

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Programa de Pós-Graduação
- Educação Científica e Formação de Professores -



PPG.ECFP

Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Formação de Professores



**ENUNCIADOS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM UM
COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS DE
UM CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

GLEYDSON DA PAIXÃO TAVARES

2022

GLEYDSON DA PAIXÃO TAVARES

**ENUNCIADOS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM UM
COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO DE CIÊNCIAS
NATURAIS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A
DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para obtenção do título Mestre em Educação Científica e Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza

Jequié/BA - 2022

T231e Tavares, Gleydson da Paixão.

Enunciados sobre corpo, gênero e sexualidade em um componente curricular do ensino de ciências naturais de um curso de pedagogia na modalidade a distância / Gleydson da Paixão Tavares.- Jequié, 2022.

176f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, sob orientação da Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza)

1.Ensino de Ciências 2.Gênero 3.Corpo 4.Sexualidade 5.Curso de Pedagogia a distância I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD - 372.35

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Campus Universitário de Jequié/BA
Programa de Pós-Graduação
Educação Científica e Formação de Professores

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ENUNCIADOS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM UM
COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO DE CIÊNCIAS
NATURAIS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A
DISTÂNCIA

Autor: Gleydson da Paixão Tavares

Orientador: Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **Gleydson da Paixão Tavares** e aprovada pela Comissão Julgadora.


Data: 13/12/22.

Assinatura do orientador: 
Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza

COMISSÃO AVALIADORA


Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza


Prof^a. Dr^a. Talamira Taita Rodrigues Brito


Prof^a. Dr^a. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

À minha vovó Júlia e ao meu vovô Gonçalo por desde sempre me protegerem com as suas bênçãos diárias e que até hoje, mesmo *in memoriam*, tenho certeza que continuam me abençoando.

À minha mãe, Genivalda (Ada) pelo incentivo ao estudo, por ser a minha maior referência humana e o meu maior exemplo de doação, de garra, de determinação, de respeito e de amor genuíno. Te amo, mãe!

Agradecimentos

A gratidão é um sentimento sublime e um gesto magnânimo que reflete o quanto é fundamental agradecermos a todas/os que contribuem e que nos acompanham em nossas jornadas pessoal, profissional e acadêmica.

Agradeço a Deus que me guiou, me fortaleceu e me proporcionou condições objetivas necessárias para a conquista desta vitória.

À minha mãe por estar sempre ao meu lado em todos os momentos de minha vida, por me ouvir nos momentos de angústia e de cansaço, e por me encorajar pelo simples fato de sua existência em minha vida. Obrigado mãe! Te amo!

Ao meu pai *'in memoriam'* pelo dom da vida.

À minha irmã Ionara, por sempre confiar em meu potencial e por estar sempre ao meu lado. Por me estimular com o seu carinho, com o seu amor e com a sua sensibilidade.

Aos meus irmãos Idenor Júnior e Gustavo pela presença durante à minha defesa de Mestrado.

Às(Aos) minhas/meus sobrinhas/os Lillian, Ana Júlia, Pedro Lucas, Ian, Maria Vitória e Ítalo pela existência de vocês em minha vida e pela possibilidade de deixar para todas/os o legado de dedicação e de incentivo aos estudos.

À Mellany, minha filhota de pêlos, que convive comigo diariamente e faz parte da minha família. Muito obrigado por existir e tornar a minha vida mais leve e mais feliz.

Às/Aos professoras/es do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores - PPG-ECFP pela acolhida, pelos ensinamentos, pelas partilhas, pelas aprendizagens e pelo zelo e cuidado que tiveram com a minha formação acadêmica e humana. À turma, pelo companheirismo, pelas trocas de experiências e pela convivência harmoniosa que mesmo a distância (de forma remota) nos uniu e fez estreitar belas relações de amizade.

À colega e, agora, amiga Maria Betânia Oliveira Ferraz e ao colega/amigo João José dos Santos pela amizade e pela escuta sempre carinhosa e atenta às minhas inquietações, tensões e ansiedades. Obrigado por sempre confiarem e acreditarem em mim.

À amiga e Prof^a Dr^a. Lílian Moreira Cruz - costume dizer que é minha madrinha de Mestrado - por me apresentar o edital de seleção do PPG-ECFP, me incentivar a participar do processo seletivo, me acompanhar e me orientar durante à seleção. Obrigado por confiar no meu potencial e acreditar que era possível.

À amiga e Prof^a. Dr^a. Rosana dos Santos Lopes pelo apoio e compreensão incondicional para a realização do Mestrado.

À Prof^a. Dr^a. Elis Cristina Fiamengue pelo incentivo e orientações iniciais para a elaboração do primeiro projeto de pesquisa e à Prof^a. Dr^a. Emília Peixoto Vieira pela amizade, pela oportunidade e pela possibilidade de participar do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da UESC.

Às minhas amigas, a Prof^a. Dr^a. Alba Lúcia Gonçalves, a Prof^a. Dr^a. Rosenaide Pereira dos Reis Ramos, e demais professoras/es do Departamento de Ciências da Educação da UESC por contribuírem com a minha formação acadêmica e me orