ pelos termos anteriormente expostos levaria automaticamente a mudanças conceituais, a outras práticas discursivas? Ou voltamos à inócua

(ou nem tão inócua assim) discussão já travada entre ‘educação sexual’ e ‘orientação sexual?’” (XAVIER FILHA, 2009, p. 27).

Nesse sentido, considero que a mudança de termo/conceito não conseguirá acabar com incertezas e questionamentos envolvendo Educação Sexual, sexualidade e outros temas como gênero, pois tais temáticas são contingentes e permeadas por relações de poder que podem ser redistribuídas. Para tanto, parece mais produtivo investir na problematização de abordagens biologizantes, questionando a redução da sexualidade à reprodução biológica e/ou abordá-la como uma questão de saúde, em direção ao (re)conhecimento da multiplicidade de sexualidades e gêneros que atravessam o desenvolvimento de uma Educação Sexual. Para além da dimensão biologicista e normativa, os/as futuros/as docentes estariam dispostos/as a ouvir outros discursos acerca de sexualidade e gênero em uma perspectiva que possibilite ressignificar a Educação Sexual?

Diante desse contexto, ressalto que a escolha do termo “Educação Sexual” (ou de outro/s) não está isenta de dúvidas, contestações e questionamentos, ao contrário, o uso desse termo envolve uma tentativa de *ir além das abordagens biológicas*, de ‘olhar com outros olhos’. Em consonância, pressupõe-se a problematização da linguagem em detrimento da busca por uma única ‘verdade’ e de um ‘modelo’ legítimo de “educação sexual” a ser seguido pelo/s curso/s de licenciatura/s em Biologia, evidenciando que existem múltiplas possibilidades de repensar esse campo transdisciplinar.

Além das justificativas teóricas, a escolha do termo Educação Sexual trata-se de um posicionamento político, pois a sua utilização nessa tese reflete uma questão de resistência às tentativas de banir a prática/inclusão da Educação Sexual no ensino básico, evidenciando que as temáticas sexualidade e gênero centrais nesse campo podem e devem ser discutidas tanto nas escolas quanto nas universidades e outros espaços sociais. Desse modo, como uma forma de comprometimento com a função de educador/a sexual, continuar utilizando esse termo representa um ato político-pedagógico que reflete as múltiplas possibilidades de ressignificar, de modo contínuo e sistemático, saberes e práticas docentes em direção a uma Educação Sexual que ultrapasse o viés biologicista, priorizando abordagens socioculturais.

Nesse rumo, cabe mencionar as distintas nuances que a Educação Sexual vem assumindo nos últimos anos (desde 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e em 1997 com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN) e talvez por isso esteja chamando atenção de instâncias sociais e políticas conservadoras e fundamentalistas. Enquanto a Educação Sexual esteve mantida com foco no corpo humano e na reprodução, restrita às aulas de Ciências e Biologia, não era vista como uma “ameaça” aos valores da família e ao padrão

heteronormativo. Porém, quando a Biologia concedeu espaço e destaque a outros campos de saber (Sociologia, Antropologia, Filosofia, História, entre outros) tornando-se até autocrítica, ao questionar o determinismo biológico, desestabilizando sistemas hierárquicos de gênero, permitiu-se o desenvolvimento de uma Educação Sexual que problematize a abordagem biológico-higienista. E nessa direção, a Educação Sexual engloba distintas possibilidades discursivas, nas quais o social e o cultural são reconhecidos como constituintes dos saberes e das práticas científicas. É aí que reside a suposta “ameaça” aos valores e padrões ensinados pela família e corroborados nas diversas instâncias educativas.

Parece mais significativo priorizar uma “Educação Sexual socialmente relevante” (BRITZMAN, 2000) que opera a partir da problematização de discursos normativos e biológico-higienistas. Nesse raciocínio, vale reconhecer a Biologia como um dos campos de saber inventado por redes discursivas e alvo de uma produção cultural alicerçada em mecanismos de poder, que estabelece pedagogias normativas de sexualidade e sistemas hierárquicos de gênero, utilizando arbitrariamente supostas diferenças sexuais para justificar desigualdades entre mulheres e homens, transgêneros, cisgêneros e todos os sujeitos que ousam destoar das normas sexuais e de gênero. Portanto, essa Educação Sexual poderia ser reconstruída de múltiplos modos e em diferentes cenários educativos a partir da compreensão de sexualidade e gênero como dimensões socioculturais e políticas.

Carlos Skliar (2003, p. 46) sinaliza que a “mesmice da escola proíbe a diferença do outro”. Essa frase incita o questionamento e a problematização da mesmice impregnada na Educação Sexual usualmente incorporada no currículo de Biologia. Para escapar dessa “mesmice”, parece produtivo repensar o que e quem silenciemos e assim excluímos desse artefato cultural? As identidades/diferenças sexuais, de gênero, étnico-raciais, físicas, emocionais, socioeconômicas estão sendo reconhecidas e incluídas, de modo contínuo e permanente, nas vivências e abordagens curriculares de Biologia? A seguinte enunciação apontada pelo autor, “a educação e a pergunta pelos outros” (SKLIAR, 2003), deveria ser constantemente reformulada não só no currículo de Biologia como em todos os processos e cenários educacionais. Pois parece difícil que ensino, currículo e formações pedagógicas ultrapassem a mesmice enquanto essa “pergunta pelos outros” não ocupar um lugar de problematização das pedagogias docentes.

Na perspectiva teórica adotada, saliento que uma Educação Sexual representaria um campo transdisciplinar que engloba um conjunto de discursos referentes à sexualidade e gênero (e outras temáticas interligadas) atravessados pela cultura e por relações de poder imbricadas na (re)produção de múltiplas identidades e diferenças. Partindo de uma inspiração foucaultiana,

não há um conceito estável de Educação Sexual, visto que parece mais significativo problematizar “verdades incontestáveis” instituídas num currículo de licenciatura em Biologia a partir de mecanismos de poder-saber que delimitam permissões e/ou proibições nos campos de sexualidade e gênero. Ao compreender a Educação Sexual como um campo transdisciplinar, faria mais sentido incitar questionamentos, pois a dúvida produz efeitos capazes de desestabilizar relações de poder imbricadas na construção de sujeitos e regimes de verdade que não têm nada de natural, mas advêm de discursos repetidos ao longo do tempo.

No cenário educacional, mecanismos de normatização estão sendo desafiados e abalados em decorrência de contestações aos binarismos, padrões preestabelecidos e da visibilidade dos ‘novos’ sujeitos, das ‘novas’ práticas, que evidenciam a desconstrução das certezas e o questionamento dos padrões. Nesse ritmo, currículos e educadores/as não conseguem manter-se às margens dessas transformações, sendo constantemente desafiados/as por questões para as quais acreditavam ter respostas seguras e estáveis. Logo, no contexto sociocultural contemporâneo, seria mais frutífero conhecer as condições que possibilitaram a emergência desses sujeitos e dessas práticas cambiantes (LOURO, 2001).

É nessa direção que venho me inquietando com as temáticas sexualidade e gênero desde que comecei minhas pesquisas acadêmicas e construindo alguns questionamentos, a saber: como a Educação Sexual vem sendo desenvolvida nas escolas, se muitos/as docentes afirmam não terem “aprendido” sobre sexualidade e gênero durante a formação inicial? Que discursos atravessam e produzem um currículo de licenciatura “apático” (ou “empático”) a essa proliferação de saberes e práticas em torno de sexualidade e gênero? Que discursos acerca da Educação Sexual são produzidos nos currículos acadêmicos, mais especificamente, na licenciatura em Biologia?

Embora seja considerada uma temática já bastante discutida em diversas pesquisas e políticas públicas, parece que as dimensões socioculturais e políticas da Educação Sexual não costumam ser reconhecidas e exploradas em muitos currículos escolares e acadêmicos, pois o viés biologizante ainda consegue manter-se como predominante. Nesse contexto, os discursos em torno de sexualidade e gênero continuam marcados, na maioria dos casos, por determinismos biológicos, saberes médicos e ênfase na prevenção às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), deixando-se de lado as múltiplas formas de construção sociocultural de feminilidades, masculinidades, dos prazeres e relacionamentos afetivo-sexuais. Para além do viés biológico, a Educação Sexual constitui um campo instável e plural, assim ainda (e sempre) há muito o que dizer e (re)construir partindo da problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero instituídos no currículo de Biologia.

Os discursos pautados em determinismos biológicos e outras formas de normatizações contribuem para uma visão singular acerca de sexualidade e de gênero que vem sendo reproduzida nos currículos e práticas escolares (inclusive nos cursos de graduação). Embora se admita a existência de diversos modos de vivenciar e expressar as sexualidades e os gêneros, costuma ser consensual a ideia de que a instância escolar deveria nortear suas ações por um padrão legitimado histórica e socioculturalmente: um modo ‘normal’ de masculinidade e feminilidade, e de sexualidade, nesse caso a heterossexualidade; assim os sujeitos que se afastam desse padrão são considerados desviantes, tornam-se excêntricos, por não se enquadrarem no modelo heteronormativo (LOURO, 2013). Com efeito, o recurso à biologia torna-se evidente na dinâmica das identidades sexuais e de gênero, por exemplo, ao empregar argumentos alicerçados nas diferenças biológicas como justificativa da dominação masculina (SILVA, T., 2014).

Cabe salientar que os currículos produzem sujeitos a partir de discursos. Logo, a problematização da Educação Sexual inserida em um currículo de formação docente em Biologia possibilitaria descrever os modos como são (re)produzidos discursos sobre sexualidade, gênero e como essa Educação Sexual vem sendo incorporada a um campo do saber que costuma estar impregnado pelas categorias que ‘lideram’ os binômios: sexo/gênero; natureza/cultura; homem/mulher, entre outros, que, embora legitimados como naturais e hegemônicos, foram (e são) construídos histórica e socioculturalmente por redes de poder. Assim, torna-se visível a dimensão política que atravessa tais categorias.

Ao considerar a Educação Sexual como um campo discursivo que (re)produz relações de poder-saber e distintas práticas pedagógicas, tal campo possibilitaria a problematização dos modos como o currículo de licenciatura em Biologia da UFS se constitui enquanto mecanismo de (des)construção de normas e essencialismos em torno das sexualidades. Assim como representaria um campo útil para repensar a produção de masculinidades e feminilidades, a partir do questionamento de relações hierárquicas entre os gêneros.

Nessa conjuntura, os cursos de formação docente, ao incorporarem uma Educação Sexual, indicariam o desenvolvimento de ações pedagógicas que possibilitem uma reflexão didático-metodológica e política, pois as diferenças sexuais e de gênero estão sendo, de modo permanente, construídas e hierarquizadas nos processos discursivos da cultura. Dessa maneira, uma educação que pretende apenas tolerar, respeitar e compreender as diferenças, talvez não consiga promover mudanças sociais significativas, pois seriam necessários maiores investimentos que operem na explicitação das relações de poder entremeadas no contexto pedagógico e sociocultural (FURLANI, 2011).

Uma Educação Sexual que abranja as diversas dimensões de sexualidade e gênero englobaria um processo pedagógico contínuo, sistemático e permanente, desenvolvido em todos os níveis de ensino (inclusive nos cursos de formação docente), posto que as inúmeras informações veiculadas pela mídia e as situações de exclusão social decorrentes do sexismo e da homofobia, bem como outras formas de preconceito e discriminação, são recebidas constantemente (de modo inquestionável) por crianças, jovens e pelos próprios adultos, futuros/as docentes. Em detrimento de representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças, os aparatos discursivos de uma cultura demandariam o contraponto de uma Educação Sexual reflexiva, sistemática e politicamente interessada com a problematização desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de raça/etnia, de religião, de classe, de geração, entre outros (FURLANI, 2013).

Ao entender saberes, práticas e instituições educacionais como culturais e, portanto, não naturais, mas heterogêneos, seria possível reinventar as relações entre professores/as e alunos/as, assim como os conhecimentos curriculares estariam relacionados com os interesses dos/as estudantes e as demandas socioculturais contemporâneas. Nessa direção, a escola (e amplo essa reflexão para a universidade) seria reconhecida como um espaço para ‘*aprender a viver*’, o que indica a relevância de debater sobre princípios e práticas que possibilitem a construção de um processo dinâmico e múltiplo, incluindo toda a pluralidade humana, sexual, social, cultural de crianças e jovens (XAVIER, 2010). Nesse caminho, a Educação Sexual representaria, no currículo de licenciatura em Biologia, um meio de inclusão dessa multiplicidade de identidades/diferenças e de discussão das temáticas sexualidade e gênero (entre outras), que despertam o interesse de diversos indivíduos e grupos sociais, como os/as próprios/as (futuros/as) docentes.

Em favor das multiplicidades socioculturais, sexuais, de gênero e servindo de impulso para uma Educação Sexual que favoreça a inclusão das diferenças e promova mudanças sociais significativas, um currículo de licenciatura em Biologia representaria um “[...] território de possibilidades, espaço de palavras diversas; lugar de potências e campo de experiências” (PARAÍSO, 2010, p. 12).

Nesse contexto, uma das principais tarefas de uma Educação Sexual consiste em problematizar e desconstruir “verdades únicas” e padrões hegemônicos relacionados à sexualidade e de gênero, por meio de ações que denunciem os jogos de poder e os interesses envolvidos na construção de tal hegemonia social. Para quem sabe assim contribuir com o (re)conhecimento das diversas possibilidades sexuais presentes na vida sociocultural e política,

a partir da problematização de significações e efeitos nas vivências individuais e coletivas (FURLANI, 2013).

Para compreender como foram construídos discursos hegemônicos acerca da Educação Sexual nos currículos escolares e acadêmicos, considero relevante descrever alguns fragmentos históricos, e em seguida as principais abordagens desenvolvidas no cenário educacional.

4.1 FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: INTERSECÇÕES COM O CURRÍCULO DE BIOLOGIA

[...] Datas e locais não são pontos de partida nem dados definitivos, mas elementos que compõem a rede das condições de produção de um discurso que ali, naquele lugar, estabelece uma ruptura, produz um acontecimento díspar, uma descontinuidade em um determinado campo de saber.
(FISCHER, 2003, p. 384).

Cabe destacar as (des)continuidades e rupturas que ocorreram de modo concomitante e evidenciam o caráter instável e contingente de uma história da Educação Sexual fragmentada e marcada por discursos e redes de poder múltiplos e cambiantes. Pois se trata de uma história em constante construção, em que essencialismos biológicos e normatizações (res)surgem e podem ser, numa mesma época, problematizados e/ou legitimados. Os discursos produzidos historicamente em diversas instâncias sociais costumam reforçar uma Educação Sexual pautada em saberes biológicos, médicos e dogmas religiosos. Tais discursos científicos marcam o desenvolvimento, planejado e/ou eventual, de abordagens em currículos escolares e acadêmicos que, usualmente, desconsideram as dimensões culturais, sociais e políticas produtoras de sexualidade e gênero, temáticas centrais nesse campo transdisciplinar.

A instituição de uma “ciência” como uma forma de disciplinamento dos saberes contribuiu para o aparecimento, no início do século XIX, da universidade como um aparelho uniforme dos saberes. Embora possua distintas categorias, a “[...] universidade tem sobretudo uma função de seleção, não tanto das pessoas (afinal de contas, isso não é muito importante, essencialmente), mas dos saberes [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 219). Essa relação entre universidade e seleção de saberes parece muito próxima do desenvolvimento dos currículos,

que envolve esse caráter de disciplinamento, e principalmente de exclusão de alguns saberes não reconhecidos como científicos e/ou que destoam de normatizações imbricadas em conhecimentos científicos. Como foram selecionados saberes relacionados à Educação Sexual no currículo de licenciatura em Biologia? Ou, dito de outro modo, como foram (re)produzidos os discursos que instituíram saberes biologicistas em torno da Educação Sexual?

A Educação Sexual, neste século, vem passando por conquistas e desafios, inclusive o uso desse termo vem sendo contestado e tido como historicamente ‘desgastado’ (conforme ressaltai anteriormente) em decorrência, sobretudo, de abordagens biologizantes baseadas na reprodução, saúde sexual e prevenção das IST/Aids. Nesse cenário que envolve continuidades e rupturas, tentarei recontar de forma sucinta, uma história acerca dos principais discursos que têm marcado as abordagens da Educação Sexual.

Orientação sexual é suprimida da Base Nacional Curricular,⁵ essa foi uma manchete do site Carta Educação (pertencente à revista eletrônica Carta Capital), em novembro de 2015, e cuja matéria fazia alusão à retirada do tema transversal “Orientação Sexual”, antes contemplado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e que não foi inserido entre os temas integradores do novo documento. Nessa reportagem, especialistas em políticas públicas sobre gênero e sexualidade ressaltaram que a omissão da Educação Sexual representava um retrocesso, visto que essas temáticas somente aparecem de modo pontual na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda assim restrita à disciplina Biologia e numa perspectiva limitada à anatomia e fisiologia do corpo humano, desconsiderando dimensões identitárias, socioculturais e políticas. Além disso, foi ressaltado que essa omissão da Educação Sexual parece partir do mesmo princípio fundamentalista que excluiu o conceito de gênero dos planos estaduais e municipais da educação.

Cabe apontar um desses discursos fundamentalistas, alicerçados na crença de uma interpretação literal de livros sagrados, pregando dogmas religiosos, o Movimento Escola Sem Partido (MESP) – fundado desde 2004, mas que só foi ganhar visibilidade e outras versões no cenário político a partir da união das forças conservadoras contra as políticas de igualdade –, que ocasionou a retirada, em 2014, das questões de gênero e sexualidade do Plano Nacional da Educação e, em consequência, de alguns planos estaduais e municipais. Tal movimento originou o “Programa Escola Sem Partido”, com a pretensão de evitar uma suposta “doutrinação política e ideológica” por parte dos/as professores/as atuantes nas escolas e universidades. Ademais, o MESP levou à criação do projeto de lei “Escola Sem Partido”, que foi sendo

⁵ Disponível em: <<http://www.cartaeduacao.com.br/reportagens/orientacao-sexual-e-suprimida-da-base-nacional-curricular/>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

fortalecido publicamente e adquirindo relevância parlamentar, culminando com a proposição de uma série de medidas para impedir que professores/as expressem, em sala de aula, opiniões julgadas inadequadas e/ou “doutrinadoras”, principalmente sobre as questões de gênero (FURLANI, 2016; PARAÍSO, 2016b).

O “Escola Sem Partido” engendrou um movimento reacionário fundamentalista frente às transformações socioculturais e políticas que até então contribuía para uma maior visibilidade das temáticas da Educação Sexual, a partir da incorporação de gênero e sexualidade em distintos currículos escolares e acadêmicos. Ao empregar argumentos que defendiam uma suposta “neutralidade na educação” para garantir a primazia da família e “a moral tradicional”, parece que partidários/as do MESP tentam mascarar a intenção de manter normas sexuais e de gênero, que reforçam preconceitos e discriminações. Para tanto, investe-se em projetos de lei que tentam proibir os/as professores/as de discutir aspectos éticos, culturais e políticos, principalmente acerca de gênero e sexualidade, desconsiderando que tais dimensões da vida social contemporânea já constituem uma realidade nas vivências de todos/as, estejam incluídas ou não em políticas curriculares (FURLANI, 2016; JUNQUEIRA, 2017; MIGUEL, 2016; PARAÍSO, 2016b; SOUSA FILHO, 2007).

Tais movimentos fundamentalistas reacionários passaram a utilizar o rótulo “ideologia de gênero” para impedir que as questões de gênero e sexualidade continuem sendo discutidas nas escolas, universidades e outros espaços educacionais. “Em abril de 1998, o sintagma “ideologia de gênero” apareceu pela primeira vez em um documento eclesial. Tratava-se de uma nota da Conferência Episcopal do Peru, intitulada *La ideologia de género: sus peligros y alcances* [...]” (JUNQUEIRA, 2017, p. 33). Ao que parece os criadores do rótulo “ideologia de gênero” se basearam em dois livros: o primeiro publicado em 1996, de Dale O’Leary, intitulado *Agenda de género*; o segundo publicado em 2010, seria o livro de Jorge Scala, com a primeira edição intitulada *Ideologia de género: o género como ferramenta de poder*, que na edição brasileira de 2015 foi intitulado *Ideologia de género – o neototalitarismo e a morte da família* (FURLANI, 2016).

Em entrevista à *Publica*, Furlani (2016) informa que nas discussões e aprovações dos Planos de Educação, evidenciou-se que a retirada de palavras relacionadas à Educação Sexual, tais como gênero e sexualidade, representaria uma forma de combater a “ideologia de gênero”. Esse termo vem sendo utilizado para se referir aos “estudos de gênero” como um campo de propagação de representações e conceitos contrários aos valores morais reforçados pela família tradicional hegemônica e por grupos religiosos fundamentalistas, por meio de uma suposta “conspiração mundial” entre ONU, União Europeia, governos de esquerda, movimentos

feministas e de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT). Isso porque tais movimentos lutam por direitos humanos, tais como uso do nome social condizente com a identidade de gênero, reconhecimento e liberdade de expressão das identidades sexuais destoantes do padrão heteronormativo.

A pesquisadora feminista Tatiana Lionço (2014) ressalta que as narrativas baseadas na “ideologia de gênero” pretendem “fundar uma teoria sobre gênero e sexualidade que carece de evidências, consistindo em narrativa religiosa antidemocrática e, portanto, fundamentalista.” (LIONÇO, 2014, p. 5). Com o passar dos anos, foram criados *slogans*, projetos de lei, textos e cartilhas que circulam na internet, mídia e em distintos artefatos culturais, ganhando adeptos que simplesmente aceitam como “verdadeiras” informações distorcidas sobre as temáticas da Educação Sexual. Desse modo, por diferentes meios (digitais, políticos, familiares) são produzidas estratégias de tradução, multiplicação, distorção de conceitos e amedrontamento de professores/as, alunos/as, famílias e todos/as que valorizam e reconhecem as diferenças (PARAÍSO, 2016b). Em contrapartida, “[...] opositores das propostas de restrição da liberdade de cátedra, inspiradas na ofensiva religiosa contra a ‘ideologia de gênero’ e no Movimento Escola Sem Partido, as denominam ‘leis da mordaza’.” (MIGUEL, 2016, p. 613-614).

Para entender a ascensão desses movimentos reacionários às discussões curriculares de sexualidade e gênero, cabe lembrar que, em 1997, com os PCN para o Ensino Fundamental, o Governo Federal passou a assumir a “Orientação Sexual” como um dos temas transversais. Por conseguinte, essa temática seria abordada de maneira articulada com variadas disciplinas e com outros temas, tais como pluralidade cultural, ética, saúde, meio ambiente (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004). Os PCN salientam que em quase todas as escolas, os/as professores/as de Ciências Naturais (Biologia, Química e Física) abordam o conteúdo reprodução humana, informando apenas sobre aspectos anatômicos e fisiológicos do corpo humano. Na ótica assumida nesse documento, essa seria uma abordagem reducionista, por focar somente aspectos do corpo biológico, deixando à margem outras dimensões de sexualidade e de gênero, e não abrangendo as curiosidades e interesses dos/as discentes (BRASIL, 1999).

Assim como os PCN, os programas de formação continuada: Gênero e Diversidade na Escola (GDE) proposto em 2006 e, Saúde e Prevenção nas Escolas (PSE) em 2008 constituem políticas públicas precursoras de uma discussão sociocultural acerca das temáticas da Educação Sexual. Ao incluírem as questões de gênero e proporem abordagens relativas à sexualidade focalizadas não somente na dimensão biológica do corpo, da prevenção e da saúde sexual, possibilita reconhecer e explorar dimensões socioculturais e políticas da Educação Sexual. Para

o desenvolvimento da Educação Sexual no Ensino Fundamental, os PCN (BRASIL, 1999) sugerem a organização dos conteúdos em três eixos norteadores: *Corpo: matriz da sexualidade; Relações de Gênero; Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids*. No primeiro eixo, são priorizadas as informações anatômicas e fisiológicas, no entanto, consideram-se os fatores culturais que interferem na percepção da construção do corpo, incluindo além das dimensões biológicas, as psicológicas e sociais. No segundo eixo, embora seja indicada a abordagem de gênero numa perspectiva de equidade nas relações entre homens e mulheres, observa-se ainda uma visão alicerçada em normatizações, e que não ressalta a questão das múltiplas identidades sexuais e de gênero, mas somente salienta o respeito às diferenças. No terceiro eixo, os temas centrais são a gravidez na adolescência e a contaminação pelo HIV/Aids e as outras DST, enfatizando informações que incentivem condutas preventivas e a não discriminação com os/as soropositivos/as.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco),⁶ em junho de 2016, se posicionou a favor da inclusão da Educação Sexual nas escolas, reconhecendo que as discussões sobre sexualidade e gênero contribuem para uma educação pautada na equidade de direitos entre as distintas identidades sexuais e de gênero. Nesse sentido, a Unesco destaca a relevância de uma legislação brasileira e planos de educação que incorporem abordagens de Educação Sexual. Em 2014, havia sido lançado um documento com orientações técnicas referentes à Educação Sexual no cenário brasileiro, que seria um instrumento prático para que educadores/as possam discutir as temáticas sexualidade e gênero adequando a realidade e demanda das escolas (BRASIL, 2014).

Em direção oposta, nas décadas iniciais do século XX, os/as primeiros/as estudiosos/as que defendiam a relevância da Educação Sexual para crianças e jovens, bem como diversas obras relativas à temática sexualidade, produzidas por educadores/as, padres e sobretudo por médicos, enfatizavam a patologia sexual e os males psíquicos e físicos que práticas sexuais, aí definidas como desviantes, poderiam causar. Desse modo, eram produzidos discursos normativos em torno da sexualidade, visando estabelecer regras para que ‘malefícios’ associados a relações sexuais fossem eliminados ou amenizados (RIBEIRO, 2009).

Foucault (2015a) argumenta que o discurso sobre o sexo visava impor regras, ainda que, em muitos casos, de modo ‘sutil’ e quase imperceptível, a finalidade discursiva não era informar ou mesmo educar para que a iniciação sexual dos/as jovens fosse mais prazerosa e segura. Ao contrário:

⁶ Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unesco-defende-educacao-sexual-e-de-genero-nas-escolas-para-prevenir-violencia-contra-mulheres/>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

Durante séculos a verdade do sexo foi encerrada, pelo menos quanto ao essencial, nessa forma discursiva. E não na do ensino (a educação sexual se limitou aos princípios gerais e às regras de prudência); não na da iniciação (que permaneceu, quanto ao essencial, uma prática muda que o ato de tirar a inocência ou deflorar só torna risível ou violenta). (FOUCAULT, 2015a, p. 69-70).

Nesse contexto, vale destacar a legitimação dos discursos médicos em torno da sexualidade, pois já no século XIX, a medicina institucionalizou o saber sexual, ao criar a Sexologia e estudar os desvios sexuais e as doenças que teriam sua etiologia nas práticas sexuais consideradas inadequadas ou fora do normal. Até a metade do século XX, o estudo de sexualidade e as escassas abordagens de Educação Sexual estavam voltados exclusivamente para a questão da reprodução e das doenças venéreas. A medicina, então, focalizava aspectos patológicos de sexualidade, buscando definir, identificar, classificar e tratar tais aspectos (RIBEIRO, 2009).

A Medicina deste período voltou-se para a sexualidade e a normatizou, transformando interditos e regras sexuais em postulados científicos. O erotismo cedia lugar à Biologia da Reprodução e as práticas sexuais passaram a ser reguladas a partir de seu objetivo maior (ou único): a reprodução. Foi veiculada a crença nos perigos da perda de sêmen, a crença científica de que toda ejaculação depauperava o indivíduo, o que implicava em se acreditar que o sexo deveria ser evitado ao máximo para o maior benefício da sociedade. Por exemplo, dizia-se que a perda do esperma e a masturbação levariam o indivíduo à loucura e provocariam doenças da pele e tuberculose; e que as mulheres eram assexuadas e não tinham orgasmo. (RIBEIRO, 2009, p. 133).

Embora tais aspectos venham sendo descritos e criticados por diferentes autores/as e em vários campos de estudo, a dimensão biológica de sexualidade, frequentemente reduzida aos aspectos reprodutivos (anatomia e fisiologia dos sistemas genitais masculino e feminino, gravidez precoce) e higienistas (prevenção das IST), ainda costuma ser adotada em grande parte dos cursos de formação docente inicial, sobretudo na licenciatura em Biologia, que em geral (re)produz os saberes médicos para discutir a Educação Sexual na escola. Tal abordagem reducionista tem, então, contribuído para a manutenção de um discurso de medo e doença, desconsiderando a abrangência da sexualidade e outras dimensões que atravessam a Educação Sexual, como gênero. A partir de prescrições do legitimado saber médico, a Educação Sexual, usualmente, foi (e ainda continua) sendo marcada por disputas e conflitos entre distintos discursos científicos.

A pesquisa de Elisabeth Macedo (2007) reitera que, de modo geral, abordagens acerca de sexualidade nos currículos de ciências enfatizam aspectos biológicos, priorizando discussões sobre os métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis, e dessa forma, reproduz um discurso em que o prazer sexual estaria biologicamente ligado à reprodução e perpetuação da espécie. Nesse raciocínio, a “[...] ênfase na perspectiva instintiva do sexo, tratado como mais

uma necessidade do corpo biológico, expressa uma visão pós-darwiniana do final do século XIX, na qual os fenômenos humanos podiam ser explicados tendo por base forças biológicas características das espécies. [...]” (MACEDO, 2007, p. 52)

A partir de suas pesquisas nos currículos de ciências, Elenita Silva (2014) corrobora que a Educação Sexual na escola tem sido alicerçada em um discurso biomédico que não reconhece as múltiplas dimensões de sexualidade e gênero, embora tais discursos sejam produzidos pela cultura, ressalta que os/as docentes sentem dificuldades em adotar abordagens que excedam os limites do biológico. Por outro lado, a autora salienta que a dimensão biológica também é cultural, assim a sexualidade ao ser abordada nesse viés também envolve construções sociais que excedem o binômio natureza/cultura. Além das questões concernentes à anatomia e fisiologia do organismo humano, o discurso biológico acerca de sexualidade engloba relações de poder produzidas a partir da linguagem e da cultura, então implica compreendê-lo como uma produção cultural inventada no campo da ciência. Foucault (2015a) argumenta que o poder constitui um campo múltiplo, instável e estratégico de correlações de forças, que produz efeitos locais e/ou globais, assim, diferentes e/ou contraditórios discursos funcionam como elementos, que podem tanto modificar estratégias de poder-saber quanto reforçá-las.

De modo provisório, utilizo esse pensamento foucaultiano acerca da existência de discursos contraditórios em um campo estratégico constituído por relações de poder, para argumentar que a Educação Sexual engloba múltiplos e instáveis discursos acerca de sexualidade e gênero. Embora, ao longo da história, tenha sido predominante um discurso biologicista e higienista, caberia repensar seus contrastes e suas discontinuidades, por exemplo, a ênfase na sexualidade reprodutiva (corroborada pelo discurso religioso) não condiz com as tentativas de enaltecer a importância do uso de métodos anticoncepcionais.

Além disso, o investimento excessivo em “preservar” supostas características que constituem a masculinidade ou a feminilidade diverge da concepção essencialista acerca de gênero, ao compreendê-lo como uma categoria natural, determinada pelo sexo biológico. Para que tanta preocupação e vigilância em “preservar” algo considerado inerente? Da mesma forma, se a heterossexualidade é inata, por que tanto receio de promover discussões nos espaços educacionais sobre distintas possibilidades de vivências sexuais, se tudo que se refere à sexualidade e gênero supostamente seria intrínseco, e não fruto de processos discursivos e culturais? Que efeitos uma “Educação Sexual” para além do viés biologicista produziria? Tais questionamentos e reflexões permeiam não apenas o processo de feitura dessa tese, mas principalmente as inquietações dessa professora-pesquisadora.

Nesse cenário, o surgimento da Aids, no início dos anos 1980, instaurou novos discursos (bio)médicos em torno da sexualidade. Ao ser denominada de “câncer e/ou peste gay”, a síndrome, em sua emergência, reforçou preconceitos e discriminações que compõem a homofobia. Por outro lado, o modo de transmissão da Aids passou a ser alvo de discussões em distintos âmbitos sociais, sobretudo na escola, corroborando com as abordagens higienistas de Educação Sexual. A luta contra a Aids fomentou um deslocamento nos discursos relativos à sexualidade, visto que o foco passou das identidades para práticas sexuais, isto é, ênfase na prevenção e prática do sexo seguro. Em contrapartida, os movimentos sexuais e de gênero se diversificaram, ampliando as informações sobre a homossexualidade e o questionamento dos binarismos e relações de poder desiguais (LOURO, 2001).

Os discursos (biológicos, médicos, pedagógicos, religiosos e midiáticos, entre outros) que atrelam gênero e sexualidade de modo normativo e essencialista, (re)produzidos a partir de saberes e práticas veiculados nos meios formais da Educação Sexual no currículo, podem contribuir com os preconceitos e as discriminações contra sujeitos que não se enquadram na premissa sexo-gênero-sexualidade. De outro modo, existem abordagens de Educação Sexual que incitam a problematização das normatizações, favorecendo a multiplicidade de identidades, (re)construídas ao longo da vida (BRITZMAN, 1996).

Para Henri Giroux (2013), a universidade, com suas políticas e diretrizes curriculares para formação docente, tem sido relacionada a discursos científicos que reforçam a cultura tradicional e ocidental. Tal cultura excludente tem marginalizado as múltiplas vozes, narrativas e histórias de indivíduos e grupos socioculturais e políticos subordinados. Como uma Educação Sexual em parceria com os movimentos sociais de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT), feministas, de políticas afirmativas, entre outros, poderia problematizar o modo como esse conhecimento acadêmico, frequentemente utilizado para silenciar docentes e estudantes, tem sido disseminado nas escolas? Que discursos são disseminados na universidade pública que educa professores/as através de um currículo tradicional? Que saberes e práticas são legitimados nos espaços escolares para a abordagem de uma educação sexual? Esses questionamentos permearam (e ainda permeiam) o processo de historicização e desenvolvimento da Educação Sexual nos diversos âmbitos sociais, sobretudo nos espaços educacionais.

Nessa perspectiva, os movimentos feministas foram imprescindíveis para o desenvolvimento de uma Educação Sexual no Brasil. Na década de 1920, surgiram ideias inovadoras acerca de questões relativas à sexualidade, através das lutas sociais e políticas de feministas como Bertha Lutz, que reivindicaram uma Educação Sexual, porém com o restrito objetivo de proteção à maternidade e à infância. E em 1928, a proposta de Educação Sexual nas

escolas foi aprovada pelo Congresso Nacional, todavia, desse período até a década de 1950, sobretudo por influência da Igreja, houve perseguições através da mídia e até intervenções judiciais contra defensores/as da Educação Sexual nas escolas (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Destaca-se também, a influência da Igreja como empecilho para o desenvolvimento da Educação Sexual no Brasil:

A Igreja Católica constituiu um dos freios mais poderosos, até a década de 60, para que a Educação Sexual formal penetrasse no sistema escolar brasileiro. Em primeiro lugar por sua posição claramente repressiva em matéria de sexo; em segundo lugar, pela posição de destaque que ocupou na educação nacional através da manutenção e da ferrenha defesa de sua rede de ensino. Portanto, mesmo antes do final da década 60, quando ocorreu no país um momento de hipertrofia de um autoritarismo moralista, o sistema de ensino nacional era bastante repressivo, tanto à veiculação de informações sobre sexualidade humana quanto à manifestação da sexualidade entre os estudantes. (ROSEMBERG, 1985, p. 12).

No entanto, vale sinalizar a coexistência de organizações distintas da Igreja Católica no Brasil com posições variadas acerca de algumas questões nacionais, incluindo a Educação Sexual, a partir do Concílio do Vaticano II, visto que, já na década de 1960, alguns colégios católicos desenvolviam programas relativos à sexualidade (ROSEMBERG, 1985).

Em decorrência do autoritarismo estabelecido no período da ditadura militar, o desenvolvimento da Educação Sexual no Brasil tornou-se ainda mais difícil. De acordo com Fúlvia Rosenberg (1985), após a Comissão Nacional de Moral e Civismo proferir parecer adverso ao projeto de lei da deputada Júlia Steinbuch (MDB/RJ) que, em 1968, requeria a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos de 1º e 2º graus, as experiências referentes à Educação Sexual deixaram de ocorrer ao menos publicamente em 1970.

Em contraponto a essa fase de extrema censura, na segunda metade dos anos 1960, tinham sido desenvolvidas experiências de Educação Sexual no âmbito da rede pública de ensino em algumas metrópoles brasileiras, tais como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Em São Paulo, tais iniciativas aconteceram em escolas que experimentavam uma renovação pedagógica, por isso a Educação Sexual foi desenvolvida nos ginásios vocacionais do grupo experimental Dr. Edmundo de Carvalho e nos Ginásios Pluricurriculares Experimentais (GEPES); bem como no Colégio de Aplicação da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (ROSEMBERG, 1985).

O I Congresso sobre Educação Sexual nas escolas foi realizado em São Paulo, no ano de 1978, organizado pela iniciativa privada. Tal congresso recebeu muitos/as participantes e obteve destaque na imprensa. Esse congresso, que continuou sendo realizado nos anos seguintes, contribuiu para tornar pública a discussão sobre a inclusão ou não da Educação

Sexual nos currículos escolares. A partir de então, ocorreram diversos eventos com sucesso de público, tais como a mesa redonda sobre Educação Sexual na 32ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (1980); na I Conferência Brasileira de Educação (1980) foi exibido um painel, *A Educação Sexual que gostaríamos de ter*; em 1981 o tema *Educação e Sexualidade Hoje* foi eleito pelo 18º Congresso da Escola de Pais; e em 1982 criou-se o primeiro curso sobre *Sexualidade e Deficiência* (ROSEMBERG, 1985).

No período de 1980 a 1986, a Coordenadoria de Estudos e Normas Técnicas da Secretaria de Estado da Educação, de São Paulo, desenvolveu um projeto de Educação Sexual denominado *Programas de Saúde: Aspectos do Crescimento e Desenvolvimento Humanos Relativos à Sexualidade*, utilizando as disciplinas de Ciências e Programas de Saúde para que os/as docentes discutissem questões sexuais com seus/suas alunos/as (RIBEIRO, 2009).

A partir desses fragmentos de uma história da Educação Sexual, salienta-se que o currículo de Biologia poderia ser interpretado como “[...] um texto que pode nos contar muitas histórias: histórias sobre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, tradições; histórias que pretendem nos relatar como as coisas são ou como deveriam ser.” (COSTA, 2005, p. 61).

Veiga-Neto (2005) ao compreender o currículo como um artefato cultural, ressalta que as histórias permitem repensar e problematizar os discursos, constituindo uma possibilidade de construir “[...] novas estratégias de mudança. É por isso que, no lugar de grande revolução, Foucault nos fala das pequenas revoltas diárias.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 102).

Essa fragmentada história da Educação Sexual evidencia normatizações e essencialismos referentes à sexualidade e gênero. Por outro lado, essas narrativas servem para destacar como as redes de poder instituem e/ou destituem verdades que não estão isentas de disputas e conflitos, assim admitem problematizações e/ou ressignificações em favor de múltiplas representações, identidades e diferenças que parecem mais condizentes com uma Educação Sexual onde a multiplicidade insiste em ser visibilizada e reconhecida histórica e socioculturalmente.

4.2 PRINCIPAIS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO SEXUAL: ALGUMAS (DES)CONEXÕES

As múltiplas abordagens da Educação Sexual, que repercutem no cenário pedagógico brasileiro, representariam discursividades que sugerem distintas racionalidades nos seus

enunciados e constroem determinados conhecimentos (biológicos, médicos, religiosos, entre outros). Na contemporaneidade, a Educação Sexual evidencia uma multiplicidade de enunciados que compõem diferentes discursos em um processo heterogêneo marcado por rupturas, discordâncias teóricas e políticas, desse modo é possível observar que certas abordagens abrigam divergências e/ou similaridades (FURLANI, 2011).

Nos currículos escolares e acadêmicos, as abordagens da Educação Sexual costumam estar alicerçadas em torno do conceito sexo (como ato sexual, genitália, definidor masculino ou feminino), não incorporando as múltiplas dimensões de sexualidade. Embora constitua uma das dimensões que perpassam a vida sexual, não se limita ao viés biológico, ao serem considerados também os aspectos vivenciais, eróticos (simbólicos), socioculturais e políticos, compreende-se que o conceito de sexualidade vai muito além das perspectivas biologizantes. Dessa forma, parece que os legitimados discursos biológicos e médicos não conseguiriam dar conta de toda a multiplicidade que atravessa a sexualidade humana. A Educação Sexual com seus saberes e suas práticas pedagógicas apresentaria um caráter mais amplo, por meio de abordagens histórica, sociocultural, afetiva, política, semântica (FURLANI, 2005), indo “além do biológico”. Nesse contexto, cabe descrever as principais abordagens da Educação Sexual nos distintos espaços socioeducativos.

A *abordagem biológico-higienista* é uma das abordagens mais recorrentes nos ambientes educativos e nos discursos pedagógicos, visto que se restringe à dimensão biológica presente nas aulas de Ciências e de Biologia. Embora seja necessário abordar sobre prevenção e saúde sexual, sua maior crítica reside no fato de ser exclusiva, implicando em um currículo biologicista e limitado, ao deixar de lado as dimensões socioculturais e políticas de sexualidade e de gênero (FURLANI, 2011).

A *abordagem moral-tradicional* defende uma Educação Sexual restrita à família e baseada no desencorajamento do controle reprodutivo e numa evidente homofobia. Assim, pregam a castidade antes do casamento e censuram informações fundamentais acerca de sexualidade e da anticoncepção, bem como são favoráveis ao “papéis sexuais” tradicionais, a educação separada de meninos e meninas (FURLANI, 2005; 2011).

A *abordagem terapêutica* aglutina aspectos causais e terapêuticos e é adotada por instituições religiosas que buscam “livrar” seus fiéis da homossexualidade, baseando-se na ideia equivocada de “anormalidade” e “cura”. Essa abordagem apresenta conclusões simplistas e universais para os fenômenos da vida sexual, está voltada ao caráter psicológico do sujeito e utiliza técnicas de terapia individual, grupal e de psicodrama para alcançar a “cura” sexual (FURLANI, 2005; 2011).

A *abordagem religiosa-radical* é caracterizada pelas interpretações literais da Bíblia, utilizando o discurso religioso como uma “verdade absoluta e universal” que determina representações acerca de uma sexualidade “normal”, o que legitima a homofobia e o sexismo. Está presente em instituições e/ou em escolas religiosas, essa abordagem costuma ser realizada em encontros ou estudos bíblicos individuais e/ou grupais, em pregações coletivas, como missas ou cultos (FURLANI, 2005; 2011).

A *abordagem dos direitos humanos* desenvolve uma Educação Sexual que problematiza e busca desconstruir representações negativas impostas socialmente a sujeitos que não se enquadram nas normas e simbolizam identidades excluídas, como os grupos LGBT, os/as negros/as, as mulheres, entre outras. Esse processo educacional é assumidamente político e engajado na construção de uma sociedade menos desigual e mais justa e humana. (FURLANI, 2005; 2011). Nesse contexto, salienta-se que o “[...] momento atual aponta para um processo escolar que, em todos os níveis (inclusive nos cursos de formação de educadores/as), esteja minimamente articulado com políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e as desigualdades sociais” (FURLANI, 2011, p. 23).

A *abordagem dos direitos sexuais* engloba uma série de direitos humanos relativos à sexualidade, entre esses o direito a uma Educação Sexual desde a infância e que inclua um conjunto de conhecimentos, saberes e a multiplicidade de sujeitos que integram a vida social. Essa educação sexual entende os direitos sexuais não somente pelas práticas e identidades sexuais, mas também pela incorporação do conceito de gênero, pela equidade nas relações sociais entre homens e mulheres, com efeito poderia ser desenvolvida através de uma abordagem interdisciplinar voltada ao reconhecimento da “diversidade sexual”, de gênero e étnico-racial (FURLANI, 2005; 2011).

A *abordagem emancipatória* baseia-se nos modelos críticos de Educação Sexual e admite a sexualidade (e suas identidades) como uma dimensão reprimida, histórica, social e politicamente, adotando argumentos que assumem a “hipótese repressiva”⁷ (contestada por Michel Foucault). Nesse sentido, defende-se a emancipação e a liberdade sexual, almejando

⁷ De modo resumido, a hipótese repressiva se refere a ideia de que, historicamente, o discurso sobre sexo e sexualidade tenha sofrido repressão e/ou interdição, em oposição Foucault argumenta uma “proliferação discursiva”. Ao invés da censura e interdição, no século XVIII desenvolveu-se uma incitação dos discursos sobre sexo: “tudo deve ser dito”, constituindo um mecanismo de poder disseminado em instâncias sociais, como a Igreja Católica; visto que a multiplicação dos discursos representava uma forma de controle e regulação do sexo e da sexualidade de acordo com um padrão social, legitimado historicamente. Assim, ao invés de proibir, a incitação de atos discursivos, estes atingiam efeitos e pretensões em torno do sexo, com base em mecanismos de poder que buscam regular a sexualidade (FOUCAULT, 2015a).

atingir uma transformação social, por meio da conscientização de indivíduos e grupos sociais (FURLANI, 2011).

Numa *abordagem queer*, o foco na educação é o constante questionamento e a crítica aos pensamentos normativos e representações negativas sobre sexualidades, gêneros e outros marcadores identitários que permeiam os currículos escolares, ao sugerir a adoção de procedimentos didático-metodológicos que possibilitem a subversão das relações opressivas. Embora essa teoria não admita classificações e enquadramentos, no cenário educacional, o modo *queer* de pensar poderia encorajar uma subversão, abalando as questões de ordem conceitual e reflexiva envolvidas na produção de discursos que delimitam representações pejorativas a respeito de identidades sexuais e de gênero destoantes dos padrões socioculturais, dessa forma facilitaria o processo de desconstrução de tais normatizações (FURLANI, 2011). Nesse rumo, “[...] a teoria *queer* vai além da análise e da crítica das identidades e diferenças sexuais. Podemos falar em epistemologia *queer*, ou seja, ‘uma forma de pensar’, ‘um modo de produzir, articular e problematizar o conhecimento’.” (FURLANI, 2011, p. 35).

Nessa perspectiva, o caráter performativo do discurso consegue produzir aquilo que veicula, a depender da intenção e do contexto social que está inserido e/ou foi empregado, assim seria utilizado para subverter as representações pejorativas e preconceituosas em favor do reconhecimento das diferenças. Não obstante, na lógica *queer*, os discursos normativos acerca de gênero, sexualidade além de questionados, podem ser encarados como um instrumento crítico que permite a rearticulação das legitimidades simbólicas, isto é, problematizados em prol de diferenças identitárias e em detrimento de normatizações. De modo resumido, a performatividade significa reconhecer as múltiplas possibilidades de rematerialização e as instabilidades que percorrem os gêneros, as sexualidades, os corpos, o sexo, os discursos, portanto admitem ressignificações em favor de novos contextos a partir da desconstrução de normas, binarismos e preconceitos (BUTLER, 2000).

Ao destacar essas oito abordagens da educação sexual organizadas por Furlani (2005), parece coerente repensar tal síntese, entendendo que a linguagem e a cultura representam práticas de significação mutáveis, nos últimos dez anos, esse campo transdisciplinar foi sendo, de modo paradoxal, incitado e ameaçado. Por um lado, busca-se manter insistentemente abordagens prescritivas e essencialistas (*biológico-higienista; moral-tradicional; terapêutica; religiosa-radical e emancipatória*), embora envolvam divergências, de modo geral, são constituídas por discursos biomédicos, psicológicos e religiosos que reforçam normatizações e naturalizações em torno de sexualidade e gênero. Tais abordagens enfatizam a reprodução, prevenção contra IST, manutenção da família heteronormativa, e principalmente mostram-se

convergentes no sentido de reforçar oposições binárias (natureza/cultura; masculino/feminino; heterossexual/homossexual) que limitam sexualidade e gênero ao essencialismo e determinismo biológico.

De outro modo, no cenário da Educação Sexual vem sendo construído um conjunto de abordagens socioculturais e políticas (*dos direitos humanos e sexuais, queer*), embora englobem perspectivas teóricas distintas, abrigam congruências, sobretudo com relação ao reconhecimento do caráter produtivo da linguagem e da cultura, visto que enfatizam a relevância de um posicionamento político e social, objetivando a problematização das relações de poder assimétricas que permeiam os campos de sexualidade e gênero. Contudo, não se trata de delimitar que abordagens englobariam conhecimentos “verdadeiros”, pois “todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder” (SILVA, 2015, p. 149). Essas abordagens e/ou conjuntos discursivos provocam o seguinte questionamento: que conhecimentos são considerados “válidos” na Educação Sexual no currículo de licenciatura em Biologia? Uma análise discursiva dessas abordagens ampliaria as possibilidades para desconstrução de essencialismos e “verdades universais” a partir da problematização dos processos de significação e mecanismos de poder envolvidos na invenção sociocultural das temáticas sexualidade e gênero que representam campos centrais na incorporação de uma Educação Sexual no currículo de licenciatura em Biologia.

Nesse ângulo, indago: de que maneira a questão da “verdade” e o princípio do conhecimento científico desenvolvem-se em práticas e saberes incorporados na Educação Sexual no currículo de Biologia? Em que contexto e por quais razões a Educação Sexual foi e costuma ser desenvolvida de modo limitado ao biológico? A quem interessa e convém manter o “distanciamento” entre a abordagem biológico-higienista e as necessidades formativas dos/as futuros/as professores/as de Biologia no campo sociocultural e político? Seria o receio de investir numa autocrítica do currículo como um todo e não somente no que se refere ao atravessamento das temáticas sexualidade e gênero propostas na Educação Sexual.

Na família, escola, religião, mídia e/ou na universidade, a educação sexual seria incorporada a partir de determinada perspectiva, reproduzindo assim um modo de compreender sexualidade, gênero e outras temáticas interligadas tais como as relações sociais e/ou sexuais, os prazeres, corpos femininos e masculinos. Esse modo de compreender e abordar as temáticas contempladas pela Educação Sexual deriva de um conjunto de discursos, em geral, ancorados em um dado conhecimento científico que se propõe “verdadeiro” (pelo menos até que seja provado empiricamente o contrário).

Em sua tese, Helena Altmann (2005) destaca como os/as professores/as de Ciências e Biologia buscavam enfatizar as explicações científicas com foco nos saberes biomédicos nas discussões da educação sexual desenvolvida numa escola municipal do Rio de Janeiro com jovens que participam de um projeto denominado Núcleo de Adolescentes Multiplicadores (NAM), o que, muitas vezes, entrava em conflito com as concepções e crenças religiosas e familiares dos/as estudantes. A pesquisa dessa autora, em conformidade com os PCN, evidencia que a Educação Sexual costuma ser abordada num viés estritamente biológico, enfatizando o aspecto preventivo com relação à gravidez na adolescência e às DST, contudo de forma paradoxal a abordagem da temática sexualidade foi limitada à reprodução, aos órgãos e hormônios sexuais masculinos e femininos, à fecundação e à gestação. A partir da análise de sua produção empírica, a autora questiona se priorizar uma abordagem que vincula a relação sexual à reprodução seria uma estratégia eficaz para atingir o objetivo de uma educação sexual preventiva.

Além das questões que norteiam essa tese, ao longo do caminho ressurgiram questionamentos complementares que provocam reflexões, a saber: de que modos a Educação Sexual desenvolvida no currículo de licenciatura em Biologia assumiria a dimensão sociocultural e política que atravessa esse campo transdisciplinar, em detrimento da perspectiva biológica e higienista? Não com a pretensão de ‘eliminar’ relações de poder, posto que estas percorrem todas as práticas sociais, mas quem sabe criar possibilidades para rearranjá-las em favor do reconhecimento da Educação Sexual como um campo múltiplo e mutável conforme às demandas educacionais contemporâneas.

Ao discorrer sobre essas abordagens, saliento a necessidade de problematização dos discursos envolvidos nas distintas articulações teóricas e pedagógicas, em detrimento de um único “modelo” de “Educação Sexual” a ser seguido pelo/s curso/s de licenciatura/s em Biologia, parecendo-me mais produtivo evidenciar que existem múltiplas possibilidades de (re)pensar esse campo transdisciplinar. Além da impossibilidade de contemplar todas as abordagens e dimensões de sexualidade e gênero numa Educação Sexual, não seria condizente com a perspectiva adotada nutrir esse desejo de totalidade, entretanto existem distintas estratégias para ultrapassar a abordagem biológico-higienista e reconhecer as múltiplas possibilidades discursivas em torno desse campo transdisciplinar. Nessa ótica, pensar em uma Educação Sexual “socialmente relevante” incorporada no currículo de Biologia, de modo sistemático e permanente, parece útil para desestabilizar certezas e naturalizações, ao ressaltar o modo como os discursos as (re)inventam.

Vera Portocarrero (2009, p. 73) enuncia: “[...] De fato, resta-nos, agora, reunir, recompor o mundo, misturar. Como fazê-lo? Eis aí o desafio.” Tal enunciado instiga uma reflexão e problematização acerca da Educação Sexual no currículo de licenciatura em Biologia. Que concepções e práticas orientam o percurso formativo em Biologia? Parece que nesse campo não há mais lugar para um saber enciclopédico numa perspectiva de totalidade e que idealiza o conhecimento científico em dicotomias e subdivisões. Talvez a história venha nos mostrando a importância de multiplicar olhares, experiências, questionamentos e reconhecer as ciências como invenções culturais permeadas por relações de poder. Assim, seria mais produtivo a interação entre mundos e saberes heterogêneos, dando lugar a um constante desafio de formular questões acerca da vida e compreender que as respostas são sempre parciais e provisórias, logo a busca por uma “verdade absoluta” seria uma ilusão, inclusive que vem sendo abandonada pela própria Biologia. Em complemento, a autora destaca:

Como as outras ciências da natureza, a biologia perdeu, hoje, muitas das suas ilusões. Não procura mais a verdade. Constrói a sua, fazendo a realidade aparecer como um equilíbrio sempre instável. A história da ciência que objetiva os seres vivos mostra a existência de uma sucessão de oscilações, de um movimento pendular entre o contínuo e o descontínuo nos seres vivos, entre a estrutura e a função do vivo, entre a identidade dos fenômenos e a diversidade dos seres. É deste vaivém que, pouco a pouco, emerge a arquitetura do vivo em camadas cada vez mais profundas. (PORTOCARRERO, 2009, p. 56).

Essa discussão teórica aponta a relevância de uma Educação Sexual numa perspectiva que ultrapasse as fronteiras biologicistas e busque problematizar normatizações em torno de sexualidade e de gênero. Pois tais padronizações são legitimadas por discursos biológicos, médicos, religiosos, entre outros que instauram (em distintos contextos históricos e socioculturais) “verdades absolutas” no currículo de formação docente em Biologia, campo de saber que, usualmente, institui e é instituído por discursos científicos hegemônicos.

Se não fosse a cultura, o social, o político que (re)constroem sexualidade e gênero de modos plurais, instáveis e indefiníveis, seria ‘tudo’ restrito ao biológico? Estaria a Biologia imune aos processos socioculturais e políticos? Parece que a própria Biologia consiste em uma construção sociocultural que engloba uma rede múltipla e complexa de relações, saberes, práticas em torno da vida, excedendo bases essencialistas em direção a distintas conexões.

5 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

É a problematização que [...] elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder. Essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento. (FOUCAULT, 2017a, p. 226-227).

A partir da problematização, (re)inventamos nossos modos de pensar e “fazer” pesquisa, não para estabelecer “verdades definitivas”, mas para examinar como os discursos permeados por relações de poder instituem regimes de verdade; assim lidamos com as incertezas que perpassam as múltiplas posições de sujeito, sobretudo como pesquisador/a. Desse modo, aprender a problematizar significa realizar um movimento de análise crítica, observando como foram construídas diferentes soluções para um problema (FOUCAULT, 2017a), ou seja, esse jeito de pesquisar não objetiva buscar uma “verdade absoluta” e nem binarismos que remetem a pensamentos posicionados contrários ou favoráveis! É ir além... (VEIGA-NETO; RECH, 2014).

Nesse ponto de vista, a metodologia pode ser compreendida como a dimensão da pesquisa na qual se conectam uma forma de questionamento e construção de problemas com um conjunto de procedimentos de investigação que, intrinsecamente ligados aos referenciais teóricos escolhidos, permite a produção de um material empírico e estratégias de descrição e análise. A metodologia não está fechada e definida a *priori*, podendo ser reconstruída por diferentes sujeitos em tempos e lugares distintos (MEYER; PARAÍSO, 2014).

Nessa ótica, assume-se a pesquisa qualitativa, que representa um instrumento potente para investigar e problematizar relações sociais atravessadas pela multiplicidade da vida, o que demanda sensibilidade do/a pesquisador/a durante todo o processo da pesquisa, e principalmente na produção e análise do material empírico. A pesquisa qualitativa considera a subjetividade do/a pesquisador/a (e dos/as participantes) como constituinte do processo de produção de conhecimento, dessa forma, as reflexões, atitudes, os sentimentos, impressões e observações em campo são úteis para a interpretação e análise do material empírico. Ademais,

o dinamismo e a flexibilidade caracterizam a prática da pesquisa qualitativa, o que permite operar com uma variedade de abordagens teórico-metodológicas, em detrimento de um conceito unificado (FLICK, 2009).

Ao seguir esse caminho sinuoso, parece imprescindível “uma imersão profunda nos materiais empíricos, de modo a permitir que a teoria se faça viva, seja operacionalizada, colocada à prova, em suma, que ela mesma e seus conceitos sejam problematizados.” (FISCHER, 2007, p. 62).

Nesse rumo, importa conhecer as peculiaridades do lócus de investigação para compreender “o campo de pesquisa” como provisório, fragmentado e localizado, além disso vale ressaltar os motivos que justificam a escolha desse curso de Ciências Biológicas da UFS, reconhecido como um campo discursivo permeado por relações de poder-saber que produzem múltiplas identidades (docentes, discentes, sexuais, de gênero...).

5.1 LÓCUS DE PESQUISA: POR QUE O CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFS?

Parece importante salientar os principais motivos que me levaram a escolher o Departamento de Biologia (DBI) da UFS como lócus de investigação. Como já referi, foi nessa instituição de ensino que cursei a licenciatura em Ciências Biológicas, o que incitou ainda mais meu interesse em investigar possíveis mudanças na matriz curricular no que se refere à incorporação de uma Educação Sexual, a partir da discussão das temáticas sexualidade e gênero. Outro motivo da escolha foi que as minhas pesquisas de monografia e dissertação foram realizadas com professores/as que, de algum modo, passaram pela UFS, seja na formação inicial e/ou continuada, alguns no próprio curso de Biologia, assim os relatos da maioria desses/as docentes acerca da inclusão curricular das temáticas sexualidade e gênero despertaram minha curiosidade.

Além disso, essa escolha teve ampla relação com o fato de que houve uma reformulação, em 2014, no currículo de licenciatura em Biologia da UFS, que possibilitou a inclusão das disciplinas obrigatórias *Corpo, Gênero e Sexualidade (CGS)* e *Perspectivas Culturais no Ensino de Biologia e Educação* (cabe informar que desde 2011 já havia sido incluída a disciplina optativa *Sexualidade Humana*). Portanto, tais mudanças curriculares intensificaram minhas inquietações acerca do modo como a Educação Sexual tem sido desenvolvida nesse currículo.

As mudanças curriculares aprovadas em 2014 foram propostas a partir de resoluções do Ministério da Educação – MEC (nº 39 e 41/2014/CONEPE) que, após avaliação do curso, solicitava uma reformulação para abranger os temas transversais no currículo de Biologia. Dessa forma, oportunizou-se que o colegiado do curso reorganizasse a matriz curricular sobretudo por meio da inclusão das disciplinas *CGS* e *Perspectivas Culturais*, visando a incorporação das questões de sexualidade e gênero numa abordagem sociocultural. Nesse contexto, a Biologia se antecipou com as indicações do MEC, dando um passo à frente em relação a todos os outros currículos, que ainda faltariam adequar a quantidade de créditos e trabalhar com as temáticas da Educação Sexual, o que foi visível nos encontros anuais do *Fórum Permanente das Licenciaturas*,⁸ realizado com todas as licenciaturas da UFS para discutir, compartilhar experiências e propor soluções relacionadas às demandas sociais contemporâneas do currículo por meio de um debate crítico das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Superior.

Aliado a tais mudanças curriculares sugeridas pelo MEC, o Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais (GESEC/UFS/CNPq), em parceria com a Ordem dos Advogados do Brasil Seccional Sergipe (OAB/SE), a Coordenadoria da Mulher da prefeitura de Aracaju e o Conselho de Defesa dos Direitos da Mulher, tem incitado o desenvolvimento de atividades e eventos na UFS, a exemplo da *Semana de Visibilidade Trans* e do *Cine Debate*, que discutem questões de violência de gênero, abuso sexual, homofobia, dentre outras temáticas da Educação Sexual. A presença de uma docente e estudantes trans nessa universidade também favoreceu a discussão desses temas, já que as inquietações e questões sobre sexualidade e gênero foram ampliadas em decorrência da visibilidade de corpos que colocam em xeque as polaridades de gênero, a “natureza” do sexo e o imperativo da heterossexualidade.

A incorporação das temáticas da Educação Sexual nesse currículo perpassa pelos índices de violências, no estado, relacionadas ao gênero e/ou à sexualidade, conforme apontam noticiários e pesquisas. Em 2013, um site de notícias⁹ informou que o estado de Sergipe ocupava a 17ª posição em homicídios femininos. Nesse cenário, a violência de gênero constituía uma das principais ocorrências registradas em Sergipe. No referido ano, cerca de 3 mil mulheres registraram Boletins de Ocorrências na Delegacia da Mulher de Aracaju (DAGV), entretanto somente 40% dessas ocorrências foram encaminhadas para a Justiça. Em 2017, Sergipe foi

⁸ Disponível em: <http://prograd.ufs.br/uploads/content_attach/path/3525/forum_permanente_das_licenciaturas_texto_de_divulgacao_.pdf>. Acesso em: 14 maio 2018.

⁹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2014/01/quase-3-mil-sergipanas-foram-vitimas-de-violencia-domestica-em-2013.html>>. Acesso em: 14 maio 2018.

considerado o oitavo estado mais violento do Brasil para as mulheres,¹⁰ segundo levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea), registrando no primeiro semestre cerca de 2.566 boletins de ocorrência de mulheres vítimas de violência doméstica. Em 2012, o relatório sobre violência homofóbica no Brasil¹¹ relatou que em Sergipe houve um aumento de 342% comparado ao ano de 2011, sendo registradas 31 denúncias das 63 violações contra a população LGBT.

Diante de um cenário sergipano marcado por violências sexuais, de gênero e/ou homofóbicas, cabe questionar: o que significa o curso de licenciatura em Biologia na UFS nesse cenário cultural sergipano e/ou nordestino? Nesse sentido, a incorporação da Educação Sexual nessa universidade sergipana, imersa em um cenário regional e nordestino, seria marcada tanto por representações hegemônicas de sexualidade e gênero quanto por estratégias de resistência e incessante luta frente às naturalizações, oposições binárias e violências contra indivíduos e grupos destoantes do padrão heteronormativo.

O contexto regional está imbricado na produção sociocultural de discursos acerca de sexualidade e gênero, contudo não se resume aos limites geográficos e muito menos se enquadra na ideia de ‘naturalização de um povo’, posto que os sujeitos são produtos de distintos marcadores sociais; dentre estes cabe destacar “a regionalidade como mais um elemento atuante na produção discursiva definidora das relações locais” (DORNELLES, 2013, p. 140). Para Durval Muniz de Albuquerque (2009), as regiões constituem diferentes espaços estratégicos que põem em funcionamento uma política de poder-saber capazes de rasurar noções singulares que tentam homogeneizar, por exemplo “nordestino”, “sertanejo”, “interiorano”, e acrescento “sergipano”. Esse autor destaca que uma identidade regional nordestina emergiu historicamente frente às mudanças nas relações de gênero. “O nordestino emerge, pois, como uma reação conservadora às transformações que ocorriam nos lugares que eram definidos social e culturalmente para homens e mulheres.” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 151).

Nesse cenário regional, histórico e político, cabe informar que o Curso de Ciências Biológicas¹² da UFS foi aprovado pela Resolução s/nº de 04 de fevereiro de 1969, e foi implantado em 1972, inicialmente com uma oferta de 30 vagas anuais e o ingresso de 15 alunos/as por semestre. Conforme iniciativa federal, essa oferta foi sendo ampliada, em 2007, quando ingressei no curso, foram ofertadas 40 vagas anuais nos turnos diurno e noturno. Com

¹⁰ Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/08/10/sergipe-registra-mais-de-25-mil-boletins-de-ocorrencia-contraviolencia-domestica/>>. Acesso em: 14 maio 2018.

¹¹ Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em: 14 maio 2018.

¹² Disponível em: <<http://dbi.ufs.br/pagina/4573>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

o passar dos anos, o curso foi mudando, principalmente quanto aos aspectos do desenvolvimento científico e tecnológico, além disso aponta-se o reconhecimento da dimensão sociocultural que perpassa o processo de formação dos/as biólogos/as.

Para atender à regulamentação do MEC em 1978, a estrutura da UFS foi reorganizada e passou a contar com quatro unidades de ensino: o Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Ainda nesse período foi promovida uma reforma acadêmica, aprovada pela Resolução nº 20/79/CONEP, que estabeleceu a organização do currículo de todos os cursos da Universidade em dois ciclos: o Ciclo Básico e o Ciclo Acadêmico. O Ciclo Acadêmico contemplava a formação básica em Biologia, tanto para licenciandos/as quanto para bacharelados/as, e a formação específica para a Licenciatura, com as disciplinas pedagógicas e o estágio da prática de ensino, ou para o Bacharelado, com disciplinas de metodologia e prática de pesquisa. Nessa conjuntura, os/as alunos/as ingressavam no Curso de Ciências Biológicas por meio de vestibular único e cursavam a Licenciatura ou, a partir do 3º período, optavam por cursar o Bacharelado. Após concluir qualquer uma das modalidades, o/a discente poderia requerer a continuidade de estudos e complementar a sua formação na outra modalidade.

No início da década de 1990 foram extintos os Ciclos Básico e Acadêmico e os currículos dos cursos da Universidade Federal de Sergipe passaram por nova reformulação. O currículo do Curso de Ciências Biológicas, com as habilitações Licenciatura e Bacharelado, foi aprovado pela Resolução nº 20/93/CONEP e permaneceu vigente até o ano de 2009, quando houve uma outra reformulação curricular para atender as novas demandas. A modalidade Bacharelado, com ingresso via processo seletivo teve início em 1996, com a aprovação da Resolução nº 07/95/CONEP. Em 1998, por meio da Resolução nº 12, o CONSU aprovou a criação do curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Em 2014, o Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da Universidade Federal de Sergipe aprovou alterações no Projeto Pedagógico¹³ do Curso de Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura, do *campus* universitário “Prof. José Aloísio de Campos”, no município de São Cristóvão, a partir da Resolução nº 39/2014/CONEPE. Para tanto, toma como base a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; bem como (entre outros documentos nacionais) considera o Parecer CNE/CES nº 1.301/2001, que aprova as Diretrizes Curriculares para os

¹³ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução nº 39/2014/CONEPE**: aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura. São Cristóvão, 2014.

Cursos de Ciências Biológicas e a Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura).

No artigo 4º desse PPP, destaca-se a oferta de 80 vagas anuais para o curso de Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura, sendo 40 vagas para o turno vespertino e 40 para o turno noturno, a serem preenchidas por meio de Processo Seletivo, com ingresso único no primeiro semestre letivo. Em 2013, a UFS passou a adotar o Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação, para regular o ingresso dos/as estudantes de graduação na modalidade presencial. No SISU/MEC,¹⁴ os/as candidatos inscritos/as são classificados/as a partir da nota atribuída a cada um/a no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No artigo 5º, aponta-se que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas será ministrado com carga horária de 3.255 horas, que equivalem a 217 créditos distribuídos conforme a estrutura curricular. Ademais, cabe informar que o curso diurno demanda conclusão em um prazo mínimo de 4 anos e máximo de 7 anos, já o noturno tem como prazo mínimo 5 anos e máximo 10 anos, e em cada semestre letivo os/as discentes (do diurno ou noturno) podem cursar um máximo de 32 créditos. A carga horária do curso está distribuída da seguinte forma: 210 horas (ou 14 créditos) para atividades complementares, 420 horas (28 créditos) para o estágio supervisionado, 2445 horas (163 créditos) para as disciplinas obrigatórias e 180 horas (12 créditos) para as optativas. Tal estrutura curricular está organizada nos seguintes núcleos (UFS, 2014, p. 5):

- I. **Núcleo Básico:** compreende as disciplinas que forneçam o embasamento teórico necessário;
II. **Núcleo Profissional Essencial:** compreende as disciplinas obrigatórias do campo do saber destinados à caracterização da identidade do profissional, e,
III. **Núcleo Profissional Complementar Específico:** visa à contribuição do aperfeiçoamento da habilitação profissional dos formandos, com a inserção da iniciação à pesquisa e de disciplinas optativas visando atender às peculiaridades regionais e locais.

Ao propor a problematização da Educação Sexual nesse currículo de Biologia, penso que a inclusão da disciplina obrigatória *Corpo, Gênero e Sexualidade* (equivalente a 4 créditos/60h e ministrada no penúltimo período da licenciatura, nos turnos vespertino e noturno, respectivamente sétimo e nono períodos) contribui para analisar como tais temáticas têm sido discutidas num currículo frequentemente alicerçado em saberes (bio)médicos.

Além da disciplina *Corpo, gênero e sexualidade*, a reformulação do Projeto Pedagógico dessa licenciatura possibilitou a inclusão de outra disciplina obrigatória, *Perspectivas Culturais*

¹⁴ Disponível em: <<http://sisu.ufs.br/pagina/12754/>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

no Ensino de Biologia e Educação (equivalente a 4 créditos/60h e ofertada para o sexto período, nos turnos vespertino e noturno), que representa mais uma possibilidade em direção à problematização de normatizações e essencialismos que costumam fundamentar os discursos biológicos. Tais mudanças curriculares nutrem o incessante movimento de problematizar o determinismo biológico marcante nas disciplinas *Fisiologia Básica* e *Anatomia Humana*, ao assumir uma abordagem cultural das temáticas sexualidade e gênero, atravessadas por distintas vivências e expressões. Nesse caminho, apresento as ementas das referidas disciplinas obrigatórias:

FISOL0012 – Fisiologia Básica

Ementa: Noções básicas essenciais à compreensão do funcionamento do organismo humano, abrangendo o estado dos órgãos, sistemas e seus mecanismos de regulação.

MORFO0008 – Elementos de Anatomia Humana

Ementa: Estudo sumário dos aspectos macroscópicos da anatomia dos sistemas orgânicos humanos. Conceitos gerais: história; nomina anatômica; variação anatômica e seus fatores; célula, tecidos, órgãos e sistemas: [...] nervoso, endócrino, sensorial e gênito-urinário.

(UFS, 2014, p. 18)

BIOL0299 – Perspectivas Culturais no Ensino de Biologia e Educação

Ementa: A Biologia no contexto das pedagogias culturais. Biologia, cultura e linguagem na produção de significados acerca da atividade científica, da atividade docente e de temáticas ligadas ao campo da Biologia e pluralidade cultural.

BIOL0300 – Corpo, Gênero e Sexualidade

Ementa: Corpo, gênero e sexualidade na perspectiva multicultural e dos direitos humanos. Conceitos chave: heteronormatividade, masculinidades e feminilidades, diversidade sexual, desenvolvimento psicosssexual, relações de poder e hierarquias de gênero, preconceito, discriminação e violências. Pluralidade cultural.

(UFS, 2014, p. 16)

Embora tenha deixado de ser anualmente ofertada após a reformulação curricular de 2014, a disciplina *Sexualidade Humana* aparece no Projeto Pedagógico como um dos componentes da estrutura complementar desse curso. Ao ser inserida como disciplina optativa (equivalente a 4 créditos/60h), oportunizava que graduandos/as de outras áreas, além das Ciências Biológicas, estudassem as temáticas sexualidade e gênero, o que apontava uma estratégia significativa para a desconstrução e problematização dos discursos biologicistas que alicerçam campos de saber como a medicina e a psicologia. Em sua ementa, propõe ir além das abordagens biológicas, ao sinalizar as múltiplas dimensões da sexualidade. Conforme pode ser visualizado:

BIOL0302 – Sexualidade Humana

Ementa: Bases biológicas, psicológicas e sociais da sexualidade humana; repressão sexual; sexualidade nas diferentes fases da vida; diversidade sexual; resposta sexual humana; erotismo e pornografia; parafilias; prostituição e exploração sexual infantil; temas contemporâneos da sexualidade humana; projetos de educação sexual.

(UFS, 2014, p. 28)

Ao propor abordagens acerca das temáticas sexualidade e gênero numa perspectiva política e sociocultural, discutindo os conceitos de cultura, ciência, linguagem e relações de poder, será que as disciplinas incluídas nesse currículo produzem os efeitos esperados a partir da problematização dos discursos biologicistas que rondam a Educação Sexual? Ou ainda: ao problematizar o biologicismo, essas disciplinas contribuiriam para uma formação docente que estimule a abordagem cultural das temáticas sexualidade e gênero na escola? Eis aí questionamentos que se desdobraram das perguntas de pesquisa e impulsionaram o exercício investigativo.

5.2 TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA: DIZERES E FAZERES

Ao compreender trajetória como um caminho percorrido que envolve distintas orientações, dizeres e fazeres nos proporcionando, enquanto pesquisadoras/es, experiências, desafios e múltiplos aprendizados, utilizo uma metáfora de Louro (2016) sobre a viagem para pensar a ‘pesquisa de campo’ como um processo cambiante. Nessa jornada, não há um único lugar de chegada, muito menos um “[...] destino prefixado, o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto. [...] os sujeitos podem até voltar ao ponto de partida, mas são, em alguma medida, “outros” sujeitos, tocados que foram pela viagem.” (LOURO, 2016, p. 13).

5.2.1 Dizeres que orientaram a produção empírica

Para a produção de um material empírico significativo e instigante, faz-se necessário mais que um roteiro com perguntas ‘diretivas’ acerca do objeto de estudo. Parece mais produtivo ‘jogar’ com as palavras para além de ‘perguntar’, escolher e reelaborar técnicas que provoquem outros questionamentos, reflexões e a constante problematização de relações de poder-saber e discursos (re)produzidos nos processos educacionais. Com esta perspectiva, nesta pesquisa o material empírico foi produzido utilizando-se exame de documentos, grupos focais e entrevista semiestruturada como técnicas para ampliar o olhar investigativo em direção à Educação Sexual, incorporada na formação docente em Biologia da UFS.

O exame de documentos torna-se significativo para expandir a compreensão acerca da dimensão política que permeia os processos educativos e permite mapear os discursos incluídos ou silenciados no currículo. A descrição e a análise de documentos oficiais e outros artefatos culturais servem para evidenciar como estes alicerçam a materialização de ações educativas direcionadas às populações-alvo das políticas públicas (KLEIN; DAMICO, 2014).

Para percorrer esse caminho teórico-metodológico, os grupos focais também representam uma escolha significativa, ao proporcionar uma aproximação entre a pesquisadora e os/as participantes, possibilitando o compartilhamento de múltiplas vivências e identidades, em direção à produção de um material empírico com algumas nuances de intervenção, buscando informações sobre como compor e conduzir os grupos focais. Destaco algumas sugestões da bibliografia consultada.

Em sua tese, Priscila Dornelles (2013) também adotou grupos focais e entrevistas semiestruturadas como ‘estratégias metodológicas’ para realização do trabalho de campo. A autora destaca que os grupos focais representam uma técnica produtiva, pois possibilitam a interação entre os sujeitos, permitindo explorar as convergências e divergências discursivas (DORNELLES, 2013). Originalmente proposto pelo sociólogo estadunidense Robert King Merton (1910-2003), o grupo focal constitui uma técnica qualitativa para produção do material empírico, com o objetivo de provocar discussões, atitudes, opiniões, respostas, reações dos/as participantes acerca de determinada temática a partir de textos, filmes, questões, entre outras dinâmicas que favoreçam a interatividade e a (re)construção de conhecimentos sobre o objeto de estudo (GOMES, 2005). Maria Cláudia Dal’Igna (2014) ressalta que os grupos focais constituem um procedimento de investigação caracterizado por um processo discursivo e interativo entre participantes e pesquisador/a, visando a produção do material empírico a partir de uma discussão focada em tópicos específicos.

Uma das principais vantagens dos grupos focais reside na oportunidade de pensar coletivamente uma temática (como sexualidade e gênero, entre outras) comum aos/as participantes da pesquisa. Para tanto, torna-se necessário adotar alguns cuidados para a composição de um grupo focal, tais como o número de participantes (entre 6 a 15); formação de mais de um grupo, se possível; planejamento e elaboração de um roteiro dinâmico e atrativo para os encontros (com músicas, vídeos, imagens e outros artefatos culturais relacionados ao objeto de estudo); presença de um/a moderador/a e ao menos um/a observador/a para gravação e/ou transcrição (DAMICO, 2006). Entretanto, Dornelles (2013) salienta também as desvantagens e dificuldades para o emprego dessa técnica, tais como os custos pessoais e financeiros, o desinteresse e/ou desistência de alguns/mas participantes.

Nos grupos focais, o/a moderador/a assume uma posição de facilitador/a do processo de discussão, criando um ambiente favorável à discussão sobre determinado tema, para tanto cabe controlar o tempo e estimular a manifestação de todos/as (para uma boa gravação é necessário orientar que só uma pessoa fala de cada vez). Inicialmente, sugere-se que o/a moderador/a informe a finalidade geral da pesquisa, as principais considerações éticas (sigilo dos nomes, etc.), os objetivos e a duração de cada encontro e como serão conduzidas as reuniões, vale enfatizar a importância da participação de todos/as, evidenciando que todas as opiniões, questões e sugestões interessam, e não serão julgadas como boas ou más. O planejamento e a elaboração de um roteiro parecem relevantes para uma discussão produtiva e focada no tema, inclusive solicitar uma rodada inicial de falas possibilita a todos/as um comentário geral sobre o assunto. Nutrir alguma flexibilidade também facilita a interação do/a moderador/a com os grupos, e não inibe o surgimento de opiniões divergentes que enriquecem a discussão (GOMES, 2005; GONDIM, 2003).

Além da interação nos grupos focais, uma conversa individual com cada participante favorece a produção do material empírico. Sobre a relevância de aliar diferentes técnicas para produção empírica, Alberto Gomes (2005) ressalta que as entrevistas individuais permitem maior “especificidade” das informações a partir da construção de uma certa cumplicidade entre pesquisador/a e participante, enquanto os grupos focais possibilitam o acesso a um maior volume de informações (ainda que em menor profundidade), a partir da interação entre os/as participantes. Nesse sentido, acrescenta-se: “[...] é preciso saber o que “olhar”, sob risco de tudo olhar e nada ver” (GOMES, 2003, p. 278).

Sandra Andrade (2014) destaca que as entrevistas não buscam delimitar “a verdade” sobre a temática de estudo, porém, aliadas a outros procedimentos de investigação, representam uma forma de diálogo que possibilita produzir informações significativas acerca de múltiplas vivências e, dessa forma, enriquecem a análise da temática do estudo. As entrevistas permitem resgatar e narrar histórias de vida, que entrelaçadas com o objeto de estudo reproduzem uma variedade de discursos.

Sônia Gondim (2003, p. 150) lembra que o/a pesquisador/a “[...] assume uma posição crítica, mas não consegue se desvencilhar do fato de que está implicado no processo de investigação. Sua maneira de olhar e interpretar o fenômeno é contextualizada individual, social, cultural e historicamente”. Nesse sentido, Rosa Silveira (2007) ressalta a importância de tomar as entrevistas como “eventos discursivos” construídos não somente pela dupla entrevistador/a e entrevistado/a, “[...] mas também pelas imagens, representações, expectativas

que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise.” (SILVEIRA, 2007, p. 118).

Nessa perspectiva, uma pesquisa (seja com entrevistas, grupos focais e/ou outras técnicas para produção do material empírico) encena “uma relação social de ‘conversa’ carregada de poder” (HARAWAY, 1995, p. 37). Nesse ponto, os procedimentos de investigação e de análise adotados representam alguns dos ‘jogos’ e/ou exercícios para (re)construir estratégias teórico-metodológicas que incitam a fala, a participação, interação e o envolvimento dos sujeitos de uma pesquisa.

5.2.2 Fazeres referentes ao material empírico

Ao partir de uma (re)leitura atenta e ‘desconfiada’, examinei os principais documentos que constituem currículo de licenciatura em Biologia, como o PPP e a matriz curricular do curso; e outros documentos oficiais que alicerçam o currículo de Biologia, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2002); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015). O exame desses documentos permitiu encontrar pistas relacionadas ao modo como são (re)produzidos discursos sobre as temáticas sexualidade e gênero discutidas na Educação Sexual.

Nesse percurso, após a análise dos documentos, pretendia organizar dois grupos, cada um com dez ou doze licenciandos/as do último período de Biologia da UFS, por já terem cursado a disciplina *Corpo, Gênero e Sexualidade*, que seriam reunidos de acordo com o turno vespertino ou noturno. Inicialmente planejava realizar quatro ou cinco encontros com cada grupo, com uma carga horária de uma hora e trinta minutos em cada reunião, podendo ser semanal ou quinzenal, a depender da disponibilidade dos/as licenciandos/as e da reserva de alguma sala no DBI da UFS. Porém, essa “idealização” sobre a quantidade de encontros e a formação de dois grupos logo foi inviabilizada, sobretudo em decorrência da dificuldade de encontrar horários compatíveis para todos/as os/as interessados/as em participar da pesquisa. Então, entrei em contato com o DBI para me auxiliarem a divulgar o convite da pesquisa, enviei e-mails ao ‘público escolhido’, mas não obtive respostas.

Comecei a questionar-me se seria viável realizar os grupos focais, porém um dos observadores (que iria me ajudar na condução dos grupos) lembrou-me da potência e agilidade

das redes sociais para divulgações, o que poderia ser útil para convidar e conseguir participantes. Com uma lista de nomes de licenciandos/as e recém-licenciados/as fornecida por colegas do DBI, mandei mensagens pelo Facebook e Whatsapp, finalmente obtive respostas: algumas positivas, a maioria negativa! Entretanto, consegui sete participantes compromissados/as, sendo quatro recém-formados/as e três formandos/as que já haviam cursado as disciplinas *Corpo, Gênero e Sexualidade* e *Perspectivas Culturais* (importantes para nutrir a discussão).

Os imprevistos do “campo” me levaram a repensar e reorganizar a proposta e a duração dos grupos focais para garantir sua viabilidade. Desse modo, foram realizados três encontros semanais com os sete participantes. Conforme antecipei, além da pesquisadora atuando como moderadora, pude contar com a colaboração de dois observadores que auxiliaram na condução dos grupos, nas anotações, gravação e filmagem das reuniões. Para que os grupos focais possibilitassem uma interação entre os/as participantes e também com a pesquisadora houve o planejamento de atividades (Apêndice A) que incluíram a discussão de alguns artefatos culturais – músicas, imagens, vídeos, textos de revistas – visando explorar discursos acerca de sexualidade e gênero que permeiam a proposta de Educação Sexual na formação docente em Biologia.

Essa noção de interação entre os/as participantes foi evidenciada no último encontro quando questionei como avaliavam a experiência do grupo focal.

Bianca: [...] A questão do *grupo focal* [...] aqui foi uma coisa que *houve interação, todo mundo conversava, todo mundo falava sua opinião* e foi aceita, não foi aquela coisa da gente falar e ser repreendido: “não, você tá errado”, e isso foi o que eu mais gostei a gente pôde falar aqui o que a gente acha de verdade, pelo menos eu!
Emilly: Acho que foi uma experiência enriquecedora, né? *Trocar essas ideias é enriquecedor* [...]
Will: [...] eu achei bem divertido porque *trocamos nossos relatos, autorrelatos de experiências que cada um tem, a opinião de cada um* [...] Acho que todo mundo aprendeu um pouco, aprendemos com os relatos [...], *é bem enriquecedor isso, eu gostei da experiência, ter a oportunidade de passar pelo grupo focal* [...]

(Grupo focal, 3º encontro – 05/07/17)

Depois da realização dos grupos focais e da transcrição e leitura das discussões efetivadas, foram realizadas 14 entrevistas semiestruturadas (norteadas por um roteiro – Apêndice B) com licenciandos/as e recém-licenciados/as, dentre estes/as sete participaram somente das entrevistas e os outros sete foram os/as participantes do grupo focal, que se disponibilizaram a ter um diálogo mais individualizado, para explorar vivências curriculares e/ou outros aspectos acerca das temáticas sexualidade e gênero, que não tenham sido suficientemente discutidos nos grupos e/ou que demandavam aprofundamento.

Nesse trajeto, vale descrever o ‘perfil’ dos/as (futuros/as) biólogos/as que aceitaram participar dessa pesquisa, possibilitando a produção do material empírico desta tese.

5.3 PERFIL DOS/AS PARTICIPANTES¹⁵

Ao traçar o perfil dos/as licenciandos/as e recém-licenciados/as participantes dessa pesquisa, além de apresentar seus marcadores sociais, como gênero, idade, religião, bem como o local de residência e a situação no curso, selecionei ainda alguns fragmentos das entrevistas e/ou grupos focais para contextualizar seus ‘ditos’ acerca das temáticas desse estudo.

Participantes dos grupos focais e entrevistas semiestruturadas

Bianca, gênero feminino¹⁶, 22 anos, católica, reside no município de Lagarto/SE, na ocasião da pesquisa era licencianda do último período em Ciências Biológicas. “[...] quando cheguei na UFS eu [...] fui mais impactada porque aqui é tudo muito bem livre.” (Entrevista, 28/08/17).

Emilly, gênero feminino, 21 anos, católica e reside na capital, Aracaju/SE, na época da pesquisa estava recém-licenciada em Ciências Biológicas, concluiu em 2016/2. “Eu acho que nada nesses temas é somente uma coisa, é somente biológico, é somente sociedade, acho que é o conjunto [...]” (Entrevista – 12/07/17).

Pâmela, gênero feminino, 23 anos, católica e na ocasião da pesquisa estava recém-licenciada em Ciências Biológicas, concluiu em 2016/2, residente da capital Aracaju/SE. “Eu saí do Ensino Médio, não tinha nenhuma realidade, não tinha conversas em casa a respeito de, tipo, ser gay, homossexual, lésbica... [...] Entrar na UFS abriu minha mente” (Entrevista – 15/08/17).

Pietra, gênero feminino, 25 anos, crê “em um ser supremo” e reside na capital, Aracaju/SE, na ocasião da pesquisa estava como licencianda com previsão para concluir o curso de Biologia em 2018/1. “[...] hoje eu aceito mais. Eu aprendi a aceitar os outros, né? Os gostos dos outros...” (Entrevista – 12/07/17).

Ruan, gênero masculino, 24 anos, se considera agnóstico, na época da pesquisa estava recém-licenciado em Biologia (2016/2) e tinha acabado de se mudar para Feira de Santana/BA, onde cursaria Mestrado em Botânica. “Atualmente, eu digo que: não ‘sou’ isso ou aquilo, eu digo que ‘estou’. Que nós somos seres transitórios e contingentes.” (Entrevista – 27/06/17).

Vitória, gênero feminino, 25 anos, católica, residente no município de Lagarto/SE e na época da pesquisa estava recém-licenciada em Biologia (2016/2). “[...] não sei se é por já trabalhar com a temática antes de fazer a disciplina [CGS], eu já entrei com um olhar diferente, mas [...] quando comecei eu vi que tinha muita coisa... que eu ainda precisava modificar.” (Grupo focal, 1º encontro – 21/06/17).

Will, gênero masculino, 26 anos, agnóstico, residente no município de Nossa Senhora do Socorro/SE, e na ocasião da pesquisa estava licenciando em Biologia com previsão para concluir o curso em 2017/2. “[...] mudou meu modo de enxergar. Eu já tinha uma certa sensibilidade pra essas temáticas, mas a disciplina [CGS] fez abrir mais o norte.” (Entrevista – 12/07/17).

¹⁵ Cabe informar que todos os nomes dos/as participantes são fictícios.

¹⁶ Cabe informar que a designação foi autodeclarada por cada participante.

Participantes das entrevistas semiestruturadas

Enzo, gênero masculino, 22 anos, católico e residente na capital, Aracaju/SE, no momento da pesquisa estava como licenciando com previsão para concluir o curso de Biologia em 2018/1. “[...] eu achava que não existia essa diversidade tão grande [...] e depois que a gente foi começando a trabalhar fui perceber: não, a diversidade é muito maior do que eu pensava!” (Entrevista – 14/09/17).

Flora, gênero feminino, 23 anos, se considera cristã e reside na capital, Aracaju/SE, na época da pesquisa estava como formanda com previsão para concluir o curso de Biologia em 2017/1. “[...] eu nunca fui assim muito atenta a essa parte de gênero, sexualidade, sempre fui mais da Fisiologia, aí quando peguei a disciplina CGS, aí foi a fase de aprender mais, de entender a diversidade.” (Entrevista – 14/09/17).

Fred, gênero masculino, 24 anos, não possui religião e reside na capital, Aracaju/SE, na ocasião da pesquisa estava como formando com previsão para terminar o curso de Biologia em 2017/1. “A partir das minhas relações, de conhecimentos, rodas de conversa com amigos e tudo, experiências de vida dentro da Universidade, então meu pensamento foi mudando...” (Entrevista, 28/08/17).

James, gênero masculino, 24 anos, se considera cristão e reside no município de Itaporanga D’Ajuda/SE, na época da entrevista estava recém-licenciado em Biologia (2016/2). “[...] antes da disciplina [CGS] eu não tinha nada, digamos assim, totalmente conceituado, nunca tinha parado pra pensar nessas questões [...]” (Entrevista, 28/08/17).

Maya, gênero feminino, 25 anos, se denomina deísta e mora na capital, Aracaju/SE, na ocasião da entrevista estava recém-licenciada em Biologia (2016/2). “[...] nós somos reféns da nossa sociedade, da nossa cultura, então tem coisas que a gente sempre se utilizou, sempre fez sem nem sentir, sem nem perceber, né?” (Entrevista, 03/10/17).

Moana, gênero feminino, 23 anos, católica e residente no município de Capela/SE, na época da entrevista estava recém-licenciada em Biologia (2016/2). “[...] minha mentalidade eu acho que floresceu em relação a isso, é... eu nunca tive preconceito, mas acho que agora defendo mais com garra esse tipo de questão”. (Entrevista, 22/08/17).

Wendy, gênero feminino, 25 anos, se considera deísta e reside na capital, Aracaju/SE, na ocasião da entrevista era formanda com previsão para concluir o curso de Biologia em 2017/1. “[...] muitas dúvidas que eu ainda tinha foram esclarecidas, outras dúvidas continuaram dúvidas (risos) [...]” (Entrevista, 15/08/17).

Após delinear esse perfil dos/as participantes, cabe enfatizar os procedimentos éticos que orientaram toda essa trajetória investigativa permeada por distintas etapas, desafios e (des)aprendizados acerca das temáticas da Educação Sexual no currículo de Biologia.

5.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS AO LONGO DA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA

Os procedimentos éticos atravessaram todo processo de pesquisa, desde a escolha do objeto de estudo, delimitação do problema, planejamento e construção do projeto, seleção do lócus de investigação, escolha dos/as participantes, elaboração dos roteiros das entrevistas e grupo focais, análise do material empírico até a divulgação da pesquisa. A ética na pesquisa vai além do respeito, compromisso e responsabilidade com o outro, visto que, ao adotar uma postura ética, o/a pesquisador/a está sendo, antes de tudo, ético consigo mesmo e com a condução do estudo. Nesse processo de construção de si e do outro, afloram múltiplas vivências que enriquecem a pesquisa, não somente pela produção de conhecimentos, mas sobretudo pela multiplicidade de vozes envolvidas no “fazer” pesquisa.

Nessa ótica, um/a pesquisador/a exercita a suspeita, ao desconfiar de “verdades absolutas”; assume sua intencionalidade, reconhece seus limites e suas possibilidades, sem buscar uma totalidade, adotando uma postura ética durante todo o processo de planejamento, produção e devolução de um conhecimento que mesmo sendo provisório produz efeitos (DAL’IGNA, 2014). Portanto, faz-se necessário atentar para os desafios éticos e políticos para não fortalecer as posições de sujeito que a pesquisa busca problematizar.

Cabe salientar que nesta pesquisa contei com a participação de licenciandos/as e recém-licenciados/as em Biologia da UFS, para tanto foi entregue um requerimento (Apêndice C) para autorização do DBI, tendo obtido a anuência do colegiado (conforme consta no Anexo A), cada participante assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice D). Após a qualificação, o projeto foi enviado à Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação (COMPESQ-EDU), e posteriormente ao Comitê de Ética da UFRGS (a instituição proponente), bem como foi direcionado ao Comitê de Ética da UFS (a instituição coparticipante). Com efeito, vale informar que o projeto desta tese foi aprovado¹⁷ por ambos os comitês de ética.

Além de assegurar tais aspectos éticos da pesquisa (assinatura do TCLE, sigilo, flexibilidade na participação, fornecer as informações necessárias), a devolução dos conhecimentos produzidos a partir da colaboração dos/as participantes seria uma estratégia atrativa e relevante para uma possível contribuição no campo ao qual a pesquisa está inserida. Nessa direção, pretendo retornar ao DBI/UFS para expor e dialogar com os/as participantes

¹⁷ Aprovado em 08 de junho de 2017 com o Parecer n. 2.107.195 pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS e em 10 de julho de 2017 com o Parecer n. 2.164.532 pelo CEP da UFS.

interessados/as em conhecer os principais resultados da produção empírica acerca da Educação Sexual nesse currículo de Biologia.

Como apontam Denise Gastaldo e Patricia Meckeever (2000), as relações de poder estão imbricadas também nas pesquisas qualitativas, pois estas envolvem uma série de interesses, conflitos e questionamentos, por exemplo acerca da referência ou não do nome dos/as participantes, ademais vale refletir sobre as reverberações das temáticas de estudo, incitadas pela trajetória investigativa, nas vivências e práticas dos/as (futuros/as) docentes.

Nessa perspectiva, indago: que limites existem entre a posição de ex-aluna do DBI da UFS e a pesquisadora? Uma pesquisa excede os limites de objetivação e da suposta neutralidade científica, para pesquisar temas que mergulhar em múltiplas relações e experiências, reviver lembranças quando o lócus lhe é familiar, mas manter a inquietude e a curiosidade investigativa que incitam o constante desejo de problematizar o que é/ou foi considerado familiar. Foi com esses pressupostos éticos que busquei analisar o modo como uma Educação Sexual tem sido incorporada no currículo de licenciatura em Biologia da UFS, a partir de múltiplos olhares e com os sentidos aguçados para deixar fluir as estratégias teórico-metodológicas que escolhi não somente como pesquisadora, mas com as múltiplas identidades que me constituem...

Assim, a investigação de “relações discursivas” entre Educação Sexual e o currículo de Biologia pressupõe uma análise crítica acerca de discussões colhidas nos documentos curriculares, grupos focais e entrevistas culminando na produção de um material empírico que além de evidenciar a heterogeneidade do discurso também me surpreendeu como pesquisadora, bióloga e docente. Ao utilizar as teorizações foucaultianas, a pesquisadora lidou com o inesperado, tentando “problematizar respostas” provisórias referentes às questões de pesquisa e construir uma trajetória analítica que incitou repensar saberes e práticas (não) familiares!

5.5 TRAJETÓRIA ANALÍTICA: MODOS DE PROBLEMATIZAR DISCURSOS

Como procedimento de análise e ferramenta para problematizar os discursos acerca de sexualidade e gênero que balizam a proposta de Educação Sexual na formação docente em Biologia da UFS, utilizei a análise foucaultiana do discurso. No campo educacional, mais especificamente nos cursos de licenciatura em Biologia, em geral, os discursos (re)produzem saberes e práticas carregados de normas, essencialismos e relações de poder desiguais, nessa direção problematizar o conjunto de discursos (biológicos, pedagógicos, médicos, religiosos,

psicológicos, entre outros) que reinventam abordagens essencialistas sobre sexualidade e gênero pareceu-me um exercício significativo nesse currículo.

Nos campos de sexualidade e gênero, não existe um discurso unitário, mas distintos conjuntos discursivos que atravessam a Educação Sexual no currículo de Biologia. Entretanto, tais discursos não estão isentos de constantes deslocamentos conforme o contexto histórico e sociocultural, sendo possível desconstruí-los por meio de estratégias que denunciem os jogos de poder envolvidos em sua manutenção. Dessa forma, a Educação Sexual representa um sistema político que pode tanto manter discursos normativos e excludentes alicerçados na díade poder-saber, quanto transformá-los em favor da multiplicidade que permeia sexualidade, gênero e outras dimensões da vida.

Ao adotar a análise do discurso como ferramenta metodológica e utilizar alguns conceitos foucaultianos, não se pretende apontar um modelo, mas problematizar o modo como discursos são produzidos e reiterados em diferentes esferas sociais e instituem regimes de verdade. Nesse intuito, a análise do discurso permite compreender como a “vontade de verdade”, que permeia as distintas instâncias sociais, foi sendo construída e mantida ao longo do tempo, visto que essa “vontade de verdade” gera desejos e poderes exercidos por sujeitos com autoridade para delimitar normas, identidades sociais e currículos escolares/acadêmicos (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013).

Na “ordem do discurso”, Foucault (2014c) destaca que a “vontade de verdade” está cada vez mais fortalecida por meio dos discursos. Essa vontade de verdade continua baseada no desejo e no poder, visto que impõe modos de ser e de agir na sociedade. Os discursos (biológicos, médicos, pedagógicos, midiáticos, religiosos, jurídicos, entre outros) se apoiam em distintas formações discursivas e são repetidos ao longo do tempo, assim instauram “verdades” e normas. Dessa maneira, por meio de acontecimentos históricos e instituições sociais, seria estabelecido um sistema de exclusão baseado em regimes de verdade, que (re)produzem dicotomias e desigualdades alicerçadas nos jogos de poder. Ao parafrasear a indagação de Foucault (2014c): onde está o perigo na proliferação dos discursos? Pode-se destacar que em toda sociedade a produção do discurso seria organizada por procedimentos que conjuram poderes e perigos.

O discurso, ao envolver práticas sociais e relações de poder-saber, não representa uma mera “expressão” de algo, visto que engloba uma multiplicidade de enunciados, sujeitos e acontecimentos dispersos, de acordo com o contexto histórico e sociocultural (FISCHER, 2001). Embora não haja uma única e acabada definição, Foucault (2015b) sinaliza:

[...] Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (FOUCAULT, 2015b, p. 143).

De modo resumido, os enunciados representam acontecimentos permeados por descontinuidades históricas que constituem as unidades do discurso. A análise dos acontecimentos discursivos não se restringe a um domínio semelhante, visto que o recorte do domínio é provisório e busca possibilitar o aparecimento de relações (entre enunciados, grupos de enunciados, acontecimentos de distintas ordens social, política, cultural, etc.). O enunciado pode ser compreendido como uma modalidade relacional que prescreve uma posição de sujeito por meio de uma materialidade repetível. (FOUCAULT, 2015b, p. 34-35). Nesse raciocínio, os acontecimentos que compõem os enunciados referem-se a “[...] uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada.” (FOUCAULT, 2017b, p. 73).

Estabelecer grupos de enunciados envolve analisar o jogo de seus aparecimentos simultâneos ou sucessivos e, por outro lado, de sua dispersão. Trata-se de descrever sistemas de dispersão para encontrar regularidades (correlações, transformações...). Embora não haja uma definição completa, uma formação discursiva representaria um modo de descrever uma regularidade (uma ordem, posições, correlações, transformações, etc.) entre um grupo de enunciados e um sistema de dispersão similar. Os enunciados se apoiam em formações discursivas que englobam distintos campos de saber envolvidos na produção de discursos e tais formações pressupõem práticas (não) discursivas, que instituem determinadas regras e relações dentro de um discurso (FOUCAULT, 2015b).

Nesse sentido, a análise das formações discursivas não busca os níveis finais e manifestos do discurso, o que se pretende observar são as regularidades que (re)produzem um sistema de relações múltiplas características de determinados níveis do discurso e definidoras de regras atualizadas pelas práticas discursivas. O material empírico que nos propomos a analisar representa “uma população de acontecimentos no espaço do discurso em geral. Aparece, assim, o projeto de uma descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a busca das unidades que aí se formam.” (FOUCAULT, 2015b, p. 32-33). Que discursos e enunciados constituem a Educação Sexual no currículo de Biologia? Como examinar as múltiplas vozes que ecoam nas falas dos/as participantes dessa pesquisa, reconhecendo uma heterogeneidade discursiva?

Ao apontar a heterogeneidade do discurso, sugere-se que o trabalho do/a pesquisador/a consiste em constituir unidades a partir da dispersão dos enunciados, mostrando como determinados enunciados surgem e se distribuem no interior de um conjunto discursivo, para tanto cabe observar que a unidade não é limitada ao objeto de análise. A construção de unidades analíticas não significa uma operação de simplificação dos enunciados desorganizados, mas representa um trabalho de multiplicação da realidade discursiva. Para o/a analista, de modo sintético, o discurso é o lugar da multiplicação dos discursos e dos sujeitos (FISCHER, 2001), posto que por meio da análise, consegue-se problematizar o modo como os discursos foram produzidos a partir de distintas formações discursivas.

A partir da obra *A arqueologia do saber* (FOUCAULT, 2015b), entende-se que uma análise precisaria descrever como se instauram as condições de emergência e de produção do discurso. A análise permite descrever relações entre as formações discursivas e os domínios não discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas, processos econômicos e socioculturais), que embora não sejam expressão de um discurso, seriam vislumbrados como algo que faz parte de suas condições de emergência.

Foucault (2015b) adverte que os discursos não deveriam ser tratados como meros conjuntos de signos (elementos significantes que englobam conteúdos e representações), mas como práticas que constroem, de modo sistemático, os objetos de que falam. Embora os discursos sejam constituídos por signos, fazem mais que utilizá-los para designar coisas, visto que não se reduzem à língua e ao ato da fala, é justamente esse “mais” que se torna necessário descrever por meio da análise do discurso.

O discurso excede os limites demarcados pelas palavras e coisas, ao englobar um conjunto de regras que compõem uma prática discursiva e definem o regime dos objetos. A formação dos objetos (por exemplo, Educação Sexual, sexualidade...) envolve um determinado conjunto de relações (primárias ou reais, secundárias ou reflexivas e discursivas) entre instituições, processos sociais, normas, tipos de classificação que definem a heterogeneidade dos objetos, colocando-os em um campo de exterioridade. Penso que aí reside a importância de problematizar a naturalização dos objetos, das palavras e coisas, assumindo que se tratam de práticas discursivas (re)inventadas em distintas relações, condições históricas e instâncias socioculturais e políticas, ao invés de “formações inatas” e/ou objetos imanentes.

Ao entender o “discurso como prática”, em detrimento da noção de “objetos naturais” Paul Veyne (1998, p. 225) enuncia:

[...] a palavra discurso ocorre tão naturalmente para designar o que é dito quanto o termo prática para designar o que é praticado. Foucault não revela um discurso

misterioso, diferente daquele que todos nós temos ouvido: unicamente, ele nos convida a observar, com exatidão, o que assim é dito. Ora, essa observação prova que a zona do que é dito apresenta preconceitos, reticências, saliências e reentrâncias inesperadas de que os locutores não estão, de maneira nenhuma, conscientes. [...] Então, vemos que o discurso não é nem semântica, nem ideologia, nem implícito. Longe de nos convidar a julgar as coisas a partir das palavras, Foucault mostra, pelo contrário, que elas nos enganam, que nos fazem acreditar na existência de coisas, de objetos naturais [...], enquanto essas coisas não passam de correlato das práticas correspondentes [...].

Para Rosa Fischer (2001), a teorização foucaultiana sobre o discurso permite demonstrar aos/as pesquisadores/as um modo de investigar não o que “está por trás” dos textos e documentos, logo a preocupação não é o que se queria dizer com aquilo, mas descrever quais são as condições de existência de um determinado discurso (e seu conjunto de enunciados), levando em consideração o contexto histórico e sociocultural em que os discursos foram produzidos.

A análise do enunciado não pretende ser exaustiva da linguagem, corresponde a um nível peculiar de descrição que envolve relação com um domínio de objetos, jogo de posições de sujeito; campo de coexistência e materialidade repetível. Ou seja, um enunciado reflete um acontecimento num certo tempo e lugar que engloba quatro elementos vitais para analisar o discurso: *referente* (que atua como princípio de diferenciação), *sujeito* (posição ocupada), *campo associado* (correlação com outros enunciados), *materialidade* (algo concreto, falado, escrito, gravado, etc.) (FOUCAULT, 2015b). No caso desta tese busquei investigar que enunciados acerca de sexualidade e gênero foram incorporados e mobilizados na proposta de Educação Sexual no currículo de licenciatura em Biologia da UFS?

No capítulo 2 desta tese descrevi exemplos de ‘cenas’ relativas à sexualidade e gênero vivenciadas como docente na Educação Básica. Vale retomar um episódio para exemplificar a “captura dos enunciados”. A reiterada frase “*Vire homem, rapaz*” representaria uma forma de imposição da heteronormatividade e a enunciação: “*virei homem, professora!*” seria o enquadramento nesse padrão hegemônico que reproduz naturalizações em torno do gênero masculino e também do feminino – tais “ditos” constituem enunciados de um discurso heterogêneo, porém marcado por regras que definem e delimitam “o que significa ser e/ou comporta-se como homem/mulher” em nossa sociedade, principalmente no ambiente escolar. Em síntese, tais enunciados englobam: 1) *referente* (“um modelo de *masculinidade hegemônica*” que diferencia a figura do homossexual afeminado); 2) *sujeito* (alunos/as; professores/as, pais/mães e até mesmo o aluno homossexual que reiteram a norma); 3) *campo associado* (envolvem distintas formações discursivas – biológicas, médicas, psicológicas,

pedagógicas, religiosas...) e 4) *materialidade* (falas de alunos/as, docentes, pastores; programas humorísticos; letras de músicas que reforçam um “modelo de masculinidade”...).

Nesse horizonte, a análise foucaultiana do discurso descreve e examina os “ditos” por meio de ênfases no conjunto de enunciados que constituem as práticas discursivas. Ao considerar que os discursos são difusos, sua análise demanda uma (re)leitura atenta para a problematização dos “ditos” que são permeados por redes de poder (VEIGA-NETO, 2016). “Resumindo, a análise do discurso é concebida, em termos foucaultianos, como a análise das relações entre aqueles “outros fenômenos”, a erupção do discurso e o *dictum*.” (VEIGA-NETO, 2016, p. 100).

Nessa perspectiva analítica, cabe realçar a autonomia do discurso, dado que “[...] tem seu próprio modo de existência, sua própria lógica, suas próprias regras, suas próprias determinações, faz ver, encaixa com o visível e o solidifica ou o dilui, concentra-o ou dispersa-o.” (LARROSA, 2011, p. 66). Nesse olhar, o discurso não é originado e nem remete a nenhum sujeito individual e/ou coletivo, ao contrário, são as práticas discursivas que constroem o sujeito a partir de um conjunto de enunciados que abrange distintas posições de sujeito (LARROSA, 2011)

Nesse caminho, partindo de uma inspiração foucaultiana, para a problematização da Educação Sexual incorporada nesse currículo de Biologia, busquei operar principalmente com os conceitos de enunciado e discurso, o que permitiu apontar relações, contradições, conflitualidades, saberes e práticas, numa tentativa de “[...] estudar as práticas (discursivas ou não) para, olhando-as de fora, descobrir os regimes que as constituem e são por elas constituídos.” (VEIGA-NETO, 2016, p. 82)

Nessa trajetória analítica (com inspiração foucaultiana) acerca da Educação Sexual nesse currículo, insisti na problematização dos discursos biologicistas que reinventam modos de disciplinar os corpos e manter ‘certezas’ em torno dos sujeitos, saberes e práticas que permeiam os processos educacionais. De modo geral, a Educação Sexual, que transita por distintos espaços educativos, costuma ser considerada um campo de saber em que predominaram normatizações, naturalizações, “verdades incontestáveis” acerca das vivências de sexualidade e gênero, sobretudo referentes ao “corpo humano”, com ênfase na dimensão reprodutiva. No entanto, não caberia inserir no currículo uma analítica de “verdade universal”, mas compreendê-lo como um instrumento aberto a reinventar saberes e práticas, incluir discursos silenciados, desconstruir relações de poder-saber desiguais, recriando possibilidades para operar com incertezas e questionamentos que marcam a instabilidade da vida constituída a partir de múltiplos discursos.

Nesse contexto, cabe ressaltar como

[...] um bom exemplo do caráter positivo da analítica foucaultiana: ela não é feita para lastimar ou acusar um objeto analisado [...], mas sim para compreendê-lo em sua positividade, isso é, compreendê-lo naquilo que ele é capaz de produzir, em termos de efeitos (VEIGA-NETO, 2016, p. 65).

Ao analisar a Educação Sexual proposta no currículo de Biologia tentei me manter distante de acusações e/ou lamentações sobre os saberes e as práticas disseminados, para evidenciar como os discursos (re)produzem efeitos na formação docente acerca de sexualidade e gênero, posto que instituem relações de poder-saber. Desse modo, não me interessou delimitar o que é “certo/errado”, mas repensar a Educação Sexual numa perspectiva que privilegie o constante questionamento de “verdades universais” instauradas no currículo acerca de sexualidade e gênero. Ainda que a Biologia, de modo geral, tenha sido marcada por naturalizações, ao problematizar os discursos e seus regimes de verdade torna-se possível compreender a dimensão sociocultural que atravessa tanto as Ciências Biológicas quanto outros legitimados campos de saber.

5.6 LIMITES E POSSIBILIDADES DA PESQUISA DE CAMPO

Quando me questionei (ainda no projeto de tese) sobre os limites existentes entre a posição de ex-aluna do DBI/UFS e a de pesquisadora, não dimensionava o quão desafiante e provocativa poderia ser a imersão no campo em um lócus tão familiar e ao mesmo tempo que me inquieta e incita o desejo de “olhar com outros olhos”, o que existe “*além da Biologia*” e/ou “o que a Biologia tem a enunciar sobre sexualidade e gênero? De que modos a Educação Sexual perpassa esse currículo de Biologia, (des)construindo discursos e/ou identidades docentes?”

Em *Ditos e Escritos IV*, Foucault (2015c) enuncia-se como um “empirista cego”, tal analogia me parece produtiva para pensar o modo como a pesquisa de campo, a produção e a análise do material empírico nos coloca diante de discursos (biológicos, médicos, religiosos, entre outros...) marcados por uma sede de “verdade” (acerca da Educação Sexual, sexualidade e gênero) instituída a partir de relações de poder, por vezes, até imperceptíveis em um cenário de “conhecimentos legitimados” como costuma ser a Universidade e, mais especificamente, o currículo de Biologia.

Nesse campo tão plural e imprevisível, busca-se tatear e “fabricar” a partir dos instrumentos de pesquisa algumas “respostas”, ainda que sempre parciais e provisórias, para as

questões de pesquisa que nutrem a curiosidade investigativa de uma professora-pesquisadora que “em um lugar de não saber [...] confessa sua impotência ante as relações complexas das ideias e dos acontecimentos” (FOUCAULT, 2015c, p. 224). No entanto, esse “lugar de não saber” (mesmo num lócus familiar) incitou-me pensar as possibilidades e os limites para problematizar e, quem sabe, provocar a (des)construção de “verdades incontestáveis” no campo da Biologia, sobretudo por meio da Educação Sexual.

Não saber “por que” a Educação Sexual costuma ser/estar limitada à dimensão biológica me encorajou a escrever esta tese, não para sanar minhas dúvidas e questionamentos ainda que, talvez, sejam compartilhados por muitos/as docentes, mas para levantar outras questões e reflexões que possibilitem estranhar “o convencional”. E a partir dessa tentativa de “estranhamento” surpreendi-me como pesquisadora-docente, ao vislumbrar um alargamento no leque de dimensões (socioculturais, políticas, identitárias...) contextualizadas na Educação Sexual desse currículo de Biologia.

Com essa sede de estranhar, (des)familiarizar e problematizar “o tido como natural”, comecei minha pesquisa de campo. Nesse sentido, cabe fazer uma síntese geral de cada um dos três encontros do grupo focal que consegui realizar. Conforme previsto, atuei como moderadora e contei com dois observadores (alunos da UFS recém-licenciados em História e Filosofia) que me auxiliaram a captar deslizes e “ansiedades” de uma pesquisadora inexperiente com relação à condução de um grupo focal. O primeiro encontro evidenciou a presença de uma pluralidade de posições e pontos de vista dos/as participantes, talvez a condução do grupo tenha favorecido a interação entre os/as participantes, possibilitando que se sentissem à vontade para expor opiniões, questionamentos, vivências acerca da Educação Sexual desse currículo. Contudo, surpreendi-me com o engajamento que demonstraram logo no primeiro encontro, foram realmente participativos/as e as discussões fluíram da interconexão entre formandos/as e recém-formados/as.

Nesse ritmo, destaco como palavra-chave desse primeiro encontro o “termo” *desconstrução*, que foi repetido diversas vezes nas falas dos/as participantes, o que me fez refletir sobre os múltiplos sentidos dessa palavra: desmontar saberes e práticas; ressignificar conceitos e/ou desagregar discursos, sugerindo um exercício de problematização incorporado na Educação Sexual do currículo de Biologia, campo usualmente marcado mais por prescrições e classificações.

No segundo encontro, tematizado como “*Sexualidade humana: o que a biologia tem a declarar*”, ficou evidente a presença incômoda de um determinismo biológico que tenta explicar tudo baseado numa noção limitada de “ciência”. De modo oposto, esse encontro

ampliou os horizontes do curso de Biologia e permitiu uma maior aproximação da noção de currículo como um artefato cultural múltiplo e constituído por vivências, narrativas, identidades que não se restringem às “disciplinas” e aos conteúdos abordados na licenciatura.

A palavra-chave, reiterada pelos/as participantes, tanto no segundo quanto no terceiro encontro foi *construção*: social, identitária, individual, vivencial e/ou cultural das distintas dimensões sexualidade, gênero e Educação Sexual para além do curso de Biologia. Os (des)aprendizados que permeiam esse currículo ultrapassam limites, borram fronteiras, ecoam distintas vozes, insinuando múltiplos sentidos e relações desses campos discursivos, nessa trajetória, a problematização constitui um exercício produtivo para (des)construções.

A partir de uma heterogeneidade de pensamentos, ditos e (in)visibilidades,¹⁸ foi possível realizar um minucioso trabalho para capturar enunciados e tecer unidades analíticas sobre a Educação Sexual no currículo de Biologia. Ao compreender enunciados como “murmúrios de uma época” (FISCHER, 2012, p. 139), uma análise discursiva aposta em relações, questionamentos (como? de que modos?) sem respostas finais, mas operando a partir de problematizações acerca da Educação Sexual incorporada nesse currículo. Nessa perspectiva, considera-se “[...] uma série de relações [...] em que arranjos de poder e de saber são continuamente feitos, e que podem ser “apanhadas” justamente nesse lugar específico de enunciação [...]” (FISCHER, 2012, p. 143-144). A autora, apoiada em Foucault, salienta que os discursos constituem práticas que não se limitam às falas e/ou textos que escolhemos para analisar, ademais englobam enunciados entendidos como múltiplas formas de descrever o social.

Na análise dos discursos sobre a Educação Sexual desse currículo, resalto a presença marcante de regimes de verdade, relações de poder-saber que balizam (des)aprendizados, limites e possibilidades nas práticas culturais sobre sexualidade e gênero. Nesse rumo, os modos de seleção, registro, organização e “categorização” do material empírico constituíram um esquema analítico que enfatizou estratégias de produção e/ou materialização de discursos acerca da Educação Sexual como campo transdisciplinar, múltiplo e contingente. Para tanto, esse exercício analítico envolveu capturar enunciados incorporados nas mais distintas enunciações sobre Educação Sexual. Que (in)visibilidades e/ou discursos a Biologia enuncia acerca das temáticas sexualidade e gênero que atravessam esse currículo?

¹⁸ Invisibilidade não no sentido de algo escondido ou oculto, mas de algo que escapa à primeira vista (FISCHER, 2012) ou a olho nu, que necessita ir além das lentes da Biologia para ser (re)conhecido!

6 SEXUALIDADE E GÊNERO: O QUE A BIOLOGIA TEM A ENUNCIAR?

A complexidade de sua concepção de vida só pode ser compreendida em sua multiplicidade e respeitando as inflexões de sua trajetória, na qual conceitos e métodos são retificados, reabilitados, mas, também, abandonados ou agregados – e isto não pode deixar de ser ressaltado.
(PORTOCARRERO, 2009, p. 143).

Pensar sobre gênero e sexualidade no currículo de Biologia envolve a problematização e ressignificação desses conceitos em direção ao reconhecimento da multiplicidade de dimensões que atravessam a vida e marcam sua complexidade. Nessa trajetória, caberia “duvidar do instituído”, desnaturalizar representações construídas socioculturalmente acerca do que significa “ser menino” ou “ser menina”, reconhecer que nossas vivências e práticas sexuais excedem os limites de um único padrão legitimado, prazeres, desejos e corpos são múltiplos demais para serem encaixados na heteronormatividade. É esse constante e desafiador exercício de pensamento que parece provocar inquietações, questionamentos e mudanças na forma de pensar e compreender gênero e sexualidade a partir da Educação Sexual incorporada nessa licenciatura da UFS. Para iniciar uma discussão acerca das mudanças no pensamento sobre sexualidade e gênero, Gilles Deleuze (2013, p. 127), ao falar sobre Foucault, destaca que:

Pensar é se alojar no estrato no presente que serve de limite: o que é que posso ver e o que posso dizer hoje? [...] para que surja enfim algo novo, para que pensar, sempre, suceda ao pensamento. O pensamento pensa sua própria história (passado), mas para se libertar do que ele pensa (presente) e poder, enfim, “pensar de outra forma” (futuro).

O que podemos ver, pensar e dizer hoje sobre sexualidade e gênero no currículo de Biologia? Eis aí uma indagação que, de algum modo, permeou os encontros do grupo focal. No primeiro encontro do grupo focal, foi realizada uma dinâmica denominada “Caixinha da Curiosidade”, que continha 24 itens sobre as temáticas sexualidade e gênero (frases, questionamentos, imagens, tirinhas, trechos de músicas, etc.), selecionados para instigar a discussão e a interação entre os/as participantes. Trago a seguir o item 18, com alguns questionamentos sobre a temática gênero e os comentários do grupo:

Pietra: 18. Há cores específicas para meninos e para meninas? Por quê? Há relação entre cor e gênero? Há brinquedos específicos para meninas e para meninos? Eles e elas não podem brincar com os mesmos brinquedos?

Moderadora: O que você pensa, o que você pode falar? Qual a sua opinião?

Pietra: Então, realmente, isso é *uma questão que foi construída culturalmente*. [...]

Ruan: Então, eu lembro das primeiras aulas de CGS que a gente leu “O corpo educado” de Guacira, e ela fala no livro que a *nossa sexualidade é muito imposta, antes de nascer já são formados modos de ser menino e modos de ser menina...* E é isso, você legitima isso e normatiza e, *se foge desse padrão você é colocado de lado*, [...], então *tem uma pressão da sociedade muito grande* [...]

Bianca: [...] teve uma prática na disciplina que achei o máximo, [...], ela [a professora de CGS] disse: “*quero que vocês desenhem dois corpos*”, não disse se era homem ou se era mulher, falou dois corpos, *automaticamente o meu grupo desenhou um homem e uma mulher*. E depois disso pediu pra que a gente colocasse os acessórios que cabiam a cada um, [...] aí no final a gente colocou os corpos no quadro, ela questionou porque a gente teria desenhado um homem e uma mulher e, não somente um manequim sem os órgãos e se realmente aqueles acessórios iriam só pra homens ou só para mulheres...

Ruan: [...] Nesse dia ela passou um texto que *nosso corpo é como se fosse um cabide*, são colocados vários artefatos culturais como marcadores sociais, ela até relacionou a questão do sexo e do gênero, que existe uma dualidade, mas ao mesmo tempo elas se complementam...

Bianca: Só lembro da parte do cabide, eu me fixei...

Grupo: *Interpretando o Gênero*, Linda!

Ruan: Linda! É isso, *Interpretando o Gênero*, essa dualidade que foi muito interessante.

(Grupo focal, 1º encontro – 21/06/2017)

A partir desse conjunto de excertos, gostaria de explorar alguns pontos importantes para delinear o modo como são incorporados discursos acerca de gênero e sexualidade nesse currículo. Primeiro, cabe ressaltar o reconhecimento da ideia de cores e brinquedos específicos para meninas e meninos como “uma questão que foi construída culturalmente”, o que remete à compreensão do conceito de gênero como “um elemento organizador do social e da cultura” (MEYER, 2004; SCOTT, 1995). Ou seja, as representações acerca das vivências e expressões de feminilidades e masculinidades são produzidas e normatizadas de acordo com o contexto sociocultural logo que é revelado o sexo da criança, como foi dito no grupo, “antes de nascer já são formados modos de ser menino e modos de ser menina”. Nesse sentido, cores, brinquedos, vestimentas e acessórios são utilizados como símbolos de um padrão social hegemônico que dita e legitima o que cabe ao masculino ou ao feminino, embora, de modo geral, quem ousa fugir desse padrão costuma ser marginalizado, “colocado de lado”; em alguns espaços educativos formais, como a escola e a universidade, esse padrão vem sendo problematizado e sofrendo rasuras.

O entendimento de gênero como um conceito relacional, inacabado e temporal incita repensar que esta dimensão engloba múltiplas possibilidades de vivenciar e expressar feminilidades e masculinidades construídas culturalmente a partir de saberes, práticas e relações de poder que instituem conflitos e disputas em torno de gênero. Esses processos culturais são constantemente ressignificados e (des)naturalizados a depender do modo como são problematizados discursos relativos ao gênero e à sexualidade, e é nesse ponto que a educação

e o currículo possibilitam “transformar indivíduos em sujeitos de uma cultura” por meio de pedagogias e artefatos culturais, que ensinam modos de ser menino ou menina e de vivenciar a sexualidade.

Por vezes, os/as participantes sinalizaram sexualidade e gênero como sinônimos, talvez em decorrência de similitudes, como o caráter cultural e normativo de ambos, porém acabam esquecendo que tais dimensões diferem em muitos aspectos, sobretudo nas questões corporais e sexuais. Ao ser mencionada a leitura (na disciplina CGS) do capítulo de Guacira Louro (2000), no livro *O corpo educado*, aparece a ideia de normatização e/ou normatização da sexualidade, a saber: “nossa sexualidade é muito imposta [...] tem uma pressão da sociedade muito grande [...]”. Essa frase remete ao conceito de pedagogias da sexualidade (e do gênero) que constituem processos educativos reiterados por um conjunto de discursos (biológicos, médicos, religiosos, pedagógicos, familiares, midiáticos), que investem continuamente em imposições culturais acerca dos modos de ser e/ou de vivenciar a sexualidade e o gênero. Tais pedagogias estão alicerçadas em relações de poder que instituem normas acerca de nossas identidades (sexuais, de gênero, entre outras) e produzem diferenças a partir da inscrição de marcas nos corpos e comportamentos de homens e mulheres (LOURO, 2000).

Para Foucault, a normatização se refere à instauração de normas que legitimam o poder, aquelas, resumidamente, se referem aos atos e às condutas de indivíduos em um domínio que constitui um campo de comparação, diferenciação e regras. A norma busca homogeneizar indivíduos e/ou grupos por meio da valorização de determinadas condutas, em detrimento de outras, estabelecendo, assim, hierarquias sustentadas no binarismo normal/anormal. Dessa maneira, a norma funciona “como um elemento a partir do qual determinado exercício de poder encontra-se fundado e legitimado” (CASTRO, 2016, p. 310). Nessa direção, “o conceito de normalização refere-se a esse processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações.” (CASTRO, 2016, p. 309). Tal processo constitui um modo de exercer o poder veiculado por campos de saber, como a medicina, psicologia, biologia, que colocam em funcionamento estratégias e mecanismos de normatização. Assim, a partir da produção do normal, a “[...] norma é que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanta a uma população que se quer regulamentar.” (FOUCAULT, 2005, p. 302).

Nesse processo que marca as vivências acerca de sexualidade e gênero no currículo de Biologia, Portocarrero (2009, p. 211) acrescenta que “as normas visam integrar todos os aspectos de nossas práticas [...]”, justamente porque “[...] não são estáticas, mas se ramificam a fim de colonizar, nos seus mínimos detalhes, as micropráticas, de modo que nenhuma ação considerada importante delas escape [...]” (PORTOCARRERO, 2009, p. 211-212). Dessa

maneira, “[...] o poder de normalização constrange com o objetivo de homogeneizar as multiplicidades, ao mesmo tempo que individualiza, ao permitir medir as distâncias, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças.” (PORTOCARRERO, 2009, p. 200).

Ao argumentar contra a hipótese repressiva, Foucault (2015a) ressaltou de diversos modos a existência de uma ciência sexual que investe em discursos alicerçados em processos de normatização e normalização que legitimam e/ou põem em funcionamento mecanismos e relações de poder, assim como regimes de verdade acerca da sexualidade. Nessa ótica, cabe analisar constantemente: “Por que se falou da sexualidade, e o que se disse? Quais os efeitos de poder induzidos pelo que se dizia? Quais as relações entre esses discursos, esses efeitos de poder e os prazeres nos quais se investiam?” (FOUCAULT, 2015a, p. 16).

Tais indagações possibilitam pensar sobre a função normativa do poder exercido sobre a sexualidade, visto que a partir de práticas discursivas e não discursivas são impostas regras acerca de condutas, corpos, identidades e vivências humanas, de modo sutil ou manifesto, através de múltiplos discursos, o poder “fala e faz-se a regra” (FOUCAULT, 2015a, p. 91). Assim, essa “pressão da sociedade” mencionada no grupo focal pode ser entendida como um conjunto discursivo apoiado em normas que delimitam: “o que é permitido e o que é proibido na ordem de uma sexualidade” (FOUCAULT, 2014b, p. 40) e acrescento que tais permissões ou proibições inscrevem o gênero nos corpos, distinguindo-os como masculinos e/ou femininos.

Essa “concepção unitária da sexualidade” (FOUCAULT, 2014b) além de pressupor uma diferenciação dos desejos masculinos e femininos, determina o dualismo das relações de gênero, pois ao conceber a heterossexualidade como padrão hegemônico favorece a produção histórica e sociocultural de todo um contexto discursivo pautado em oposições binárias, que marcam as vivências e expressões de meninos/homens e meninas/mulheres.

Discursos (biológicos, médicos, do senso comum, pedagógicos, entre outros) pautados em uma visão unitária de sexualidade e representação binária de gênero podem ser visibilizados ao ser relatada no grupo focal uma atividade proposta na disciplina *CGS*, em que a professora solicitava à turma: “quero que vocês desenhem dois corpos”, a participante Bianca ressaltava “automaticamente o meu grupo desenhou um homem e uma mulher”. Buscando problematizar essa concepção hegemônica que atrela um sexo, a um gênero e a uma sexualidade, a professora questionou porque desenharam “um homem e uma mulher e não somente um manequim sem os órgãos”. Os discursos biológicos instituem distinções entre os órgãos sexuais masculinos e femininos, servindo para delimitar as marcas do sexo que, inscritas nos corpos, diferenciam anatômica e fisiologicamente homens e mulheres. Acontece que essa distinção excede os

limites da biologia e atravessa as dimensões políticas e socioculturais, reiterando desigualdades entre os gêneros, excluindo pessoas que não cabem no binarismo homem/mulher, que ousam destoar da “natureza” e modificam seus corpos.

Sobre essa complexa relação entre gênero e biologia, alguns/mas participantes relataram tanto nos grupos focais quanto nas entrevistas a noção de que “nosso corpo é como se fosse um cabide”, advinda da leitura do texto “Interpretando o gênero” (NICHOLSON, 2000), proposto na disciplina CGS para fundamentar a discussão sobre a atividade “desenhando corpos”.

[...] *O que você é você vai construindo, é um cabide que você vai agregando.* [...] A cultura influencia, só que nem sempre quando você realmente quer se libertar, a cultura vai te prender a isso. *Eu acho que gênero eu ia definir mais como sendo um cabide. Porque a gente vai agregando o que a gente quer.* Só que eu ainda tenho aquela coisa: gênero e identidade, sexualidade sempre são palavras que eu nunca vou estar confortável em falar sobre elas. Sempre são as três que mais... Isso aí eu acho que me barra. Eu acho que gênero hoje em dia pra mim, por mais que eu não tenha um conceito fixo formado, eu acho que a palavra cabide, eu acho que se encaixaria muito bem.

(Bianca, entrevista – 28/08/17)

[...] aí chegou na disciplina, [...] pra alguns autores gênero não tem definição, gênero vai além disso, vai além de cromossomo, vai além de genitália, vai além de tudo, então assim, é quem você se sente, é quem você é. Eu lembro que tem uma citação até que dizia assim: é como um... como é que fala aquele negócio que você bota? *Um porta-casaco, né? (Pesquisadora: Cabide!) Isso, você vai depositando e não tem assim uma definição específica, acho que me chamou atenção isso na disciplina.*

(Flora, entrevista – 14/09/17)

Em consonância com discursos feministas, as respectivas falas de Ruan e Bianca salientam: “nosso corpo é como se fosse um cabide, são colocados vários artefatos culturais como marcadores sociais”, “gênero eu ia definir mais como sendo um cabide. Porque a gente vai agregando o que a gente quer”. Nicholson (2000) apresenta que essa noção de corpo como um cabide e/ou porta-casacos permite relacionar biologia e socialização, isto é, possibilita pensar o corpo como um cabide de pé no qual são agregados diferentes artefatos culturais. A autora se refere à articulação entre gênero e outros marcadores sociais e/ou identitários, frequentemente, utilizados para instituir diferenças entre mulheres e homens (também entre as próprias mulheres e entre os próprios homens), tais como sexualidade, raça, etnia, classe, religião, geração, entre outras identidades construídas socioculturalmente.

Assim como Foucault (2017a, p. 97) argumenta que “[...] a sexualidade é relacional, e que não é possível dissociar as relações sexuais das relações sociais”, podemos estender esse entendimento para enfatizar o caráter relacional do gênero, visto que essa noção implica em problematizar discursos e processos culturais que educam meninos/homens e meninas/mulheres de acordo com determinado padrão hegemônico alicerçado em relações de poder desiguais.

Essa complexa articulação entre os conceitos de gênero, identidade e sexualidade, por vezes, provoca inquietações e desconfortos, como foi exposto na fala de Bianca, “gênero e identidade, sexualidade sempre são palavras que eu nunca vou estar confortável em falar sobre elas”. Talvez em decorrência da não fixidez e das incertezas que tais conceitos provocam, sobretudo no currículo de licenciatura em Biologia usualmente marcado pela legitimidade científica. Conforme a participante Flora enunciou, gênero representaria “um porta-casaco [e/ou cabide], você vai depositando e não tem assim uma definição específica”, ou seja, tal ideia remete ao entendimento de gênero como um conceito sem definição universal, uma categoria imprecisa e transgressora das normatizações e essencialismos (SCOTT, 2012).

Por outro lado, Nicholson (2000) adverte que essa concepção de gênero como um cabide ainda estaria apoiada em um fundacionalismo biológico, que possui tanto divergências quanto similitudes em relação ao determinismo biológico. Nesse sentido, alguns discursos feministas ainda se pautam na noção arbitrária de diferença sexual, baseando-se no fundacionalismo biológico ou mesmo no construcionismo social, que carregam marcas do determinismo biológico e, assim, contribuem para a marginalização de sujeitos que não se encaixam em representações binárias e essencialistas.

Ao se basearem na biologia e a utilizarem para justificar supostas diferenças sexuais, o fundacionalismo biológico e o determinismo consolidam a ideia de gênero como algo inerente ao sexo biológico. O determinismo biológico pressupõe que fatores da natureza e/ou genéticos sejam responsáveis por diferenças culturais (por exemplo, supostas diferenças sexuais, hormonais e/ou cerebrais entre homens e mulheres justificariam desigualdades sociais reforçadas por representações binárias, que apontam como características masculinas a força física e a racionalidade, e como atributos femininos a sensibilidade e a emoção). De modo menos incisivo, o fundacionalismo biológico relaciona os dados da biologia com aspectos da personalidade e comportamento, nessa perspectiva costuma-se aceitar que algumas dimensões sociais não poderiam ser transformadas em decorrência de suas condições naturais (NICHOLSON, 2000). Assim, segundo tais discursos biologicistas, dimensões como corpo, gênero e sexualidade estariam mais ligadas ao biológico que aos processos socioculturais, o que reforça generalizações acerca das identidades (sexuais, de gênero, étnica/raciais) e dificulta o reconhecimento das diferenças como construções culturais que variam a depender do contexto histórico, social e político.

Em contraposição, parece que tais discursos biológicos acerca de sexualidade e gênero vêm sendo problematizados a partir da Educação Sexual desenvolvida no currículo de licenciatura em Biologia. Nesse caminho, a fala de Flora – “[...] gênero vai além disso, vai além

de cromossomo, vai além de genitália, vai além de tudo, então assim, é quem você se sente, é quem você é” – indica o reconhecimento que as dimensões de gênero (e também de sexualidade) ultrapassam os limites do biológico, essa noção vem sendo disseminada no curso de Biologia ainda que através de poucas disciplinas (a exemplo de CGS).

Cabe lembrar que, para Foucault (2015a), o sexo foi historicamente relacionado ao que somos, ou dito de outra forma, o discurso sobre o sexo foi incitado para falar “sobre o que somos”, referindo-se ao modo como somos constituídos enquanto sujeitos, nem tanto em relação “ao sexo-natureza (elemento do sistema do ser vivo, objeto para uma abordagem biológica), mas ao sexo-história, ao sexo-significação, ao sexo-discurso.” (FOUCAULT, 2015a, p. 86). Embora tenha empregado o termo sexo, é possível utilizar o pensamento foucaultiano para reconhecer a sexualidade (e acrescento gênero) como um produto histórico, cultural e discursivo. Nessa visão, a biologia não conseguiria dar conta de explicar e determinar todas as dimensões da vida humana, principalmente no que se refere a dimensões tão imprevisíveis e voláteis como sexualidade e gênero.

Esse raciocínio da Biologia como campo de saber atravessado pela cultura, foi mencionado no PPP (no artigo 2º) do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, ao descrever o perfil profissional almejado na formação docente, bem como em algumas falas dos/as (futuros/as) biólogos/as pode ser vislumbrado tal pensamento. A saber:

| |
|---|
| <p>VIII. consciência de que a sociedade e a cultura desempenham um papel fundamental na atuação do ser humano; X. clareza de que a <i>ciência é uma atividade humana construída socialmente e historicamente</i>, e, XI. compreensão e respeito à diversidade e ao pluralismo cultural.</p> |
|---|

(UFS, 2014, p. 2)

| |
|--|
| <p>Pesquisadora: Essa forma de abordar [da disciplina CGS] te acrescentou mais da parte biológica e/ou cultural com relação a essas temáticas? Cultural porque [...] a gente vê a parte biológica em todo curso, [...], na parte de <i>Fisiologia</i>, de <i>Anatomia</i>, a gente viu o que? O que separa o homem da mulher. <i>E a parte cultural a gente via exclusivamente só nessa disciplina, a professora até advertia: “gente, eu não estou excluindo a Biologia, mas é que vocês têm que ver que tem a Biologia e, a Biologia também é cultural, tem a cultura inserida na Biologia”, então a gente tem que ver as duas coisas.</i></p> |
|--|

(Enzo, entrevista – 14/09/17)

[...] eu peguei umas disciplinas na área mesmo, específica. [...] Só que nessas disciplinas eu não pude ver uma visão abrangente sobre a sexualidade. [...] tratavam essas questões mais voltadas pra higienização, ou como o sexo pra... de compensação, de conquista. [...] Trabalhava muito na questão dos órgãos genitais masculinos e femininos; a fisiologia deles. Não tinha uma visão social, cultural do que se devia ter sobre sexualidade.

[...] Aí, posteriormente, peguei a disciplina de *Perspectivas Culturais* e foi a partir daí que eu comecei a entender mais a questão da sexualidade, que envolvia o cultural, o social, não descartando também o biológico, né? *Que nós reconstruímos a nossa sexualidade, que ela é aprendida; nossas ações e partir dos conceitos de signo, significante da linguagem.* E foi a partir daí que eu comecei a ampliar minha visão. Na disciplina de *Corpo, Gênero e Sexualidade* aí é que a gente aprendeu mesmo os conceitos do que era corpo, do que era sexualidade. *Que a sexualidade ela tá voltada não só pro biológico, mas também pro social, pro cultural; que nós somos seres que estamos em constante construção e desconstrução. Somos seres mutáveis.*

(Ruan, entrevista – 27/06/17)

Nessa perspectiva, o PPP do curso traz indícios de uma proposta de formação docente que reconheceria a Biologia como uma ciência cultural, ultrapassando os limites do laboratório e dos conhecimentos técnicos. Ao ser destacado que “a ciência é uma atividade humana construída socialmente e historicamente”, permite-se ampliar a compreensão da Biologia como uma produção cultural, histórica e socialmente inventada e constituída por distintos discursos.

No entanto, conforme relatado pela maioria dos/as participantes (como a fala de Enzo, “a gente vê a parte biológica em todo curso, [...], na parte de Fisiologia, de Anatomia”), parece que uma parte expressiva da matriz curricular reitera discursos biológico-higienistas, que apontam prescrições acerca da prevenção contra Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), bem como diferenças anatômicas e fisiológicas entre homens e mulheres. Somente em algumas disciplinas (como *CGS* e *Perspectivas Culturais*) é possível ver abordagens e pedagogias que assumem e exploram a dimensão sociocultural do/no currículo de Biologia, como foi enfatizado numa entrevista acima: “a Biologia também é cultural”, admitindo que não descartam o biológico, mas sexualidade e também gênero são construções socioculturais que percorrem múltiplos campos de saber.

Santos (2004), ao argumentar que “a biologia tem uma *história* que não é *natural*”, reconhece esse campo de saber como produto e produtor de relações de poder que estabelecem verdades e naturalizações. Nesse olhar, problematizam-se narrativas biológicas hegemônicas (principalmente acerca de sexualidade e gênero), ao compreender que:

[...] a biologia tem uma história que, longe de ser natural, é constituída no tempo, tendo suas marcas, compreensões, valores... O natural da História Natural/da Biologia é uma narrativa, entretecida por outras histórias, que dá sentido e coerência ao mundo. Falar da biologia como narrativa passa por entender que as suas histórias produzem seres materiais muito específicos e que a forma como se fala deles não só se descreve, mas os produz. (SANTOS, 2004, p. 254).

Como complexas produções culturais e discursivas, sexualidade (e acrescento gênero) nos empurra a transitar por outros caminhos que vão além dos saberes específicos da Biologia;

campos da história, pedagogia, psicologia, antropologia, sociologia, literatura, publicidade são permeados por discursos que permitem ressignificar o que compreendemos sobre essa dimensão (FURLANI, 2007), que constitui uma pluralidade de vidas.

Ao destacar que “reconstruímos a nossa sexualidade, que ela é aprendida; nossas ações e partir dos conceitos de signo, significante da linguagem”, essa fala de Ruan possibilita evidenciar o caráter produtivo da linguagem e o quanto esta nos constitui enquanto sujeitos de uma cultura, num determinado contexto social, histórico e político. Entretanto, como nos lembra Foucault (2015b), o campo da sexualidade é produzido por discursos que não se resumem a signos como elementos significantes para designar coisas e/ou conteúdos, pois constituem uma multiplicidade de enunciados e práticas, desse modo, caberia “interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz [...]” (FOUCAULT, 2015b, p. 136). A linguagem produz aprendizados e (res)significações acerca de sexualidade, gênero e currículo, por meio de artefatos culturais selecionados no campo discursivo da Biologia, assim são ditas muitas coisas de diferentes modos sobre tais dimensões, e esses ditos, além de permearem a formação dos/as biólogos/as, ecoam em suas (futuras) ações pedagógicas no âmbito escolar.

Os excertos do PPP e das entrevistas remetem a um argumento defendido nesta tese de que o currículo produz múltiplos discursos e sujeitos, visto que consiste em um artefato cultural construído histórica e socialmente em espaços e pedagogias plurais. Nessa linha, “[...] o currículo, tal como a cultura, é compreendida como: 1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais.” (SILVA, 2010, p. 17).

Ao salientar que “cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais” (SILVA, 2010, p. 21), argumenta-se que a ciência ao constituir o currículo também produz e é produzida por processos culturais. Nessa ótica, “[...] Foucault nos ensina, com Canguilhem, Bachelard, Koyré, que “ciência é relação”, e que é necessário estar atento às rupturas operadas nos discursos e nas práticas [...]” (FISCHER, 2012, p. 90).

Nesse ritmo, o currículo de Biologia incorpora tanto distintos discursos que disseminam significados do projeto científico dominante e/ou legitimado (os saberes da Anatomia, Fisiologia, Genética) acerca de sexualidade e gênero quanto expressa, em sala de aula (nas disciplinas *CGS* e *Perspectivas Culturais*), visões e práticas de significação que admitem o caráter sociocultural dessas construções. E, a partir desse modo contrastante de operar os discursos nele veiculados, o currículo contribui para a produção de identidades e diferenças sociais (SILVA, 2010).

Aí reside a importância de discutir sexualidade e gênero no currículo de Biologia como dimensões humanas produzidas por relações sociais e práticas de significação que instituem diferenças (sexuais, de gênero, étnico-raciais, de classe, entre outras). Nesse ponto, torna-se necessário compreender que tais diferenças não poderiam ser reduzidas ao caráter naturalizado e estático do termo diversidade, pois são produzidas por processos históricos, mutáveis e relacionais. Como foi ressaltado por Ruan em sua fala: “somos seres que estamos em constante construção e desconstrução. Somos seres mutáveis”.

A discussão sobre essa relação entre ciência e cultura imbricadas na produção de diferenças que também são utilizadas para justificar discriminações, pode ser aprofundada a partir da descrição do papel do/a biólogo/a na sociedade, visto que tanto no artigo 3º do PPP quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas são indicadas algumas competências e habilidades, dentre as quais cabe destacar a importância de:

b) reconhecer formas de *discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos*, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência; [...] (BRASIL, 2002, p. 3; UFS, 2014, p. 2)

Tais documentos que balizam esse currículo mencionam o termo gênero e, nesse excerto, importa analisar principalmente o enunciado: “reconhecer formas de discriminação [...] de gênero que se fundem em alegados pressupostos biológicos”, ressaltado nesses documentos oficiais como um dos “papéis” dos/as biólogos/as. Esse enunciado pode ser analisado como uma forma de admitir que a Biologia, assim como as demais ciências, produz discursos que reiteram preconceitos e discriminações, sobretudo acerca de sexualidade e gênero, ao se basear em essencialismos e normatizações.

Nesse contexto, o enunciado destacado acima envolve: 1) *referente* (Biologia como “discurso científico *hegemônico*” que determina saberes e práticas acerca de gênero e de sexualidade); 2) *sujeito* (licenciandos/as de Biologia; professores/as que reiteram esse discurso); 3) *campo associado* (distintas formações discursivas – biológicas, médicas, psicológicas, pedagógicas, religiosas) e 4) *materialidade* (falas de alunos/as, docentes, pastores; livros de ciências e Biologia). Tal pensamento vai ao encontro dos ditos da maioria dos/as participantes quando se referem à predominância do discurso biologicista baseado em saberes biomédicos, preventivos e higienistas em praticamente todo o curso, com exceção das disciplinas que foram incluídas no currículo após a reformulação.

Voltando à questão do determinismo biológico, durante o segundo encontro do grupo focal foi exibido o documentário *Instintos sexuais humanos: desejos profundos* (da Discovery Channel), visando estimular a discussão sobre o modo como a sexualidade é abordada no vídeo em comparação com a proposta desse currículo, se havia divergências e/ou semelhanças. Antes de explorar as discussões do grupo focal, apresento excertos da fala de um entrevistado para examinar a concepção de determinismo biológico identificada no documentário e também incorporada na maioria das disciplinas curriculares.

Determinismo biológico [...] é você buscar pra tudo a ciência, a Biologia; utilizar a ciência pra explicar tudo do ser humano. Tanto comportamental quanto o biológico, nós sabemos que existem reações que acontecem com você, modificações, reações químicas diversas, sensações, mas a ciência trabalha com exatidão, no final nós concluímos isso! [...] Eu acho que *a ciência extrapola um pouco em tentar explicar tudo que acontece com [...] a raça humana*. [...] E você vê determinismo nos livros de ciência, de Biologia. Por exemplo, quando o assunto é reprodução [...] A ciência acaba extrapolando, às vezes. Acabam marcando as coisas, entendeu? E eu não concordo com isso [...] *Você vê determinismo biológico dos alunos conversando nos corredores sobre essas temáticas, você vê isso nos livros, você vê isso no universo da ciência; e você vê isso no documentário [...]*

(Will, entrevista – 12/07/17)

Will: [...] eu tenho muitas contestações desse documentário [*Instintos sexuais humanos: desejos profundos/Discovery Channel*], [...], *tentar explicar tudo com a ciência e a ciência trabalha com exatidão e falar sobre sexualidade não é algo conclusivo!* [...] falando de sexualidade como algo natural que é a mesma coisa na raça humana e no mundo animal, [...] e não é assim! *Esse documentário tá cheio de determinismo biológico*, entendeu? Algumas coisas são relevantes, mas tem muitas inquietações, muito a ser problematizado [...]. *Ciência trabalha com exatidão e falar de sexualidade não é isso!* [...] Antes eu tentava explicar tudo com a biologia até que em um debate em sala [...] eu mudei de ideia, na verdade problematizei ainda mais isso e descobri que não é só isso, eu meio que desconstruí essa imagem que eu tinha de querer explicar tudo com o biológico, entendeu? Não é, não é bem por aí! [...] *eu não estou descartando o biológico, as explicações biológicas, mas será que é só isso, entendeu?* [...]

Vitória: [...] a imagem que o vídeo trouxe pra mim foi completamente biológica, explicando tudo através da ciência, tudo através da biologia, e assim quando você para pra pensar as coisas não se encaixam, *não é só a biologia, não é só aquele pensamento que a mulher procura o seu parceiro ideal para a reprodução [...]*.

Ruan: Então, eu percebi que o conceito de sexualidade abordado no vídeo é mais biológico, então é focado só no sexo. [...] *na disciplina de Cordados... essas disciplinas dos primeiros períodos, a sexualidade quando é abordada, até em Fisiologia Humana, é mais voltada pro corpo, pra higienização, órgãos masculinos e femininos, essa dualidade*.

Moderadora: Tem relação com o vídeo?

Ruan: Muita relação com o vídeo. E até nas disciplinas da Educação, tem muitos professores que ainda mantém essa visão que eu considero um pouco arcaica, também não julgo muito porque às vezes eles não puderam ter essa visão mais ampla, como a gente teve nas disciplinas de *Estudos de Casos, Perspectivas Culturais* e até na de *Corpo, Gênero e Sexualidade*. [...] eu acho que a sexualidade [...] *é social, é cultural, eu acho que é muito mais além do que o sexo propriamente dito! [...]* a cultura é o foco principal que vai moldando os seres [...]

Pietra: Então, vou falar um pouco sobre o tema *Sexualidade: o que a biologia tem a declarar?* O vídeo em si eu acho que explicou realmente o conceito que a biologia tem a declarar em relação a isso, realmente o que a gente viu nas outras disciplinas [...] Porque aqui a gente tá na *Biologia* na verdade *é um universo de conceitos, em que umas disciplinas direcionam realmente a gente para um lado sexual mais biológico, já outras não, vão desconstruir...*

(Grupo focal, 2º encontro – 27/06/17)

Além das dimensões de sexualidade e gênero, as vidas em sua pluralidade costumam ser ‘explicadas’ a partir de legitimados saberes das ciências, principalmente da Biologia

intitulada “ciência da vida”, acontece que na maioria das vezes a dimensão sociocultural que produz “o que e quem somos” é deixada de lado. Tal marginalização da cultura, universalização da ciência e a noção de “raça humana” evidenciada no documentário e que transita pelo currículo de Biologia (na sala de aula, nas conversas, falas de discentes e/ou docentes, nos livros) merece ser problematizada a partir da fala de Will: “a ciência extrapola um pouco em tentar explicar tudo que acontece com [...] a raça humana”. Esse enunciado provoca examinar o determinismo biológico como uma forma de generalização e naturalização de características e comportamentos atribuídos aos indivíduos e/ou grupos sociais, utilizado para reforçar oposições binárias e desigualdades, por exemplo entre homens e mulheres, ao pressupor como verdadeira a premissa sexo-gênero-sexualidade.

Não se trata de negar a relevância da biologia como uma das múltiplas dimensões da vida, mas reconhecer sexualidade e gênero como construções socioculturais que não se enquadram no determinismo biológico, pois “mais do que genes, herdamos e transmitimos informações aprendidas através da nossa cultura.” (FURLANI, 2007, p. 179-180). Conforme Ruan disse ter aprendido nas disciplinas de *Perspectivas Culturais* e *Corpo, Gênero e Sexualidade*, “a cultura é o foco principal que vai moldando os seres”, ou seja, marca nossas vidas, permeia nossos currículos e constrói de múltiplos modos de acordo com determinada época o que entendemos por “humanidade”; nesse campo não há uma verdade única, mas diferentes maneiras de expressar e vivenciar sexualidade e gênero. “[...] O mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídos, reinventados, instituídos a cada nova história que circula” (COSTA, 2007), assim, valeria problematizar e desconstruir essencialismos.

Tal raciocínio serve para problematizar a noção de determinismo biológico veiculada no documentário e que incitou as discussões no grupo focal acerca do modo como a temática de sexualidade tem sido articulada com a proposta de Educação Sexual desse currículo de Biologia. Para iniciar a análise dos supracitados excertos do grupo focal, vale ressaltar que a temática do segundo encontro foi “*Sexualidade: o que a biologia tem a declarar*”. Com esse questionamento de fundo, o documentário foi exibido e em seguida surgiram outras questões e frases que impulsionaram a discussão e a interação entre os/as participantes. Os excertos serão analisados considerando o seguinte campo associado: “a ciência trabalha com exatidão e falar sobre sexualidade não é algo conclusivo!”. Esses enunciados articulados parecem compor formações discursivas dos campos: da Biologia, ao mencionar o termo “ciência” numa noção universalista e totalizante; e, dos Estudos Culturais, ao sinalizar sexualidade como um processo inacabado e contingente.

Um dos aspectos fundamentado no determinismo biológico e, que costuma ser difundidas em disciplinas como Fisiologia e Anatomia Humana, é a relação unívoca e causal entre sexualidade, sexo e reprodução frequentemente utilizada para justificar preconceitos e discriminações acerca de identidades sexuais e de gênero que não se encaixam nesse padrão. Em detrimento dessa visão Vitória enuncia: “não é só a biologia, não é só aquele pensamento que a mulher procura o seu parceiro ideal para a reprodução”, tal olhar advém dos discursos feministas, estudos de sexualidade e gênero incorporados nas disciplinas *CGS* e *Perspectivas Culturais*. Todavia, os/as (futuros) biólogos/as compararam o determinismo presente no documentário com a abordagem de sexualidade da maioria das disciplinas específicas da Biologia e da área da Educação, destacando que “a sexualidade quando é abordada, até em Fisiologia Humana, é mais voltada pro corpo, pra higienização, órgãos masculinos e femininos, essa dualidade”.

Nessa conjuntura, binarismos (sexo/gênero, natureza/cultura, homem/mulher) ainda percorrem o currículo de Biologia e são reforçados por disciplinas que mesmo sem incluir em suas ementas abordagens de sexualidade e gênero acabam ensinando e reproduzindo discursos biologicistas e higienistas que limitam tais categorias, desconsiderando as dimensões sociocultural e política que as constituem. Por outro lado, as mudanças curriculares possibilitaram o questionamento e a problematização desse pensamento essencialista, favorecendo reconhecer que “a sexualidade [...] é social, é cultural, eu acho que é muito mais além do que o sexo propriamente dito!”, dessa forma, a cultura permite atribuir maior significado ao afeto e prazer, abalando a ideia de ato sexual somente com fins reprodutivos e para perpetuação da espécie.

A partir dos ditos de Will, é possível vislumbrar a rasura dessa ideia, no sentido de repensar a sexualidade para além do campo científico da Biologia, numa tentativa de problematizar o uso excessivo de explicações biológicas acerca de sexualidade, corpo, gênero, sexo, passando a enxergar que essa suposta “exatidão da ciência” não combinaria com a instabilidade e contingência dessas dimensões. De fato, não seria possível explicar todas as dimensões da vida por meio da Biologia, pois somos seres em constante processo de construção e as dimensões socioculturais que nos constituem são múltiplas e dinâmicas. Nesse raciocínio, Portocarrero (2009, p. 36), aponta que tendências contemporâneas têm admitido que ‘a ciência’ também é “contingente e circunstancial, conferindo às ciências um estatuto semelhante a outras manifestações culturais. Às ciências, pode-se, portanto, atribuir um valor de comprometimento político, enquanto consideradas como fazendo parte de uma rede de relações de forças.”

Apoiando-se no pensamento foucaultiano, a autora discute a relação do campo biológico com o político, principalmente por meio da análise de mecanismos e relações de poder-saber que balizam uma noção essencialista “de ciência da vida”. Nessa direção, assume-se que o conceito de “vida” não engloba somente processos fisiológicos e estruturais do ser vivo (organizado), mas uma articulação entre os níveis biológico, histórico, cultural e político permeados por complexas redes de poder (PORTOCARRERO, 2009). Ao admitir que sexualidade e outras dimensões socioculturais não se resumem a biologia, torna-se viável problematizar saberes e estratégias de poder que delimitam normas e essencialismos (presentes nos currículos de formação docente), situando-os como processos políticos mutáveis, ou seja, que admitem (des)construções. Nessa ótica, “[...] a biologia é coetânea do estabelecimento de um domínio de empiricidade que pode ser estabelecido e descrito de acordo com uma historicidade.” (PORTOCARRERO, 2009, p. 17).

Os sujeitos aprendem sobre e constroem suas sexualidades e gêneros vivendo e se relacionando, num cenário sociocultural que vai além de procedimentos e saberes científicos, pois tais aprendizados decorrem tanto de discursos do senso comum veiculados nos mais distintos espaços educativos quanto de discursos científicos. Esses discursos propagam efeitos de poder, fazem circular saberes que estabelecem todo um regime de verdade acerca do modo como vivenciamos prazeres sexuais, desejos, relacionamentos, expressamos nossas masculinidades e feminilidades. Dessa maneira, a problematização desse campo discursivo demanda analisar “que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global.” (FOUCAULT, 2017b, p. 39).

Enunciados desses discursos científicos são incorporados e rearticulados no âmbito do discurso do senso comum produzindo “regimes de verdade”. Céli Pinto (1989) argumenta que o discurso do senso comum engloba fragmentos discursivos articulados ao longo da história e/ou destacados de uma determinada conjuntura sociocultural e política; seus enunciados são repetidos e circulam em distintas formações sociais que dão sentido à vida cotidiana, moldando crenças e posicionamentos morais, religiosos e/ou políticos. A autora aponta ainda duas características desse discurso do senso comum: primeiro, a articulação com diferentes visões de mundo, dessa forma consegue flutuar numa rede discursiva sem manter laços com o discurso original; segundo, a circulação de modo generalizado em distintas instâncias sociais.

Cabe problematizar a noção singular de “ciência” que perpassa alguns ditos dos/as (futuros/as) biólogos/as, principalmente enfatizada na fala de Will: “a ciência trabalha com exatidão”, sinalizando a ciência tal e qual um bloco monolítico, isto é, como se todos os campos

científicos fossem equivalentes e não existissem fissuras e disputas, inclusive no âmbito da Biologia. O discurso científico, marcante nesse currículo de Biologia, envolve a construção de um sujeito científico e de uma descrição objetiva “[...] pautada por um conjunto de regras estabelecidas que lhe soma especificidades e lhe dá a garantia de ser um discurso do saber” (PINTO, 1989, p. 48). A autora acrescenta que:

[...] O discurso científico se instaura como diferente dos demais porque se constrói explicitamente como o antidiscurso, reivindicando sua capacidade de revelar a denotação [...]. Isto é possível porque têm êxito em construir separadamente o sujeito e o objeto do discurso, fazendo com que a ênfase no segundo apague as marcas do primeiro, instaurando desta forma o saber objetivo. (PINTO, 1989, p. 46).

Embora seja ressaltada essa noção de “saber objetivo”, o discurso científico interpela sujeitos e constitui a Biologia como “um universo de conceitos”, isto é, ao ser nomeada “ciência da vida” seria compreendida como um campo de saber que institui regimes de verdade a partir de determinada episteme, isto é, abrange um conjunto de racionalidades, relações e condições de possibilidade de determinado saber que coloca em funcionamento distintos discursos advindos de práticas culturais e relações de poder condizentes com o contexto histórico e político. Logo, “[...] diferentes épocas históricas têm epistemes próprias e produzem diversificadas formas de verdade que circulam no interior das sociedades conectadas com o poder.” (COSTA, 2007, p. 98).

Aí reside a relevância de problematizar discursos essencialistas acerca de sexualidade e gênero presentes no currículo de licenciatura em Biologia, sobretudo examinando constantemente saberes e efeitos de poder postos em funcionamento por meio de conteúdos, métodos e conceitos desse campo, produzidos em determinado momento social e histórico, sob a égide de um reconhecido discurso científico. “Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns.” (FOUCAULT, 2017b, p. 268).

Sexualidade e gênero excedem os limites dessa ilusória universalidade científica, tais dimensões envolvem analíticas e relações de poder que extrapolam os níveis orgânicos do corpo, vão além dos campos da Anatomia e Fisiologia, uma vez que invadem domínios sociais, culturais e políticos. Contudo, ao entremear relações pautadas em variadas estratégias de poder-saber, caberia investir em um exercício de problematização de discursos científicos e/ou do senso comum que produzem “regimes de verdade” acerca de sexualidade e gênero. Embora nenhum “poder” seria capaz de exaurir essa multiplicidade que permeia sexualidade e gênero porque tais dimensões não cabem em técnicas contemporâneas de classificação e

enquadramento, posto que transbordam e se (re)fazem por meio de suas distintos processos socioculturais.

No terceiro e último encontro do grupo focal, levei alguns vídeos para estimular a discussão sobre a temática gênero. Entre estes artefatos culturais, foram exibidas duas cenas da personagem Ivana (em frente ao espelho) na novela global “A força do querer”. Essas cenas provocaram inquietações nos/as participantes e levantaram a seguinte questão: qual a identidade sexual de Ivana? Assexual, gay... “é como se ela fosse diferente”. Essa preocupação com relação à identidade da personagem transgênero indica a necessidade quase incontornável de classificar e/ou “identificar as pessoas”, que os discursos biológicos instituem por meio de conhecimentos científicos, disciplinas (Anatomia, Fisiologia, Evolução, Taxonomia) e processos investigativos que nutrem esse desejo de agrupar, organizar e nomear os seres de acordo com características semelhantes. Como foi evidenciado por alguns/mas participantes:

Bianca: [...] eu enxergo *Ivana* que ela não gosta nem de homem e nem de mulher, *é como se ela fosse diferente*, é assexual.

Emilly: Ela gosta do rapaz!

Pâmela: Tá, então, se ela gosta do rapaz e é um transgênero masculino, então ela é gay, ele é gay!

Moderadora: Tem necessidade de dizer?

Grupo: Risos!

Will: Então, *é porque nós temos* realmente, logo quando eu comecei... a estudar sobre o assunto minha mania era essa *tentar identificar essas pessoas, essa política identitária que a gente vive*.

Moderadora: “Que a biologia tem que classificar!”

Will: *Quer classificar, mas e se as pessoas não quiserem* [...], por exemplo, se você me ver beijando outro menino, “ah Will é gay”, aí você pega e pergunta: “Will você é gay?” e eu: não, só tava beijando um menino, mas eu não me acho gay, e aí como é que fica? Chega a ser engraçado...

Pâmela: *Eu não gosto de rótulos, mas eu rotulo!* Na disciplina [CGS] sempre tinha isso, pensar, tipo acho que foi da máscara que a gente tinha que escrever um relatório, o que aquela máscara significava pra gente? [...] Eu escrevi esse relatório, eu falei disso, dos rótulos: *por que as pessoas têm mania de rotular as coisas? Eu não gosto de rotular, mas eu rotulo* [...]

(Grupo Focal, 3º encontro – 05/07/17)

[...] Eu também costumo rotular muito. Todo mundo hoje em dia de uma forma ou de outra acaba rotulando. Que talvez as pessoas façam isso pra poder se sentir bem. *Os rótulos que as pessoas dão hoje em dia chega até a magoar*. Não só pra quem tá enfrentando essa batalha de conseguir se aceitar, de conseguir se assumir, de conseguir ser feliz da forma como ela é. Mas todo mundo sofre com esses rótulos que a sociedade impõe. *Talvez se a sociedade não rotulasse tanto, não, como é que eu posso dizer, se ela não dissesse: “não, é assim que tem que ser e é assim que vai ser”. As pessoas estariam bem mais felizes com o corpo que elas têm. Com a vida que elas têm; com a sua sexualidade, com tudo!*

(Bianca, entrevista – 28/08/17)

[...] cada pessoa tem um significado [...] você desconstrói aquela visão de que só existe homem e mulher, não existe nada além, mas existem pessoas que não se consideram nem homem e nem mulher! [...] *a gente tem uma mania de querer classificar tudo, botar um nome, então assim eu acho que a partir do momento em que você é ... eu acho que o significado ele é um pouco pessoal assim, de cada pessoa, né?* Mas, a gente tem que saber o porquê de qualquer forma, [...], mas assim *que fique claro também que existem as diferenças e tem que ser respeitadas*, não tem nada assim feio, bonito, normal, não, não tem nada a ver! Eu acho que existe e pronto, tem que ser respeitado... *Não precisa ser compreendido assim, não precisa ter um nome pra aquilo... eu acho que é acima de tudo, de conceituar, de classificar, o respeito, tem que ter o respeito!*

(Flora, entrevista – 14/09/17)

Tanto nos documentos quanto nos grupos focais e entrevistas alguns ditos são silenciados, isto é, talvez seja “proibido” admitir e falar sobre os preconceitos e essencialismos que insistem em nos rondar. Ainda que se abram possibilidades para reconhecer a “Biologia como cultural”, por vezes nas falas e nos textos nos deparamos com prescrições, naturalizações e o quase “incontrolável” ato de classificar e/ou rotular que nós biólogos/as carregamos.

Sobre tal sistema de classificação, Foucault (2016, p. 169) enfatizava que a tarefa fundamental do discurso, desde a época clássica, “consiste em *atribuir um nome às coisas e com esse nome nomear o seu ser.*” Nesse jogo de ordenar as palavras e as coisas, são produzidas segregações e normalizações que refletem nas diversas dimensões da vida. “Se a linguagem existe é que, por sob identidades e diferenças, há o fundo das continuidades, das semelhanças, das repetições, dos entrecruzamentos [...]. É o murmúrio que o discurso dissipa, mas sem o qual ele não poderia falar.” (FOUCAULT, 2016, p. 169).

Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 82) argumenta que esse processo de classificação faz parte da vida social e representa “[...] um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações”. Em consonância com a fala de Will, “essa política identitária que a gente vive” serve de esteio para segregações e oposições binárias que atribuem diferentes valores aos indivíduos e/ou grupos classificados; assim é a partir desse processo classificatório que determinada identidade é tomada como norma. “A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e diferença.” (SILVA, T., 2014, p. 83). Assim, normalizar significa atribuir, de modo arbitrário, características positivas a uma identidade considerada parâmetro em detrimento das outras, ocasionando julgamentos e hierarquias que produzem naturalizações e preconceitos acerca de sexualidade e gênero (SILVA, T., 2014).

Como fica esse sistema classificatório diante de quem “é diferente”? Dito de outro modo: O que acontece com quem diverge das normas sexuais e de gênero, os indivíduos que não se enquadram nos essencialismos e normalizações acerca de sexualidade e gênero? As abordagens socioculturais de sexualidade e gênero incluídas na Educação Sexual vêm possibilitando repensar e questionar esse ato classificatório que permeia o currículo de Biologia. Mesmo sendo difícil eliminar esse sistema de classificação da vida social, é possível problematizar, ou seja, analisar criticamente o modo como relações de poder-saber produzem identidades e diferenças, reconhecendo que não se trata de algo natural, pois essas distinções são estabelecidas por meio de processos culturais que atribuem significados e rótulos à sexualidade e gênero.

“Por que as pessoas têm mania de rotular?” Eis aí uma indagação que provoca reflexões, sobretudo com relação às dimensões de sexualidade e gênero que mesmo sendo tão plurais, costumam ser naturalizadas, classificadas e rotuladas pela escola, universidade, família, sociedade, por nós. Como nos alertou Foucault (2015a, p. 54), as relações de poder se “[...] ramificam e multiplicam, medem o corpo e penetram nas condutas. E, nesse avanço dos poderes, fixam-se sexualidades disseminadas, rotuladas segundo uma idade, um lugar, um gosto, um tipo de prática.” Os “ditos” dos/as participantes ecoam uma multiplicidade de discursos (biológicos, psicológicos, religiosos, pedagógicos) que atravessam a Educação Sexual na Biologia e ensinam como identificar as pessoas, leia-se, como diferenciar quem não se enquadra nas normas sexuais e de gênero. Por outro lado, “quer classificar, mas e se as pessoas não quiserem”, se as pessoas subverterem os padrões sociais, buscarem formas de resistir e (sobre)viver sem definições?

Ao questionar “por que rotulamos”, permite-se olhar com outras lentes e reconhecer que:

Atravessamentos das fronteiras de gênero e sexualidade parecem, hoje, mais frequentes, ou, quem sabe, talvez sejam simplesmente mais visíveis. O fato é que, contemporaneamente, as classificações binárias de masculinidade e feminilidade ou de heterossexualidade e homossexualidade não dão mais conta das possibilidades de práticas e de identidades experimentadas pelos sujeitos. Isso não significa que se transite livremente entre esses territórios – por certo os guarda-fronteiras continuam vigilantes, severos e inflexíveis. (LOURO, 2017, p.78-79).

Discursos essencialistas acerca de sexualidade e gênero que pairam sobre o currículo de Biologia pressupõem a existência de uma identidade hegemônica, no entanto, esta por vezes se revela fraca, isto é, esse padrão heteronormativo necessita de todo um investimento contínuo e permanente para ser mantido, em contradição com a ideia de naturalização e fixidez. Nenhum mecanismo de poder conseguiria sintetizar um complexo sistema de elementos múltiplos, visto que essa noção de “identidade fixa” que instituições e práticas culturais tentam “[...] assegurar e reunir sob uma máscara, é apenas uma paródia: o plural a habita, almas inumeráveis nela disputam; os sistemas se entrecruzam e se dominam uns aos outros”. (FOUCAULT, 2017b, p. 82).

Questionar o modo como esses discursos instauram diferenças, no sentido de segregar uma identidade da outra a partir de oposições binárias, aponta um caminho em direção à problematização de toda forma de essencialismo que marca as vivências e expressões de sexualidade e gênero, não somente na vida dos indivíduos LGBT, mas de todos/as que ousam contrariar a norma social. Silva (2010) destaca que o essencialismo tenta naturalizar o mundo, disseminando uma ideia de essência que limita os jogos de significação a uma imobilidade

transcendental. Dessa maneira, “[...] o essencialismo congela o significado. Ele é original: tem uma origem e ela não é deste mundo.” (SILVA, 2010, p. 57). “O essencialismo pode, assim, ser biológico e natural, ou histórico e cultural. De qualquer modo, o que eles têm em comum é uma concepção unificada de identidade.” (WOODWARD, 2014, p. 38).

As práticas curriculares costumam estar atravessadas por normas que ensinam um modo legítimo de ser homem ou mulher, de vivenciar a sexualidade. Tais práticas evidenciam o quão generificado e sexuado é esse artefato cultural que aprendemos a denominar de currículo: será este uma redoma de saberes, práticas e sujeitos selecionados de acordo com os padrões socioculturais? Ou podemos ampliar seus sentidos, ao ousar reinventar constantemente estratégias de resistência para incluir a multiplicidade, sobretudo a partir da problematização acerca dos modos de produção cultural de diferenças? Parece que um currículo de Biologia seria “mais” do que costumamos rotular e enquadrar, haja vista as inúmeras possibilidades de expressar e vivenciar os gêneros e as sexualidades que tanto constituem o currículo quanto são produzidas por este artefato contingente e mutável.

Para concluir esse bloco de análise, destaco a fala de Bianca, que mesmo admitindo rotular as pessoas, já que faz parte de uma sociedade e um campo de saber que emitem discursos classificatórios, aponta um caminho em direção à (auto)crítica, a partir do seguinte pensamento: “Talvez se a sociedade não rotulasse tanto [...]. As pessoas estariam bem mais felizes com o corpo que elas têm. Com a vida que elas têm; com a sua sexualidade, com tudo!” Como nos lembra Louro (2017, p. 122), nossos “[...] desejos, fluidos e provisórios, escapam das classificações; desconhecem as normas da sexualidade legitimada; extravasam os limites dos gêneros.” Assim, a pluralidade dessas dimensões evidencia que

A vida não constitui um limiar manifesto a partir do qual formas inteiramente novas do saber são requeridas. Ela é uma categoria de classificação, relativa, como todas as outras, aos critérios que se fixarem. E, como todas as outras, submetida a certas imprecisões desde que se trate de fixar-lhe as fronteiras. (FOUCAULT, 2016, p. 223).

Nos corredores e nas salas de aulas da Universidade circulam corpos que desassossegam ao escaparem dessas classificações em torno de sexualidade e gênero. Sobre esses corpos sexuados e generificados que não cabem em binarismos e provocam tanto “impactos” quanto (des)aprendizados no currículo de licenciatura em Biologia, cabe analisar os seguintes excertos:

Pesquisadora: [...] algum exemplo que você [...] tenha vivenciado relacionado a gênero?

[...] falar de gênero da vivência acadêmica é saber que nós temos... a Universidade, é, tá mais aberta quanto ao nome social. E saber que nós temos uma aluna, uma aluna trans e que ela usa o nome social. [...] eu acho que assim *temos o direito de sermos quem quisermos*. [...] *you não tentar ao menos entender as identidades de gênero é você proibir a pessoa de existir*.

E essa menina assim, como eu diria, ela tá com *um martelinho assim desconstruindo*, entendeu? Olha eu tô aqui, tenho acesso à educação igual a vocês. *Pra mim hoje, gênero me lembra muito isso: ter hoje uma professora trans, alunos também na Universidade, uma aluna da Biologia...*

Que vai contra, entendeu? Vai contra não porque eu não enxergo a Biologia também dessa maneira. Eu enxergo também com uma ótica sociológica, filosófica também que a Biologia carrega. Não é só exatidão. Então, você percebe que *a Biologia tem os momentos de explicar reações, de explicar reprodução, mas ela também tem uma questão sociológica e filosófica [...] é bom saber que a Biologia não é só células*, entendeu? Não são só tecidos, não são só órgãos, não é só planta. Também tem questões. Tem um campo na Sociologia, entendeu? E que nosso curso proporciona isso para nós, entendeu? Entender que a Biologia não é só isso, tem outras questões aí também. Bora pensar um pouco, bora refletir.

(Will, entrevista – 12/07/17)

[...] Acho que a primeira que sempre comento é em relação a disciplina que eu fiz de *Corpo, Gênero e Sexualidade*, nessa disciplina pude esclarecer muitas dúvidas que eu tinha em relação a essas temáticas e além de conhecer algumas coisas que eu não sabia, né então através dessa disciplina eu fiquei sabendo! *Durante o curso também teve a questão da professora que agora é trans, né?* Então, eu tive aula com ela quando ela não tinha passado pelo processo de transformação ainda, e antes era considerado Acássio e agora é a professora Alice. [...]

(Wendy, entrevista – 15/08/17)

[...] Na Biologia, não só na Biologia, mas em outros cursos existem tanto heteros como homossexuais. *O mais assim impactante pra mim, o que mais me fez pensar muito foi no caso da professora Alice*. Porque acho que ela teve muita força, ainda tem. E que ela é muito poderosa.

[...] na sala de aula, quando eu tava pegando *Instrumentação* com ela, ela era ele. Ela era Acácio. E depois, com o tempo a gente começou a conhecer, no caso *Didática e Instrumentação*, eu já percebia as unhas pintadas, eu achava o máximo. Só que eu não sabia que ele ia fazer esse processo de transição. E as pessoas sempre comentam nos corredores, dizendo que ela conseguiu mudar e tudo mais. Alguns ainda são preconceituosos, dizem que não querem de forma nenhuma ter aula com ela. Já tem outros que dizem que queriam muito, por exemplo, eu tive aula enquanto a professora Alice era o professor Acácio. Aí depois quando se transformou em Alice eu não tive. E eu queria muito ter uma aula com ela pra poder saber o que mudou [...]

(Bianca, entrevista – 28/07/17)

A Biologia determina quem somos? Nossos corpos são constituídos por células, tecidos, órgãos, mas é somente esse aglomerado de unidades fisiológicas que nos define como ‘humanos’, e mais ainda, que delimita nossas sexualidades e nossos gêneros? Parece que no currículo de licenciatura em Biologia da UFS essa pretensão de domínio absoluto da vida humana vem sendo problematizada, ao abrir espaço para a articulação com outros campos de saber, como a Filosofia e a Sociologia. Conforme foi enfatizado na fala de Will, “a Biologia tem os momentos de explicar reações, de explicar reprodução, mas ela também tem uma questão sociológica e filosófica [...] é bom saber que a Biologia não é só células”. Como Foucault (2014d, p. 152) nos alertou: “[...] O corpo, tornando-se alvo de novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber.”

Nas palavras de Foucault (2014d), as relações de poder exercem efeitos sobre o corpo, investindo-o, marcando-o e buscando delimitar um modo universal de ser. Durante muito tempo, a partir de diferentes discursos foi construída uma história do corpo entendido “[...] como sede de necessidades e de apetites, como lugar de processos fisiológicos e de metabolismos” (FOUCAULT, 2014d, p. 29). Em contraponto a esse entendimento de corpo limitado ao biológico, Foucault (2015c, p. 253) antecipa:

[...] O corpo humano é, nós sabemos, uma força de produção, mas o corpo não existe tal qual, como um artigo biológico ou como um material. O corpo existe no interior e através de um sistema político. O poder político dá um certo espaço ao indivíduo: um espaço onde se comportar, onde adaptar uma postura particular [...]. E ele é obrigado porque ele é investido por forças políticas, porque ele é capturado nos mecanismos de poder.

Somos masculinos e femininos de distintos modos, sentimos prazeres e desejos por pessoas e não simplesmente para satisfazer uma necessidade reprodutiva. Nesse sentido, reconhecer o corpo como produto histórico, cultural e político abala explicações biológicas acerca de arranjos corporais e processos fisiológicos e/ou genéticos que justificariam comportamentos distintos para homens e mulheres, pois tal naturalização produz representações de gênero (DAL’IGNA; KLEIN; MEYER, 2016) que servem para reforçar relações de poder desiguais.

Gênero não é um produto final da biologia, haja vista que sexo e gênero não necessariamente são condizentes, do mesmo modo corpos femininos e/ou masculinos não são delimitados pelos órgãos sexuais e/ou atributos “naturais” utilizados para diferenciar machos de fêmeas. “Assim podemos admitir que alguém é um sujeito feminino ainda que seu corpo não exhiba traços geralmente considerados femininos.” (LOURO, 2017, p. 56). Na vida humana, gênero representa um complexo e indeterminado processo de construção cultural de masculinidades e feminilidades.

O que gênero significa no currículo de licenciatura em Biologia da UFS? “Gênero me lembra muito isso: ter hoje uma professora trans, alunos também na Universidade, uma aluna da Biologia”. Além das discussões enfatizadas na disciplina *Corpo, Gênero e Sexualidade*, as falas do/as participantes Will, Wendy e Bianca ressaltaram a presença de corpos que, por não se encaixarem no binômio masculino/feminino, desassossegam o pensamento essencialista e binário, semeando (des)aprendizados sobre gênero e sexualidade. A convivência com uma professora trans na sala de aula e nos corredores do DBI, bem como a presença de alunos/as transexuais que adotam nomes sociais e desafiam ensinamentos pautados em discursos biologicistas, provoca reflexões sobre gênero e sexualidade para além dos muros dessa

Universidade, favorecendo o reconhecimento da dimensão cultural que percorre as identidades (de gênero, sexuais, etc.).

Tais reflexões são evidenciadas, quando Bianca diz: “O mais assim impactante pra mim, o que mais me fez pensar muito foi no caso da professora Alice”, referindo-se à professora transexual que passou (sendo notada por alunos/as e colegas do DBI) por um processo de “transformação” para expressar e vivenciar sua identidade de gênero, possibilitando, a partir da própria experiência de vida, desacomodar preconceitos nutridos por distintos discursos. Nessa ótica, cabe analisar alguns significados da palavra destacada no contexto em que foi falada: impressionante, marcante, desconcertante. Ora, não seriam essas características das identidades de gênero, que impressionam no sentido de abalar oposições binárias; marcam, ou melhor, transgridem “marcas biológicas” utilizadas para diferenciar corpos masculinos e femininos, e por fim desconcertam ao perturbarem normas e essencialismos em torno das masculinidades e feminilidades?

As identidades de gênero são instáveis, não compreendê-las como algo dinâmico e contingente pode ser, de fato, uma forma de proibir a existência das pessoas que transbordam o binarismo masculino/feminino, ao reinventarem seus corpos e desalojarem discursos essencialistas. A professora e a aluna trans representam corpos que desassossegam como se estivessem com “um martelinho assim desconstruindo” o discurso biológico-essencialista (ainda presente no currículo de Biologia), que por vezes engendra preconceitos e exclusões com relação aos trans, dificultando o acesso igualitário à educação e principalmente nega o “direito de sermos quem quisermos” como foi insinuado na fala de Will.

Para Butler as identidades “generificadas” e sexuadas estão em constante processo ou devir, visto que são (re)construídas pela instabilidade e possibilidades de mudança e/ou subversão. Na teoria *queer*, a autora trabalha com a noção de movimento contínuo, que é múltiplo e provisório assim como as identidades e os sujeitos; nesse sentido, tal teoria encorajaria uma problematização e desconstrução de categorias fixas e predeterminadas assumindo que as identidades sexuadas e “generificadas” são múltiplas, instáveis e indeterminadas (SALIH, 2012).

Além das disciplinas que abordam as temáticas sexualidade e gênero, a convivência com docente e/ou estudante trans no departamento de Biologia da UFS produz saberes que desafiam a suposta linearidade entre sexo, gênero e sexualidade, visto que evidencia o caráter performativo dessas dimensões. Os sistemas binários de gênero são mantidos a partir de uma atuação coercitiva que busca tornar inteligível um regime de sexualidade supostamente determinado de modo natural e/ou biológico pelo sexo em correspondência com o gênero.

Assim, essa naturalização do gênero é construída a partir de atos performáticos que se baseiam em necessidades psíquicas e/ou físicas para justificar uma arbitrária linearidade entre sexo, gênero e sexualidade (BUTLER, 2015). Essa linguagem performativa produz um saber alicerçado em determinado regime de verdade posto em funcionamento por distintas redes discursivas tão habituais que, muitas vezes, nem nos damos conta do seu caráter cultural (FOUCAULT, 2017a).

Esse saber sobre os corpos generificados e sexuados constitui uma “[...] tecnologia política do corpo. Essa tecnologia é difusa, [...], raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos; compõe-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si.” (FOUCAULT, 2014d, p. 30). Desse modo, tal tecnologia não está localizada em um único campo de saber e/ou instituição, mas se materializa a partir de uma espécie de microfísica do poder acionada por distintos mecanismos que objetificam os corpos, impondo-lhes limitações e obrigações. Discursos imersos em relações de poder produzem conhecimentos sobre os indivíduos, aprendizados de técnicas que induzem a determinados modos de comportamentos e aptidões, representando assim mecanismos potentes para modelagem do corpo (FOUCAULT, 2014d). É nesse rumo que sexualidade e gênero tornam-se categorias “refêns” de imposições e prescrições que tentam limitar os corpos à anatomia e fisiologia, sem considerar a atuação da dimensão cultural que também possibilita resistência a esses mecanismos de poder.

Nos três encontros do grupo focal e nas entrevistas, foram muitos os questionamentos acerca de sexualidade, contudo a temática de gênero se mostrou mais presente nas discussões e inquietações dos/as (futuros/as) biólogos/as, seria por que a biologia usualmente desconsidera a dimensão cultural que nos constitui e produz nossas identidades? No último encontro e em algumas entrevistas, para incitar a discussão, trouxe as seguintes indagações: “Nascemos homens e mulheres ou aprendemos a ser? O que determina a diferenciação ‘homem’ e ‘mulher’? É a mesma que diferencia ‘macho’ e ‘fêmea’?” (CASTRO, 2014). A saber:

Will: [...] *acho que homem e mulher não é o que você tem entre as pernas que vai decidir o que você é, por você, é uma parte do seu corpo como qualquer outra, [...], é a questão do se senti, eu me sinto assim ... quero ser conhecido assim, e é isso, é uma construção minha! [...]* Mas, *assim homem e mulher eu creio que é uma construção social*, mas macho e fêmea é sexo biológico, mas você percebe que não é relevante hoje os órgãos, é o que você é.

Pâmela: Concordo! [...] eu vou nascer sabendo que sou uma mulher, eu não sei a partir de quando falaram: “não, você é mulher”, não lembro, fui influenciada, falaram que eu era, eu sou [...]

Bianca: [...] eu acho que é a sociedade é que realmente traz essa rotulação: “você é homem, você é mulher e pronto!” [...]

Pietra: [...] Então, realmente como Will falou essa definição de macho e fêmea é mais uma questão biológica, a fêmea estruturalmente biológica para procriar, enfim e o macho isso e tudo mais, enquanto *mulher e homem realmente é uma construção*, à medida que você vai desenvolvendo, vai se descobrindo, vai se construindo, *você vai construindo a sua identidade. Eu acho que é um despertar, você vai aprendendo...*

Bianca: Eu também acho que *é uma construção. [...]* cada um realmente é que faz você mesmo, a *sociedade por mais que influencie, não é ela que bate o martelo e diz: não você vai ser isso!*

(Grupo focal, 3º encontro – 05/07/17)

Eu acredito que *é uma construção, ser homem, ser mulher é uma construção que vem da família, vem da sociedade e vem do seu lado pessoal*, vem do seu psicológico porque é como o caso que a gente pode relacionar até com o filme porque você nasce do sexo biológico feminino, mas você não se identifica com aquele sexo biológico [...]

(Vitória, entrevista – 12/07/17)

[...] *Porque tipo gente nasce com o órgão sexual, mas aí quando a gente nasce, a gente não tem concepção de masculino e feminino, a questão de masculino e feminino a gente vai aprendendo, então eu acho que aí seria a questão do aprender a ser mesmo.* Mas, é um pouco mais complicado do que isso eu acredito porque tipo, se nasce um menininho, digamos, com o órgão masculino, os pais vão educá-lo como... de forma masculina com brinquedos direcionados, é o que se vê ainda hoje em dia... [...] mesmo sendo, [...], ensinado a ser do gênero masculino, talvez ele se enxergue de uma outra forma, então mesmo sendo ensinado tem a questão de como ele se identifica [...]

(James, entrevista – 28/08/17)

A partir desses excertos, torna-se visível o reconhecimento de gênero como uma dimensão construída socioculturalmente e não simplesmente um artefato biológico, porém ainda resvalam contradições e dúvidas com relação ao caráter individual e/ou coletivo desse processo de construção identitária. Na fala de Pâmela, “eu não sei a partir de quando falaram: “não, você é mulher”, não lembro, fui influenciada, falaram que eu era, eu sou”, ecoa uma incerteza sobre em que momento da vida (antes de nascer, no nascimento, na infância...), como e que “influências sociais” delimitaram esse “ser mulher” (ou “ser homem”). A referida fala sinaliza “um processo de masculinização ou de feminização com o qual o próprio sujeito se compromete” (LOURO, 2017, p. 75-76), visto que por meio de “uma multiplicidade de sinais, códigos e atitudes produz referências que fazem sentido no interior de uma cultura e que definem (pelo menos momentaneamente) quem é o sujeito.” (LOURO, 2016, p. 85).

Sendo gênero construído a partir de um corpo sexuado, cabe evidenciar que essa produção de gênero e do corpo “se opera, simultaneamente, no coletivo e no individual. Nem a cultura é um ente abstrato a nos governar nem somos meros receptáculos a sucumbir às

diferentes ações que sobre nós se operam.” (GOELLNER, 2013, p. 41). Embora um corpo sexuado e generificado seja produzido histórica e socioculturalmente, também envolve todo um processo subjetivo que faz os indivíduos buscarem constantemente novas formas de “ser”, reinventarem prazeres e desejos, negociando com os processos culturais a partir de um paradoxo entre resistência e aceitação das normas. Dessa maneira, um corpo, além de ser singular, também é partilhado porque engloba semelhanças e diferenças de outros corpos produzidos de acordo com o tempo e a cultura vigentes (GOELLNER, 2013).

Essa ideia de que construímos nossas identidades a partir de distintos processos subjetivos e culturais desliza nesse currículo, conforme sinalizada na resposta de Vitória: “ser homem, ser mulher é uma construção que vem da família, vem da sociedade e vem do seu lado pessoal”. Ao longo de nossas vidas, aprendemos modos de “ser homem ou mulher” compatíveis com o sexo biológico, porém o fato de nascermos com determinados órgãos sexuais não conseguiria sufocar os complexos processos culturais envolvidos na produção de masculinidades e feminilidades, como enfatizou Will: “não é o que você tem entre as pernas que vai decidir o que você é, por você”. Não se trata de uma “decisão” anatômica e/ou fisiológica, as identidades envolvem todo um conjunto de aprendizados que carregamos ao longo das vivências pessoais, sociais, culturais, políticas, então quando nascemos somos ensinados a ser de um modo ou de outro alimentando os binarismos de gênero, sem considerar que a biologia não garante o rumo de nossas identidades.

As teorias feministas utilizam o conceito de gênero para problematizar representações que consideram as identidades masculinas e femininas como determinadas biologicamente, até porque homens e mulheres não são definidos pela anatomia de seus corpos, já que as próprias perspectivas acerca do que era definido como exclusivamente biológico, físico ou corporal emergem de um processo discursivo, histórico e sociocultural. Portanto, o conceito de gênero foi ‘inventado’ para salientar que as identidades masculinas e femininas são construídas histórica e socialmente, evidenciando que nem mesmo a biologia estaria imune aos jogos de significação produzidos na e pela cultura (SILVA, 2015).

Ao longo da história e nas distintas culturas, é visível tanto uma constante reconstrução de corpos, gêneros, sexualidades e uma multiplicidade de identidades quanto uma série de investimentos discursivos, de diversos campos do conhecimento, que insistem em ditar regras, descrever e normatizar o corpo produzindo desigualdades sexuais e de gênero. Nessa ótica, “corpos masculinos e femininos não têm sido percebidos e valorizados da mesma forma. Há uma tendência a hierarquizá-los [...]. Em nossa cultura os corpos constituem-se no abrigo de nossas identidades (de gênero, sexuais e de raça).” (FELIPE, 2013, p. 55-56).

Binarismos (masculino/feminino, natureza/cultura, sexo/gênero, *self*/mundo) reforçam naturalizações atribuindo diferenças nas relações entre mulheres e homens. Em contraposição, no ensaio “Manifesto ciborgue”, Haraway (2016) argumenta que a produção social, cultural e tecnológica do ciborgue – híbrido de organismo e máquina – desestabiliza oposições binárias que atravessam nossos pensamentos sobre as identidades humanas, entendidas como fixas e naturais. Essa ideia de algo natural que as pessoas costumam falar se referindo ao que não poderia ser mudado porque “é assim que o mundo é” ou “nascemos assim”, sofre grandes abalos na contemporaneidade. Sobretudo, quando se trata de gênero, pois “[...] se as mulheres (e os homens) não são naturais, mas construídos, tal como um ciborgue, então, dados os instrumentos adequados, todos nós podemos ser reconstruídos.” (KUNZRU, 2016, p. 25).

Essa discussão sobre gênero no currículo analisado instiga pensar sobre as múltiplas possibilidades de utilização desse conceito para reconstruir as conexões entre identidade de gênero, conhecimento e poder, através de diferentes estratégias de resistência. Para Silva (2015, p. 97), o currículo constitui, “entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”, ademais as vivências na Universidade, no curso de Biologia e as análises do material empírico permitem concordar com Louro (2016) quando se refere ao currículo como um artefato generificado e sexualizado.

No currículo são incorporados distintos discursos que marcam tanto o processo de construção de masculinidades e feminilidades quanto as vivências da sexualidade, de modo sutil ou manifesto, somos ensinados sobre o que “devemos ser, fazer e sentir” para manter as normas sexuais e de gênero. Por outro lado, um currículo que reconhece a dimensão cultural e as relações de poder envolvidas na produção de sexualidade e gênero possibilitaria problematizar o conhecimento (e o próprio currículo), colocando “em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a não conhecer (ou a desconhecer) outras.” (LOURO, 2016, p. 67).

Ainda sobre o questionamento “nascemos homens e mulheres ou aprendemos a ser?”, cabe examinar os seguintes excertos da entrevista com uma bióloga recém-formada que ressalta o contraste entre os ensinamentos técnicos da Biologia e as perspectivas socioculturais que atravessam algumas disciplinas do currículo:

Nós também aprendemos a ser. [...] eu carrego questões biológicas porque no entanto sou formada em Biologia, então acredito que existe uma diferença, por exemplo, natural, por mais que eu perceba que nessas questões de gênero, eles meio que distanciam do natural em determinadas situações [...]. Eu ainda percebo que existem diferenças, por exemplo, anatômicas, a mulher gera filho e o homem não, mas nós também aprendemos a ser a depender de nossa cultura. Então, o nosso natural, o nosso biológico pra mim existe diferença, mas que essa diferença também não atinja a nossa cultura, que eu queria que não atingisse, mas atinge! Na nossa cultura, a gente aprende assim, a gente aprende a ser mulher e a gente aprende a ser homem. [...] Eu acho que nós somos seres biológicos e consecutivamente seres culturais. [...] em determinadas disciplinas, o instinto fala, né? O instinto natural fala por si só em determinadas coisas quando a gente faz comparação com animais, né? Então, acredito que o biológico também influencia assim como o cultural [...] eu acho que o cultural influencia mais que o biológico, né não? (Pesquisadora: risos...) [...] por essa questão de nós sermos seres sociáveis, aí nessa questão o cultural influencia mais? [...] eu não sei o que é certo, não sei o que é errado, porque também quem foi que fez a Biologia? [...] foram seres humanos como nós, como tudo também nessa vida. [...]

(Maya, entrevista – 03/10/17)

Os ditos acima salientam que discursos são constituídos por conflitos, disputas e contradições; ao tentar analisá-los buscamos evidenciar de que modo são construídos e postos em funcionamento através de jogos de poder-saber (FOUCAULT, 2015b). Os ditos dessa bióloga expressam um conjunto de enunciados apoiados em distintas formações discursivas, nesse caminho não há como fugir de incoerências que levam a inquietações sobre o que “aprendemos como natural”. Se os discursos biológicos costumam ensinar que os corpos são naturais, que existem diferenças sexuais entre homens e mulheres, bem como apontam comparações entre os instintos sexuais animais e vivências humanas, tais enunciados, de tanto serem repetidos, ecoam nos pensamentos desses/as (futuros/as) biólogos/as e revelam a necessidade de “que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares.” (FOUCAULT, 2015b, p. 27). Tais recortes compõem os discursos estudados, sendo categorias reflexivas, classificatórias, normativas e institucionalizadas que merecem ser problematizadas, pois constituem complexas relações de poder-saber, assim não são intrínsecos e nem universais (FOUCAULT, 2015b).

Quando Maya admite que acredita na existência de algumas diferenças sexuais entre homens e mulheres, citando inclusive as dimensões anatômicas e reprodutivas, por ser formada em Biologia, e desse modo absorve alguns enunciados essencialistas, vale recorrer aos estudos feministas e de gênero em contraposição aos discursos biologicistas, que por meio dessa ideia de “diferença sexual” alicerçam diferenciações políticas e sociais entre os gêneros. De fato, os estudos de gênero problematizam essa naturalização e, junto com algumas vertentes feministas, vêm questionando o conceito de “papéis sexuais”, enfatizando a atuação de construções socioculturais na legitimação de diferenças sexuais que refletem em relações de poder desiguais entre homens e mulheres (FURLANI, 2007; MEYER, 2004).

Mesmo sem utilizar o conceito de gênero, as teses foucaultianas permitem pensar o quanto a Biologia contribuiu para a diferenciação sociocultural e política entre homens e mulheres, ao nutrir essa ideia de papéis e diferenças sexuais. A Biologia como “ciência da vida”, a partir do século XVIII, é mencionada por Foucault (2015a), em *História da Sexualidade 1*, como um dos campos de saber que alicerça mecanismos de poder direcionados à disciplinarização dos corpos, reforçando conhecimentos acerca da espécie e da vitalidade do corpo social. No século XIX, tais mecanismos de poder são ampliados e “[...] atuam sobre a vida dos indivíduos e das populações através da norma, do saber, da disciplina e das regulamentações. Como vimos, o poder disciplinar atinge o corpo, com táticas específicas, ordenando as diferenças humanas.” (PORTOCARRERO, 2009, p. 202).

Sob outra perspectiva, além dos discursos biológicos, é destacada a influência do cultural na determinação de diferenças humanas. Quando Maya diz que “somos seres biológicos e consecutivamente seres culturais”, nota-se em consonância com os ditos de outros/as participantes que gênero atravessa o currículo de Biologia deixando marcas, questionamentos e incertezas acerca do caráter natural. O que indica o reconhecimento de gênero como uma dimensão provisória e produzida em meio a processos de significação e relações de poder, não como “um ente da natureza e da biologia sobre o qual a cultura atua, passando a ser tematizado como um produto do desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, moral, jurídico” (DAL’IGNA; KLEIN; MEYER, 2016, p. 473).

Seguindo esse raciocínio, a articulação entre gênero e sexualidade nesse currículo vem abrindo possibilidades para compreender as ciências como formações culturais que intermedeiam nossas relações por meio da produção de saberes acerca de distintas dimensões humanas. Nessa direção, a seguinte fala – “quem foi que fez a Biologia? Foram seres humanos como nós” – leva a questionar o papel dos/as cientistas que frequentemente “ignoram a cultura, e prendem-se à ordem das disciplinas estruturadas em termos de conteúdos e de instituições, de jogos organizados de ensino, de laboratórios [...]” (PORTOCARRERO, 2009, p. 72). Cultura e Biologia estão imbricadas e nos constituem, de modos distintos, como humanos falíveis e inconstantes, justamente porque a Biologia foi e é produzida por múltiplos discursos que não se isentam dos processos de significação que a cultura põe em funcionamento, logo “[...] la biologia, y la propia naturaleza, son ya una construcción cultural sin retorno.” (BUTLER; SPIVAK, 2009, p. 23).

O conceito de gênero, diversas vezes, incitou disputas entre os ensinamentos técnicos da Biologia, discursos do senso comum e as perspectivas socioculturais do currículo. Nesse contexto, as disciplinas que abordam questões pertinentes ao campo da Educação Sexual

suscitaram múltiplos (des)aprendizados. Para aprender além do que o campo da Biologia costuma ensinar, faz-se “[...] necessário desaprender e “desfazer-nos” de todo um sistema de raciocínio generificado que tem sido acionado nos currículos e que diferenciam, hierarquizam e excluem [...]”. (PARAÍSO, 2016a, p. 209). Ao buscar um caminho contrário às assimetrias de gênero, vale repensar o modo como os discursos constroem diferenciações entre meninos e meninas, observando que esse processo hierárquico que se sobressai na infância a partir da separação de cores, vestimentas e brinquedos, invade a vida adulta, onde são reforçadas as distinções entre homens e mulheres. Para continuar pensando como gênero atravessa o currículo de Biologia da UFS, destaco os seguintes excertos:

Vitória: [...] tinha uma das meninas [que já tinha cursado a disciplina CGS] que tava gestante e [...] assim *a blusa dela tinha vários nomes “é menino, é menino, é menino!”* [...] a gente tava fazendo a disciplina e *gerou essa discussão* [no corredor do DBI] do porquê, *se era certo ou se é errado ela utilizar uma camisa já com esse marcador “é menino”*, já mostrando, eu fiquei muito confusa sobre a resposta porque *you aprende, desconstrói vários conceitos na disciplina*, mas eu também [...] fico me perguntando: “Meu Deus” eu vou é mais adiante engravidar e vou fazer um chá de fralda aí eu vou colocar “é menina” aí vou querer tudo rosa, mas diante do que eu aprendi o que eu tô fazendo?

Moderadora: Cria um conflito?

Vitória: Cria, então é! Eu fico com isso na cabeça porque a menina que tava com a blusa ela também aprendeu o conceito, mas você também fica com o conflito [...]

Pâmela: *Às vezes eu fico, ela teve esse questionamento, eu sei que a gente não deve dividir entre rosa e azul, mas se eu gosto?* Às vezes eu fico com esse medo, eu sei o lado acadêmico, eu sei o que realmente é, porque eu tive essa disciplina, *mas eu também fui formada por uma cultura que é totalmente rosa e azul, entra em conflito... falaram que era pra desconstruir... eu desconstruí muita coisa*, eu aprendi muita coisa, mas teve coisas que eu não concordava com a disciplina [...] todos estavam falando que era assim, mas eu não concordava... *o conflito: o que é o certo e o que é errado?*

Moderadora: E por que que tem que ter certo e errado?

Pâmela: É eu sei, mas a gente acaba levando pra esse ponto, *a gente nunca vai dizer não, não tem certo e errado, no dia-a-dia a gente sempre leva pro ponto do certo ou errado, mas e agora o que fazer?* Uso o rosa na minha filha porque eu gosto de rosa ou uso azul porque eu gosto de azul? [...]

(Grupo focal, 1º encontro – 21/06/17)

[...] uma questão que tinha no texto falava assim: quando a mulher vai ao médico saber o sexo do filho, aí a partir do que o médico fala: “mamãe, vai ser menino; mamãe, vai ser menina!” Aí ela já se organiza [...], por exemplo, pro enxoval desse bebê, então a gente também aprende a ser. *Eu também sempre me questionei: mas, por que menina tem que usar rosa e menino tem que usar azul?* [...]

(Maya, entrevista – 03/10/17)

Pesquisadora: Você falou que hoje já consegue diferenciar sexo de gênero? Qual seria essa diferença que você construiu no curso?

Que eu construí, que eu nem sei se é certa. Risos... Então, *foi isso que eu ouvi a disciplina toda: “não existe certo e errado!”* [...] sexo é aquilo que você nasce, se é feminino ou masculino, e o gênero tá mais associado a [...] como você se vê, como você se reconhece, entendeu?

(Moana, entrevista – 22/08/17)

Esses blocos de excertos apontam confrontos e questionamentos entre o que aprendemos socioculturalmente como “natural” desde que nascemos, por exemplo, “meninos usam azul, meninas usam rosa” e as desconstruções incitadas a partir da Educação Sexual na licenciatura

em Biologia: “eu sei que a gente não deve dividir entre rosa e azul, mas e se eu gosto?”. Contudo, não se trata de “um dever ser/usar/dividir”, mas de problematizar e reconhecer que antes mesmo do nascimento aprendemos por meio da cultura e da linguagem a nomear os corpos como masculinos ou femininos, ou seja, a marca de gênero se faz presente nesses corpos ainda em desenvolvimento no útero materno. Assim, a construção dos sujeitos masculinos ou femininos precede o nascimento do bebê e isso é reiterado por diferentes discursos. “Sexo e gênero começam a se fazer, pois, desde essa cena inaugural e são apresentados como estreitamente unidos, um é tido como consequência do outro. Essas “verdades” do corpo se repetem tantas vezes que acabam por parecer naturais [...]” (LOURO, 2017, p. 56).

Como são instituídas as “verdades” sobre gênero que rondam o currículo? Embora sejam múltiplos os saberes, as instituições e práticas que disseminam ensinamentos acerca das masculinidades, feminilidades e sexualidades, salienta-se que a linguagem é constitutiva da cultura e nela se produzem aprendizagens sobre gênero, sendo inventadas diferenças entre os modos de ser ‘menino ou menina’, ‘homem ou mulher’. Nessa direção, ao questionarem a distinção de cores para meninos e meninas, as participantes contrapõem suas preferências (interpeladas pelos ditames da cultura) aos (des)aprendizados sobre gênero propiciados pela Educação Sexual desse currículo. Tal exercício de problematização se faz relevante para “[...] mostrar como esses raciocínios funcionam nos currículos e quais são seus efeitos para, então, traçar caminhos que possibilitem desaprender todo um longo histórico de aprendizagens de gênero que continua operando nos currículos [...]” (PARAÍSO, 2016a, p. 209).

A partir da seguinte fala: “eu também fui formada por uma cultura que é totalmente rosa e azul”, podemos problematizar essa generificação que perpassa a linguagem, cultura e o próprio currículo favorecendo operações que instituem todo um sistema hierárquico com relação às expressões e vivências das masculinidades e feminilidades. Não se trata simplesmente de uma escolha de cores diferentes para meninas e meninos, mas de todo um investimento em técnicas de classificação e segregação entre os gêneros que começa com algo facilmente naturalizado. Nessa perspectiva, concordo com Paraíso (2016a, p. 225) quando ela enfatiza: “Não há outro modo de aprender se não desfazer essas práticas que separam, classificam e hierarquizam. Não há outro modo de desaprender se não desprender e esquecer todas essas práticas que nos ensinaram e continuam ensinando a dividir e hierarquizar.”

Desaprender o que nos foi exaustivamente ensinado sobre gênero envolve ampliar as possibilidades de compreender esse conceito tanto como uma “categoria analítica” quanto como uma relação de poder, como aponta Jeffrey Weeks (2000). Quando utilizamos o termo gênero estamos problematizando um conjunto de normas e relações de poder estabelecidas por práticas

de significação que ditam um legitimado modo de vivenciar masculinidades e feminilidades. Como nos disse Foucault (1995), as relações de poder se exercem por meio de um complexo processo de produção e troca de signos incorporados nos mais distintos âmbitos sociais. É desse modo que uma multiplicidade de discursos são repetidos e constroem “verdades” sobre gênero e sexualidade no currículo analisado, onde transitam não somente discursos biológicos, pedagógicos e médicos, mas também do senso comum.

Nesse contexto, salienta-se que o senso comum é constituído por fragmentos, muitas vezes, contraditórios, de diferentes discursos veiculados ao longo do tempo e da cultura. Tais fragmentos discursivos frequentemente são reproduzidos e ganham força justamente por serem repetidos de forma plural, sutil e renovada em processos educativos que ensinam desde as cores que diferenciam meninos e meninas até representações que nutrem desigualdades entre mulheres e homens. Reconhecer gênero como uma categoria analítica permite argumentar que as diferenças entre mulheres e homens não são determinadas biologicamente, mas produzidas discursivamente através de processos socioculturais apoiados em relações de poder (MEYER; SANTOS; OLIVEIRA; WILHELMS, 2004).

A partir da discussão: “se era certo ou se é errado... utilizar uma camisa já com esse marcador ‘é menino’”, as falas das biólogas denotam uma inquietude com relação ao que aprenderam sobre gênero na disciplina *CGS* e os discursos do senso comum que incorporam sentenças da própria Biologia. Nesse raciocínio, de um lado a Biologia legitima que ‘o sexo biológico determina se é menino ou menina’, e de outro a cultura ensina que ‘nada mais natural que utilizar as cores azul e rosa para marcar culturalmente a diferença biológica entre os sexos’. No entanto, como nos lembra Louro (2017, p. 108), “[...] o gênero não se faz com um ato, mas através de muitos e muitos atos repetidos, então, por certo, um corpo demora para assumir um gênero (efetivamente leva toda a vida para fazer isso!)”, assim não há uma “verdade universal” sobre essa dimensão que abriga múltiplos significados acerca das masculinidades e feminilidades.

A preocupação com o “certo e/ou errado”, ou como disse Foucault, “a separação entre o verdadeiro e o falso”, ainda que não pareça arbitrária no interior de um discurso, como o da Biologia (que carrega outros discursos atravessados pela cultura) remete à busca por uma “verdade única e legítima” que objetiva encontrar “provas” em determinado campo de saber. Essa busca por uma verdade ainda paira sobre a discussão de gênero proposta na Educação Sexual do currículo de Biologia da UFS. Ao ouvir, transcrever e reler os relatos de (futuros/as) biólogos/as, observei essa constante preocupação em falar “o que é certo e não errado” sobre

as temáticas gênero e sexualidade, acredito que não tanto no sentido do “politicamente correto”, mas sobretudo com relação aos conceitos teóricos e/ou científicos.

Ao mencionar as discussões na disciplina *Corpo, Gênero e Sexualidade*, a fala de Moana ressalta: “foi isso que eu ouvi a disciplina toda: ‘não existe certo e errado!’”, contudo as reiteradas indagações sobre o “certo ou errado” sinalizam que a necessidade de uma definição científica acerca das temáticas gênero e sexualidade ainda se faz presente nesse curso de licenciatura. As abordagens socioculturais que articulam gênero e sexualidade na Educação Sexual incorporada nesse currículo tentam evidenciar, conforme anuncia Veiga-Neto (2007), que não há um único e permanente modo de definir o significado de uma palavra e/ou conceito. O mais importante seria fazer proliferar discursos por meio de distintas vozes, visando examinar suas estratégias de disseminação.

Com Foucault (2017a) podemos aprender que os conceitos, as palavras e as coisas usualmente são considerados universais em decorrência de sua conjuntura familiar, todavia constituem o produto de minuciosas transformações históricas que fomentam essa ideia de necessidades universais nas vivências humanas. Foucault adverte que as pessoas tomam por verdadeiros discursos produzidos em determinado contexto histórico e sociocultural e, com esse argumento, ele nos incita a pensar: que “jogos de verdade” são postos em funcionamento nas distintas instituições e práticas educativas? Que relações entre si e com os outros são fabricadas nos espaços sociais marcados por mecanismos de poder? Que mudanças ainda são possíveis efetuar?

Esses questionamentos permitem contestar as repetidas indagações dos/as (futuros/as) docentes acerca do que seria ‘certo’ (verdadeiro) ou ‘errado’ (falso) nas dimensões de sexualidade e gênero, a necessidade de “respostas certas” mesmo sendo constantemente problematizada ainda paira sobre as vivências pessoais e acadêmicas, evidenciando uma preocupação com um saber biológico legítimo até mesmo em dimensões tão dinâmicas e contingentes. Porém, o atravessamento das temáticas sexualidade e gênero na Educação Sexual, nesse currículo, vem possibilitando refletir que “[...] o importante são as questões, não as respostas; [...] Pois as respostas, ainda que parciais, são finalizações de elaboração científica da verdade, e, através delas, não conseguimos traçar o processo das produções científicas.” (PORTOCARRERO, 2009, p. 56).

Diante do exposto, é visível a inquietude que as discussões sobre gênero causam no currículo de licenciatura em Biologia, pois sua dimensão cultural desestabiliza concepções essencialistas ao mostrar o quanto nossos corpos são inventados. Para Louro (2007), com relação à sexualidade, o fundamento na biologia se revela mais resistente, já que a “[...]”

aceitação da existência de uma matriz biológica, de algum atributo ou impulso comum que se constitui na origem da sexualidade humana persiste em algumas teorias” (LOURO, 2007, p. 209), que ancoradas no determinismo biológico propagam uma noção universal e trans-histórica dessa dimensão. Essa dificuldade de desconectar sexualidade dos discursos biológicos pode ser problematizada nos seguintes excertos:

[...] eu acho que se eu fosse trabalhar com questão de sexualidade dentro da sala de aula, eu teria muita dificuldade. Não por estar lidando com pessoas de todos os tipos, mas com relação aos termos. *Porque sempre quando se fala em sexualidade eu tenho medo de tá falando alguma coisa e não seja o certo. Que na realidade eu não sei se existe essa palavra certo dentro de sexualidade.* [...] às vezes a forma como você fala acaba trazendo uma visão de que você é... preconceituosa. E às vezes não é isso. [...]

(Bianca, entrevista – 28/08/17)

Ruan: *Eu já discuti na sala porque eu dei a ideia de trabalhar com essas questões de sexualidade no estágio, só que... não vou falar o professor, mas meio que ficou dizendo: “não mas, se os pais vierem”, até eu discuti: mas tem que trabalhar essas questões dentro da sala de aula! Então, ele meio que barrou e eu tive que me justificar... ele estava muito preocupado, utilizava muito o termo... aquele que vocês falaram?*

Grupo: Controle!

Ruan: Controle! [...] mas eu disse que se eu quisesse levaria pra sala porque na minha concepção acho muito importante debater, aí expliquei as questões, aí ela falou: “ah não, não é pra mostrar pênis...”, mas a sexualidade não é só pênis, não é só vagina, aí foi ampliando os temas pra eu discutir, mas no final deu tudo certo.

(Grupo focal, 1º encontro – 21/06/17)

Eu fiz quatro estágios. Mas o estágio que eu tive essa temática mais forte foi no III. Que eu já tinha pegado a disciplina *Corpo, Gênero e Sexualidade*. A professora meio que não queria que eu abordasse esses temas, porque poderia ir contra a visão que os pais tinham. E poderia gerar polêmica e confusão [...] Mas eu reivindiquei, revidei e falei que era um tema muito importante de se discutir em sala de aula. Porque nas observações eu já ouvia muitos preconceitos. É... Um rapaz passando e chamando um menino de “viadinho”, e ele meio triste, retraído. E eu queria, de certa forma, trabalhar com essas questões porque *quando eu penso em ensino, não penso em algo como se fossem caixinhas. Cada disciplina tem uma ementa, ela pode ir mais além. Ela pode alcançar outras áreas do conhecimento. A gente pode trabalhar sexualidade em praticamente todos os conteúdos.* É só ter essa disponibilidade [...]

(Ruan, entrevista – 27/06/17)

No que se refere à sexualidade, mesmo questionando a existência de algo “certo” (verdadeiro), no sentido de “não deixar dúvida”, Bianca admite: “quando se fala em sexualidade eu tenho medo de tá falando alguma coisa e não seja o certo”. Talvez esse receio de falar algo destoante dos discursos científicos, de não utilizar os ‘termos corretos’ ou mesmo de demonstrar uma visão preconceituosa, contribua para que as discussões sobre sexualidade nos currículos escolares usualmente remetam aos aspectos biológicos e reprodutivos associados a uma questão de distinguir informações certas ou erradas (SILVA, 2015). Essa fala também nos alerta sobre a importância de problematizar o que ensinamos sobre sexualidade nas escolas, universidades, nos distintos cenários educativos,

[...] será que nas nossas aulas de Ciências e Biologia, quando o tema envolve sexualidade, nossa abordagem é puramente científica? Será que hoje, quando falamos de práticas sexuais, reprodução, corpo, falamos nisso sem nenhuma influência da nossa própria inserção cultural no mundo? Ou nas nossas abordagens pretensamente genéricas, de fato nós naturalizamos determinadas práticas, mantendo o *status quo* heteronormativo da compreensão sobre a sexualidade e reproduzindo uma série de valores morais, estigmas e preconceitos? (BORTOLINI et al., 2014, p. 72).

Tais questionamentos são necessários para repensar a formação docente e as práticas escolares acerca de sexualidade, uma vez que, em concordância com Alexandre Bortoloni et al. (2014), o currículo de Biologia não envolve somente abordagens científicas, mas principalmente vivências dos/as estudantes e/ou professores/as, relações entre os conhecimentos biológicos e a cultura, história, política e o contexto social (BORTOLINI, 2014). Nesse caminho, a Biologia, como ciência que estuda as vidas, não deveria desconsiderar as múltiplas dimensões que compõem a sexualidade. Para tanto, Jane Felipe (2009) destaca a relevância de um contínuo exercício de problematização que permita escapar de concepções limitadas aos aspectos biológicos e preventivos nos currículos acadêmicos e escolares.

Os excertos apontam o quanto a dimensão sexual e reprodutiva ainda é evocada para definir sexualidade, o que acaba dificultando a abordagem dessa temática nos estágios curriculares supervisionados, entre outros motivos, pelo receio de gerar polêmica e dos/as estagiários/as “perderem o controle” dos/as alunos/as. Essa palavra “controle” sugere uma expectativa, que costuma ser ensinada aos/às futuros/as docentes nos estágios curriculares, de conseguir conter e disciplinar os/as discentes para administrar suas ações na sala de aula; dessa maneira, investe-se em práticas de vigilância que fortalecem relações de poder desiguais. A partir de Foucault (2014d), podemos pensar a escola e a universidade como instituições disciplinares que produzem uma maquinaria de controle posta em funcionamento como uma espécie de “microscópio do comportamento”. Entretanto, cada vez mais esses mecanismos disciplinares utilizam instrumentos e estratégias para exercerem o poder por meio de “processos flexíveis de controle, que se pode transferir e adaptar.” (FOUCAULT, 2014d, p. 204).

As relações de poder atravessam a sexualidade e instituem mecanismos de controle e vigilância por meio de técnicas sutis ou manifestas. Dessa forma, a preocupação em manter o “controle” da turma, por vezes, dificulta a abordagem da temática sexualidade nas escolas e cursos de licenciatura, como foi relatado por Ruan: “a professora meio que não queria que eu abordasse esses temas, porque poderia ir contra a visão que os pais tinham. E poderia gerar polêmica e confusão”. De acordo com Louro (2016, p. 71): “Existem conhecimentos em relação aos quais há uma “recusa” em se aproximar; conhecimentos aos quais se nega acesso, aos quais se resiste.” Diversos/as educadores/as costumam ter receio de suscitar embates familiares ao

discutir e/ou mesmo permitir que alunos/as de estágio abordem a temática sexualidade, principalmente por vincular essa dimensão ao sexo, aos órgãos e práticas sexuais, como foi sinalizado pela professora da disciplina *Estágio Curricular Supervisionado*: “ah não, não é pra mostrar pênis...”.

Foucault (2015a) nos conta que a sexualidade, ao longo do século XIX, foi atrelada aos discursos da anatomia e/ou fisiologia, então essas racionalidades científicas contribuíram para limitá-la a dimensão sexual e reprodutiva, ao ponto de inscrevê-la em dois campos de saber: “[...] uma biologia da reprodução desenvolvida continuamente segundo uma normatividade científica geral e uma medicina do sexo obediente a regras de origens inteiramente diversas.” (FOUCAULT, 20015a, p. 61). Essa restrição da sexualidade aos campo biológico e médico legitima uma Educação Sexual desenvolvida por meio de abordagens essencialistas que priorizam questões sexuais e reprodutivas, justamente porque pressupõe-se uma equivalência entre sexo-sexualidade-educação sexual, ou seja, que sexualidade se resume ao sexo, e portanto a educação sexual seria limitada a um conjunto de prescrições sobre sexo-sexualidade, deixando de lado as dimensões culturais.

Saberes biológicos e médicos fundamentam o dispositivo de sexualidade que embora tenha sido ‘inventado’ como um mecanismo de controle dos corpos e do sexo, provocou a proliferação de discursos que reconhecem a dimensão cultural da sexualidade e desestabilizam sua restrição aos campos da Anatomia e Fisiologia. A partir de um dispositivo de sexualidade, o saber sobre o sexo ganhou cientificidade, sobretudo por intermédio dos estudos das ciências biológicas na área da reprodução, o que possibilitou construir uma noção de “sexo” como agrupamento de elementos anatômicos, funções biológicas, condutas e prazeres. Em contraste, os discursos sobre sexo viabilizaram uma inversão na “representação das relações entre o poder e a sexualidade, fazendo-a aparecer não na sua relação essencial e positiva com o poder, mas ancorada em uma instância específica e irreduzível que o poder tenta da melhor maneira sujeitar [...]” (FOUCAULT, 2015a, p. 168).

Em contrapartida, a inclusão das disciplinas *CGS* e *Perspectivas Culturais* no currículo analisado possibilitou ampliar a visão de sexualidade a partir de abordagens socioculturais da Educação Sexual, como sugere a fala de Ruan (ao advertir a professora de estágio curricular): “mas a sexualidade não é só pênis, não é só vagina”. A sexualidade vai além de órgãos sexuais, pois não se restringe à dimensão anatômica e fisiológica, mas abrange aspectos históricos, políticos e socioculturais, como as identidades sexuais e de gênero, logo a inclusão dessa temática nos currículos também representa uma estratégia para combater preconceitos e discriminações. Nesse olhar, “[...] a sexualidade extrapola o mundo privado deslocando-se para

o âmbito da cultura” (FELIPE, 2009, p. 47), ou seja, transita por distintos cenários (familiares, educacionais, religiosos, entre outros) produzindo representações sobre corpos, desejos afetivo-sexuais, relacionamentos, identidades por meio de práticas de significação imersas em relações de poder.

Essa análise de sexualidade no currículo salienta a importância de questionar “de que forma a escola, os cursos de formação e as políticas públicas têm se posicionado sobre tais questões?” (FELIPE, 2009, p. 47). A fala de Ruan: “quando eu penso em ensino, não penso em algo como se fossem caixinhas. Cada disciplina tem uma ementa, ela pode ir mais além”, instiga repensar o quanto costumamos nos distanciar de abordagens culturais, justamente pela dificuldade de entender que o currículo não se limita aos conteúdos e métodos específicos das disciplinas. Muitas vezes, como docentes e/ou estudantes de Biologia estamos tão familiarizados com nossas “caixinhas de conhecimentos” que utilizamos os discursos científicos para justificar que “[...] não há lugar, no currículo, para a ideia de multiplicidade (de sexualidade ou de gênero) – essa é uma ideia insuportável.” (LOURO, 2016, p. 70).

Ao reconhecer que a sexualidade excede as ementas curriculares das disciplinas específicas e ocupa um lugar central não somente no currículo de Biologia, mas alcança distintas áreas do conhecimento, expandem-se as possibilidades para formação de docentes “familiarizados/as” com a ideia de multiplicidade. Como nos recorda Silva (2010), embora o currículo esteja submetido a regulamentos e restrições de determinada instituição educacional, também constitui um espaço discursivo de produção de múltiplas identidades e relações sociais (SILVA, 2010). Nesse rumo, a fala de Ruan indica que os/as estudantes desse curso vêm aprendendo a pensar o ensino e o currículo para além de “caixinhas”, principalmente a partir da inclusão das temáticas sexualidade e gênero numa perspectiva sociocultural.

Esse processo investigativo e analítico sobre a articulação de sexualidade e gênero na Educação Sexual proposta nesse currículo, demandou exercitar o olhar para os múltiplos “modos de se fazer verem certas coisas num determinado tempo” (FISCHER, 2012, p. 138), sobretudo para estranhar familiaridades e enxergar as mudanças nesse curso. Ao olhar atentamente, deparei-me com os conflitos, as contradições e dúvidas dos/as licenciandos/as e recém-licenciados/as, ora capturados/as pelos saberes e poderes dominantes na Biologia, ora questionadores/as e inquietos/as com essencialismos, classificações e normatizações em torno de sexualidade e gênero. Nesse ritmo, os/as participantes expressam “[...] as próprias contradições, os medos, num movimento oscilante entre a abertura a novos modos de ver o mundo e a repetição de lições [...]” (FISCHER, 2012, p. 140). Tais contradições foram “visíveis” nos ditos acerca da comparação entre os conceitos de sexualidade e gênero:

Will: *Sexualidade você constrói ao decorrer da sua vida, você constrói socialmente. E gênero é uma construção social e é como você quer ser visto pelas outras pessoas, como você quer ser reconhecido por elas, de uma maneira resumida pra mim os dois são isso!*

Bianca: *Vixe! Eu sempre confundo os dois gênero e sexualidade, por exemplo, até mesmo quando a gente foi responder aquela parte que tinha gênero [identificação pessoal], eu fiquei caramba: gênero é o que? É o que eu me sinto ou que eu sou, o que é? [...] Aí com o tempo, gênero no caso seria aquilo que eu me enxergo. E sexualidade seria aquilo como eu nasci, no caso se eu nasci com órgãos sexuais masculinos ou com órgãos sexuais femininos... sempre fico na dúvida.*

Pietra: *Então, gênero é como já falaram, né seria na verdade como uma pessoa [...] se sente, né? [...] se é trans, se é homossexual, se é bissexual, enfim esses conceitos... e sexualidade estaria mais relacionada com o biológico? Não compreendo ainda.*

Pâmela: *Sexualidade eu acho que assim você não nasce com ela, você vai construindo ao longo do tempo, tem sim influência da sociedade no meu ver, a sociedade vai interferir diretamente em como você vai construir sua sexualidade. Gênero você já nasce com ele, você não tem escolha, você não vai ter influência, [...] é o que realmente você é, você já nasce com seu gênero...*

Emilly: *Gênero eu acho que é como você se identifica, independente das opções e das opiniões dos outros. E a sexualidade eu acho que [...] a sexualidade existe, mas acho que é a partir do momento que você começa a pensar sobre ela, que ela ganha forma.*

Vitória: *Assim, eu concordo com Emilly nessa questão da sexualidade que ela remete a essa construção, tem influência da sociedade também. E o gênero seria mais é a sua construção pessoal [...], que você se identifica, que você deseja ser reconhecido [...]*

Ruan: *Então, o gênero tá muito relacionado a como você se identifica, mas o gênero, na minha concepção, não é algo natural porque se, como ele é construído não tem como ser natural porque natural você vai ser aquilo do início ao fim, como tem uma construção, uma desconstrução... É a sexualidade envolve tanto o sexo biológico como as questões sociais, desconstrução, históricas, então eu acho que envolve algo mais abrangente, sabe?*

(Grupo Focal, 1º encontro – 21/06/17)

Ao longo dessa primeira categoria analítica, os ditos evidenciaram o (des)aparecimento de contradições e conflitualidades, o reiterado uso das palavras “natural” e “construção” para comparar sexualidade e gênero exemplificam as dúvidas e incoerências que fazem parte de nossas vivências e relações entremeadas por distintas redes discursivas. Nos excertos acima, tais incoerências foram recorrentes, por isso gostaria de examinar algumas falas, começando pela de Bianca: “Eu sempre confundo os dois, gênero e sexualidade, [...] gênero... seria aquilo que eu me enxergo. E sexualidade... como eu nasci... com órgãos sexuais masculinos ou com órgãos sexuais femininos”. Essa fala corrobora um argumento (apresentado anteriormente) de que sexualidade costuma ser mais atrelada aos discursos biológicos e essencialistas que gênero, pois este seria compreendido como uma categoria construída tanto pelo indivíduo quanto pela cultura.

De modo contraditório, a fala de Pâmela, “Sexualidade eu acho que... você não nasce com ela, você vai construindo ao longo do tempo. Gênero você já nasce com ele, você não tem escolha”, já admite que sexualidade constitui um produto cultural enquanto gênero ainda é visto como algo natural e fixo que não admitiria mudanças e intervenções pessoais e/ou sociais. As falas de Bianca e Pâmela exemplificam o quão paradoxais e inconstantes são os discursos nos quais costumamos estar apoiados para definir sexualidade e gênero; embora estes muitas vezes

pareçam “verdades universais” representam invenções históricas e socioculturais marcadas pela provisoriade. Foucault explica que a contradição constitui a lei de existência do discurso e que lhe permite recomeçar indefinidamente; no entanto, numa tentativa vã de contorná-la, o discurso “muda, se metamorfoseia, escapa de si mesmo em sua própria continuidade. A contradição funciona, então, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade.” (FOUCAULT, 2015b, p. 185).

Esses excertos demonstram que uma análise discursiva possibilita o constante (des)aparecimento de contradições. Na fala de Ruan: “o gênero... como é construído não tem como ser natural porque natural você vai ser aquilo do início ao fim, como tem uma construção, uma desconstrução... E a sexualidade envolve tanto o sexo biológico como as questões sociais, desconstrução, históricas...”, nota-se a tentativa de desconstruir o pensamento determinista em decorrência das abordagens socioculturais de sexualidade e gênero no currículo de Biologia. Louro (2016, p. 43), apoiando-se em Derrida, explica que “desconstruir um discurso implicaria minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma.” Em consonância, a desconstrução representa um processo que visibiliza contradições e ambiguidades para questionar e desestabilizar discursos universalistas, fundacionalistas, essencialistas e/ou deterministas envolvidos na omissão e/ou negação da ideia de construção sociocultural (FURLANI, 2011; SILVA, 2000).

Além disso, nos campos de sexualidade e gênero, esse processo de desconstrução torna-se útil para problematizar oposições binárias (sexo/gênero, masculinidade/feminilidade, natureza/cultura, heterossexualidade/homossexualidade, entre outras), ao operar desmontando a noção de que um polo seria superior ao outro. Esse movimento demanda reconhecer que cada polo é fragmentado e plural, visto que carrega marcas do outro para adquirir sentido (LOURO, 2016). Como foi sinalizado, sexualidade e gênero ganham formas, contornos e significados distintos a partir de processos linguísticos, conceituais e culturais que abrangem múltiplos discursos e deixam rastros nesse currículo para além do que a Biologia ‘determina’.

Sexualidade e gênero são “produtos culturais” reinventados conforme as condições históricas, sociais, políticas e econômicas vigentes. Como construções não poderiam ser dimensões estáticas e definitivas, mas maleáveis e provisórias, visto que as vivências da sexualidade, prazeres, desejos, relacionamentos, crenças, afetividades, bem como gênero e suas expressões de feminilidades e masculinidades, são construídas a partir da reiteração de modos de ser/estar, expressar e viver condizentes e/ou destoantes dos corpos biológicos. De que modos discursos biológicos reinventam sexualidade e gênero? Ou dito de outra forma: seria a biologia constantemente (des)construída de acordo com a multiplicidade e fluidez da cultura? São

reflexões para a Educação Sexual numa perspectiva sociocultural e política, em que os questionamentos e inquietudes se multiplicam e se fazem imprescindíveis no exercício de problematização e desconstrução das relações de poder desiguais envolvidas na produção de “verdades”, dicotomias e naturalizações acerca de corpo, sexualidade e gênero.

7 EDUCAÇÃO SEXUAL “ALÉM DO BIOLÓGICO”: PROBLEMATIZANDO ABORDAGENS E PEDAGOGIAS CULTURAIS ENCENADAS NO CURRÍCULO

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida em que a questão do saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.
(FOUCAULT, 2014c, p. 13).

A Educação Sexual abrange discursos e posicionamentos políticos acerca de sexualidade e gênero que nos constituem como sujeitos marcados por diferentes identidades assumidas num contexto sociocultural; tal campo transdisciplinar possibilita reinventar saberes e práticas de acordo com as redes discursivas que se pretende (des)construir. Vale indagar: que redes discursivas permeiam uma abordagem biológico-higienista da Educação Sexual no currículo de Biologia? Por outro lado, de que modos abordagens socioculturais e políticas da Educação Sexual desestabilizariam discursos biologicistas no currículo de Biologia? Quando uma abordagem didático-pedagógica permite transitar por outros caminhos, percorrer novas trilhas em direção a multiplicidade que atravessa sexualidade e gênero, como se poderia “pensar diferentemente do que se pensa” a Educação Sexual nesse artefato cultural?

As teorizações foucaultianas acerca de sexualidade permitem repensar como discursos produzem determinadas relações de poder atuantes nesse currículo, dessa maneira, ampliam-se questionamentos que povoam o inacabado processo de formação docente e os modos de incorporação da Educação Sexual nesse artefato cultural. Nessa conjuntura, multiplicam-se questionamentos que, ao se desdobrarem das questões centrais de pesquisa e das inquietações dessa professora-pesquisadora inconformada com normatizações e essencialismos usualmente imbricados na Biologia, impulsionam o exercício de problematização de saberes e práticas sobre sexualidade e gênero envolvidos na incorporação curricular da Educação Sexual.

A problematização consiste em “um trabalho de pensamento” que descreve e examina um conjunto de práticas (não) discursivas, operando a partir de incessante reflexão acerca de determinado objeto e/ou problema. De modo resumido, problematizar significa insistir em um movimento de analisar criticamente determinada “temática” e multiplicar as formas de pensá-

la, ao questionar regimes de verdade. Eis aí o desafio que me propus ao ‘escolher’ a Educação Sexual como temática de estudo, um campo ora marcado por certezas e prescrições, ora desafiado por dúvidas e questionamentos que atravessam o “domínio” da Biologia, instigando novos saberes sobre sexualidade e gênero. Nesse horizonte,

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.) (FOUCAULT, 2017, p. 236)

Ao problematizar discursos essencialistas e entender a Biologia como uma produção sociocultural de múltiplas expressões da vida, podemos falar “as biologias” considerando a pluralidade de saberes, práticas, identidades e diferenças que esse campo discursivo engloba. A multiplicidade de sentidos e vozes que ecoam nos processos curriculares excedem os limites de um único campo de saber, visto que a Biologia se encontra entremeada em uma heterogeneidade de discursos. Tal pensamento me levou a questionar: como a Educação Sexual tem sido incorporada nesse currículo (que não é exclusivamente biológico, mas sociocultural)?

7.1 (DES)CONEXÕES EDUCAÇÃO SEXUAL-BIOLOGIA: ABORDAGENS BIOLÓGICO-HIGIENISTA E SOCIOCULTURAL

A Educação Sexual, usualmente, marcada por um enfoque biologicista que concebe as temáticas sexualidade e gênero como naturais, tem sido interpelada por discursos circulantes em contextos socioculturais e políticos. Quando se discute a predominância da abordagem biológico-higienista, não significa negar a dimensão cultural, visto que ambas as dimensões biológicas e culturais constituem, de múltiplos modos, aquilo que entendemos por sexualidade e gênero, ou seja, abrigam distintos campos de saber imbricados em relações de poder instituídas por discursos de ordens variadas. Mas ainda vale questionar: por que abordagens biologicistas tornaram-se predominantes na Educação Sexual? Entretanto, importa problematizar como, de modo assumido ou não, esse campo transdisciplinar vem sendo incorporado a partir de múltiplas perspectivas (culturais, sociais, históricas, éticas, políticas). A partir de questionamentos acerca de discursos e abordagens da Educação Sexual que essa tese buscou seguir pistas, numa trilha provisória e inacabada, almejando problematizar o modo

como esse campo transdisciplinar tem sido incorporado no currículo de licenciatura em Biologia da UFS.

Ao ouvir atentamente formandos/as e recém-formados/as desse curso, a pluralidade de discursos que esse campo de saber abrange foi evidenciada. Nessa visão, problematizar discursos acerca da Educação Sexual nesse artefato cultural impulsiona repensar de que modo foi sendo construída e reforçada uma abordagem biológico-higienista, em detrimento de outras possibilidades discursivas que compõem esse campo transdisciplinar. Como o “cultural” foi sendo desvinculado do campo da Biologia? Ou, dito de outro modo, como a Educação Sexual ‘introduziria’ uma dimensão sociocultural e política nesse currículo?

No segundo encontro do grupo focal, após a exibição do documentário sobre sexualidade, a discussão foi instigada ainda utilizando alguns itens da “Caixinha da Curiosidade”. Destaco a seguir o questionamento do item 9, que gerou comentários acerca das disciplinas responsáveis pela abordagem sociocultural da Educação Sexual:

Pâmela: [...] **9.** *Uma professora de Biologia relatou em uma entrevista: “não somos preparados na universidade para chegar na escola e lidar com essas diferenças (sexuais, de gênero, entre outras).” Qual sua opinião?*

Pâmela: É Will falou que geralmente 90% foi biológica, sim *a nossa grade ainda é quase 90% biológica, e uns 10% que a gente vê nessas disciplinas (como já foi citado), essas partes de gênero e sexualidade sem a biológica.* Falar que eu estaria 100% preparada pra lidar, tipo numa sala de aula, não estaria porque a gente só vai ver se tem essa competência dentro da sala de aula quando ocorrer a situação, mas que eu tenho conceitos básicos que tirei desses 10%... As disciplinas que citei, tipo *Instrumentação, Corpo e Gênero, Perspectivas, só essas três que eu mais vi esses casos.* Esses 10% foram dessas três. [...] acho que tem que ter uma educação continuada a respeito do tema porque é muito abrangente e tem várias situações [...]

(Grupo focal, 2º encontro – 27/06/17)

[...] *dentro da grade da Biologia da licenciatura a gente só vai falar sobre questões de gênero e sexualidade lá pra disciplina de Corpo, Gênero e Sexualidade ou um período antes que é a disciplina de Perspectivas Culturais que a gente vai discutir um pouquinho sobre isso.* Então, [...] acho que deveria existir ou outras disciplinas que abordassem a temática porque afinal de contas a gente tá na área da licenciatura, a gente poderia ter ... ou subdividir a própria disciplina de *Corpo, Gênero e Sexualidade.* [...] Porque a gente tem duas no currículo da licenciatura da Biologia, se tivesse mais uma ou mais duas, ficariam três ou quatro disciplinas, acho que já seria uma coisa melhor. [...]

(Fred, entrevista – 28/08/17)

Então, deveria ter mais disciplinas com essa temática, né? Porque assim certo que quando a gente quer a gente vai atrás, a questão da competência, a gente não pode só esperar também que venham os conhecimentos pra gente, mas é necessário também que dê um olhar mais apurado a essa questão porque, por exemplo, só teve especificamente uma disciplina [CGS], duas com *Perspectivas Culturais* que conecta também. Aí por exemplo, *você visualize um curso, por exemplo, o meu foi noturno, então foram cinco anos, dez períodos em que eu só vi basicamente, duas disciplinas [...]*

(Maya, entrevista – 03/10/17)

Os ditos acima permitem dimensionar a incorporação da Educação Sexual no currículo de licenciatura em Biologia da UFS, considerando principalmente as disciplinas *CGS* e *Perspectivas Culturais no Ensino de Biologia e Educação*, incluídas na “grade curricular” para

abordar as temáticas corpo, sexualidade e gênero, bem como biologia, cultura e linguagem. Mesmo tendo sido mencionado que a grade do curso é *90% biológica e 10% direcionada à sexualidade e gênero* numa perspectiva sociocultural, cabe informar que estas disciplinas somadas a outras que eventualmente (a depender do/a docente e da turma) abordam essas questões, a exemplo de *Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia*, correspondem a menos de 10%, já que o curso possui um total de 217 créditos e essas três disciplinas contam 12 créditos.

Embora sejam nomeadas nesse currículo como *disciplinas* obrigatórias *CGS* e *Perspectivas Culturais* buscam ultrapassar os limites que alicerçam a produção de discursos biologicistas sobre as temáticas contempladas pela Educação Sexual. De modo paradoxal, o caráter de disciplina significa que: engloba “objetos determinados” e se inscreve em uma perspectiva teórico-metodológica, porém em detrimento da fixidez e de “verdades únicas”, nutre-se de incertezas e questionamentos que representam funções positivas dos temidos “erros” científicos (FOUCAULT, 2014c). Em consonância, Foucault (2014c, p. 31-32) enuncia:

O exterior de uma ciência é mais e menos povoado do que se crê: certamente, há a experiência imediata, os temas imaginários que carregam e reconduzem sem cessar crenças sem memória; mas, talvez, não haja erros em sentido estrito, porque o erro só pode surgir e ser decidido no interior de uma prática definida; em contrapartida, rondam monstros cuja forma muda com a história do saber.

Nessa ótica, Alice Lopes (2008) destaca a importância de expandir o sentido de disciplina para além do caráter epistemológico, pois esta não se restringe a métodos e dispositivos direcionados a (re)produzir saberes científicos, mas é possível compreender “[...] as disciplinas como construções sociais que atendem a determinadas finalidades. Reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes.” (LOPES, 2008, p. 207). Veiga-Neto (2012, p. 94) acrescenta que “o saber fragmentado em disciplinas está tão profunda e historicamente entranhado na organização curricular” justamente porque a produção de saberes disciplinares articulada às relações de poder resulta em um tipo de sujeito que transita por distintos ambientes educacionais, nos quais vivencia um processo de disciplinarização de corpos e mentes. Em um olhar foucaultiano, “as disciplinas são produtivas e não regressivas. Em vez de serem vistas como resultantes de um retrocesso dos saberes, elas são entendidas como produtoras de um tipo ou configuração especial de saberes” (VEIGA-NETO, 2012, p. 93).

Para Foucault (2014c, p. 29), em uma disciplina o ponto de partida seria “aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados. Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas”. Nesse

caminho, as disciplinas *CGS* e *Perspectivas Culturais* possibilitam problematizações necessárias para a construção de “novos enunciados” que compõem discursos múltiplos e contingentes acerca da Educação Sexual. Sobre isso, Foucault (2014c) nos lembra que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 2014c, p. 41).

A Educação Sexual incorporada nesse currículo em uma assumida perspectiva política e sociocultural ainda está restrita a escassas disciplinas. Talvez porque o caráter transdisciplinar demandaria maiores investimentos em reformulações curriculares, mais professores/as interessados/as em abordar de modo sistemático essas temáticas e, sobretudo, reconhecer a Biologia como uma construção sociocultural e política marcada por relações de poder-saber que, longe de serem “verdades absolutas”, são contingenciais e podem ser desconstruídas em favor de uma pluralidade discursiva. Sobre os investimentos curriculares necessários para atingir o caráter transdisciplinar da Educação Sexual proposta nesse curso, vale examinar os excertos a seguir:

Will: 10. *Uma professora de Biologia relatou em uma entrevista: “[...] essa parte de sexualidade, tive que correr atrás porque não tive uma formação boa nesse ponto, o que vi na minha graduação foi mais uma vez a parte biológica, mais especificamente a fisiologia [...]”. Qual sua opinião?*

[...] eu tive a oportunidade de já pegar uma grade melhorada e ter esse suporte [...] Mas, acho que ela foi uma aluna que poderia ser salva se o currículo dela tivesse essa abordagem de sexualidade, então é isso eu acho que o currículo das universidades precisam ser revistos quanto a dar suporte a essas temáticas!

Ruan: *E vale ressaltar que, foi ano passado, eu participei não sei se foi um seminário com todas as licenciaturas da Universidade Federal de Sergipe [Fórum Permanente das licenciaturas] que foi discutida a questão do currículo e a Biologia tá um passo à frente nessa relação, todos os outros currículos ainda faltam chegar no ponto da quantidade de créditos e trabalhar com essas questões, a única que tá a frente é a Biologia, a gente discutiu com vários campos do saber, do Cinema, Teatro, da Química, outras áreas do conhecimento e até os outros professores ficaram muito inquietos e ficaram assim perplexos porque: “Biologia trabalhando com essas questões?”*

(Grupo focal, 2º encontro – 27/06/17)

Pâmela: [...] a gente tá à frente de outras licenciaturas, sim a gente tá, mas não é o suficiente. E questão de tipo como a gente tá lidando com isso? Na minha opinião a gente ler muito texto..., eu sei que é importante que a gente vai ter conhecimento básico, mas *vamos voltar mais pra sala de aula, a nossa realidade*, o que vai ser, a gente não vai tá preparado isso é fato, mas a gente vai ter uma noção [...] Bem assim é estudar inclusão se a gente não tem um estágio em uma escola que tem inclusão, a gente vê a teoria e a prática? Entendeu?

Pietra: Isso, e *essa realidade a gente só vai ver quase no finalzinho do curso que são os estágios que a gente vai pra sala de aula*, mas aí a maioria dessas disciplinas [CGS e *Perspectivas Culturais*] já passou..., e a gente não pôde discutir algumas vivências que teve na sala [...] no estágio e poderia encaixar nessa teoria, ah seria feito dessa forma, né? Então, o nosso currículo está à frente em relação a outros cursos falando sobre essa questão da sexualidade, o nosso já está bem a frente, só que realmente falta, falta muito, a gente vê basicamente isso em *Corpo, gênero e sexualidade*..., nas outras disciplinas a gente vê de forma mais superficial..., que também poderia ser incluído mais fielmente nessas outras disciplinas essas temáticas. [...]

Will: Eu concordo que o nosso currículo realmente está à frente se você for comparar a outras instituições, mas [...] creio que não foi fácil implantar uma disciplina de *Corpo, gênero e sexualidade* no departamento [...] acho que isso deve ter dado muito trabalho, e bom foi um trabalho que tá gerando frutos legais, tá desconstruindo muita coisa, tá contribuindo muito pra formação dos graduandos. E *o que falta somente, vamos ser positivos, é conectar, conectar com outras disciplinas, entendeu? Entrar em consenso com outros professores*, acho que não precisaria colocar mais disciplinas com essa temática e sim tentar *conectar disciplinas* que podem ser mais condensadas como *Instrumentação, Didática*, olhe: “a proposta vai ser essa, bora tentar trabalhar com isso”, entendeu? Mas, só o fato de termos uma disciplina de *Corpo, gênero e sexualidade* aqui acho que já é um passo, um passo muito grande [...]

Pâmela: *No curso todo de licenciatura fala muito de interdisciplinaridade*, que as disciplinas têm que se juntar, tem que fazer, só que aqui na Universidade a gente não vê isso, como a gente vai chegar na escola e vamos fazer, *juntar todas as disciplinas pra ser uma coisa só, pra todo mundo aprender mais*, se a gente não aprende isso, é difícil!

(Grupo focal, 3º encontro – 05/07/17)

Ao enfatizarem que o currículo de Biologia da UFS está um passo à frente de outras licenciaturas e/ou universidades em decorrência da inclusão de disciplinas que efetivamente abordam sexualidade e gênero, os/as participantes entram numa discussão sobre a importância de “*conectar disciplinas*” e, seguindo esse raciocínio, a fala de Pâmela destaca a questão da “*interdisciplinaridade*” que ronda a universidade e a escola. Antes de problematizar o conceito de interdisciplinaridade, cabe salientar que compreender a Educação Sexual como um *campo transdisciplinar* constituído por discursos sobre sexualidade e gênero significa mais que uma conexão entre diferentes disciplinas e/ou campos de saber. Principalmente, porque essa noção de *transdisciplinaridade* envolveria um modo de pensar que atravessa, mas não se restringe, as disciplinas, visto que produz saberes e práticas com perspectivas convergentes e/ou divergentes.

Veiga-Neto (2012) informa que a interdisciplinaridade como um movimento curricular e pedagógico, inspirado em estudos epistemológicos desenvolvidos a partir dos anos 1950 na França, esteve relacionada a discursos essencialistas fundamentados na noção de centralidade do sujeito e da razão; dessa forma, costuma ser aclamada no currículo como um meio para “curar” os males que assolam a escola (e também a universidade), seus saberes e suas práticas, desconsiderando a presença de relações de poder nas esferas educacionais e em todos os âmbitos socioculturais. Nessa lógica, o movimento pela interdisciplinaridade costuma se apoiar

em enunciados morais e higienistas resultantes de ideais iluministas, que consideram uma conexão entre essencialismo, melhorismo e progressividade da história, defendendo a utópica ideia “de um mundo melhor desde que sejamos mais inteligentes e pensemos de maneira mais ‘correta’” (VEIGA-NETO, 2012, p. 88).

Questionamentos vêm à tona quando Pâmela ressalta que, embora no curso de licenciatura em Biologia tenha sido reforçada a necessidade desse movimento interdisciplinar na escola, tal noção não seria ‘implementada’ na própria Universidade e/ou nesse currículo. A partir desses ditos, é possível capturar e examinar o seguinte *enunciado* acerca do conceito de interdisciplinaridade que significaria: “juntar todas as disciplinas pra ser uma coisa só, pra todo mundo aprender mais...”. Veiga-Neto (2012) acrescenta que, de forma sintética, o movimento pela interdisciplinaridade visa a integração entre os saberes através de novos arranjos curriculares e outros modos de trabalhar os conteúdos disciplinares; além disso numa visão mais distante pressupõe alcançar “a unidade do saber”, ou seja, por meio da fusão disciplinar, excluiria a própria noção de disciplinaridade. Esse movimento utiliza metodologias de trabalho pedagógico numa tentativa de recuperação da “totalidade de pensamento”, a qual teria sido deixada de lado devido a fragmentação de saberes que a ciência moderna incitou, modificando nossas formas de pensar e ver o mundo.

Dado que as áreas de conhecimento são colocadas em movimento por comunidades de linguagem, isto é, comunidades que usam linguagens específicas – em termos de vocabulário, lógica, construções, problemática etc. –, supor a existência de um campo epistemológico unificado, ou seja, um campo que unificaria todas as áreas do conhecimento, equivale a supor uma metalinguagem compreensiva e suficiente, uma linguagem que abrigaria todas as demais. (VEIGA-NETO, 2012, p. 98).

Em oposição ao caráter prescritivo e totalitário predominante no movimento pela interdisciplinaridade, adverte-se que ao enunciar uma suposta universalidade da ciência, sociedade e educação escolarizada, desconsidera-se o exercício pós-estruturalista de suspeitar de “verdades universais”, admitindo que se tratam de construções socioculturais e relações de poder que rearranjam tais instâncias a partir de múltiplas linguagens e práticas de significação. Apesar disso, em algumas de suas variantes, “[...] o movimento tenta lançar, de fora, um olhar político sobre a sociedade, sobre a educação, sobre o currículo, sobre as disciplinas; nesses casos, então, assume uma postura política que tem ingredientes da teoria crítica.” (VEIGA-NETO, 2012, p. 67). Quem sabe, uma das variantes desse movimento não estaria relacionada à possibilidade de ressignificar a noção de transdisciplinaridade?

Concordo que o termo transdisciplinaridade abriga múltiplos significados a depender da perspectiva teórica, contudo ao considerar que o prefixo “trans” significa “estar entre e ir além

de”, bem como a palavra “disciplinaridade” remete ao reconhecimento das especializações de cada disciplina (FLORES; ROCHA FILHO, 2016), admite-se que saberes e práticas extrapolam áreas específicas, a partir de um exercício pedagógico que favoreça transitarem por distintos campos. Para Basarab Nicolescu (1999), em complemento à abordagem disciplinar, a transdisciplinaridade possibilitaria a utilização de disputas entre campos específicos para produzir novos saberes e novas práticas que se articulam entre si. Dessa maneira, “a transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa” (NICOLESCU, 1999, p. 161).

A ideia sinalizada nas discussões do grupo focal de que a unificação de disciplinas favoreceria *aprendizados para todos/as*, merece ser problematizada, principalmente no campo da Educação Sexual que engloba distintos discursos sobre sexualidade e gênero. Ainda que seja viável “conectar disciplinas”, não no sentido de “unidade”, mas para observar as (im)possibilidades teórico-metodológicas, abordagens e conceitos passíveis de serem articulados e/ou ressignificados, um movimento inter ou transdisciplinar demandaria maiores investimentos curriculares, não somente um *consenso entre os/as docentes*. Nessa direção, reconhecer a Educação Sexual como um campo transdisciplinar significa que seus saberes e suas práticas transversalizam o currículo de Biologia por meio de diferentes abordagens, conexões e atravessamentos, o que reforça a ideia de multiplicidade de discursos sobre sexualidade e gênero, em detrimento de uma noção essencialista e totalizante.

Silva (2012) argumenta sobre a importância de “conviver com o currículo como fetiche”; reconhecendo seu caráter híbrido e amalgamado, de certa forma, aproxima-se de uma perspectiva de Educação Sexual que mistura saberes e práticas, tanto atravessando as disciplinas acadêmicas quando excedendo seus limites, ao transpassar as vivências dos/as discentes, docentes e os corredores do DBI exibindo corpos, gêneros e sexualidades que evidenciam o quão plurais e contingentes são nossas identidades. Dessa maneira,

Pensar no currículo como fetiche seria, nesse sentido, também pensar no conhecimento como capaz de por meio das delícias da curiosidade, causar prazer e gozo. No currículo como fetiche, o conhecimento não poderia ser uma experiência erótica? Ao contrário de uma certa educação sexual centrada numa concepção da sexualidade como informação, pensar o currículo como fetiche generaliza a curiosidade que está no centro do conhecimento sexual para outras formas de conhecimento. Pensar no currículo como fetiche significa introduzir um elemento de erotismo no centro do conhecimento e do currículo. (SILVA, 2010, p. 107).

Pensar o “currículo como fetiche” permite problematizar a concepção de um conhecimento universal, bem como questionar a “hipótese da autonomia do sujeito pedagógico”, usualmente defendidas nas abordagens essencialistas da Educação Sexual. Isto é,

a ideia do saber como meio para atingir uma liberdade plena é abalada em decorrência do atravessamento de processos socioculturais e relações de poder que produzem identidades e diferenças, não fixas e naturais, mas contingentes e múltiplas; ademais, a relação entre o sujeito e as coisas passa a ser vista de modo mais complexo. Numa ótica pós-estruturalista, o currículo como fetiche cria possibilidades para desconstruir “[...] a hipótese de um significado último, transcendental. O fetiche subverte a lógica binária do “ou isso ou aquilo”. [...] O fetiche borra as fronteiras, o fetiche confunde o autêntico com o inautêntico, o legítimo com o ilegítimo.” (SILVA, 2010, p. 109).

O currículo como fetiche perturba binarismos ‘colados’ a sexualidade e gênero, possibilitando reconhecer contingência, desejo e prazer como indispensáveis no campo da Educação Sexual, principalmente para pensar conhecimentos que se distanciam da ideia de essencialismo, visto que a biologia não consegue encerrar nossas vivências e expressões em um ‘molde natural’. A Educação Sexual nesse “currículo fetichezado” seria mais que um conhecimento sexual, pois introduziria nuances de erotismo e multiplicidade em um artefato cultural que ensina sobre/com coisas, pessoas, objetos, a partir do questionamento de discursos que aprendemos como legítimos em um determinado contexto social e político. Assim, a Educação Sexual em um “currículo como fetiche” nos ensinaria a problematizar discursos biologicistas (criacionistas, evolucionistas, geneticistas, entre outros) que insistem em ‘naturalizar’ sexualidade e gênero, inclusive ao exercitar a autocrítica.

Seguindo a análise dos excertos acima, destoante desse pensamento de “currículo como fetiche”, parece que, de modo geral, o entendimento sobre currículo na formação docente em Biologia da UFS ainda sinaliza certa relação com o binarismo teoria/prática e a visão de realidade acadêmica *versus* realidade escolar. O que ecoa nas respectivas falas de Pâmela e Pietra: “[...] vamos voltar mais pra sala de aula, a nossa realidade [...] a gente vê a teoria e a prática?”; “[...] essa realidade a gente só vai ver quase no finalzinho do curso que são os estágios que a gente vai pra sala de aula”. Em consonância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica que balizam o PPP do curso, destacam entre os princípios necessários para a formação docente inicial e continuada:

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) *sólida formação teórica e interdisciplinar*; b) *unidade teoria-prática*; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; [...] (BRASIL, 2015, p. 41)

§ 5º V - *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; (BRASIL, 2015, p. 43)

II - 10) *a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo* e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como *possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura*, o profissional do magistério, o estudante e a instituição; (BRASIL, 2015, p. 22)

2.1. I - *à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural*, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; (BRASIL, 2015, p. 24)

As falas de Pâmela e Pietra destacam que o estágio curricular supervisionado na formação docente em Biologia é encarado como uma forma de “colocar em prática” na escola, as teorias aprendidas ao longo do curso; por outro lado, os documentos que balizam esse currículo enfatizam a “*unidade teoria-prática*” no decorrer desse processo formativo. Atravessado por aspectos socioculturais e políticos que reverberam na constituição de identidades docentes, o estágio curricular envolve a produção de saberes e práticas acerca do ensino de Ciências e Biologia condizentes com as demandas educacionais contemporâneas, visto que o contato com os/as alunos/as e as vivências nesse processo de inserção no ensino básico aproxima os/as licenciandos/as da “realidade escolar”, possibilitando uma interatividade entre escola e universidade.

A Lei de Estágio n. 11.788, aprovada em 2008,¹⁹ aponta como um dos principais objetivos do estágio curricular supervisionado o trabalho produtivo que articule teoria e prática, aprendizados e contextualização. O estágio não envolve somente o aprendizado de metodologias e técnicas de ensino, mas sobretudo incitaria uma análise crítica desse “saber-fazer” docente, favorável ao reconhecimento da indissociabilidade entre teoria e prática (afinal o ato de teorizar já constitui uma prática, como nos disse Foucault). Vale admitir que esse “saber-fazer” impulsionado pelo estágio curricular (SANTOS, 2004), não constitui um “modelo de docência a ser seguido”, mas um processo dinâmico marcado por relações de poder-saber que instituem modos de subjetivação implicados na produção de múltiplas identidades docentes.

Nessa direção, as teorias curriculares pós-estruturalistas instigam “[...] problematizar a compreensão de currículo pautada na dicotomia teoria/prática, enfatizando que, ao compreendermos o currículo como um artefato cultural, rejeitamos a ideia de que haja dois currículos, um “na teoria”, outro “na prática”, e assumimos sua indivisibilidade.” (DAL’IGNA;

¹⁹ BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008.

KLEIN; MEYER, 2016, p .471). Ampliam-se, assim, reflexões e questionamentos acerca de dimensões éticas, históricas, socioculturais, políticas e identitárias que permeiam o currículo, fazendo-o produtivo e capaz de instigar mudanças na educação.

Nesse sentido, cabe questionar: que tipo de docente se pretende formar? Para que sociedade? O currículo como prática cultural na formação docente inicial e continuada salienta a importância de uma constante problematização acerca do que, como e por que são ensinados determinados conteúdos (abordagens essencialistas da Educação Sexual, por exemplo). Com a produção sociocultural de saberes e identidades, o currículo possibilita vivências numa formação docente acerca das dimensões de sexualidade e gênero contempladas pela Educação Sexual que ultrapassam os muros do estágio, da universidade e a ideia de “realidade escolar” e/ou “*realidade concreta dos sujeitos*”.

Sandra Corazza (2012) adverte que para uma parte significativa da educação (alicerçada nas teorias críticas), “[...] o paradigma epistemológico central é o do materialismo dialético, ou seja, aquele fundamentado no modelo de prática-teoria-prática, com privilégio inequívoco da prática (de vida, concreta, imediata, de realidade vivida, etc.), que é o critério último de verdade” (CORAZZA, 2012, p. 118). Entretanto, a teorização pós-crítica problematiza tal epistemologia científica, em detrimento da reiteração de essencialismos opostos que interpretam teoria como “a verdade” e prática como “a realidade”. Essa concepção vem sendo abalada desde a “virada linguística” responsável pelo reconhecimento do caráter produtivo da linguagem e do discurso que atribuem sentidos às coisas e aos sujeitos estabelecendo regimes de verdade; tal mudança favoreceu a problematização e desconstrução das noções de “verdade absoluta” e oposições binárias. Portanto, “a realidade” é o que falamos sobre ela, ou seja, não existe “a realidade escolar/concreta”, mas múltiplas realidades representadas e produzidas discursivamente através de disputas de poder-saber (CORAZZA, 2012).

Quando as diretrizes curriculares indicam que a formação docente visa “possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura”, vale enfatizar a importância da Educação Sexual nesse currículo, como um campo transdisciplinar que, ao abranger sexualidade e gênero, instiga múltiplas realidades e relações para além de conhecimentos científicos, evidenciando que as vidas em suas múltiplas dimensões são entremeadas por saberes e práticas socioculturais. Nessa perspectiva, Silva (2010) argumenta sobre uma “poética do currículo” que consiste na criação linguística e discursiva de uma realidade própria de acordo com o cenário sociocultural e político vigente, desestabilizando a visão da “pura expressão ou registro de uma realidade ou de um significado preexistente”

(SILVA, 2010, p. 67); dessa forma, tal artefato cultural abrange conhecimentos que dependem de códigos, convenções e representações variadas.

Essa questão da pluralidade de visões que permeia o currículo incitou diversas reflexões e posicionamentos tanto nas entrevistas e grupos focais, quanto nos documentos que alicerçam os cursos de licenciatura; nesse rumo, vale analisar algumas concepções sobre docência e currículo consideradas fundamentais pelas diretrizes curriculares nacionais para repensar a formação docente inicial e continuada, buscando articular com os discursos incorporados na fala de um (futuro) educador.

É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros. [...] (BRASIL, 2015, p. 21)

Art. 2º § 1º Compreende-se a *docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos*, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, *em diálogo constante entre diferentes visões de mundo*. (BRASIL, 2015, p. 22)

9) *o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados* no espaço social e que contribui para a *construção da identidade sociocultural do educando*, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho; (BRASIL, 2015, p. 22)

[...] *o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa*. (BRASIL, 2015, p. 9)

[...] E assim é uma sala de aula, a gente tem *uma heterogeneidade dentro de uma sala de aula*, a gente tem *diferentes ideias, diferentes pessoas*, tem diferentes cabeças e a gente tem que aceitar, né? [...]

[...] a gente não precisa ser inimigo, nem deixar de se falar porque nós temos ideias diferentes, pelo contrário eu acho que *isso acaba por engrandecer as relações, você ter esse respeito... aceitar o que a pessoa é* ou o que a pessoa faz, entendeu? Mas, [...] pra mim a questão é respeito!

(Fred, entrevista – 28/08/17)

Compreender o processo de formação docente como um “campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”, e que a docência é construída a partir do “diálogo constante entre diferentes visões de mundo”, significa que as diretrizes curriculares nacionais estão atentas às demandas educacionais contemporâneas, as quais exigem o reconhecimento das diversas dimensões socioculturais, identitárias e políticas, englobando discursos para além do viés biologicista. Além disso, tais documentos reconhecem o currículo como produtor de significados e identidades socioculturais que transpassam as esferas educacionais. Ao mencionar a “heterogeneidade dentro de uma sala de aula”, a fala de Fred nos instiga a lembrar o quanto os conhecimentos que compõem o currículo não apenas adentram, mas extrapolam as

fronteiras de uma sala de aula, refletindo uma heterogeneidade de ideias, pessoas e relações. Tal *heterogeneidade* parece ainda mais evidente quando esse artefato cultural inclui a Educação Sexual como campo discursivo que problematiza os modos de produção de identidades e diferenças.

Para Silva (2010), o currículo compreendido “como microtexto, como prática de significação em sala de aula, [...] tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes são convenientes.” (SILVA, 2010, p. 29). De outro modo, como macrodiscurso, a política curricular “tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade” (SILVA, 2010, p. 29). Nesse jogo, são feitas apostas e posicionamentos políticos favoráveis ou não à inclusão curricular da Educação Sexual, a depender das reflexões e escolhas teórico-metodológicas, considerando os seguintes questionamentos:

O que vamos produzir no currículo entendido como prática cultural? [...] Será nosso papel o de conter a produtividade das práticas de significação que formam o currículo? Ou vamos fazer do currículo o campo aberto que ele é, um campo de disseminação de sentido, um campo de polissemia, de produção de identidades voltadas para o questionamento e para a crítica? (SILVA, 2010, p. 29).

Em direção ao entendimento de currículo como prática cultural, as diretrizes curriculares nacionais reforçam a importância de uma formação docente atenta ao *reconhecimento e valorização das diferenças* em suas diversas dimensões, inclusive mencionando as identidades sexuais e de gênero, e, ademais, advertem que “não se limitam ao respeito e à tolerância”. Tal documento sugere ir além da questão de respeito nas relações interpessoais, como foi ressaltado na fala de Fred: “nós temos ideias diferentes... isso acaba por engrandecer as relações, você ter esse respeito... aceitar o que a pessoa é ou o que a pessoa faz!”. Será que as diferenças são instituídas pensando em engrandecer relações sociais? Ou valeria problematizar o modo como diferenças são produzidas e depois naturalizadas nos currículos e demais instâncias sociais? Eis aí um dos desafios no campo da Educação Sexual.

De acordo com Furlani (2013), enfatizar essa questão de respeito, tolerância e convivência harmoniosa entre distintas culturas no currículo estaria mais condizente com uma perspectiva liberal ou humanista; por outra ótica, as abordagens pós-críticas alertam que “[...] esse tipo de postura manteria as relações de poder, que alicerçam os processos de criação da diferença, intocáveis, intactas.” (FURLANI, 2013, p. 80). A incorporação de abordagens pós-críticas na Educação Sexual, sugere não simplesmente tolerar e/ou respeitar as diferenças, mas abrir possibilidades didático-metodológicas e políticas para desconstruir hierarquias pautadas em relações de poder desiguais, através de um contínuo e sistemático exercício de

problematização acerca dos padrões socioculturais que definem “quem tolera/respeita”, em oposição a “quem é tolerado/respeitado”. Portanto, os distintos efeitos dessa Educação Sexual no currículo não seriam apenas conceituais, mas políticos (FURLANI, 2011).

Ao seguir esse percurso, “[...] pensar o currículo como ato político consiste precisamente em destacar seu envolvimento em relações de poder.” (SILVA, 2010, p. 24). A Educação Sexual, numa perspectiva sociocultural e política incorporada no currículo analisado, não atravessa somente documentos curriculares e disciplinas, mas principalmente amplia horizontes da Universidade, ao interpelar os/as futuros/as docentes transformando-os em sujeitos de uma cultura, e instigando-os a problematizar discursos biologicistas acerca de sexualidade e gênero. Como nos lembra Silva (2010, p. 44), “[...] os discursos estão localizados entre, de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento [...]”.

Quando Foucault nos ensina sobre a multiplicidade dos discursos, tal ideia parece útil para repensar a prática da Educação Sexual no currículo de Biologia como produtora de verdades alicerçadas em mecanismos de poder, que constrói um modo de ‘enunciar’, ‘abordar’ e/ou ‘ver o outro’. No entanto, em muitos casos as distintas abordagens que esse campo transdisciplinar assume não são problematizadas, para, talvez, transitar por outros caminhos que excedam os limites das questões fisiológicas, anatômicas, genéticas e evolucionistas marcantes no discurso biológico, ensaiando um movimento de autocrítica e rearranjo das relações de poder.

Conforme venho salientando ao longo desta tese, a escola e a maioria dos cursos de licenciatura em Biologia, imersos em discursos biologicistas e relações de poder desiguais, costumam adotar abordagens biológico-higienistas, principalmente por entenderem a Educação Sexual como uma forma de ensinar sobre sexualidade (muitas vezes, esquecendo-se das questões de gênero) reduzida à dimensão preventiva e ao mesmo tempo focada na questão reprodutiva. Em contraponto, vale seguir essa análise destacando os distintos rumos da Educação Sexual no DBI/UFS, sobretudo a partir do reconhecimento dos conflitos e das disputas políticas relacionados à incorporação, seja em disciplinas e/ou situações eventuais, tanto de abordagens biológico-higienistas quanto perspectivas socioculturais. Nas entrevistas, tal tema foi incitado ao questionar os/as participantes sobre o conceito e as abordagens da Educação Sexual, com base nas disciplinas curriculares e vivências pessoais:

Pesquisadora: Nas disciplinas mais da Biologia: *Fisiologia, Anatomia* o que você viu sobre essas temáticas da Educação Sexual? [...]

A gente via só tipo o masculino e o feminino mesmo, como são os órgãos masculinos e femininos, mas a gente não chegou a ter nenhum aprofundamento de mudanças que pudessem ter, não, foram bem básicos mesmo, principalmente Fisiologia que é muita coisa, então era muito mais voltado pra literatura mesmo.

(Wendy, entrevista – 15/08/17)

É mais só a parte biológica! [...] Só, em *Anatomia* a gente ver o órgão mesmo, o nome, pra que serve, sistema reprodutor masculino e feminino, apenas. *Fisiologia*, a gente ver também só como acontece o processo, só!

Educação Sexual, eu acho que engloba tudo isso, é respeito primeiro, respeito com o outro e a si mesmo, acho que primeiro a si mesmo, como você se reconhece, como você se trata, né? Eu acho que questão de Educação Sexual, não é apenas dizer: “ah, o que é homossexual, heterossexual?” Não, a partir do momento que você fala de *higiene pessoal, sua higiene sexual, seu conhecimento, pra meninas principalmente, uso de anticoncepcional, primeira relação sexual, prevenção, eu acho que tudo isso engloba a Educação Sexual.* [...]

(Moana, entrevista – 22/08/17)

[...] Tipo *Fisiologia* aqui é muito corrido e muito compacto assim [...] aquela aula básica [...] em todos os sistemas, tanto sexual, como todos! [...] Em *Anatomia* né? Mas, só... o básico mesmo, nada que interligasse [...] *era muito técnico...* é assim: a mulher tem isso, isso e isso; o homem tem isso, isso e isso, e pronto! [...]

[...] *as outras disciplinas abordaram mais o biológico, né? em relação: a doenças, mais a prevenção, a cuidado, mais essas coisas; e o cultural, o social, os temas transversais foram abordados mais nessa disciplina CGS!*

(Flora, entrevista – 14/09/17)

[...] o que eu entendia antes seria uma coisa mais... tipo bem pontual no caso, por exemplo você trabalhar com *higiene íntima, trabalhar com o uso preservativo*, antes eu achava que Educação Sexual era isso, mas depois de pegar essas disciplinas eu vi que Educação Sexual, não é só isso, né? *Educação Sexual [...] educa para a sexualidade, e essa sexualidade vai desde o convívio em sociedade, vai desde outras questões pontuais que a gente não consegue contextualizar se a gente não tiver outras [...] visões de disciplina, de temática, de assunto...*

(Maya, entrevista – 03/10/17)

Os ditos acima carregam discursos da *Fisiologia, Anatomia, Genética e Evolução*, áreas da Biologia que usualmente fundamentam uma noção essencialista e higienista do “corpo humano”, além da presença marcante de um discurso do senso comum que reúne enunciados distintos decorrentes de uma amálgama das vivências subjetivas, socioculturais e acadêmicas. As falas em destaque remetem à compreensão (ao menos inicial) da Educação Sexual como uma forma de conhecimento sobre higiene sexual focada em questões preventivas e que, principalmente a partir da fala de Moana, costuma ser direcionada ao gênero feminino. Tal raciocínio merece ser problematizado, indagando qual o lugar do gênero nessa Educação Sexual resumida a conhecimentos biologicistas sobre a sexualidade.

Uma recente pesquisa de Priscila Mugnai e Thelma Matsukura (2017) sobre “modelos de educação sexual na Escola” evidenciou a predominância de abordagens biológicas e preventivas que atrelam o conceito de Educação Sexual à sexualidade numa dimensão focada em questões fisiológicas, visando informar exclusivamente sobre temáticas como

desenvolvimento, anatomia, reprodução e gravidez entre jovens, sistemas genitais e prevenção das IST/HIV. Além dessa abordagem de Educação Sexual, denominado pelas autoras “modelo biológico-centrado e preventivo”, também destacaram o “modelo biopsicossocial” como uma forma mais abrangente de compreender a sexualidade e demais conteúdos abordados na Educação Sexual através de questões subjetivas e socioculturais.

Historicamente, a Educação Sexual foi utilizada como um “dispositivo de sexualidade”, posto que, por meio de abordagens prescritivas e essencialistas, como a biológico-higienista, exercia uma função estratégica no controle das IST e da gravidez na juventude; bem como reforçava a marginalização de identidades sexuais, pois ao enfatizar a relação entre sexualidade e reprodução, contribuía para a naturalização da heterossexualidade e mantinha a invisibilização das identidades sexuais destoantes da heterossexualidade. Embora a Educação Sexual biológico-higienista não priorize o conceito de gênero, ao instaurar um conjunto de essencialismos e normatizações corrobora com supostas diferenças sexuais e acaba reforçando binarismos de gênero. A linguagem científica usual no campo da Biologia, muitas vezes, legitima representações de gênero alicerçadas em oposições binárias, desconsiderando o caráter sociocultural de masculinidades e feminilidades.

No campo da Educação Sexual, as abordagens excedem as dimensões biológicas, nesse horizonte além dos estudos de sexualidade, os estudos de gênero têm sido fundamentais para mudanças comportamentais e didático-metodológicas, principalmente porque o gênero evidencia as marcas socioculturais que produzem uma multiplicidade de corpos não conformados à suposta “tríade” sexo-gênero-sexualidade. Em consonância, Furlani (2011, p. 132) enfatiza que os estudos de gênero “[...] envolvem questões como: o senso de pertencimento de gênero, as representações culturais acerca das masculinidades e das feminilidades, os significados sociais às práticas sexuais, as negociações entre homens e mulheres na adoção de práticas preventivas”. A autora ressalta que tais discussões, em muitas circunstâncias escolares e acadêmicas, são mais efetivas do que insistir em abordagens higienistas limitadas aos “conteúdos biológicos”, ensinando apenas sobre IST/Aids, gravidez entre jovens, métodos contraceptivos e uso de camisinha.

Em meio a contradições e mudanças, as falas das (futuras) biólogas abrigam palavras que ecoam nesse disputado processo discursivo e político de conceitualização da Educação Sexual, tais como *(auto)respeito, sexualidade, higiene, cuidado, prevenção, cultural, social, temas transversais*, entre outras, que permitem repensar a pluralidade de sentidos que esse campo transdisciplinar abrange. Nesse prisma, não seria produtivo insistir em um único conceito pronto e acabado de Educação Sexual, parece que um exercício de ressignificação

ampliaria as possibilidades de reconhecer que esse campo engloba além de sexualidade, gênero e múltiplas dimensões socioculturais, quem sabe favorecendo, assim, esse entendimento não somente no currículo de Biologia, mas em distintos campos de saber.

Para aprofundar essa análise sobre os modos de incorporação da Educação Sexual nesse curso, cabe expor que nos encontros do grupo focal, alguns questionamentos e itens da “Caixinha da Curiosidade” também direcionaram a discussão para essa abordagem biológico-higienista, que costuma estar atrelada a esse campo transdisciplinar.

Ruan: 22. *A Educação Sexual deveria ser incluída no curso de Biologia e na escola para abordar questões relativas à sexualidade humana, tais como gravidez precoce e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).*

Moderadora: Você vai dizer se você concorda com o que está aí, se você acrescentaria algo mais? Sua opinião sobre essa frase afirmativa?

Ruan: Então, aqui Educação Sexual como tá falando utiliza mais a parte do corpo, eu acho que *tem que ir muito mais além do corpo*, entendeu? Questões (como eu já havia falado) sociais, culturais, *eu acho que tá muito focada no corpo, na higienização, eu acho que vai muito mais além a Educação Sexual.*

Bianca: *Eu acho que não deveria ter somente isso, eu acho que deveria ter mais, principalmente sobre Gênero*, eu sempre fico na dúvida quando é que eu devo usar gênero, por exemplo abordando mais esses temas [...].

(Grupo focal, 1º encontro – 21/06/17)

Ruan: [...] Eu me recordo, [...], que na disciplina de *Educação e Saúde* a professora trabalhava muito com essas questões biológicas, mas em uma das aulas ela disse que iria chamar outra professora que trabalhava com *Corpo, Gênero e Sexualidade*, só que ela não teve como ir, aí a professora emprestou a ela um vídeo, foi “Minha História de João”? Foi interessante porque ela levou esse vídeo e fez com que a gente questionasse, mas ela não tinha o domínio do assunto, e eu *achei muito enviesado e muito voltado pro biológico*, teve algumas falas machistas, misóginas...

Grupo: Foi “Minha história de João!” [Minha vida de João/Era uma vez outra Maria]

Ruan: *90% do curso foi mais voltado para as questões biológicas, do sexo, da higienização.* Mas, nesse dia ela quis, porque assim *a disciplina de Corpo e Gênero causa um burburinho* [...] Ela tava querendo desconstruir, mas ao mesmo tempo...

Vitória: No caso é *a questão da falta de preparação!*

Will: Ela tentou trabalhar, eu acho que o ponto positivo é esse...

Ruan: Ela aceitou trabalhar, foi um ponto positivo, mas ao mesmo tempo *tem essa questão da formação que é muito importante.*

(Grupo Focal, 2º encontro – 27/06/17)

Quando Ruan afirma que “90% do curso foi mais voltado para as questões biológicas, do sexo, da higienização”, parece estar se referindo não somente à disciplina *Educação e Saúde*, mas principalmente aos discursos biologicistas presentes nas disciplinas *Anatomia, Fisiologia, Genética, Evolução*, entre outras, que priorizam uma linguagem científica focada na naturalização e fragmentação do corpo ‘estudado’ em um sentido estritamente biológico e essencialista. Vale retomar excertos anteriores que apontavam os outros 10% (embora seja até menos) do curso representados pelas disciplinas *CGS, Perspectivas Culturais* e, eventualmente, *Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia*, as quais abordavam as temáticas da Educação Sexual numa perspectiva sociocultural.

Nesse diálogo do segundo encontro grupal, ressaltou-se que, assim como na maioria das disciplinas curriculares, em *Educação e Saúde* foi priorizada a abordagem de questões higienistas sobre sexo e corpo, contudo os/as participantes lembraram uma tentativa de expandir as estratégias didático-metodológicas a partir da exibição de um vídeo, *Minha vida de João/Era uma vez outra Maria*, utilizado para discutir temáticas da Educação Sexual. Embora os/as participantes tenham relatado a permanência do viés biologicista, esse episódio permite pensar que, talvez, o “burburinho” nutrido pelas discussões na disciplina *Corpo, Gênero e Sexualidade*, encorajaria esse currículo de Biologia a ensaiar novos modos de incorporar a Educação Sexual como um campo discursivo que abriga múltiplos enunciados e/ou “murmúrios” de um tempo visivelmente marcado pelas dimensões socioculturais de sexualidade e gênero, que afetam a formação docente.

A questão da “*falta de preparação*” docente para abordar as temáticas da Educação Sexual também foi levantada, o que demanda um olhar mais atento sobre os significados atribuídos a ideia de “ser preparado/a” na formação docente inicial e/ou continuada para lidar com diferentes temáticas e circunstâncias que atravessam as vivências escolares. No campo da Educação Sexual, o que significa essa noção de “docente preparado/a”? Seria no sentido de que a formação docente possibilitou uma sistematização de saberes e práticas sobre sexualidade e gênero ou significaria que o/a professor/a estaria “pronto” para abordar essas questões devido aos conhecimentos proporcionados durante a formação inicial e/ou continuada? Não há uma única resposta, mas cabe problematizar essa noção de uma formação docente que “prepara”, como se fosse algo definitivo e aplicável na atuação escolar; principalmente no campo da Educação Sexual, as vivências escolares costumam ser múltiplas e contingentes, assim existem inúmeras possibilidades didático-metodológicas e abordagens sobre sexualidade e gênero.

A fala de Ruan, “Ela aceitou trabalhar, foi um ponto positivo, mas ao mesmo tempo tem essa questão da formação que é muito importante”, instiga mais reflexões sobre a imprescindibilidade da formação docente para abordagens contínuas e sistemáticas acerca das temáticas sexualidade e gênero. Tanto na Universidade quanto nas escolas, as estratégias didático-metodológicas utilizadas no campo da Educação Sexual sugerem um exercício de autocrítica e questionamento acerca dos saberes e práticas que nos orientam enquanto (futuros/as) educadores/as, nessa perspectiva, é possível admitir as positivities que permeiam os discursos, sem deixar de problematizar as relações de poder.

A carência das temáticas da Educação Sexual nos cursos de formação docente evidencia que os silêncios também constituem os discursos (biológicos, pedagógicos, escolares, religiosos, midiáticos, médicos, jurídicos, governamentais), visto que corroboram padrões

sociais de disciplinamento, censura e conservadorismo, aliados à frequente abstenção familiar nessa discussão, os (não) ditos ensinam sobre sexualidade e gênero. Nessa ótica, as instituições educacionais refletem as dificuldades para incorporação de uma abordagem múltipla da Educação Sexual, pois esta demandaria discussões contextualizadas e sistemáticas acerca de sexualidade e gênero que extrapolem o âmbito específico e pessoal, visando questionar os jogos de poder envolvidos na produção histórica, sociocultural e política de “verdades absolutas” marcantes no campo da Biologia (FURLANI, 2007).

Ainda pensando sobre a desalentada tentativa de abordar questões de sexualidade e gênero na disciplina *Educação e Saúde*, Furlani (2007, p. 178) nos recorda que: “as resistências encontradas na Educação Sexual por parte daqueles que participam dela podem estar relacionadas aos saberes preconcebidos que “lutam” e não cedem ao conhecimento novo ou, simplesmente, re-significado. Isso nos mostra como a deseducação sexual tem sido eficiente”. Ultrapassar abordagens biológico-higienistas e ampliar os modos de incorporação da Educação Sexual no currículo pressupõe o reconhecimento por parte de educadores/as e discentes que não se trata apenas de informação sobre sexualidade, mas de “um profundo exercício intelectual de assimilação e contextualização histórico/político visando uma real mudança de postura frente às práticas sexuais e frente à vida.” (FURLANI, 2007, p. 178).

Fischer (2003), fundamentada nos estudos foucaultianos, destaca a importância de repensar a educação a partir da problematização das práticas discursivas e não discursivas presentes, ainda que de modo sutil, no cotidiano das instituições educacionais, o que remete à necessidade de questionar os objetos naturalizados, ou seja, estranhar o que foi historicamente objetivado a partir de discursos e mecanismos de poder. No caso da Educação Sexual, essa naturalização de saberes e práticas corrobora com a predominância de abordagens biológico-higienistas não somente nas escolas, mas principalmente em muitos cursos de formação docente que, em geral, adotam práticas didático-pedagógicas, propostas curriculares e políticas públicas marcadas por normatizações e essencialismos sustentados em discursos biomédicos. Em contraposição, caberia problematizar a naturalização e “Higienização da Educação Sexual”, sobretudo no currículo de licenciatura em Biologia.

A partir dos ditos de Ruan, “acho que tá muito focada no corpo, na higienização... vai muito mais além a Educação Sexual”, e Bianca, “acho que não deveria ter somente isso... deveria ter mais, principalmente sobre Gênero...”, resalto que embora a Educação Sexual ultrapasse as fronteiras essencialistas que tentam enclausurar sexualidade e gênero, seus saberes e suas práticas também estão imbricados em normatizações e relações de poder. Contudo, a Educação Sexual constitui um espaço analítico, ao funcionar como um campo de exposição de

discursos passíveis de serem problematizados, oportunizando assim uma produção sociocultural e política de comunicações úteis a (des)construção de normas sexuais e de gênero. Utilizando um pensamento foucaultiano, a Educação Sexual “é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma “ordem”.” (FOUCAULT, 2014d, p. 145).

A teorização foucaultiana sobre discurso e poder faz-se produtiva para pensar como a Educação Sexual, composta principalmente pelas temáticas sexualidade e gênero, representaria um dispositivo regulador e prescritivo constituído por processos discursivos que delimitam o modo como deveriam ser vivenciados prazeres e desejos sexuais. Ademais, tais processos instituem como natural determinadas expressões de masculinidade e feminilidade compatíveis com o sexo biológico. Reconhecer a Educação Sexual como um dispositivo implica problematizar a rede de relações estabelecidas entre seus elementos que, em determinado momento histórico e sociocultural, teve por função estratégica responder a uma urgência, por exemplo, controlar a gravidez em jovens e prevenir IST/Aids, estabelecendo prescrições por meio de abordagens biologicistas. Esse raciocínio possibilita contrapor: que funções estratégicas uma Educação Sexual seria intimada a atender de acordo com as demandas socioculturais contemporâneas? Não se trata de delimitar respostas, mas provocar reflexões acerca do caráter funcional e estratégico dos dispositivos, constantemente reinventados a partir de um conjunto heterogêneo de práticas (não) discursivas.

Ao abordar a sexualidade como um dispositivo que envolve o controle (ou, por outro lado, o uso) dos prazeres e cuidado de si, Foucault (2014b) emprega o termo “cultura de si” para caracterizar um conjunto heterogêneo de práticas e preceitos históricos e socioculturais acerca do “cuidado consigo”. Esse princípio do “cuidado de si” comanda o desenvolvimento de uma série de práticas vigentes na cultura que estabelecem normas acerca do modo como se deve “ocupar-se consigo mesmo”, principalmente ao prescrever formas de vivenciar a sexualidade e outras dimensões da vida. Ao longo do tempo, tal princípio foi constituindo uma “verdadeira cultura de si” que, como um imperativo disseminado em distintos campos, “[...] desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu, assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber.” (FOUCAULT, 2014b, p. 58).

Esse dispositivo “cultura de si” desenvolvido a partir do princípio de “cuidado consigo”, talvez possa contribuir para pensar um processo que denominei “Higienização da Educação

Sexual” em alusão às abordagens que enfatizam esse campo como restrito a uma dimensão biologicista de sexualidade, focando em aspectos preventivos com relação às IST/Aids e à gravidez em jovens, baseando-se em discursos essencialistas da fisiologia e anatomia do “corpo humano”. Nessa concepção, visa-se reforçar um conjunto de prescrições referentes à saúde corporal e *aspepsia* nas práticas sexuais, desconsiderando saberes e práticas que problematizam esse caráter higienista, ao reconhecerem as dimensões política e sociocultural de sexualidade, dando visibilidade à multiplicidade de relações e prazeres que ultrapassam os limites do biológico.

Em síntese, o conceito de “Higienização da Educação Sexual” englobaria discursos (biológicos, médicos, pedagógicos, religiosos, midiáticos, etc.) que tentam manter um suposto “padrão asséptico” no que se refere à sexualidade e às relações de gênero. Nessa lógica, a prevenção contra IST e a gravidez na juventude, e de modo paradoxal, a tentativa de naturalização da sexualidade, ao ser atrelada à reprodução, aliada a binarismos e assimetrias de gênero, constituem mecanismos de poder que visam sustentar uma “ordem sexual” pautada em essencialismos, deixando marcas, sobretudo nos currículos de Biologia. Esse processo de “Higienização da Educação Sexual” desconsidera que o biológico também representa uma invenção sociocultural e política. Por outro lado, independente da abordagem adotada na Educação Sexual, são colocadas em movimento diferentes formas de regulação acerca de sexualidade e gênero, assim vale examinar estratégias de poder que atravessam tanto perspectivas higienistas quanto as socioculturais assumidas.

Quando Foucault (2014d, p. 280) fala em “táticas que se deslocam na medida em que nunca atingem inteiramente seu objetivo”, esse pensamento poderia ser direcionado à Educação Sexual numa abordagem biológico-higienista que, embora tenha sido empregada em distintos espaços educativos formais ou não, parece que não surtiu o efeito desejado e não atingiu seus objetivos, como o controle da gravidez imprevista e a redução da incidência das IST, sobretudo entre os/as jovens. Nesse caso, não seria o momento de apostar em novas abordagens de Educação Sexual? Isto é, parece mais produtivo investir em uma “Educação Sexual socialmente relevante” (BRITZMAN, 2000) no curso de Biologia, que assuma os processos discursivos e culturais, reconhecendo as múltiplas possibilidades e os limites de um campo heterogêneo marcado por relações de poder. Assim, as táticas seriam constantemente ressignificadas e deslocadas para, quem sabe, promover mudanças sociais significativas no campo educacional.

De modo enfático, a fala de Ruan, “Educação Sexual... tem que ir muito mais além do corpo”, remete aos (des)aprendizados que ecoam nesse currículo e instiga um olhar pluralista acerca desse campo transdisciplinar, não estando isento de conflitos nutridos por abordagens

que se (des)conectam. A Educação Sexual não se resume a uma única disciplina e muito menos a pretensão de “verdade universal”, visto que carrega uma rede discursiva heterogênea sobre sexualidade e gênero, percorrendo distintos espaços socioculturais, principalmente ao incorporar estratégias didático-metodológicas, que possibilitem assumir a Biologia como campo de saber que “vai muito mais além” dos limites orgânicos do corpo e do sexo.

Em continuidade a essa análise, no último encontro do grupo focal, um dos questionamentos suscitados foi justamente se a Educação sexual deveria estar incluída por lei em todos os currículos; tal discussão foi propícia em decorrência do cenário político que o Brasil vem enfrentando nos últimos anos. Tal cenário, rodeado por disputas partidárias, organizações fundamentalistas empenhadas na aprovação de uma série de projetos de leis repercutiu (e ainda repercute) em mudanças na Educação, principalmente nos currículos escolares e nas temáticas da Educação Sexual, visto que as questões de sexualidade e gênero foram suprimidas do Plano Nacional e de muitos planos estaduais e municipais (a exemplo de alguns municípios sergipanos, como a capital Aracaju e Estância). Nesse contexto, a partir das falas dos participantes, vale aprofundar a discussão sobre a Educação Sexual frente ao projeto de lei “Escola sem Partido” e a chamada “Ideologia de Gênero”.

Moderadora: 13. Em uma entrevista, uma professora de Ciências relata: “[...] essa questão da educação sexual, acho que deveria estar incluída por lei em todos os currículos”. Vocês concordam? Por quê?

Bianca: [...] eu acho que *algumas pessoas da educação se opõem a isso pelo fato delas não estarem capacitadas pra debater esse assunto*. [...] o que muitos professores sentem: “não vou querer aprovar que isso esteja no meu currículo porque eu não estou capacitado pra isso, vou tá me deparando com várias cenas e vou ter que tá dando uma explicação para os alunos o porquê daquilo, eu não tenho essa capacidade” [...] porque eles realmente não se sentem à vontade pra tá falando desse assunto e preferem tá votando contra, do que tá votando a favor e ter que fazer uma capacitação *e outros é só por ignorância mesmo*.

Emilly: *Eu acho que tá mais perto de ser aprovada uma lei contra a educação sexual do que uma lei a favor da Educação Sexual.*

Moderadora: Tem a “Escola Sem Partido” que já tá...

Emilly: Exatamente! Acho que se for aprovada essa lei, essa lei vai ser cumprida porque eles vão ficar no pé pra ser cumprida, mas se fosse aprovada uma lei, ao contrário, incentivando a Educação Sexual na escola não seria cumprida porque os próprios professores não estão dispostos, a maioria, eu acho...

Will: Eu acho que se tem outras maneiras de se intervir que não por uma lei.

(Grupo focal, 3º encontro – 05/07/17)

A crescente oposição ao debate e inclusão curricular das temáticas propostas na Educação Sexual envolve não somente a questão da carência de capacitação na formação docente, visto que, principalmente na contemporaneidade, advém de uma conjuntura política alicerçada em discursos essencialistas e fundamentalistas que aliam determinismo biológico a dogmas religiosos. Tal conjuntura enquadra variados recursos numa insistente tentativa de

excluir sexualidade e gênero dos currículos escolares e acadêmicos, através de projetos, leis, cartilhas, programas televisivos e outros artefatos midiáticos, que visam manter uma certa “ignorância”, atingindo não exclusivamente professores/as, mas grande parcela da população.

Cabe admitir que a *ignorância* representa uma forma peculiar de conhecimento, ou seja, um modo de conhecer (re)produzido por meio de discursos alicerçados em mecanismos de poder (BRITZMAN, 1996; LOURO, 2016). Como Britzman (1996, p. 91) acrescenta: “O velho dualismo binário da ignorância e do conhecimento não pode lidar com o fato de que cada conhecimento já contém suas próprias ignorâncias.” Tanto sexualidade quanto gênero são dimensões construídas a partir de disputas políticas, interesses e conhecimentos negociados socioculturalmente durante toda a vida, assim tais dimensões não conseguiriam manter-se presas a estruturas de sujeição (BRITZMAN, 1996). Vale refletir que a inclusão curricular das temáticas da Educação Sexual envolve resistências e “[...] processos políticos que vão determinar o resultado de quem vencerá – políticos no sentido de que vários atores e várias significações enfrentam-se para conseguir o controle.” (SCOTT, 1995, p. 98).

Diante desse cenário político, a Educação Sexual instiga pensar que a ignorância e as oposições binárias não conseguem suprir as demandas educacionais contemporâneas, onde predominam (queira-se ou não) a multiplicidade e o desejo pelo desconhecido e pela ultrapassagem das fronteiras, sobretudo sexuais e de gênero. Nesse sentido, a formação de educadores/as tornar-se-ia mais dinâmica e pluralista ao problematizar os diferentes modos de proliferação de discursos fundamentalistas que perpassam o currículo, (re)produzindo um conjunto de “ignorâncias” acerca de sexualidade e gênero, ao disseminarem representações essencialistas e/ou universalistas. Que conhecimentos relativos à sexualidade e gênero o currículo de licenciatura em Biologia normatiza, naturaliza e/ou silencia? Ou, dito de outro modo, que “ignorâncias” referentes à Educação Sexual esse currículo mantém em favor de normas sexuais e de gênero sustentadas em discursos essencialistas e fundamentalistas?

Como ressalta Leonardo Nascimento (2015), numa tentativa de manutenção do fundamentalismo cristão e do essencialismo, busca-se impedir a abordagem sociocultural e política das questões de gênero e sexualidade nos currículos escolares e acadêmicos; para tanto, o movimento Escola Sem Partido apoia-se em uma noção de “família tradicional”, leia-se heteronormativa, que exerce um papel decisivo no fortalecimento dos discursos que constituem tais doutrinas. Justamente porque para interditar e normalizar sexualidades e gêneros, o discurso religioso-fundamentalista investe em uma articulação estratégica com outros discursos. Nessa concepção, reforça-se uma abordagem de Educação Sexual caracterizada por discursos essencialistas que disseminam binarismos nas representações de gênero e de sexualidade,

visando sustentar uma matriz cisgênera e heterossexual que distingue corpos como normais e inteligíveis (NASCIMENTO, 2015).

Como a participante Emilly nos alertou: “Eu acho que tá mais perto de ser aprovada uma lei contra a Educação Sexual do que uma lei a favor da Educação Sexual”, de fato, o cenário político do país mostra-se mais favorável a exclusão curricular das temáticas sexualidade e gênero. Embora tenha sido estrategicamente retirado do Congresso em novembro de 2017, o projeto de lei “Escola Sem partido” ainda não foi arquivado de modo definitivo, e continua resultando em outros projetos, programas e movimentos em alguns estados e municípios do país. Envoltos por jogos de poder, o “Escola Sem partido” segue em detrimento das demandas educacionais contemporâneas que evidenciam a relevância de uma discussão sistemática e contínua sobre sexualidade e gênero por meio da inclusão da Educação Sexual nos currículos escolares e acadêmicos. Embora imerso nessa conjuntura política, o currículo investigado fornece pistas de que “[...] pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder” (FOUCAULT, 2015a, p. 104), assim as temáticas da Educação Sexual continuam sendo discutidas no curso de Biologia da UFS.

Para Furlani (2016, p. 6), “[...] o Escola Sem Partido ajuda a manter esse discurso de proibição da discussão e de segregação e, por isso, recebeu atenção” de políticos e/ou religiosos fundamentalistas contrários a equidade de direitos e às políticas afirmativas que favorecem a problematização das diferenças utilizadas para justificar desigualdades sociais. Entretanto, mesmo em meio a ascensão desses movimentos fundamentalistas, parece que a Educação Sexual vem recriando possibilidades para “[...] fazer esta crítica num processo educativo que se defina pela análise social e política das redes de poder que promovem a classificação, a hierarquização e o enquadramento sexual em modelos restritos.” (FURLANI, 2007, p. 20). Ainda que o projeto de lei “Escola Sem Partido” venha, de fato, a ser aprovado, escolas e universidades contariam com professores/as dispostos/as a resistir e continuar discutindo, nas salas de aulas, questões socioculturais e políticas, como sexualidade e gênero, conforme nos lembra Will: “acho que se tem outras maneiras de se intervir que não por uma lei”.

Em consonância com Miguel (2016, p. 615), “[...] impedir que gênero seja discutido na escola é impedir que se aja no sentido de reverter tal quadro. Uma escola “sem partido” é uma escola que toma o partido da injustiça e da opressão.” Cabe ressaltar que a ascensão política do “Escola Sem Partido” está relacionada a uma aliança entre religiosos fundamentalistas e políticos conservadores, defensores do *slogan* “Ideologia de Gênero”, que tentam a aprovação de um projeto de lei para proibir discussões sobre gênero e sexualidade. Essa questão da

“ideologia de gênero” também foi mencionada nas discussões do grupo focal e merece ser analisada, considerando as estratégias de enfrentamento incorporadas nessa Educação Sexual:

Will: E você percebe que *muita coisa tem mudado aqui na Universidade, e que os professores estão fazendo com que essas temáticas não fiquem só restritas ao curso de Biologia, a uma disciplina, acho que deveria ser abordado em todos os cursos, entende? Você percebe que a Universidade tem tido avanços muito bons quanto à, tanto a identidade de gênero, nome social* que os alunos agora têm direito de colocar [...] Eu e Vitória fizemos uma intervenção no Resun [Restaurante Universitário], [...] duas vezes no dia da violência contra a mulher [...] Vitrine viva, eu era o noivo, uma colega minha era a noiva e eu estava esganando ela, era uma cena bem impactante, [...] isso causou um impacto tão grande, as pessoas paravam assim, olhavam, perguntavam...

Vitória: [...] Aí postaram em uma rede social uma foto nossa [...] e tinha lá: “quando o pessoal de humanas resolve aparecer”, aí teve uma professora nossa que colocou embaixo: “ops, humanas não, biológicas!” E isso gerou um impacto assim, é um déficit que tem na Biologia, por que o pessoal da Biologia não pode fazer esse tipo de intervenção? Por que gera tanto impacto? Porque não é trabalhado da forma que deveria ser trabalhado dentro da sala de aula, até por professores mesmo [...] de chegar a dizer que não há necessidade de se trabalhar sobre gênero dentro da sala de aula: “não, não na Biologia.” [...] existem pessoas que concordam [...]

Will: [...] e aluno daqui, da Universidade, do curso de licenciatura postar nas redes sociais que: “eu não acredito nisso, numa ideologia” ... *Não é ideologia o certo de gênero, eu acho que a gente quer fazer uma escola, gente, mais humana, uma escola mais receptiva, mais acolhedora, ajudando a dar visibilidade a essas temáticas.* Aí posta assim: “*eu não acredito nessa ideologia de gênero, acho isso muito medíocre, [...] usem artigos da maneira correta, qual é a finalidade disso? O que existe é sexo!*” [...] quando as pessoas botam essa palavra “ideologia”, as pessoas que são contra, mas elas têm isso como algo que você quer implantar a torto e a direita, de qualquer jeito, e não, nós temos toda maneira de intervir isso no colégio [...] Mas, eu acho que *o que é ideologia pra eles, eles têm uma noção diferente, eles acham que nós queremos impor, e não é assim [...]*

(Grupo focal, 2º encontro – 27/06/17)

Eu não entendo como é que você pode ser, assim e não só com religião, com qualquer outra coisa, como é que você pode ser tão fechado, ter uma mente tão fechada, acreditar numa coisa tão cegamente e aceitar pra você que aquilo ali é verdade e quem tiver fora daquilo ali tá errado, entendeu? [...] e principalmente *nessa questão de gênero que a gente não pode generalizar mesmo, nem pode dizer que tem um caminho certo, tem um caminho específico e a religião parte muito pra isso de dizer isso é certo, isso é errado!*

(Fred, entrevista – 28/08/17)

A discussão sobre “ideologia de gênero” indica um entrelaçamento de enunciados que compõem um certo discurso de base fundamentalista, o que pode ser vislumbrado a partir da mensagem (de um discente da UFS) exposta nas redes sociais: “eu não acredito nessa ideologia de gênero, acho isso muito medíocre, [...] O que existe é sexo!”. Esse conjunto de enunciados são postos em funcionamento por discursos universalistas, essencialistas e fundamentalistas que creem em “verdades absolutas”, explicações causais e/ou interpretações literais utilizadas para justificar uma estrita adesão a dogmas religiosos. Pensando a partir de Foucault (2015b), vale examinar práticas discursivas que colocam em exercício jogos de poder pautados na noção de “verdade universal”, ao disseminarem um conjunto de regras anônimas e históricas vigentes em um determinado contexto sociocultural responsáveis por diversas relações entre os enunciados.

A questão da *ideologia*, nas palavras de Foucault (2015b, p. 223), “[...] é a questão de sua existência como prática discursiva e de seu funcionamento entre outras práticas”. De modo paradoxal, a noção de *ideologia*, ainda que pregue uma certa oposição a alguma coisa tida como “verdade”, parece ser afetada pelo próprio argumento, pois, alicerçada em discursos fundamentalistas, tenta instaurar um conjunto de prescrições sobre valores morais e religiosos. Tal noção de ideologia merece ser questionada, principalmente, porque em um determinado contexto social e político, não se trata de separar o que um discurso realça de cientificidade, verdade e/ou outra coisa tida como fundamento, mas de problematizar “[...] historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos.” (FOUCAULT, 2017b, p. 44).

Nesse raciocínio, a narrativa “ideologia de gênero” produz efeitos de verdade que exaltam relações de poder desiguais. Para Foucault (2017b, p. 54), a “verdade” pode ser compreendida como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. Ademais, salienta-se que “a “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime da verdade.” (FOUCAULT, 2017b, p. 54). “É preciso pensar os problemas políticos [...] não em termos de “ciência/ideologia”, mas em termos de “verdade/poder”.” (FOUCAULT, 2017b, p. 53). De modo oposto ao pensamento foucaultiano, essa narrativa denominada “ideologia de gênero” vem fortalecendo a produção de uma série de oposições binárias, tais como natureza/cultura, sexo/gênero, que historicamente marcaram as abordagens de Educação Sexual em diferentes ambientes educativos.

Numa tentativa de manter o binarismo sexo/gênero, investe-se na disseminação de representações pejorativas acerca de gênero por meio de movimentos, projetos de lei, cartilhas, programas, redes sociais e outros recursos midiáticos, que colocam em funcionamento o rótulo “ideologia de gênero”. Embora abrigue distintos sentidos, a palavra *ideologia* empregada de forma abusiva nesses discursos fundamentalistas visa produzir “efeitos de verdade”, objetivando reverter a compreensão de gênero como um campo de estudos produzido histórica e socioculturalmente que reflete múltiplas representações acerca de masculinidades e feminilidades. Para Rogério Junqueira (2017, p. 41), “[...] admite-se que se fale em gênero, desde que um gênero naturalizado, em nada semelhante às fabulações da “teoria/ideologia do *gender*”. Por fim, reitera-se o rechaço ao emprego de gênero como categoria analítica e promotora da desnaturalização da ordem sexual.”.

Haraway (2016) destaca a existência de uma “*ideologia biológico-determinista*” que consiste em um posicionamento presente na cultura científica favorável a ideia de “animalidade

humana”, isto é, de modo resumido, defende-se que os seres humanos obedeceriam a instintos naturais, como se possuíssem uma unidade essencial que os classificaria em machos e fêmeas. No entanto, tal *ideologia* desconsidera que as pessoas são constituídas por múltiplas e instáveis identidades (sobretudo, as identidades sexuais e de gênero) construídas por meio de discursos científicos e outras práticas socioculturais questionáveis, assim as fronteiras sexuais e de gênero são constantemente rompidas e reconfiguradas.

Furlani (2016) enfatiza que consideremos o conceito gênero como propulsor de discussões acerca da posição das mulheres na sociedade, do reconhecimento das múltiplas identidades sexuais e de gênero, de novos arranjos familiares e relacionamentos afetivos, possibilitando ampliar as lentes para enxergar os sujeitos na pós-modernidade; de fato, “não há campo do conhecimento contemporâneo mais impactante e perturbador para as instituições conservadoras e tradicionais que os efeitos reflexivos dos estudos de gênero [...]” (FURLANI, 2016, p. 3). Por isso, tantos investimentos na criação e divulgação de um rótulo dogmático, “ideologia de gênero” representa uma amálgama de enunciados tomados como premissa para reduzir a conquista de visibilidade e direitos que os campos de estudos de gênero e sexualidade vêm proporcionando às minorias sociais; por meio das lutas por igualdade de direitos entre homens e mulheres, heterossexuais e grupos LGBT, bem como a partir da inclusão curricular dessas temáticas nas escolas e universidades (PARAÍSO, 2016b).

Quando Vitória conta sobre o espanto de algumas pessoas, inclusive professores/as, ao verem as temáticas sexualidade e gênero serem discutidas e, mais que isso, incorporadas na matriz curricular desse curso de Biologia, é possível localizar os “ruídos” de movimentos conservadores que criaram a expressão “ideologia de gênero”. A sentença anônima dita – “não há necessidade de se trabalhar sobre gênero dentro da sala de aula: não, não na Biologia” – evidencia, de algum modo, a reverberação de discursos essencialistas que, por vezes, marca o campo da Biologia. Nas palavras de Paraíso (2016b), os grupos reacionários criadores do *slogan* “ideologia de gênero”, visando atingir o objetivo de eliminar as temáticas gênero e sexualidade das instâncias educacionais, almejam controlar o currículo e práticas docentes que assumem posicionamentos políticos, sobretudo ao reivindicarem uma suposta “neutralidade” na educação escolar.

Acontece que tais grupos reacionários desconsideram o atravessamento das relações de poder nas práticas e conhecimentos selecionados para compor currículos de distintos cenários educacionais, inviabilizando, assim, esse argumento de neutralidade. Justamente porque “[...] todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas [...] para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber. [...] Não há saber

neutro. Todo saber é político.” (FOUCAULT, 2017b, p. 28). Nesse pensamento, os currículos abrigam diferentes posicionamentos políticos, evidentes nos campos de gênero e sexualidade, sinalizando conflitos e contradições tanto de discursos essencialistas e fundamentalistas pautados em determinismos biológicos, que reforçam rótulos, prescrições higienistas e valores tradicionais e heteronormativos, quanto de abordagens socioculturais da Educação Sexual.

Junqueira (2017) acrescenta que “ideologia de gênero” tornou-se uma categoria retórica de mobilização política reacionária e autoritária, ao investir em mecanismos de poder que apelam para o convencimento de que gênero seria uma ameaça aos valores morais da família tradicional, dessa forma, discursos religiosos fundamentalistas tentam manter normas sexuais e de gênero. Nessa visão, o autor afirma que existe “teoria/ideologia de gênero”, mas não como descrevem opositores ao conceito de gênero, visto que seria um sintagma forjado para operar enquanto dispositivo metadiscursivo e antidemocrático contrário às dimensões políticas e culturais que atravessam as questões de gênero. A fala de Fred representa uma contraposição a tais discursos, ao reconhecer que “nessa questão de gênero a gente não pode generalizar mesmo, nem pode dizer que tem um caminho certo... e a religião parte muito pra isso de dizer isso é certo, isso é errado!”

Para corroborar esse raciocínio, cabe destacar os ditos que Will parece incorporar de vivências e aprendizados sobre sexualidade e gênero instigados a partir da Educação Sexual nesse currículo: “o que é ideologia pra eles, eles têm uma noção diferente, acham que nós queremos impor, e não é assim”. E antes o participante já havia dito de modo enfático: “Não é ideologia o certo de gênero, a gente quer fazer uma escola... mais humana, uma escola mais receptiva, mais acolhedora, ajudando a dar visibilidade a essas temáticas”. De modo análogo, Junqueira (2017) salienta que “teoria/ideologia de gênero” não corresponde e muito menos resulta do campo de Estudos de Gênero e de Sexualidade, nem dos movimentos feministas e LGBT, ao contrário, representa um dispositivo originado por práticas fundamentalistas e antifeministas, que visam barrar a conquista de direitos, atingindo principalmente grupos de LGBT, mulheres e étnico-raciais; assim como a todos/as que reconhecem a multiplicidade de identidades e diferenças nos distintos currículos da vida.

Nessa perspectiva de visibilidade às questões de gênero e sexualidade, a Educação Sexual proposta nesse curso, percorre campos heterogêneos da Universidade, extrapolando os limites das disciplinas, como foi contado por Will: “[...] muita coisa tem mudado aqui na Universidade [...] quanto à [...] identidade de gênero, nome social que os alunos agora têm direito [...]”. Multiplicam-se as estratégias de enfrentamento diante de um cenário político fundamentalista, que ameaça as conquistas sociais de pessoas que não se enquadram nas normas

sexuais e de gênero; nesse jogo, currículos escolares e acadêmicos sinalizam conflitos, limites e possibilidades de luta e resistência às normatizações.

No cenário contemporâneo do Brasil, a expansão de tais conquistas no terreno de gênero e sexualidade vem sendo motivo de reações antidemocráticas que tentam freá-las na escola, universidade, nos cursos de Biologia e em qualquer ambiente que acolha às múltiplas identidades e diferenças. “São tempos de difusão do *slogan* “ideologia de gênero”. Uma “tormenta” inesperada [...]. Pois trata-se de uma avalanche de ideias reacionárias que busca inundar a todos e todas com moralismos, divisões naturalizadas, identidades fixas, generificações hierárquicas, silêncios interessados [...]” (PARAÍSO, 2018, p. 25).

Em conformidade com Meyer (2018), resalto que, embora gênero e sexualidade estejam no cerne de disputas políticas, estratégias de enfrentamento e/ou resistência são pensadas e (re)construídas para contrapor-se aos efeitos dessas tormentas no currículo, sobretudo a partir da articulação entre campos de estudos, como os estudos foucaultianos, os estudos culturais e estudos feministas. Em aliança com os estudos de gênero e de sexualidade, esses campos contribuem para que tais conceitos sejam “multiplicados, torcidos e radicalmente descolados de quaisquer essências e fundacionalismos biológicos.” (MEYER, 2018, p. 10-11).

Pensando dessa forma, Paraíso (2018) nos instiga a enxergar “os frutos” dessa tormenta reacionária, isto é, frente à projetos e movimentos como “Escola Sem Partido” e “ideologia de gênero”, professores/as, estudantes e outros profissionais da educação resistem e recriam estratégias de enfrentamento. O que foi inventado para amedrontar e controlar o currículo, acaba tornando-se um “motor político”, pois incita ainda mais as discussões sobre sexualidade e gênero nas salas de aula de diferentes modos. Em outro texto inspirador, a autora ressalta a importância de pensar o currículo como um campo atravessado pela força da resistência, acolhedor de inúmeras possibilidades (PARAÍSO, 2016b), já que é constituído por vidas diversas e transgressoras de normas sexuais e de gênero. “A resistência abre espaços, abre caminhos, cria possibilidades. A resistência cria um re-existir, ou seja, um existir de um outro modo.” (PARAÍSO, 2016b, p. 389).

Embora sejam visíveis as mudanças que marcam esse artefato cultural, ao ensaiar estratégias de resistência a fundamentalismos, essencialismos e normatizações que tentam cercear os campos da Biologia e Educação Sexual, as relações de poder transitam por abordagens que se (des)conectam. Entre limites e possibilidades, tal currículo vai sendo interpelado pelo caráter produtivo do poder, principalmente ao admitir a multiplicidade de identidades e diferenças nas dimensões de sexualidade e gênero. Quem sabe essa conexão/articulação Educação Sexual-Biologia estaria sendo ressignificada a partir de uma

“provocação permanente” das relações de poder, sobretudo nos campos de sexualidade e gênero, onde liberdade e resistência abrigam distintos sentidos e conexões!

A enigmática frase de Foucault (2014c, p. 25), “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”, permite refletir sobre as abordagens da Educação Sexual no currículo de licenciatura em Biologia que (des)conectam prescrições biológico-higienistas e perspectivas que possibilitam ressignificações a partir do reconhecimento de sexualidade e gênero como constructos históricos, socioculturais e políticos. Nesse ritmo, Foucault (2014c, p. 63) insiste, “estamos muito longe de haver constituído um discurso unitário e regular da sexualidade [e acréscimo gênero] talvez não cheguemos nunca a isso e, quem sabe, não estejamos indo nessa direção.” As demandas educacionais contemporâneas incitam a constante reconstrução do campo discursivo em torno da Educação Sexual, não tanto no sentido de “novos ditos e saberes”, mas a partir da problematização e desconstrução de essencialismos reproduzidos acerca de sexualidade e gênero. Assim, a Educação Sexual nesse curso parece ser interpelada por “novos acontecimentos” e novas pedagogias que exigem múltiplas formas de educar em detrimento do apego a um único “discurso verdadeiro”, que nem a Biologia consegue sustentar.

7.2 PEDAGOGIAS CULTURAIS EM CENA NA EDUCAÇÃO SEXUAL: ENSAIANDO MÚLTIPLAS FORMAS DE EDUCAR

As práticas curriculares costumam estar atravessadas por normas que ensinam um modo legítimo de vivenciar a sexualidade e de expressar masculinidades e feminilidades, delimitando o que significa “ser homem” ou “ser mulher”, esquecendo-se da contingência que permeia nossas vidas e constitui nossas múltiplas identidades. Tais práticas evidenciam o quão generificado e sexuado é o currículo, nessa perspectiva, entendido como artefato cultural contingente e mutável que reinventa estratégias de resistência a partir da problematização dos mecanismos de poder e seus modos de produção de diferenças. Nesse horizonte, a Educação Sexual instiga um leque de possibilidades didático-metodológicas, favorecendo pedagogias culturais que entram em cena no currículo de licenciatura em Biologia e permitem ensaiar novas “formas de educar” nos campos de sexualidade e gênero.

Os documentos curriculares que orientam essa licenciatura, como o PPP (UFS, 2014) do curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas

(BRASIL, 2002) sinalizam, de alguma forma, a importância das pedagogias e artefatos culturais. Principalmente, ao destacarem que a Biologia está envolta em dimensões sociais, culturais e políticas, reforçando que as demandas educacionais contemporâneas englobam o investimento curricular em uma pluralidade de estratégias didáticas para “educar de múltiplas formas”, e “formar docentes” que assumam abordagens socioculturais no processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, cabe iniciar a análise dos seguintes excertos referentes aos documentos curriculares em articulação com os ditos de uma estudante do curso.

V. competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico:

a) criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento da área das Ciências e da Biologia a serem ensinadas, das *temáticas sociais transversais ao currículo escolar*, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar bem como as especificidades didáticas envolvidas;

[...]

c) *manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos*, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos; (UFS, 2014, p. 4)

[...] particular atenção deve ser dispensada às relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Em tal abordagem, *os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais*. (BRASIL, 2002, p. 1)

2. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

i) Utilizar os conhecimentos das ciências biológicas para compreender e transformar o contexto sócio-político e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente; (BRASIL, 2002, p. 4)

[...] *na disciplina Corpo, Gênero e Sexualidade, a gente viu um pouco de tudo, risos. É em forma de debates da professora com os alunos, a gente discutiu textos, a gente assistiu vídeos, alguns vídeos contando algumas situações pessoais que tinham realmente acontecido e a gente viu vídeo de simulação de situações também, animações, o que poderia acontecer se tivesse surgindo determinada coisa ou determinado comentário, o que poderia ser feito e etc. [...]*

[...] Porque foi abordado de várias formas, então, às vezes a professora chegava com os temas e começava a debater, ou a partir de um vídeo, de um texto que a gente lia ou assistia começava a debater, então *foram várias formas, várias didáticas [...]* então vamos dizer assim que dava pra gente ver qual seria a melhor forma de tratar aquelas questões.

(Wendy, entrevista – 15/08/17)

(Re)criar estratégias didáticas propícias a múltiplos “modos de educar”, extravasando os limites do que convencionalmente seria a Biologia marcada por discursos biomédicos essencialistas que escamoteiam o corpo humano, ao valorizarem investigações e/ou estudos científicos adeptos da especificidade e, por vezes, reticentes à multiplicidade “colada” no currículo, enquanto artefato cultural que engloba identidades e diferenças, não simplesmente um conjunto organizado de conteúdos. Conforme aponta o PPP do curso, cabe, além de utilizar os conhecimentos do campo das Ciências Biológicas, um alargamento desse currículo para “manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos”, incluindo “temáticas sociais

transversais”, o que significa acolher as questões de sexualidade e gênero por meio de abordagens socioculturais da Educação Sexual.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2002) corroboram que “os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais”; nesse sentido, reforça-se a problematização de uma concepção positivista de “verdade científica”, alicerçada em binarismos natureza/cultura, objetividade/sujetividade, que estaria isenta e/ou distanciada de aspectos socioculturais e políticos. Ao contrário, tal noção de “verdade universal” parece distante das demandas educacionais contemporâneas que, de uma certa forma, favorecem o reconhecimento de ciência e currículo como artefatos e/ou “produtos culturais”.

Como ressalta Portocarrero (2009), essa “ilusão moderna de que a distância entre natureza e sociedade [...] subjetividade e objetividade aumentaria progressivamente está em descrédito. Objetividade e subjetividade sequer se opõem, pois surgiram juntas. Os artefatos não são mais coisas, são atores que intermedeiam nossas ações”. Nesse prisma, o constante desafio educacional seria (re)inventar instituições políticas dispostas a absorver o pensamento contemporâneo que admite ciência e currículo como campos acolhedores de múltiplos saberes, práticas, conteúdos, métodos, pois “todos estes objetos não são coisas apenas, são também agentes culturais. Deste modo, não podem ser concebidos como entidades fixas, mas como fluxos.” (PORTOCARRERO, 2009, p. 72).

Ao analisar o modo como a Educação Sexual vem sendo incorporada nesse currículo é visível, sobretudo a partir de algumas disciplinas, um exercício de problematização de discursos que insistem na noção “verdade científica absoluta”. Talvez porque em um campo de saber como a Biologia não haveria mais tanto espaço para “grades disciplinares” que fragmentam “o corpo humano” e desconsideram a multiplicidade de dimensões que excedem os limites de órgãos (listados na *Anatomia*) e funções orgânicas (ensinadas na *Fisiologia*). As vidas, com suas múltiplas identidades e diferenças, não cabem em naturalizações e normas, sobretudo quando se trata de sexualidade e gênero, em que parece mais produtivo assumir a contingência e provisoriedade, o descontínuo e “desordenado” que percorrem a Educação Sexual, deixando “pegadas” no currículo de Biologia.

Uma pluralidade de estratégias didático-metodológicas incorporadas na Educação Sexual parece “invadir” o curso de Biologia da UFS, principalmente em algumas disciplinas, conforme exemplificado na fala da participante Wendy: “na disciplina Corpo, Gênero e Sexualidade, a gente viu um pouco de tudo. É em forma de debates..., a gente discutiu textos, assistiu vídeos [...] então foram várias formas, várias didáticas”. Quando Meyer (2009) sugere

o entendimento de Educação como o conjunto de processos de ensino e aprendizagem que engloba uma multiplicidade de práticas, artefatos culturais e “lugares pedagógicos” imbricados na transformação de indivíduos em sujeitos de uma cultura, instiga pensar as abordagens socioculturais da Educação Sexual como um dos modos diferentes de educar. Tal diferença reside, principalmente, na expansão dos horizontes curriculares para temáticas plurais e políticas, como sexualidade e gênero.

Sobre o conceito de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015) destacam as diversas relações sociais e culturais construídas no decorrer das vivências familiares, escolares, acadêmicas, entre outras, e, além disso, ressaltam os polos natureza e cultura sinalizando a (im)possibilidade de relações e/ou desconstruções. Tal documento ainda aponta como um dos princípios da formação docente, “a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura”. Nessa direção, vale iniciar uma análise mais detalhada sobre a “centralidade da cultura” (HALL, 1997), constitutiva dos processos que nos transformam em sujeitos com identidades e diferenças, inclusive produzindo múltiplos significados acerca de sexualidade e gênero que compõem a Educação Sexual.

Art. 3º § 1º *Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.* (BRASIL, 2015, p. 43)

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

XI - a compreensão dos *profissionais do magistério como agentes formativos de cultura* e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2015, p. 44)

Pesquisadora: O que você viu com relação ao conceito de cultura em *Perspectivas Culturais*? Que estaria relacionado com Educação Sexual também.

Em *Perspectivas Culturais*. Ah, o que foi que eu vi? Vi várias vertentes, por exemplo desde a cultura africana que não é discutida nas escolas [...]. E nessa disciplina, *eu também gostei dessa disciplina, porque eu gosto assim dessas temáticas assim mais... eu acho temáticas mais marginalizadas... alguma coisa do tipo, risos... que não são tratadas, eu gosto assim de saber mais o porquê não são tratadas, né?*

(Maya, entrevista – 03/10/17)

Pesquisadora: Na disciplina *Perspectivas Culturais*, qual foi o conceito de cultura que ficou assim?

Pra mim assim é o *conjunto de culturas, costumes, saberes, é... de cada povo, de cada... você não pode julgar o outro* porque ele faz aquilo, você tem que entender que aquilo tem um significado pra ele, pra cada pessoa, então pra mim ficou marcado isso!

(Flora, entrevista – 14/09/17)

A disciplina *Perspectivas Culturais no Ensino de Biologia e Educação* apresenta em sua ementa trabalhar e discutir o campo da Biologia no contexto das pedagogias culturais em articulação com os conceitos de cultura e linguagem, ressaltando a produção de significados

sobre diversas temáticas, tais como sexualidade e gênero. Nas entrevistas, as participantes Maya e Flora sinalizaram (des)aprendizados dessa disciplina no processo de formação docente, principalmente ao assumir abordagens socioculturais acerca de “temáticas mais marginalizadas”, como as questões étnico-raciais, sexuais e de gênero. Além de abordar sobre “o conjunto de culturas, costumes, saberes... de cada povo”, parece que *Perspectivas Culturais* possibilitou o exercício de problematização da linguagem e das relações de poder, oportunizando uma ampliação do ‘olhar docente’ no sentido de “enxergar as diferenças” ao invés de “julgar o outro”, posto que a cultura produz múltiplas “formas de vidas”.

Diferenças silenciadas e/ou produzidas por discursos essencialistas e “realistas” que ainda pairam sobre o currículo de Biologia, disseminando “concepções estáticas” que desconsideram o atravessamento de relações de poder nos conhecimentos e nas culturas. Tais discursos não admitem que conhecimento e cultura produzem e são ao mesmo tempo constituídos por relações sociais. Relações socioculturais, frequentemente, consistem em relações de poder assimétricas e hierárquicas, o que reforça a relevância de pensar o currículo, assim como conhecimento e cultura, como produto e produtor/a de relações de poder (SILVA, 2010). Contudo, reconhecer “[...] as práticas culturais como relações de poder implica, pois, ver o campo da produção de significado e de sentido como contestado, disputado, conflitivo.” (SILVA, 2010, p. 24).

Stuart Hall (1997) já argumentava que nossas condutas e ações são moldadas e reguladas de modo normativo a partir de significados culturais produzidos em meio a jogos de poder instaurados discursiva e simbolicamente. Nesse rumo, a problematização das relações de poder e suas formas de regulação da cultura parece indispensável para inventar estratégias de resistência e confrontar a produção de significados nos campos de sexualidade e gênero. Ao enfatizar a “centralidade da cultura”, Hall (1997) não afirma que “tudo é cultura”, mas que as práticas sociais dependem de significados produzidos por meio de dimensões culturais constituídas por discursos, e vice-versa, postos em circulação num determinado tempo e espaço. Esse argumento provoca-me o seguinte questionamento: que significados culturais vem sendo (re)produzidos acerca da Educação Sexual nesse currículo de Biologia?

Para Soares (2008), a “centralidade da cultura” reside, sobretudo, na produção de identidades, subjetividades e diferenças, assim as transformações socioculturais envolvem “[...] pensar como somos constituídos num mundo de significações, por quais representações nos sentimos interpelados.” (SOARES, 2008, p. 47). Os documentos, e mais ainda, os ditos nas entrevistas e grupos focais, dão pistas para pensar o quanto esse campo da Educação Sexual é contestado e permeado por múltiplos significados culturais imersos em relações de poder. Estas,

mesmo sendo questionadas a partir de exercício de problematização ensaiado nesse currículo, seja em disciplinas e eventos por docentes, discentes e/ou outras vivências envolvendo sexualidade e gênero, não seriam eliminadas, mas continuamente desmontadas e rearranjadas. Em meio a limites e possibilidades, a multiplicidade de significados que a cultura produz parece ser examinada na Educação Sexual desse currículo.

Hall (1997) nos provoca pensar a cultura (ou as culturas) como um modo de regulação de nossas práticas sociais, principalmente na educação e nos currículos, logo, aqueles/as que almejam “controlar o mundo” e/ou impor normas sobre como vivemos nossas identidades, ao mesmo tempo instituindo diferenças utilizadas para justificar desigualdades sociais, buscam a todo custo moldar e regular a cultura. Silva (2010) complementa esse pensamento, ao salientar que “[...] a cultura, nessa visão, é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social.” (SILVA, 2010, p. 14). Reside, aí, a relevância de compreender a Educação Sexual como produto e produtora de significados e práticas culturais acerca de sexualidade e gênero.

Em continuidade a essa análise, destaco que para estimular a discussão sobre sexualidade e gênero nos encontros do grupo focal utilizei artefatos como vídeos, documentários, letras de músicas, cenas de filmes e/ou novela que contribuíram, de algum modo, para a produção de significados culturais. Alguns desses artefatos, como o documentário *Instintos sexuais humanos: desejos profundos* (da Discovery Channel), foram utilizados na intenção de provocar inquietações e problematizações relacionadas ao atravessamento de discursos deterministas e/ou fundacionalistas no campo da Biologia e nas questões de sexualidade e gênero. Em contraponto, os ditos dos/as participantes descreveram outros “artefatos culturais” incorporados nas abordagens de Educação Sexual, que vêm possibilitando reconstruir formas mais plurais de “educar e formar docentes”.

Will: [...] Eu só fui encontrar mesmo falando sobre temas dessa relevância, sexualidade, *na disciplina Corpo, Gênero e Sexualidade*, [...] *eu me diverti muito nessa disciplina...* não vi a sexualidade assim logo de cara, era uma leitura bacana [...] é um impacto ainda! Mas, muitos alunos ainda não entendem a relevância de ter uma disciplina como essa no curso de Biologia, no currículo, *o aluno entra aqui com aquele determinismo e encontra a Biologia de uma outra maneira*, e é muito bom ver a concepção, alguns não mudam a concepção, fazem porque “ah é só mais uma disciplina na grade”, mas *você percebe que a maioria muda*, muda e comenta com você depois: “rapaz, e eu não sabia disso!”. [...] E foi bem legal quando eu fiz, *fiz um passeio por tudo desde os estudos feministas até as identidades, essas relações todas* [...] o que cada um pensa, pra você desconstruir da sua maneira, entendeu?

Pietra: Isso, *a tentativa de construção, de desconstruir pra construir uma nova ideia, uma nova concepção com relação à sexualidade, educação sexual, gênero enfim todas essas denominações*. Elas foram conduzidas de uma forma bem bacana, teve um bom direcionamento porque não foi empurrado assim: é desse jeito, é dessa forma, é assim, esse texto fala isso, não, a gente avaliou e foi, foram tipo os encontros e essa construção foi acontecendo aos poucos através de textos, de dinâmicas, de livros em sala, foi bem bacana a disciplina.

Vitória: Eu acredito que *na disciplina de Perspectivas também, porque eu lembro que teve um grupo na minha sala que falava sobre a rotulação do corpo feminino na mídia e trouxeram a questão da propaganda de cerveja que utilizava a mulher* [...] com o corpo do mesmo jeito que passou no vídeo [*Documentário Instinto Sexuais*], o homem com o corpo definido e a mulher também com o corpo definido, [...] tinha que obedecer os padrões [...]. Então, isso também foi desconstruído nessa disciplina, porque eu lembro que a abordagem que o grupo fez, foi bem marcante no sentido de quebrar, tipo de trazer, é trouxe esses estereótipos, e no sentido de fazer essa desconstrução, de como a mídia coloca o corpo, não só o feminino, o corpo masculino também e como assim as pessoas estão voltadas mais pra esse padrão [...]

(Grupo focal, 2º encontro – 27/06/17)

Ruan: Então, nós *construímos um artefato cultural* e a minha equipe ficou pra falar sobre como a mulher era vista nas propagandas de cerveja e a gente trabalhou também com essa *questão de sexualidade e da linguagem. Na disciplina de Perspectivas Culturais sobre o signo, a linguagem, de como essa linguagem influencia nos marcadores sociais*.

Pietra: [...] um dos momentos mais marcantes da disciplina CGS foi um questionário que ela passou perguntando: qual foi o momento que você se descobriu mulher? Foi bem reflexivo!!!

Bianca: Justamente! São perguntas que normalmente a gente quer fazer pra nossos amigos gays e a gente não se importa se eles estão se sentido ofendidos, se eles gostam ou se eles... mas assim “quando foi que eu me descobri ser gay, quando foi que eu descobri que eu sou mulher, como foi que eu me descobri ser homem?” É porque a gente pergunta naturalmente, como se...

Pietra: É como se isso fosse natural, a gente perguntar pra eles, mas não é natural isso ser perguntado pra gente.

(Grupo focal, 1º encontro – 21/06/17)

Quando ressalto que a Educação Sexual incorporada nesse currículo cria possibilidades para reconstruir modos pluralistas de “educar e formar docentes”, me apoio em enunciações como as de Will e Pietra: “o aluno entra aqui com aquele determinismo e encontra a Biologia de uma outra maneira [...] você percebe que a maioria muda” a partir de uma incessante “tentativa de [...] desconstruir pra construir uma nova ideia, uma nova concepção com relação à sexualidade, educação sexual, gênero.” O/a futuro/a docente aprende a enxergar a Biologia de outro modo através de lentes multifocais, isto é, ver um currículo aberto a múltiplos discursos e estratégias didático-metodológicas, que “perturbam” concepções deterministas conformadas com a ideia de natural e imutável, provocando assim mudanças e desconstruções na formação docente. Nessa trajetória, o “passeio” pelos estudos culturais e estudos feministas favorece a

problematização de binarismos, encorajando o escavamento e a desconstrução de discursos pautados nestas concepções restritivas.

Para Larrosa (2011), práticas de formação docente incitariam futuros/as professores/as a refletir sobre, e problematizar as, temáticas socioculturais, visando uma mudança no modo como construíram suas identidades pessoais e profissionais. Dessa forma, tenta-se transformar não somente o/a docente como profissional, mas instituir por meio de saberes e práticas uma transformação pessoal do/a educador/a, o que culmina com a produção de modos de subjetivação docente. “Uma formação docente costuma ser constituída [...] como um espaço no qual se aprende a “pensar” e a “argumentar” sobre questões educativas de determinada maneira.” (LARROSA, 2011, p. 50). Nessa perspectiva, os/as futuros/as professores/as vão “construindo a ideia da educação em relação com uma ideia do social, do político, do cultural [...]” (LARROSA, 2011, p. 50) e do subjetivo.

Um currículo constrói modos de subjetivação a partir de posições discursivas que constituem os sujeitos interpelados por um conjunto de enunciados, práticas pedagógicas e saberes acerca de sexualidade e gênero, que compõem um “jeito” de tornar-se educador/a. Dispositivos de sexualidade e de gênero acionam um campo heterogêneo de discursos para funcionar, regular a vida ao produzir modos de subjetivação e/ou sujeição atravessados por redes de poder. Esse raciocínio incita questionamentos que extrapolam os limites desta tese e indica novos percursos investigativos: que modos de subjetivação docente são (re)produzidos no currículo de licenciatura em Biologia a partir das temáticas sexualidade e gênero? Ou dito de outra forma: que modos de subjetivação são postos em cena a partir da Educação Sexual que toma corpo nesse currículo e reflete na formação docente? Como esses “sujeitos docentes” são interpelados a partir de práticas culturais propostas nessa Educação Sexual?

A interpelação refere-se a forma como os indivíduos adotam distintas posições de sujeito sendo direcionados por meio de discursos a assumir determinada/s identidade/s (WOODWARD, 2014). Os discursos se deslocam na Educação Sexual desse currículo, reinventam práticas culturais que não se restringem ao nível do que é dito ou pensado pelos/as (futuros/as) docentes, mas provocam uma constante *interpelação* que “se dá também no nível das práticas não discursivas; e, dado que sobre essas práticas sempre circulam discursos que a elas se referem, há uma relação complexa entre as práticas (discursivas e não discursivas) que interpelam cada indivíduo.” (VEIGA-NETO, 2004, p. 58). Foucault (1995, p. 235) argumentava que “[...] há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a.”

Por outro lado, essas práticas culturais interpelativas, não apenas tentam dizer ao indivíduo quem ele é, o que deve ser e/ou fazer, mas (re)inventam categorias como sexualidade e gênero, “criam referentes que se constituem como marcadores pelos quais os sujeitos passam a se reconhecer e posicionar.” (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006, p. 60). Os significados culturais implicados na Educação Sexual não somente produzem “verdades provisórias” como recriam estratégias dinâmicas para questionar e problematizar “o estatuto de verdade” que delimita posições de sujeito. “Nesse sentido, trata-se de considerar o sujeito (des)centrado como ‘terreno fértil’, constituído por uma ampla e variada gama de processos educativos que têm como objetivo aproximar o outro da ‘nossa cultura’, dos ‘nossos modos de ser’.” (DORNELLES; DAL’IGNA, 2015, p. 1587). Assim, “[...] esse sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial e originária.” (SILVA, 2015, p. 120).

Veiga-Neto (2004, p. 57) nos lembra “que nossa posição numa rede discursiva jamais é fixa, nem mesmo estável [...]”, justamente porque somos uma espécie cultural interpelada de distintos modos por múltiplos sentidos e marcadores sociais. Nesse passo, a Educação Sexual põe em cena nesse currículo artefatos e pedagogias culturais que produzem diversos significados acerca de sexualidade, gênero, identidades e diferenças, possibilitando a desconstrução de uma concepção essencialista de sujeito, ao problematizar “regimes de verdade” e relações de poder desiguais. Além de estimular os/as (futuros/as) educadores/as a pensar a cultura não somente como *domínio material*, dos objetos e das práticas, mas “[...] ao mesmo tempo, no *domínio simbólico*: como significamos os objetos e as práticas e, ao fazermos isso, como abstraímos e transferimos esses significados para outros contextos; e, ao fazermos essa transferência, como os ressignificamos.” (VEIGA-NETO, 2004, p. 57).

Sobre os artefatos e as pedagogias culturais em cena na Educação Sexual, ao comentar uma atividade proposta na disciplina *Perspectivas Culturais*, Ruan descreve: “construímos um artefato cultural [...] sobre como a mulher era vista nas propagandas de cerveja e a gente trabalhou também com essa questão de sexualidade e da linguagem. [...] como essa linguagem influencia nos marcadores sociais”. A participante Vitória também descreveu essa atividade relacionada a “rotulação do corpo feminino (e masculino) na mídia”, enfatizando o modo como tal ideia foi problematizada na disciplina, “no sentido de fazer essa desconstrução”. Esse exercício de analisar criticamente padrões corporais de masculinidade e feminilidade disseminados na mídia por meio de propagandas de cerveja e outros artefatos, parece produtivo para desmontar discursos essencialistas e normativos que alicerçam tais artefatos culturais, que

mesmo sem um objetivo explícito produzem ensinamentos sobre gênero, sexualidade e outros marcadores sociais que constituem nossas identidades.

Analisar um artefato cultural como produtor de diferenças implica em caracterizá-lo como “resultado de um processo de construção social”, desse modo, os objetos e as práticas veiculados nesse instrumento educativo não deveriam ser naturalizados, mas encarados como invenções da cultura. Nesse contexto, a problematização de artefatos culturais que reiteram discursos essencialistas sobre as temáticas da Educação Sexual envolveria um persistente exercício que “[...] consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização. [...] A análise consiste, então, em mostrar as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou “naturalizada”” (SILVA, 2015, p. 134).

Tal exercício analítico incorporado na Educação Sexual pressupõe olhar o currículo “[...] como um artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias.” (PARAÍSO, 2010, p. 11). As práticas curriculares problematizam e (des)constroem “[...] o que vem ensinando essa multiplicidade de artefatos culturais, algumas vezes na mesma direção e outras vezes em direção diferente e às vezes até contrária ao que ensinam os currículos escolares [...]” (PARAÍSO, 2010, p. 11-12) e acadêmicos. Como Meyer (2018) nos convida a pensar, o currículo embora seja um conceito consagrado no cenário educacional, “[...] respira, se amplia e se renova quando movimenta análises em contextos escolares e, sobretudo, quando é articulado ao escrutínio de artefatos culturais muito diversos e, por vezes surpreendentes [...]” (MEYER, 2018, p. 10).

A partir dessa ideia de “surpreender” que também pode significar “desconcertar” discursos essencialistas e normativos acerca da Educação Sexual no currículo de Biologia, investe-se em ressignificações e desconstruções, ao sugerir novas formas de educar que contam com uma pluralidade de artefatos e pedagogias culturais. Sobre uma Educação Sexual que abriga (im)possibilidades para desconstrução de práticas curriculares relacionadas à sexualidade e gênero, cabe analisar a atividade da “Máscara” proposta na disciplina *CGS* como uma forma de pedagogia cultural que “ensina” a problematizar artefatos midiáticos e discursos biologicistas, mas evidencia os conflitos e limites presentes nas práticas docentes:

Moderadora: Falem um pouquinho dessa dinâmica da máscara que a professora pediu [...]:

Pâmela: É assim a gente faz a máscara, modula no rosto da dupla, daí a gente tem que escrever sobre aquela máscara, o que aquela máscara significa pra você e escrever um relatório [...] *todos nós temos máscaras, todo mundo tem uma máscara que não revela, porque a gente é fruto de uma sociedade que nos molda a colocar um rosto que a gente não é.* Então, meu questionamento principal foi: será que a gente já nasce com essa máscara ou a sociedade nos impõe? Aí fui pegando umas músicas [...] peguei uma de Pitty que é Máscara, que ela fala: “seja o que você é, tipo mesmo que você seja um monstro, mas tire essa máscara”, e outra foi de Legião Urbana que ele fala que a gente é fruto de uma geração Coca-Cola, que a gente é influenciado pela sociedade. [...] aí eu coloquei e disse que: a sociedade impõe que a gente coloque aquela máscara pra gente seguir em frente *como no filme Tomboy, ela teve que colocar uma máscara e dizer que era mulher mesmo ela não sentindo aquilo, então essa máscara significou isso pra mim, tipo as máscaras que a gente usa no dia a dia, ninguém realmente é, o que é!* [...]

Will: [...] Minha máscara foi uma máscara trans, fechosa (risos), aí eu falei um pouco sobre identidade de gênero, essas coisas. [...] aí levamos para os ambientes virtuais de jogos [...] a construção das figuras, mas a máscara realmente é uma experiência muito boa... você dá vida aquela máscara, dá uma história pra ela, uma temática, acho bacana...

(Grupo Focal, 3º encontro – 05/07/17)

[...] a última atividade da disciplina [CGS] foi a confecção das máscaras [...] cada um escolhia uma temática, sua máscara era branca, depois você ou pintava, adornava, fazia o que você quisesse, mas aquilo tinha que ter uma explicação, tinha que ser voltado pra algum tema que foi debatido dentro da disciplina. A minha eu fiz o seguinte: dividi a máscara em quatro quadrantes, um lado utilizei pra representar assim a convenção social de que o rosa [...] seria uma cor feminina, o azul seria uma cor masculina, do outro lado coloquei uma cor amarela e uma cor verde. *Aí falei justamente da questão do sexo da criança quando vai nascer, a escolha de cor de roupa, a escolha de brinquedo, tudo [...]* Pra mim, não existe essa questão: “ah tem cor de homem, tem cor de mulher, tem roupa de homem, tem roupa de mulher”. *Pra mim, você usa o que você se sente bem, você estar com a pessoa que você se sente bem, você brinca, você usa aquilo que faz com que você se sinta bem [...]*

(Fred, entrevista – 28/08/17)

[...] Foram máscaras muito variadas, [...] porém a maioria tratou justamente essa questão de masculino e feminino e suas características... Apesar de ser de qualquer assunto que a gente tinha abordado na disciplina eu percebi que a maioria delas tratou disso, tipo ou fazia metade da máscara com características masculinas ou metade da máscara com características femininas e ia trabalhando em cima desse texto. [...] *eu fiz a máscara baseada no filme V de Vingança [...] mas expliquei que a ideia da máscara não seria exatamente a vingança que é tratada no filme, mas sim a questão dos vários tipos de violências que tem na sociedade [...]: a violência doméstica, a violência de gênero ou a violência no trabalho, violência nas escolas [...]*

(Wendy, entrevista – 15/08/17)

Também essa temática sobre gênero, eu fiz uma máscara neutra representando duas metades e *a máscara incompleta porque nossa identidade não está completa, a gente vai completando ao longo do tempo*, aí eu escolhi essa temática.

Pesquisadora: Você já tinha essa visão antes da disciplina ou você construiu?

Enzo: Não, construí na disciplina! Até quando a professora sugeriu que a gente fosse fazer a atividade, a primeira coisa que eu pensei: “que professora louca, que coisa desnecessária!” *Aí no dia da síntese da máscara, eu disse: não, professora eu achei que essa seria uma atividade desnecessária, mas no momento da confecção parece que tudo que a gente trabalhou na disciplina foi começando a fazer sentido!* Porque a gente vai percebendo as coisas fazendo sentido, os debates que a gente teve, os textos sobre identidade, sobre gênero [...]

(Enzo, entrevista – 14/09/17)

Músicas, filmes, jogos, textos constituem artefatos culturais que representam discursos e produzem ensinamentos sobre as temáticas da Educação Sexual, justamente por isso merecem ser problematizados por meio de estratégias analíticas e didático-metodológicas dinâmicas que “jogam” com linguagens, imagens e objetos veiculados nesses instrumentos pedagógicos.

Numa abordagem lúdica e questionadora, parece que a atividade da “Máscara” proposta na disciplina *CGS* vem produzindo “ecos” nesse currículo, sobretudo ao instigar discussões desde a montagem de uma *máscara* relacionada às temáticas sexualidade, gênero, identidades, diferenças, violências, entre outras. Entretanto, cabe examinar as conflitualidades que essa atividade provoca, a começar pela reflexão de Pâmela: “todos nós temos máscaras”, “[...] porque a gente é fruto de uma sociedade que nos molda a colocar um rosto que a gente não é. [...] será que a gente já nasce com essa máscara ou a sociedade nos impõe?”

Esse questionamento permite explorar alguns sentidos que a palavra “máscara” abriga na cultura e que reverberam na atividade proposta: objeto que cobre o rosto para “disfarçar” identidades e/ou adereço lúdico utilizado para expor identidades. Será que “nascemos com máscaras” que identificam masculinidades, feminilidades, sexualidades e/ou aquelas representariam “disfarces identitários” que a sociedade nos impõe por meio de discursos e mecanismos de poder? Reconstruo o questionamento de Pâmela, almejando repensar sobre os diferentes modos de naturalizar identidades e diferenças que nos constituem como sujeitos de uma cultura normativa. Ao descrever a atividade, parece que Pâmela reafirma uma noção de que, “atrás” da máscara imposta socioculturalmente, existiria um “eu”, uma essência que “revelaria” quem realmente somos.

Silva (2010) nos lembra que aquilo que somos é inseparável do que não somos, desse modo, “[...] a identidade cultural não é uma entidade absoluta, uma essência, uma coisa da natureza, que faça sentido em si mesma, isoladamente.” (SILVA, 2010, p. 46). Nessa ótica, máscaras vão além da noção de disfarce de identidades não hegemônicas, mas, sobretudo, representam uma multiplicação de identidades/diferenças encaradas como pontos de sutura parciais, provisórios e cambiantes. Embora, na vida cotidiana, esse caráter relacional de identidade e diferença costuma ser desconsiderado por processos socioculturais que insistem em manter uma ideia de naturalização, ao reforçarem que “tanto a nossa identidade quanto a identidade dos outros (a diferença) aparecem como absolutas, como essências, como experiências originais, primordiais.” (SILVA, 2010, p. 46).

Tal noção essencialista ainda paira sobre esse currículo de Biologia, produzindo conflitos na Educação Sexual, entretanto, as pedagogias culturais constituem potentes instrumentos educativos úteis para a problematização, posto que estão envolvidas na produção de múltiplas identidades e diferenças. Nesse cenário, “[...] o entendimento de que tais práticas educativas são fundamentalmente políticas se dá através do reconhecimento de que esses espaços culturais e suas formas específicas de pedagogia são locais de produção de significados, forjados em relações de poder.” (SOARES, 2008, p. 47). A autora acrescenta que pedagogias

culturais, de modo concomitante, (re)produzem, organizam e regulam concepções e práticas frequentemente tidas como legítimas e/ou naturais em nossa sociedade, o que me faz repensar a Educação Sexual como um campo transdisciplinar atravessado por práticas educativas e políticas, que tanto utiliza quanto problematiza artefatos e pedagogias culturais.

Inspirada em Britzman (1996), reflito sobre educação e pedagogias como ferramentas para construir possibilidades de “navegar as fronteiras culturais” que delimitam saberes e normas sobre sexualidade e gênero, principalmente ao pluralizar trabalhos e formações docentes que recriam estratégias didático-metodológicas, visando problematizar discursos circulantes nas escolas, universidades e demais ambientes educativos. A Educação Sexual como um espaço político envolve a construção coletiva de pedagogias que acolham múltiplas práticas, identidades e diferenças, sem deixar de exercitar uma autocrítica e investigação acerca dos mecanismos de poder envolvidos na produção de discursos normalizadores dos corpos, gêneros e das sexualidades nos currículos escolares e acadêmicos. Portanto, “navegar as fronteiras culturais” significa que os/as (futuros/as) educadores/as arriscariam “certezas” e mesmices para, quem sabe, reinventar cenas educativas que desmontem normas e transformem os sujeitos dessa cultura cambiante.

Ao contar na entrevista que abordou a temática gênero e confeccionou uma “[...] máscara incompleta porque nossa identidade não está completa, a gente vai completando ao longo do tempo...”, o (futuro) docente Enzo nos dá pistas de que essa atividade, assim como outras desenvolvidas na Educação Sexual, vem semeando (des)aprendizados que evidenciam limites e possibilidades para “ir além do biológico”. A fala de Enzo sugere uma noção de totalidade, ao comentar que as identidades iriam sendo completadas, como se fosse possível alcançar uma identidade fixa e acabada em um dado momento da vida. Nesse prisma, pedagogias culturais produzem conflitualidades entre as fronteiras de discursos essencialistas e as múltiplas lentes da cultura que ampliariam o campo da Biologia a partir da Educação Sexual. Assim, multiplicam-se os sentidos acerca dessas “novas formas de educar”, como Enzo sinaliza: “achei que essa seria uma atividade desnecessária, mas no momento da confecção parece que tudo que a gente trabalhou na disciplina foi começando a fazer sentido! [...] os debates..., os textos sobre identidade, sobre gênero”.

Em uma síntese do pensamento de Henry Giroux, Silva (2015) destaca que a pedagogia e o currículo são vistos como formas de “política cultural”, posto que tais artefatos culturais não envolvem somente a transmissão de “fatos” e “conhecimentos objetivos”, mas sobretudo a produção de significados e valores. Significados culturais não restritos ao nível da consciência pessoal ou individual, mas estreitamente entrelaçados a relações de poder, na maioria das vezes,

arranjadas de modo desigual. Nessa perspectiva, “o currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. [...] Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados.” (SILVA, 2015, p. 55). Contestar significados impostos socioculturalmente sobre sexualidade e gênero constitui uma ação política encenada por algumas pedagogias culturais utilizadas nessa Educação Sexual, que oscila entre discursos essencialistas e a tentativa de “ir além do biológico”.

As disciplinas *Perspectivas Culturais* e *Corpo, Gênero e Sexualidade* adotam artefatos e pedagogias culturais como estratégias que (im)possibilitam desconstruir discursos deterministas e o desejo de “verdade universal” que ronda a Biologia, entretanto parecem, ao menos, enfatizar o caráter produtivo de questionamentos e incertezas em detrimento de respostas prontas e prescrições. Como os/as próprios/as participantes ressaltaram, as dúvidas percorreram todo o processo formativo e se fizeram mais marcantes e “vivas” nessas disciplinas que priorizam abordagens socioculturais. Nesse caminho, Paraíso (2018, p. 44) fala em “um currículo-rizoma, que experimenta e se expande, traz conflitos, dúvidas e contestações para o seu território. Mas esse currículo produz também o prazer de aprender e a alegria de viver.”

Quem sabe a Educação Sexual nesse currículo de Biologia estaria ensaiando outras possibilidades, práticas e saberes para rearranjar, de modo mais igualitário, relações de poder? Ao assumir uma perspectiva sociocultural a partir de algumas disciplinas, sugere que “as pequenas revoltas diárias” provocariam inquietações e mudanças nos pensamentos e atitudes desses/as (futuros/as) educadores/as. “Como um currículo sempre deseja modificar coisas nas pessoas, ele produz mudanças porque agencia forças e faz ver e sentir o belo que é aprender, viver e expandir.” (PARAÍSO, 2018, p. 47). Ainda que rarefeitas, as mudanças atravessam sinuosamente essa Educação Sexual incorporada de modo sociocultural e político, principalmente nas disciplinas *CGS* e *Perspectivas Culturais*, mas percorrendo também distintos cenários além dos muros da Universidade.

Para seguir com essa análise acerca das pedagogias culturais na Educação Sexual, destaco ainda uma fala de Pâmela: “a sociedade impõe que a gente coloque aquela máscara pra gente seguir em frente como no filme *Tomboy*, ela teve que colocar uma máscara e dizer que... era mulher mesmo não sentindo aquilo...” Ademais, a participante acrescenta: “essa máscara significou isso pra mim, tipo as máscaras que a gente usa no dia a dia, ninguém realmente é o que é! [...]” Essas falas indicam uma analogia entre a atividade da “Máscara” proposta na disciplina *CGS* e as cenas da/o personagem Laure/Mikael no filme *Tomboy*, enfatizando a pluralidade de significados, conflitos e articulações a partir de uma estratégia didática que instiga problematizações acerca das temáticas sexualidade e gênero. Tais enunciados, embora

signalizem o questionamento das normas sexuais e de gênero, também enfatizam uma ideia de “essência” camuflada por uma máscara produzida socioculturalmente.

No último encontro do grupo focal, utilizei alguns artefatos culturais (cenas de uma novela, de um filme e uma propaganda) para estimular a discussão acerca da temática gênero; dentre aqueles, priorizo a análise das enunciações sobre o filme *Tomboy*. Esse filme francês, lançado em 2011, conta a história de Laure, que se apresenta/identifica como Mikael para a nova vizinhança, a/o personagem possui cabelos curtos, veste roupas largas e encena comportamentos sociais atribuídos ao gênero masculino, já que as relações sociais usualmente são organizadas a partir de um sistema binário de gênero. *Tomboy* é um termo utilizado para designar meninas que exibem características e/ou hábitos atribuídos socioculturalmente aos meninos (CASTRO, 2014). Os/as participantes se mostraram inquietos/as com cenas do filme, pois nesse processo de construção de sua identidade, Laure/Mikael se depara a cada dia com um desafio ao tentar driblar essencialismos e normas de gênero.

Will: [...] começando por *Tomboy* que você consegue ver esse processo de descoberta, de construção da, dele, eu chamo ela porque no final quando a garota pergunta o nome, ela fala o nome verdadeiro e algumas falas, por exemplo: “*eu não me incomodo que você brinque de ser menino*” da mãe, então isso mudou um pouco o meu olhar, um filme fantástico pra quem quer entender um pouco esse processo de construção [...]! *E gênero pra mim através desse primeiro filme é isso como você se sente, como você quer ser visto...* [...] muito positivo pro público [...] que tanto gosta dessas pedagogias culturais [...].

Pâmela: Eu já tinha assistido o filme *Tomboy*, eu gostei muito, muito mesmo. Agora não gostei do final, porque tipo no final pensei que ela, ele ia continuar como Mikael, mas não continuou, eu disse: sim, no final ele não consegue? [...] Eu acho que a dificuldade e pra ser aceito também, ele teve que ser ela, porque se continuasse como ele, não ia conseguir, e acho engraçado porque *às vezes isso acontece a pessoa acaba negando o que é, pra ser aceito*, e acho que isso não deve acontecer.

Bianca: [...] quando chegou na parte da sunga foi que eu realmente me choquei porque ela demonstra ser uma criança bem novinha, mas já tá tão decidida, que ela sabe que aquele corpo não é dela, que ela pensa, articula um meio de como fazer, pra que quando ela vestir a sunga pareça realmente ser um menino. E [...] ela cortando o maiôzinho, aquilo pra mim foi tão chocante porque ela tinha certeza que não queria aquele maiô, que ela queria uma sunga porque queria ser menino. [...] *com relação a Tomboy eu também fiz uma pergunta: se nós pudéssemos nascer na forma e no corpo que a gente queira como o mundo seria?* [...] aí eu fiquei pensando [...] *no caso de Laure do filme Tomboy, ela tinha certeza que aquele corpo não era dela e que queria ter o corpo masculino, ou seja, ela nasceria menino e ficaria tudo certo*; já tem outras pessoas que são homossexuais, mas que não sentem essa vontade de trocar de sexo, são lésbicas e continuam assumindo o corpo de mulher, são gays e continuam assumindo o corpo de homem, acho que seria bem mais fácil!

(Grupo focal, 3º encontro – 05/07/17)

[...] Se eu não me enxergo no corpo de mulher, ou se não me enxergo no corpo de um homem e pudesse ter nascido no corpo que eu queria, acho que as pessoas seriam bem mais felizes e teria menos essa questão de agressividade com o outro, talvez, né?

Pesquisadora: [...] Sexualidade e gênero podem ser determinados pelo corpo e/ou sexo que as pessoas nasceram?

Não. Eu acho que não. Eu ainda fico muito confusa com isso, mas *eu acho que não importa o corpo que você nasça. Tipo a carcaça da pessoa, sua mente é você quem vai construindo*. Eu nasci no corpo de mulher, mas talvez se eu tivesse nascido no corpo de homem, quem sabe minha mentalidade fosse a mesma. Eu acho que seria, não teria muita diferença.

(Bianca, entrevista – 28/08/17)

O filme *Tomboy*, entendido como um artefato cultural, se alia aos (des)aprendizados ensaiados nessa Educação Sexual, constituindo uma forma potente de problematizar binarismos de gênero, já que incita pensar as múltiplas representações de masculinidades e feminilidades, indo além das dimensões de sexo e corpo considerados estritamente biológicos. A/o personagem Laure/Mikael remonta seu corpo numa “encenada passagem” do feminino para o masculino, ao jogar com características e comportamentos atribuídos socioculturalmente a cada gênero inserido em um padrão que delimita fronteiras. Esse filme veicula uma pedagogia cultural, ao ‘ensinar’ que gênero representa uma invenção sociocultural, dessa maneira, características, comportamentos e significados relativos às masculinidades e feminilidades conseguem ser forjados, criando “[...] possibilidades de escapes do modelo heteronormativo [...]” (CASTRO, 2014, p. 185).

Ao comentar o filme Will salienta: *Tomboy... você consegue ver esse processo de descoberta, de construção [...] E gênero pra mim através desse... filme é... como você se sente, como você quer ser visto*”. Esses ditos corroboram a ideia de que com um olhar atento é possível capturar enunciados acerca de gênero que tais artefatos culturais disseminam por meio de cenas refletidas nesse processo de construção identitária. Por outro lado, cabe problematizar a noção de ‘descoberta de uma identidade’ como se fosse algo a ser desvendado numa determinada fase da vida, pois em um campo tão plural e contingente nada seria predeterminado. Em um processo circular, a cultura (re)produz identidades e diferenças relativas à sexualidade e gênero veiculando múltiplas linguagens e pedagogias, assim “[...] descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta.” (SILVA, 2015, p. 12).

Essa ideia de descoberta de uma identidade sexual e/ou de gênero estaria “[...] associada à existência de uma fase pregressa, infantil e assexuada para os sujeitos escolares, superada com a ‘descoberta’ de experiências, experimentações, desejos, sensações e reconhecimentos sobre a sexualidade, devidamente ordenados e previamente esperados com a chegada da puberdade.” (DORNELLES; DAL’IGNA, 2015, p. 1594). Em contraposição, Louro (2017) ressalta que as identidades sexuais e de gênero são produzidas socioculturalmente em um processo instável e contraditório ao longo de toda a existência dos sujeitos, visto que esse processo de construção identitária “[...] pode ser, e é, marcado por imprevisibilidade e provisoriedade. Nesse sentido, é possível dizer que todos somos, sempre, sujeitos em construção [...]” (LOURO, 2017, p. 84).

Para refletir sobre esses processos de (re)construção de identidades culturais, vale explorar o questionamento que Bianca faz, no grupo focal, a partir do filme *Tomboy*: “se nós pudessemos nascer na forma e no corpo que a gente queira como o mundo seria?” E, depois,

no momento da entrevista, sua própria tentativa de “resposta”: “não importa o corpo que você nasça. Tipo a carcaça da pessoa, sua mente é você quem vai construindo”. Esses ditos reiteram o argumento de que os processos culturais como produtores e produtos de distintos discursos (biologicistas, do sendo comum, religiosos, psicológicos...) ao longo da vida reverberam contradições e contingências que nos constituem enquanto sujeitos descentrados.

Quando Pâmela admite que não gostou do final do filme *Tomboy* porque Laure aparentemente se rendeu às imposições culturais e não conseguiu “continuar como Mikael”, provoca questionamentos e paradoxos sobre o quanto as identidades sexuais e/ou de gênero são vigiadas e normalizadas, mesmo sendo consideradas naturais. Louro (2017) argumenta que é como se vivêssemos uma travessia de fronteiras sexuais e de gênero que a todo tempo está sendo vigiada; somos normalizados a permanecer no território de gênero para o qual estaríamos designados desde o nascimento. Pâmela reflete que “às vezes isso acontece, a pessoa acaba negando o que é, pra ser aceito, e acho que isso não deve acontecer!”; ao tentar contrapor uma lógica heteronormativa, remete à representação de essência que definiria as identidades sexuais e/ou de gênero, mas que seria negada para atender as normas.

Ao examinarem as cenas do filme *Tomboy*, os/as (futuros/as) educadores/as sinalizam que a Educação Sexual desse currículo, ao adotar diferentes artefatos culturais, instigaria um olhar atento sobre o modo como são produzidos saberes e significados acerca das questões de sexualidade e gênero, o que seria produtivo para uma autocrítica das práticas curriculares. Principalmente, a partir do conceito de gênero que permite “[...] evidenciar a pluralidade e a conflitualidade presentes na cultura e nos processos que nos constituem como sujeitos; assim, podemos dizer que as masculinidades e as feminilidades não correspondem necessariamente a corpos designados por sua anatomia.” (DAL’IGNA; KLEIN; MEYER, 2016, p. 480). Nesse ponto de vista, multiplicam-se as utilizações e os objetivos de artefatos culturais como “formas de educar”, ao constituírem pedagogias culturais significativas para

[...] questionar práticas curriculares generificadas que conduzem os modos de ser docente e ser estudante, colocando em circulação no currículo discussões que levem em conta que as posições de sujeito são cambiantes, não são naturais ou dadas de uma vez para sempre. (DAL’IGNA; KLEIN; MEYER, 2016, p. 482).

A Educação Sexual que encena pedagogias culturais não pretenderia prescrever como ‘ser docente’, ‘o que fazer’ e/ou muito menos ‘o que é o mundo’, mas ensaiaria múltiplas estratégias didático-metodológicas que possibilitem problematizar os distintos modos de produção de discursos acerca de sexualidade e gênero circulantes na cultura. O máximo que essa Educação Sexual poderia “fazer é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele.”

(VEIGA-NETO, 2003, p. 13). Nesse cenário, além da educação institucionalizada/formalizada nas escolas e universidades, “[...] outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade.” (SILVA, 2015, p. 139).

Diante dessa discussão nutrida a partir de documentos curriculares, grupos focais e entrevistas com licenciandos/as e recém-licenciados/as em Biologia, os excertos analisados sugerem que a Educação Sexual abriga múltiplos discursos que reverberam em conflitualidades e problematizações, desse modo parece que vem sendo compreendida nesse currículo como um campo que abrange uma multiplicidade de dimensões (biológicas, socioculturais e políticas) que se (des)conectam. Para condensar os múltiplos significados da Educação Sexual proposta nesse currículo, cabe examinar os seguintes excertos referentes aos “ditos” no primeiro encontro do grupo focal.

Moderadora: [...] o que vocês entendem [...] ou já ouviram falar sobre Educação Sexual?
Will: [...] a Educação Sexual, eu remeto ao corpo, cuidado com o corpo, autocuidado, você falar pros alunos, tirar as dúvidas deles referentes às mudanças que acontecem no corpo, a importância de se cuidar quando iniciar a vida sexual. E é uma palavra também que *pra mim remete a continuidade*, que nas escolas a Educação Sexual, alguns professores acham, a equipe pedagógica acha que só reunindo uma vez todos os alunos no pátio, mostrar aquelas fotos daquelas DST horríveis [...] e olhe: “terminou vocês podem ir pra suas salas”. Não! Tem que ser algo contínuo, existem maneiras de se intervir, o aluno tem que se sentir à vontade com isso. [...] *Não é mostrar só: isso aqui é um pênis, isso aqui uma vagina, e sim falar mais sobre essa questão dos sentidos*, o que você sente, quais são as mudanças que acontecem com você, acho muito importante, quando você vai trabalhar a Educação Sexual na escola tudo tá no segredo de como você vai intervir naquilo.
Ruan: [...] o termo Educação Sexual me vem na cabeça três palavras, *que trabalha com a questão do social, do cultural, do histórico e dessas relações né? Da transitoriedade, das mudanças que ocorrem não só no corpo, mas também nas questões psicológicas, sociais, de relacionamento... E trabalhar com Educação Sexual é isso né? É desconstrução* [...]
Vitória: [...] *Eu concordo com a fala de Will na parte de ser contínua, como uma temática dentro da sala, como uma disciplina e a importância de passar pra demais cursos* [...]
Pâmela: [...] a Educação Sexual pra gente que fez a graduação é aprender vários termos que a gente não tinha conhecimento e aprender realmente o que é Educação Sexual já que no ensino Básico a gente não tem uma mínima noção [...] *acho que Educação Sexual na graduação é a gente aprender, desconstruir conceitos e aprender novos pra passar...*
Emilly: [...] *Educação Sexual, eu quando penso, penso nos dois lados: do social, da (des)construção do ser humano, de como ele se ver e, a parte da saúde também* porque querendo ou não a gente tem vários problemas de saúde que talvez poderiam ser resolvidos através da Educação Sexual dentro da escola [...] Então, eu acho que a Educação Sexual tá voltada tanto pro social (como todo mundo já falou que a disciplina traz essa versão), mas também pro lado biológico e da saúde, acho que é promoção da saúde também...
Pietra: [...] *o termo Educação Sexual é muito complexo porque abrange não apenas uma área, não é direcionada a apenas uma área, a apenas um único tema, mas a uma diversidade, há vários temas que essa Educação pode englobar* [...]

(Grupo focal, 1º encontro – 21/06/17)

Que relações de poder operam através dos diferentes discursos imbricados na Educação Sexual? Para Foucault (2015c, p. 246), o discurso poderia ser compreendido como “um

dispositivo estratégico de relações de poder”; o que me instiga a problematizar mecanismos de poder-saber envolvidos tanto nas abordagens que acentuam a “higienização” quanto nas que assumem a “culturalização” da Educação Sexual no currículo de licenciatura em Biologia da UFS. Ainda que as mudanças curriculares, como a inclusão das disciplinas *CGS* e *Perspectivas Culturais*, sinalizem estratégias para desconstrução de discursos essencialistas restritos às dimensões anatômicas e fisiológicas, estes, por vezes, se (des)conectam a essa Educação Sexual.

A exemplo da contraditória fala de Will, “a Educação Sexual, eu remeto ao corpo, cuidado com o corpo, autocuidado [...] Não é mostrar só: isso aqui é um pênis, isso aqui uma vagina, e sim falar mais sobre essa questão dos sentidos...”; ao enfatizar o “cuidado consigo mesmo” remete a um discurso higienista que supervaloriza a prevenção e a saúde sexual, todavia sinaliza a importância de abordar sobre sensações e prazeres. O que nos impele a reconhecer esse movimento oscilante entre a repetição de discursos biológico-higienistas e “novas formas de educar” relacionadas a pluralidade de dimensões de sexualidade e gênero. Para Foucault (2015a), o discurso prescritivo fundamentado em saberes biológicos e médicos consiste em um modo de exercer “o controle de si e dos outros”, dado que dissemina uma ideia de “economia dos prazeres sexuais” e põe em cena relações de poder desiguais. “[...] O cuidado de si – ou os cuidados que se tem com o cuidado que os outros devem ter consigo mesmos – aparece então como uma intensificação das relações sociais.” (FOUCAULT, 2015a, p. 69).

Como ressalta Foucault (2015c), as relações de poder que nutrem essa análise do discurso [acerca da Educação Sexual] não possuem uma única origem, mas são multiformes e, por vezes, desconexas ou até indecifráveis. Posto que mecanismos de poder são heteromorfos e estão em constante processo de reconfiguração, sendo reforçados e/ou modificados por estratégias locais e globais, assim admitem resistências e enfrentamentos em direção a relações (familiares, docentes, discentes, sexuais, de gênero, sociais...) mais igualitárias. Tal pensamento povoa a Educação Sexual e parece oxigenar as vivências dos/as (futuros/as) docentes de Biologia, ampliando possibilidades de resistências que se dissipam de múltiplos modos em distintos espaços e não somente aglomeram-se em uma ou duas disciplinas. Embora sejam visíveis discursos que tentam enclausurar a Educação Sexual em abordagens essencialistas e prescritivas, ao ensaiar múltiplas estratégias e microlutas, esse currículo provoca inquietações e questionamentos que admitem um exercício de desconstrução.

“E trabalhar com Educação Sexual é isso né? É desconstrução [...]”. Essa fala de Ruan, aliada aos ditos dos/as demais participantes, ao salientar que “o termo Educação Sexual trabalha com a questão do social, do cultural, do histórico e dessas relações...”, acrescenta a esse campo

o reconhecimento da transitoriedade e abrangência. O entendimento da Educação Sexual como um campo discursivo propício a promover mudanças, justamente porque as temáticas que abrange desafiam repensar um mundo onde as relações sociais não podem mais funcionar do mesmo modo. Nessa perspectiva, a desconstrução opera a partir de um movimento que põe a prova, isto é, examina e coloca em questão uma série de “discursos bem-definidos” e regimes de verdade sobre sexualidade e gênero. Assim, esse movimento incorporado na Educação Sexual possibilitaria:

[...] observar a maneira como diferentes mecanismos de poder funcionam em nossa sociedade, entre nós, no interior e fora de nós. [...] de que maneira nossos corpos, nossas condutas do dia a dia, nossos comportamentos sexuais, nosso desejo, nossos discursos científicos e teóricos se ligam a muitos sistemas de poder que são, eles próprios, ligados entre si. (FOUCAULT, 2015c, p. 252).

Nesse pensamento foucaultiano, “[...] o poder não opera em um único lugar, mas em lugares múltiplos.” (FOUCAULT, 2015c, p. 256). Dessa forma, a Educação Sexual numa perspectiva sociocultural não estaria isenta de sistemas de poder e regimes de verdade, mas permitiria reconhecê-los como produto de relações sociais (entre homens e mulheres, entre familiares, docentes e discentes, casais homoafetivos, etc.). Tais relações são políticas e operacionalizadas pela heterogeneidade do poder, portanto “só podemos mudar a sociedade sob condição de mudar essas relações” (FOUCAULT, 2015c, p. 256), o que não significa “desnudar” as relações de poder, mas rearranjá-las de modos, talvez, menos normativos e excludentes, mais plurais e igualitários, como parece ensaiar o currículo de Biologia por meio dos (re)significados culturais da Educação Sexual.

A fala da participante Pietra ilustra esse processo de ressignificação: “[...] o termo Educação Sexual é muito complexo porque abrange não apenas uma área..., um único tema, mas uma diversidade... vários temas...”. Nesse ângulo, reutilizo as palavras de Sandra Corazza (2012) para enfatizar que a Educação Sexual, ao abranger temáticas (sexualidade, gênero, corpo) visíveis através de distintas lentes e com diversos sentidos, está inserida no jogo da pluralidade de identidades e diferenças, “[...] sendo falada de muitos lugares, atribuída de múltiplas e, até mesmo antagônicas, significações, por diferentes discursos. Que se cruzam e se transversam na rede discursiva, onde as relações de poder-saber tecem os fios estratégicos e táticos da disputa” (CORAZZA, 2012, p. 128). Questionamentos em torno das temáticas da Educação Sexual provocam respostas contraditórias e contingentes, pois este campo transdisciplinar abriga diferentes posições discursivas, constantemente confrontadas e (re)problematizadas nos variados cenários políticos e culturais contemporâneos.

Ao questionar sobre os limites e as possibilidades de ressignificar a Educação Sexual usualmente marcada por uma abordagem biológico-higienista, argumento que esse campo transdisciplinar admite múltiplos sentidos “além do biológico”, e (des)construções a partir de um exercício de problematização de discursos essencialistas e “verdades universais”. Nesse movimento, apresento indícios, por meio das enunciações dos/as participantes, de que tanto conflitualidades quanto mudanças e ressignificações na Educação Sexual transitam o curso de formação docente em Biologia da UFS.

Bom, antes da vivência no curso, Educação Sexual era: como usar um preservativo? Como impedir uma gravidez precoce? Como impedir ser contaminado com uma doença sexualmente transmissível? E após o curso... após a disciplina [CGS] a gente vê que não é só isso, até quando a gente pega o livro didático [...] chega na parte do corpo humano, [...] sempre tem essas questões lá. As questões sobre gênero e sexualidade, raramente a gente encontra! [...]

(Enzo, entrevista – 14/09/17)

Educação Sexual engloba o ensino e aprendizagem dessas questões de gênero e sexualidade, é tipo, diferenciar um do outro, explicar e exemplificar [...] explicar as situações e as diferenças [...]

(Wendy, entrevista – 15/08/17)

Educação Sexual pra mim vai além de você dizer o que é sexo masculino e feminino, você tem que falar tanto de prevenção, de autocuidado como dos temas transversais, falar sobre sexualidade [...], diversidade, gênero... acho que tem que explicar tudo! [...]

Eu acho que o mudou pra mim foi justamente isso: essa questão de não ficar só no biológico, acho que vai além né? [...] acho que é interessante, passei a observar mais ao meu redor, o que eu posso relacionar com os assuntos biológicos, acho que uma coisa não foge da outra assim, tem como você unir e tem como o aluno aprender porque faz parte do dia-a-dia dele, então é... uma coisa ajuda a outra. Então, pra mim é isso: não ficar só no biológico, ir além do biológico, ir pro cultural [...], os conhecimentos tradicionais, senso comum, o que eles sabem, relacionar com o científico... É desconstruir certos conceitos, não que seja errado porque cada um tem suas vivências, mas assim tentar sensibilizar pra algumas coisas que a gente ver muito hoje na sociedade que as pessoas repetem comportamentos sem se questionar porque que estão fazendo aquilo, só repetem [...]

A Educação Sexual, o que eu aprendi aqui... foi justamente ir além... do biológico porque eu entrei aqui só com o biológico, nunca discuti gênero, nunca discuti identidade sexual, nunca discuti nada disso. [...] E é justamente isso ir além, ir além do biológico [...] tipo eu não imaginava que dentro de uma aula onde iria falar de pênis e vagina, eu podia falar de muitas outras coisas que vão muito além disso! [...]

(Flora, entrevista – 14/09/17)

Os ditos dos/as participantes enfatizam que a Educação Sexual no campo da Biologia e em outras áreas, independente da abordagem adotada, “vai além de” prescrições sobre uso de métodos contraceptivos, prevenção contra IST, gravidez entre jovens, diferenças entre os sistemas sexuais masculino e feminino. A ideia do “ir além” presente nos fragmentos de falas dos/as (futuros) biólogos/as admite diversos sentidos, tais como “percorrer outros caminhos”, “seguir em frente”, “transgredir”, “distanciar-se de algo” e/ou “afastar-se do conhecido”, mas sobretudo sinaliza o reconhecimento de que a Educação Sexual consegue “ir além do biológico”. Isto é, “ir além” do que discursivamente foi ‘inventado’ como Biologia, durante muito tempo, vista como um campo de saber encerrado numa redoma científica alicerçada em enunciados da fisiologia, anatomia, evolução, genética, medicina que integrariam um “discurso

verdadeiro e universal” sobre distintas questões da vida individual e/ou social, inclusive sobre as temáticas da Educação Sexual.

De que modos a Educação Sexual (des)constrói essa “vontade de verdade” sobre sexualidade e gênero? Foucault (2017b) nos instigou pensar a verdade como um conjunto de mecanismos produtores de enunciados apoiados em sistemas de poder; nessa ótica, ao admitir a multiplicidade de significados e relações possíveis em um campo discursivo, ver-se que não existiria a “verdade absoluta”, mas “ensaios de verdades” produzidos em instâncias socioculturais. Embora a Educação Sexual tenha sido construída com base em tal “discurso de verdade universal”, parece que, nesses tempos pós-modernos, vem sendo trilhado um caminho de ressignificações em torno de sexualidade e gênero que repercutem a provisoriedade e a contingência de todos os discursos. “O cenário é claramente de incerteza, dúvida e indeterminação. A cena contemporânea é – em termos políticos, sociais, culturais, epistemológicos – nitidamente descentrada, ou seja, pós-moderna.” (SILVA, 2015, p. 114).

Como um campo transdisciplinar, a Educação Sexual representa uma prática pedagógica e política que aponta continuidades e rupturas acerca “dos discursos verdadeiros” inventados histórica e socioculturalmente sobre sexualidade e gênero, sugerindo “pontos de resistências” a partir da problematização de determinismos (biológico e/ou cultural, etc.) imersos em mecanismos de poder que produzem preconceitos e discriminações. A Educação Sexual joga com (im)possibilidades, ensaiando caminhos para ir além de (in)formar sobre sexualidade e gênero numa perspectiva sociocultural e política, sobretudo a partir do questionamento acerca dos modos de produção de identidades e diferenças. Um/a educador/a que aceita o desafio de trabalhar com a Educação Sexual não somente para informar, mas sobretudo problematizar e desconstruir saberes preconcebidos em torno de sexualidade e gênero, experimentaria uma incessante autocrítica de discursos essencialistas, ao compreender que a formação de conhecimentos se encadeia em relações de poder pontuadas por estratégias de resistência. Assim, “[...] para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações.” (FOUCAULT, 1995, p. 234).

“A Educação Sexual, o que eu aprendi aqui [no curso de licenciatura] ... foi justamente ir além... do biológico”. Tal enunciado que se repete de distintos modos ao longo dos dizeres dos/as (futuros/as) educadores/as, desafia assumir a Biologia como “um saber científico” que não conseguiria ser transgredida “sem considerar as mudanças nos mecanismos de poder” (FOUCAULT, 2015c, p. 263). É nessa linha sinuosa entre relações de poder, que abriga saberes e resistências, que a Educação Sexual vem sendo problematizada como um campo marcado por disputas e conflitos acerca ‘do que pode’ e/ou ‘deve ser dito’, ‘para quem’ e ‘com quem’, como

se as questões de sexualidade e gênero fossem limitadas a um único lugar e domínio. Quando o que vemos na contemporaneidade é o “transbordamento” das múltiplas vivências e expressões da vida para além do biológico...

Numa entrevista intitulada “O cuidado com a verdade”, Foucault (2017) salienta que esta é instituída de múltiplos modos a partir de distintos mecanismos de poder. Nesse rumo, é possível refletir que uma análise dos discursos sobre Educação Sexual no currículo de licenciatura em Biologia envolve mais questionamentos e problematizações e, talvez, ensaie menos respostas e prescrições, sobretudo com relação a campos tão contingentes e dinâmicos como sexualidade e gênero, marcados por diferentes relações entre certas formas de poder e distintos saberes. Essa ‘arte de viver’ envolve múltiplas formas de fazer e de pensar, o que pressupõe ‘sacudir os hábitos’, ‘desconstruir familiaridades’, ‘interrogar evidências’ e ‘problematizar discursos’ alicerçados em jogos de poder que instituem normalizações e essencialismos.

Ainda que a Biologia como “domínio científico” continue (re)produzindo regimes de verdade, parece que ao menos investe-se em estratégias para “duvidar do instituído”; a partir de uma perspectiva sociocultural e política da Educação Sexual incorporada nesse currículo que “ousa” ensaiar caminhos para “*além do biológico*”, ou do que se costumava entender por “biológico” (no campo científico), ao reconhecer que a própria Biologia representa “uma construção cultural”. Nesse trajeto, sexualidade e gênero atravessam esse campo deixando pegadas por meio de questionamentos, problematizações e desconstruções, quem sabe, assim, menos certezas e prescrições.

8 CONCLUSÕES CONTINGENTES E TRANSITÓRIAS...

Questionar é jogar-se na questão. A questão é esse convite ao salto, que não se detém num resultado. É necessário um espaço livre para saltar [...] O salto, a partir e fora de qualquer firmeza, é a liberdade de questionar. Mas, na profundidade da fuga em que, questionando, fugimos, nada há de seguro, nada de firme. (BLANCHOT, 2010, p. 53, grifo meu)

“Nada há de seguro”, pois a contingência e a transitoriedade atravessaram todo esse processo de escrita da tese a partir da questão norteadora: de que modo/s a temática da Educação Sexual tem sido discutida e incorporada no currículo de licenciatura em Biologia da UFS? Tal questão instigou-me um movimento de “estranhar o familiar” e/ou “fugir do conhecido” para familiarizar-me com o estranho e/ou desconhecido. Com esta tese, não tive a pretensão de “esgotar” uma pergunta, mas ensaiar respostas transitórias e contingentes acerca dos discursos sobre sexualidade e gênero que compõem a Educação Sexual incorporada no currículo de licenciatura da UFS.

Nessa trajetória, descrita no segundo capítulo, escolher (ou ser escolhida por) essa temática de estudo colocou-me, enquanto pesquisadora-professora, em contato com o “infinito ato de questionar” e problematizar os modos de incorporação da Educação Sexual nos distintos currículos escolares e acadêmicos. Justamente porque a “questão [...] não é extinta por aquilo que lhe responde [...]” (BLANCHOT, 2010, p. 45), já que “uma resposta inaugura outra”.²⁰ Questionamentos, ressignificações e mudanças compõem a “contingência da vida” de uma pesquisadora-professora que ensaiou a escrita da tese baseada nos (des)aprendizados construídos ao longo de uma trajetória marcada por cenas escolares e acadêmicas que anunciavam a “escolha” de uma temática de estudo tão instável e contestada, como a Educação Sexual no currículo de Biologia.

A escrita da “tese tem algo a ver com invenção”; essa frase, retirada do prefácio escrito por Lucrécia Ferrara no livro *Como se faz uma tese* (ECO, 2016), me fez rememorar todo o processo de produção dessa escritura, que de modo paradoxal, ora se mostrou como uma “imposição para conseguir o título de doutora”, ora constituiu uma atividade lúdica e prazerosa, sobretudo por me permitir revisitar o currículo de Biologia, desfazendo e/ou duvidando de

²⁰ Fala do Prof. Jorge Ramos do Ó no Seminário Especial ofertado pelo PPGEDU/UFRGS, em 17 de abril de 2018.

leituras e visões prévias. Cada página escrita nesta tese produziu reverberações em mim como professora-pesquisadora, desde as leituras e fichamentos bibliográficos, elaboração do problema de pesquisa, (re)montagem dos caminhos teórico-metodológicos e o inacabado exercício analítico dos discursos acerca de sexualidade e gênero implicados na Educação Sexual. Assim, parece que esta tese foi tecida na articulação entre teoria, empiria e minhas experiências como pesquisadora e docente, em um percurso subjetivo, político e sociocultural repleto de inquietações e prazeres.

Nesse percurso, como discorri no segundo capítulo, transitei pelos estudos culturais pós-estruturalistas numa articulação com sexualidade, gênero e currículo. Tais dimensões estão interligadas na e pela cultura, que põe em cena discursos e relações de poder acerca de sexualidade, gênero e currículo. Este entendido como artefato cultural que excede os limites conteudistas, ao produzir saberes, práticas e (des)aprendizados sobre sexualidade, gênero, identidades e diferenças. Sexualidade e gênero, campos distintos, mas conectados por serem constructos históricos, socioculturais e políticos: sexualidade abriga uma imensidão de vivências, prazeres, relações, compondo, além dos nossos corpos, nossas múltiplas histórias de vida; gênero pluraliza masculinidades e feminilidades, invade diferentes cenários e reinventa representações que vão além do sexo e da biologia.

Conforme argumentei no quarto capítulo, embora “Educação Sexual” seja um termo/conceito contestado e considerado desgastado por alguns/mas pesquisadores/as do campo dos Estudos de Sexualidade e de Gênero, existem diversas possibilidades de ressignificá-lo ao invés de substituí-lo, principalmente por meio da problematização de discursos essencialistas que marcaram sua abordagem biológico-higienista. Nessa direção, aprendi que “[...] os conceitos e as teorias se deslocam, deslizam, entram em contato e interação com outros espaços linguísticos e culturais marcados por relações de poder não idênticas àquelas de onde vieram.” (LOURO, 2016, p. 63-64). Ao investir na ressignificação desse campo transdisciplinar, fiz uma aposta: quem sabe a história da Educação Sexual incorporada no currículo de formação docente em Biologia não estaria sendo reescrita, isto é, escrita de outros modos com abertura a diferentes abordagens e estratégias didático-metodológicas para deixar penetrar múltiplos discursos além dos limites do ‘biológico’.

Nessa rota, tracei os caminhos teórico-metodológicos em direção à produção do material empírico a partir do exame de documentos, grupos focais e entrevistas semiestruturadas, procedimentos investigativos que resultaram em dizeres e fazeres instigantes para ensaiar uma análise do discurso. Tal procedimento analítico provocou-me o desafio de operar por meio da problematização dos discursos sobre sexualidade e gênero costurados na Educação Sexual do

curso de Biologia da UFS. E, desse modo, investi em um exercício de pensamento, admitindo que “[...] os pensamentos nunca se dão de uma vez; eles vão sendo retomados e se superpondo; a cada movimento, é mais uma dimensão das formas de problematizar as ciências da vida que se evidencia.” (PORTOCARRERO, 2009, p. 26).

Esse exercício de pensamento sobre a Educação Sexual no currículo investigado acompanhou todas as etapas de escrita, porém foi ainda mais marcante na trajetória analítica: “[...] afinal, escrever uma tese [...] é isso mesmo: pensar, produzir pensamento. [...] Pensar é exercitar um modo de vida, estudar e viver a própria vida presente.” (FISCHER, 2007, p. 69). Tal movimento investigativo e analítico produziu reverberações na prática docente-pesquisadora e, talvez, tenha “afetado”, de algum modo, os/as (futuros/as) biólogos/as que aceitaram participar dessa pesquisa e falar sobre vivências acerca de sexualidade e gênero. “Pesquisar tem um pouco (ou muito) a ver com isso: há, nessa prática, para além das conhecidas articulações com o poder e o saber, uma operação artista a fazer-se escrita.” (FISCHER, 2007, p. 69).

Entre os incontáveis (des)aprendizados ao longo do doutoramento, aprendi que uma tese não se resume em ‘escrever sobre algo que escolhemos investigar’, mas seria ‘uma forma de ensaiar a arte poética de questionar e problematizar a temática de estudo’ por um tempo que, de fato, ultrapassa os limites da escrita, e assim, talvez, seja reescrita em outros lugares, de outros modos. Desaprendi a ‘buscar certezas e soluções’, ao reconhecer que nossas práticas discursivas são permeadas por relações de poder-saber carregadas de “[...] contingências históricas; que não são apenas modificáveis, mas estão em perpétuo deslocamento [...]” (FOUCAULT, 2014c, p. 13). Nesse sentido, sigo aprendendo que:

Pensar e analisar as práticas significa aceitar que não destruiremos o grande mal, nem faremos irromper o grande e belo absoluto da total liberação; significa que, modestamente, podemos estar participando de uma reescrita de nós mesmos, do estabelecimento de nova prática. Melhor? Não o sabemos. O certo é que a história, como quer Foucault, é o que fazemos dela. (FISCHER, 2007, p. 66-67).

Imersa nos estudos foucaultianos, tentei analisar o material empírico, assumindo que meu olhar investigativo não estaria isento dos aparatos culturais que me fazem ver de uma forma e não de outra. “O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação.” (LARROSA, 2011, p. 83). Dessa maneira, a escrita dos capítulos analíticos representou uma tentativa de ‘enxergar com outras lentes’: o que a Biologia teria a enunciar sobre sexualidade e gênero e, de que modos incorpora a Educação

Sexual “além do biológico”, visando problematizar abordagens e pedagogias culturais encenadas nesse currículo, que ensaia múltiplas formas de educar.

Quando comecei a escrever o sexto capítulo, os enunciados acerca de sexualidade e gênero ganharam múltiplos contornos e significados por meio da análise de práticas culturais e políticas imbricadas na produção de uma amálgama de discursos, deixando vestígios nesse currículo para além do que a Biologia costumava determinar. Os ditos dos/as participantes anunciaram dúvidas, conflitos e contradições decorrentes de uma variedade de discursos essencialistas, fundacionalistas e universalistas pautados na noção “*corpo como um cabide*”, que simplesmente agrega diferentes artefatos e/ou estaria limitado por classificações ensinadas na *Anatomia e Fisiologia*. Tais discursos insistem em atrelar gênero a uma concepção binária de sexo biológico e sexualidade à noção reprodutiva e higienista; entretanto, a produção empírica sugeriu que distintos enunciados sobre essas dimensões estariam sendo problematizados e, talvez, (des)construídos na Educação Sexual reinventada nesse currículo, sobretudo a partir do reconhecimento de sexualidade e gênero como produtos culturais e transitórios.

A contingência percorre nossas vidas, sendo ainda mais visível nas dimensões de sexualidade e gênero, pois desafia-nos a reconhecer que “a verdade” constitui um produto de múltiplos discursos circulantes num determinado momento histórico. Nesse rumo, o que esta tese buscou “[...] não é saber o que é verdadeiro ou falso, fundamentado ou não fundamentado, real ou ilusório, científico ou ideológico, legítimo ou abusivo. Procura-se saber quais são os elos, quais são as conexões que podem ser observadas entre [...]” (FOUCAULT, 1990, p. 49) os discursos incorporados na Educação Sexual. Ao entender a Biologia como um discurso que envolve uma multiplicidade de dimensões socioculturais e políticas, não faz sentido insistir em oposições binárias, já que um polo contém o outro (HARAWAY, 2004; LOURO, 1997; 2016).

Apesar das tentativas de enclausurar a Educação Sexual em discursos biologicistas, o currículo investigado sugeriu tanto conflitualidades quanto rasuras e deslocamentos decorrentes de um exercício de problematização e desconstrução, principalmente a partir da inclusão das disciplinas *CGS* e *Perspectivas Culturais*, ao colocar em ação um campo polifônico com distintas identidades e diferenças, vozes ecoantes além da Biologia. Após escrever o sétimo capítulo analítico sobre a Educação Sexual “*além do biológico*”, passei a enxergá-la como uma “história” (re)escrita no currículo do Biologia, o que incitou repensar “[...] se a escrita é sempre uma reescrita, mecanismos sutis de regulação, variáveis segundo as épocas, trabalham para que ela não seja simplesmente uma cópia, mas uma tradução [...]” (COMPAGNON, 1996, p. 42). Assim, essa reescrita da Educação Sexual, admite que as relações de poder sugerem

possibilidades de resistências e/ou rearranjos que reverberam nos saberes e práticas desse currículo.

Ao ‘reler’ essa reescrita da Educação Sexual, os questionamentos foram reavivados por um desejo de continuar a pesquisar e problematizar o currículo de Biologia, visto que a “[...] questão espera a resposta, mas a resposta não apazigua a questão e, embora ela encerre, não termina com a espera que é a questão da questão.” (BLANCHOT, 2010, p. 44-45). Ou seja, a questão norteadora foi se multiplicando ao longo desta tese, talvez “[...] porque a questão, nesse desvio da profundidade que lhe é próprio – movimento que nos desvia dela e de nós –, nos põe em contato com o que não tem fim.” (BLANCHOT, 2010, p. 55). Nessa perspectiva, cabe ainda utilizar um fragmento de uma entrevista para apontar novos rumos investigativos a partir de uma questão que ultrapassaria os limites desta tese: que modos de subjetivação e/ou de governamento são (re)produzidos a partir da Educação Sexual incorporada na formação docente em Biologia?

| |
|---|
| <p>Pesquisadora: [...] qual palavra você usaria pra definir sexualidade? Pode ser duas? (Pesquisadora: sim) <i>Subjetividade e objetividade!</i> Porque <i>a subjetividade somos nós, então nós somos sexualidade. E a objetividade seria eu acho que pensei assim na relação de nós com nós mesmos... com o outro!</i></p> |
|---|

(Maya, entrevista – 03/10/17)

Para Foucault (2017a, p. 233), a sexualidade seria analisada “como um modo de experiência historicamente singular, no qual o sujeito é objetivado para ele próprio e para os outros, através de certos procedimentos precisos de “governo”. Nesse contexto, a sexualidade envolveria uma “[...] história da “subjetividade”, se entendermos essa palavra como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo.” (FOUCAULT, 2017a, p. 230). Desse modo, objetivação e subjetivação são interdependentes e relacionadas a “jogos de verdade” (FOUCAULT, 2017a) que marcaram a história da sexualidade e, portanto, constituem a reescrita da Educação Sexual que abrange a dimensão de gênero.

Inspirado em Foucault, Larrosa (2011) ressalta que os modos de subjetivação englobam experiências de si marcadas por discursos que fazem circular relações de poder. O ‘ver-se’, ‘expressar-se’ e ‘julgar-se’ representam modos de subjetividade que podem tanto servir para alicerçar normatizações quanto para problematizar verdades, ao admitir a contingência que permeia distintos campos discursivos, inclusive o currículo de Biologia, possibilitando ensaiar novas formas de “enxergar” a si e ao outro. Tais modos de subjetivação estariam relacionados a ‘olhar’ as mudanças e/ou movimentos curriculares para reconhecer a instabilidade das

questões de sexualidade e gênero. “Se não conseguimos ver essa mudança ou movimento é porque há algo impedindo e nos levando a ver fixidez, finalização, fechamento.” (PARAÍSO, 2018, p. 28)

Penso que essa pesquisa possibilitou dar visibilidade a um campo transdisciplinar que contribui para a problematização de “verdades científicas” que cerceiam a Biologia e dificultam o reconhecimento desta como produção cultural e discursiva. Esta pesquisa talvez tenha sido significativa nesse currículo ao instigar a pluralização das representações de masculinidades e feminilidades nas relações de gênero, bem como sugerir a desconstrução de discursos biológico-higienistas que limitam as dimensões de sexualidade, ao reproduzirem conhecimentos que, sendo denominados “científicos”, ensinam e determinam modos de ser/viver usualmente inquestionáveis nos currículos escolares e acadêmicos. Essa dificuldade de questionar o disseminado conhecimento científico acerca de sexualidade e gênero, talvez resida justamente na naturalização, de modo paradoxal, decorrente da ignorância e/ou não reconhecimento da construção histórica e sociocultural que marca os distintos campos da ciência.

Diante dessa reescrita, uma Educação Sexual “*além do biológico*” assumidamente política e “socialmente relevante” parece significativa não somente no currículo de Biologia, mas em distintos espaços educativos, sobretudo ao ser incorporada como uma invenção cultural que resulta de múltiplas histórias e possibilidades. Afinal, “um currículo pode estar feito da mesma matéria dos sonhos, nos quais tudo é possibilidade?” (PARAÍSO, 2018, p. 49). A construção de qualquer campo de saber advém de discursos que produzem uma multiplicidade de saberes, práticas, vivências e representações em torno de sexualidade, gênero e, assim nos constitui como sujeitos transitórios e contingentes nessa cultura cambiante. “O que costumamos chamar de fim ou mesmo de resultado é sempre um fim de algo que continua de outra forma, portanto, é a linha de uma mudança que habitualmente chamamos fim.” (PARAÍSO, 2018, p. 28).

Nessa *linha de mudança que não tem fim*, a Educação Sexual incorporada no currículo, em uma abordagem sociocultural e política, “[...] redimensiona o tamanho das lutas que precisamos lutar, tornando-as mais localizadas, menos grandiosas ou ambiciosas, permitindo recuperar, assim a importância de pequenas mas significativas ações de contestação e crítica que podemos desenvolver no nosso cotidiano” (MEYER, 2002, p. 68). Assim, concluo destacando ainda fragmentos da produção empírica potentes para continuar a pensar essa reescrita da Educação Sexual “*além do biológico*”:

[...] *Educação Sexual é quando você ensina [...] pra outras pessoas sobre essas questões de gênero e sexualidade em ambientes formais ou informais [...]*

(Wendy, entrevista – 15/08/17)

Educação Sexual, acho que o outro, que se define pra mim: o outro. Empatia também... É isso, acho que mudou muito a minha forma de ver só o biológico [...]. A Educação Sexual que aprendi aqui... foi justamente ir além do biológico [...]

(Flora, entrevista – 14/09/17)

Pensar que a Educação Sexual foi e, talvez, continue sendo reinventada de diversos modos a partir de uma incessante tentativa de *reescrita* dessa “história” na licenciatura em Biologia significou vislumbrar a incorporação desse campo transdisciplinar como uma estratégia de produzir novas configurações em meio a possibilidades, conflitos e limites que deslizam sobre esse currículo. Nesse trajeto, os questionamentos em torno da Educação Sexual instigaram viajar além das fronteiras de abordagens biologicistas, em direção aos horizontes socioculturais que constituem múltiplas vivências de sexualidade e gênero...

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Garcia Mary; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. p. 29-38.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A invenção do nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma Escola**. 226 f. Tese (doutorado), Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

ARÁN, Márcia. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 399-422, jul./dez. 2003.

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita**: a palavra plural. São Paulo: Escuta, 2010.

BORTOLINI, Alexandre et al. **Trabalhando diversidade sexual e de gênero na escola**: Currículo e Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas**. Parecer CES/CNE 1.301/2001, homologação publicada no DOU 07/12/2001, Seção 1, p. 25. Resolução CES/CNE 07/2002, publicada no DOU 26/03/2002, Seção 1, p. 13.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Parecer CNE/CP 2/2015, homologação publicada no D.O.U. de 25/6/2015, Seção 1, Pág. 13.

_____. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2014. 53 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227762por.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

_____. Curiosidade, Sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-174.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-174.

_____. **Imitación e insubordinación de género**. 2015. Disponível em: <<http://paroledequeer.blogspot.com.br/2015/07/imitacion-e-insubordinacion-de-genero.html>>. Acesso em: abril de 2016.

BUTLER, Judith; SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Quién le canta al estado-nación?** Lenguaje, política, pertenencia. Buenos Aires: Paidós, 2009.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia: pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação**, n. 44, 2013.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero, sexualidade e formação em Pedagogia. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. 256 p.

COMPAGNON, Antoine [1979]. **O trabalho da citação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

CONWAY, Jill K.; BOURQUE, Susan C.; SCOTT, Joan W. **El concepto de género**. México: UNAM/PUEG, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 103-143.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 37-67.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 197-219.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; MEYER, Dagmar Estermann. Generificação das práticas curriculares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 468-487, set./dez. 2016.

DAMICO, José. Corpo a corpo com as jovens: Grupos focais e análise de discurso na pesquisa em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 35-67, maio/ago. 2006.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DORNELLES, Priscila Gomes. **A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas na Educação Física escolar**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DORNELLES, Priscila Gomes; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1585-1599, dez. 2015.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 26. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e formação docente: uma proposta em discussão. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. p.45-55.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.54-66.

FERREIRA, Mauricio S.; TRAVERSINI, Clarice S. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

_____. Verdades em Suspense: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 49-70.

_____. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, José Francisco; ROCHA FILHO, João Bernardes da. Transdisciplinaridade e educação. **RevistAleph**, Ano XIII, n. 26, ago. 2016.

FOUCAULT, Michel. [1978] Qu'est-ce que la critique? Critique et *Aufklärung*. **Bulletin de la Société française de philosophie**, v. 82, n. 2, p. 35 - 63, avr./juin. 1990.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul (Org.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b.

_____. **História da Sexualidade 1: a vontade do saber**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

_____. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **A História da Sexualidade 3: o cuidado de si**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **A Ordem do Discurso** – Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo. Ed. Loyola: 2014c.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014d.

_____. **Ditos e Escritos IV**: estratégia, poder-saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015c.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

_____. **Ética, Sexualidade e Política**. Organização de Manoel Barros da Motta. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017a. (Coleção Ditos & Escritos V).

_____. **Microfísica do Poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

FURLANI, Jimena. Que bicho é esse? In: _____. **O bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Cap. 1, p. 37-68. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13259>>. Acesso em: 22 out. 2010.

_____. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-82.

_____. Existe “ideologia de gênero”? Entrevista concedida a Andrea Dip. **Publica**, 30 ago. 2016. Disponível em: <<https://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: abril de 2018.

GASTALDO, Denise; MECKEEVER, Patricia. Investigación cualitativa. Intrínsecamente ética?. **Index de enfermería**, año IX, n. 28-29, p.9-10, 2000. Disponível em: <http://www.index-f.com/index-enfermeria/28-29revista/28-29_articulo_9-10.php>. Acesso em: 30 jul. 2016.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 83-100.

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

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HARAWAY, Donna. The promises of monsters: a regenerative politics for inappropriate/d others. In: GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. (Org.). **Cultural Studies**. New York/London: Routledge, 1992.

_____. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 5, p. 7-41, 1995.

_____. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cad. Pagu** [online], n. 22, p. 201-246, 2004.

_____. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 33-118.

HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 23, p. 57-74, 2º sem. de 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Dinis. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa Ribeiro, MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52. Disponível em : <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7097/debates_contemporaneos_educacao_sexualidade>. Acesso em: 2 abr. 2018.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 65-87.

KUNZRU, Hari. “Você é um ciborgue”: Um encontro com Donna Haraway. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

LIONÇO, Tatiana. “Ideologia de gênero”: emergência de uma teoria religiosa sobre os riscos da democracia sexual. **Revista Forum**, São Paulo, 27 set. 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares? **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 201-212, out. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

_____. Pedagogias da sexualidade. In:_____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 07-34.

_____. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-92.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-53.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer***. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. **Flor de açafão: takes, cuts, close-ups**. Belo horizonte: Autêntica, 2017.

MACEDO, Elisabeth. Um discurso sobre gênero nos currículos de ciências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 45-58, jan/jun. 2007.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O Conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 199-213, jan./jun. 2004.

MEYER, Dagmar Estermann; SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos; OLIVEIRA, Dora Lúcia de; WILHELMS, Daniela Montano. ‘Mulher sem-vergonha’ e ‘traidor responsável’: problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/Aids. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 51-76, maio/ago. 2004.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Teorias e políticas de gênero: fragmentos de histórias e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 1, p. 13 -18, jan./fev. 2004.

_____. Gênero, Sexualidade e Currículo. In: BRASIL (TV Escola/Salto para o futuro). **Educação para igualdade de gênero**. Ano XVIII, Boletim 26, p. 20-30, nov. 2008.

_____. Corpo, Violência e Educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 213-234.

_____. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-29.

_____. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 49-63.

_____. Currículos de gênero e sexualidade: sobre tormentas e resistências criativas em territórios disputados. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Carolina da. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. Prefácio, p. 9-11.

MEYER, Dagmar E. Estermann; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 219-239, dez. 2007.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590- 621, 2016.

MONTERO, Rosa. **A louca da casa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2015.

MUGNAI, Priscila Vieira; MATSUKURA, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69 abr./jun. 2017.

NASCIMENTO, Leonardo. Qual ideologia de gênero? A emergência de uma teoria religiosa fundamentalista e seus impactos na democracia. **Albuquerque – revista de história**, v. 7, n. 13, p. 85-100, jan./jun. 2015.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-38.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010.

_____. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-47.

_____. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

_____. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016a.

_____. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016b.

_____. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do *slogan* “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Carolina da. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 23-52.

PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 125-150.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Com a palavra o Senhor Presidente José Sarney**: o discurso do Plano Cruzado. São Paulo: Editora HUCITEC, 1989.

PORTOCARRERO, Vera. **As ciências da vida**: de Canguilhem a Foucault. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009. 260 p.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A Institucionalização dos Saberes acerca da Sexualidade Humana e da Educação Sexual no Brasil. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.). **Educação Sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009. p. 129-140.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 11-19, maio 1985.

SANTOS, Helena Maria dos. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares.** Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2004. p. 229-256.

_____. Dispositivo de diferenciação masculino/feminino: do corpo molar ao corpo molecular – algumas implicações ao ensino de Biologia. **Textura**, Canoas, n. 26, p. 47-70, jul./dez. 2012.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

_____. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. **Periódicus**, Salvador, v. 1, p. 138-152, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 156 p.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em Educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 117-138.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SOARES, Rosângela. Pedagogias Culturais produzindo identidades. In: BRASIL (TV Escola/Salto para o futuro). **Educação para igualdade de gênero**, Ano XVIII, Boletim 26, p. 47-53, nov. 2008.

SOUSA FILHO, Alípio de. “A Escola Sem”... Sem Partido, sem política, sem debate, sem diversidade, sem gênero, sem sexualidade... **Bagoas**: revista de estudos gays, v. 1, n. 1, p. 9-14, jul./dez. 2007.

SOUZA, Leandro Corsico; DINIS, Nilson Fernandes. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 119-134, set./dez. 2010.

SOUZA, Elaine de Jesus. **Diversidade Sexual e Homofobia na escola**: representações sociais de educadores da educação básica. Dissertação (Mestrado). PPGPS, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Resolução nº 39/2014/CONEPE**: aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura. São Cristóvão, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2004. p.37-69.

_____. Currículo e História: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 93-104.

_____. Paradigmas? Cuidado com eles. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 35-48.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre, 2008.

_____. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 59-102.

_____. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault? **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2 (74), p. 67-82, maio/ago. 2014.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiadora Kneipp. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. In: WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; RIPOLL, Daniela; BONIN, Iara Tatiana. Dossiê - Estudos Culturais em Educação. **Educação**, v. 38, n. 1, 2015.

XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

XAVIER, Maria Luisa M. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Org.). **Pedagogias sem Fronteiras**. Canoas: Ed. Ulbra, 2010. p. 93-104.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DOS GRUPOS FOCAIS

Planejamento do 1º Encontro

Tema: Abordagens da educação sexual (sexualidade e gênero): vivências e problematizações

Objetivos:

- Apresentar a proposta e o objetivo geral da pesquisa;
- Apresentar as questões éticas (leitura do termo de consentimento) e o trabalho a ser desenvolvido com os grupos; bem como apontar alguns acordos para o desenvolvimento dos grupos (importância da participação de todos/as nas discussões; só uma pessoa fala de cada vez; etc.)
- Discutir as distintas abordagens da Educação Sexual.

Modalidade didática: Dinâmica de grupo “Caixinha da Curiosidade” (problematizações acerca da educação sexual, sexualidade e gênero a partir de frases e conceitos; imagens; tirinhas; manchetes de revistas; trechos de letras de músicas; ditados populares; clichês e piadas sexistas...)

Discussão:

Uma rodada inicial de falas, possibilitando a todos/as um comentário geral sobre Educação Sexual.

Para incitar o debate a partir das vivências dos/as licenciandos/as, a moderadora levanta alguns questionamentos sobre o tema:

- O que é sexualidade para vocês? Onde e com quem vocês aprenderam sobre isso? Vocês já participaram de alguma disciplina ou aulas sobre educação sexual? Quando, onde e com quem? Com quais entendimentos?
- Caso tenham tido aulas sobre educação sexual:
 1. Qual/is conceito/s de educação sexual foram disseminado/s no decorrer do curso?
 2. Relato de vivências acerca da Educação Sexual durante a formação docente (nos eventos, disciplinas, projetos de extensão, estágio docente, etc.)
 3. Como a temática Educação Sexual foi abordada no decorrer do curso?

Planejamento do 2º encontro

Tema: Sexualidade humana: o que a biologia tem a declarar?

Objetivos:

- Assistir e discutir o vídeo e depois retomar os conceitos apresentados pelos/as participantes no encontro anterior e levá-los/as a reconhecer quais são os fundamentos desses conceitos, problematizando as implicações de cada uma dessas abordagens: a sexualidade como essência do humano; sexualidade determinada pela biologia; sexualidade relacionada com saúde; sexualidade relacionada com biologia.
- Observar os saberes e práticas dos/as licenciandos/as acerca de sexualidade;
- Apontar as distintas dimensões da sexualidade humana;
- Discutir a restrição da sexualidade à dimensão biológica exibida no documentário.

Modalidade didática: Documentário Instinto sexuais humanos: Sexualidade Humana /Discovery Channel. 46min. (exibir aproximadamente 30 min.)

https://www.youtube.com/watch?v=keclcbgngm&ab_channel=brunoguerreiredemoraes

Itens da caixinha da curiosidade acerca da temática Sexualidade.

Discussão: Problematização do determinismo biológico a partir de questionamentos e discussões suscitadas pelo vídeo.

Questões a serem problematizadas a partir do vídeo:

Determinismo biológico e/ou essencialismo – Sexualidade restrita à dimensão biológica (hormônios sexuais, reprodução...); Diferença sexual/genética e atração afetivo-sexual; Comparação entre a sexualidade humana e os instintos animais (“macho com recursos costuma ser atraente”); heteronormatividade...

Antes da exibição do vídeo, solicitar aos/as participantes a anotação de frases que provocaram inquietações, dúvidas e/ou questionamentos e desejam discuti-las...

Exemplos de frases para serem discutidas e problematizadas:

“Tudo se resume a uma coisa fazer sexo”

“Os homens não buscam apenas bons genes, seus instintos também estão atrás de fertilidade”

“Em se tratando desses genes (do sistema imunológico), os opostos se atraem”

“A diferença entre a biologia de homens e mulheres que empurra nossos instintos em direções totalmente opostas”

Fechamento: lanche

Planejamento do 3º encontro

Temas: Gênero: discutindo oposições binárias e relações de poder desiguais

Afinal, qual o lugar da educação sexual no currículo de licenciatura em biologia?

Gênero e educação sexual para além do curso de biologia

Objetivos:

- Conhecer as representações de masculinidades e feminilidades dos/as licenciandos/as;
- Discutir o conceito de gênero e problematizar as relações de poder desiguais pautadas na diferença sexual.
- Analisar como os/as licenciandos/as compreendem o lugar da educação sexual na formação docente em biologia;

Modalidade didática: Plano de aula 1 sexo, gênero e poder (material da ONU); cenas do filme “Tomboy”; cenas de Ivana no espelho (novela global “A Força do Querer”); Propaganda *Snickers* Brasil – vestiário

https://www.youtube.com/watch?v=hnpdnr9jqzg&ab_channel=snickersbrasil

Discussão: A moderadora inicia com questionamentos para estimular os/as participantes a discutirem o tema proposto: “Nascemos homens e mulheres ou aprendemos a ser? O que determina a diferenciação ‘homem’ e ‘mulher’? É a mesma que diferencia ‘macho’ e ‘fêmea’? (RONEY CASTRO, 2014)

Discussões e questionamentos acerca dos vídeos: O que vocês podem falar sobre Gênero com base nos vídeos e em suas vivências?

Fazer uma síntese dos temas discutidos e ouvir os relatos dos/as licenciandos/as sobre a experiência no grupo.

Questionamentos finais: Poderiam relatar vivências (pessoais, escolares, que excedam os limites do curso) acerca da temática Educação Sexual? O que aprenderam sobre sexualidade e gênero na vida? Como avaliam as discussões acerca de sexualidade e gênero no curso de biologia? Que possíveis efeitos provocaram em sua formação docente? Que sugestões apontariam acerca da incorporação da educação sexual no curso de biologia?

Fechamento: Sorteio de brindes e lanche

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

→ Identificação Pessoal

| | |
|------------------------------|---------|
| Participante 1 | E-mail: |
| Gênero: | |
| Idade: ____ anos | |
| Religião: | |
| Cidade onde mora: | |
| Situação (período) no curso: | |

→ Tópicos

- Experiências da graduação com sexualidade, gênero e a proposta de educação sexual;
- Compreensão dos conceitos de sexualidade, gênero e educação sexual;
- Interesse em desenvolver propostas relativas à educação sexual durante o estágio docente e/ou na atuação escolar.

→ Perguntas-guia:

- 1) Conte-me um pouco sobre suas vivências no curso de licenciatura em Biologia: Como as temáticas sexualidade e gênero tem sido abordadas (ou discutidas)?
- 2) O que você entende por Educação Sexual? Que abordagens pedagógicas foram utilizadas para incorporar a Educação Sexual no currículo de biologia?
- 3) Que temáticas referentes à Educação Sexual foram abordadas e/ou enfatizadas no curso de Biologia?
- 4) Nesse contexto, como você avalia a Educação Sexual desenvolvida em sua formação docente?
- 5) Ao comparar antes e depois das vivências no curso de Biologia, houve mudanças em suas concepções acerca das temáticas sexualidade e gênero? Poderia explicar?

APÊNDICE C – REQUERIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/UFRGS
FACED – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****REQUERIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Ao Colegiado e chefia do Departamento de Biologia da UFS

Eu, **Elaine de Jesus Souza**, portadora de RG nº 3600 984 9, CPF: 033. 470.155-41, discente no curso de Doutorado em Educação pela UFRGS, na linha pesquisa “Educação, Sexualidade e Relações de Gênero”, venho através do presente solicitar a autorização para a realização da pesquisa (etapa de produção empírica) no Departamento de Biologia da UFS, através da análise dos documentos curriculares (PPP e Diretrizes curriculares de Biologia) e da participação dos/as licenciandos/as (nos grupos focais e entrevistas semiestruturadas).

Cabe informar que o projeto de tese tem como principal objetivo: analisar o modo como a Educação Sexual tem sido discutida e incorporada no currículo de licenciatura em Biologia da Universidade Federal de Sergipe/UFS. Para tanto, pretende-se observar como e quais discursos acerca de sexualidade e gênero têm sido produzidos na licenciatura em Biologia, a partir da análise do currículo e da perspectiva dos/as licenciandos/as.

Nestes termos,
Pede Deferimento
Simão Dias, 04 de Fevereiro de 2016.

Elaine de Jesus Souza (Doutoranda)

Dagmar E. Estermann Meyer (Orientadora)

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/UFRGS
FACED – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Gostaríamos de convidá-lo/a a participar da pesquisa sobre *Educação Sexual no currículo de licenciatura em Biologia* da Universidade Federal de Sergipe (UFS) desenvolvida pela doutoranda Elaine de Jesus Souza no Doutorado em Educação da UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer. Esta pesquisa objetiva analisar como a temática da educação sexual tem sido discutida e incorporada no currículo de licenciatura em Biologia. Para a realização da pesquisa, precisamos de licenciandos/as e/ou recém-formados/as que tenham cursado a disciplina “Corpo, Gênero e Sexualidade”, assim como com sua importante participação em grupos focais e/ou entrevistas semiestruturadas. Cabe informar que planejo realizar três ou quatro encontros com cada grupo com uma carga horária de uma hora e trinta minutos em cada reunião, podendo ser semanal ou quinzenal a depender da disponibilidade dos/as participantes e da reserva de alguma sala no Departamento de Biologia (DBI) da UFS (local onde também serão realizadas as entrevistas semiestruturadas). Depois da realização dos grupos focais e da transcrição e leitura das discussões, pretendo realizar, ainda, algumas entrevistas semiestruturadas (com duração média de uma hora por participante) com licenciandos/as e/ou recém-formados/as que se mostrarem dispostos/as a ter um diálogo mais individualizado, para explorar vivências curriculares acerca das temáticas sexualidade e gênero, que não tenham sido suficientemente discutidas nos grupos e/ou que demandem aprofundamento. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados envolvem incentivar ações pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da educação sexual nos espaços escolares. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar através dos e-mails: elaine.js.sd@hotmail.com; dagmaremeyer@gmail.com; ou entrar em contato com o CEP da instituição proponente UFRGS (Coordenadora: Maria da Graça Corso da Mota; e-mail: etica@propesq.ufrgs.br; Telefone: (51)3308-3738); ou CEP da instituição coparticipante (Coordenadora: Anita Hermínia Oliveira Souza; e-mail: cephu@ufs.br; Telefone: (79)2105-1805).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e participante solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pesquisadora e participante) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido/a e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa desenvolvida pela doutoranda Elaine de Jesus Souza.

São Cristóvão, SE ____/____/____

Assinatura do/a participante

Eu, Elaine de Jesus Souza, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa supra nominada.

Assinatura

ANEXO**ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE/UFS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA/DBI**

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins o PARECER FAVORÁVEL ao requerimento da doutoranda Elaine de Jesus Souza para realização da pesquisa no curso de licenciatura em Biologia da UFS, nessa direção informamos que o colegiado do Departamento de Biologia analisou previamente essa solicitação e após pronunciamentos, colocado em votação, foi aprovada por unanimidade.

São Cristóvão, SE 20 / 10 / 2016

Assinatura do Chefe do DBI

Prof. Dr. Edilson Divino de Araújo
Chefe do Departamento de Biologia - DBI/UFS
Matrícula SIAPE: 1690189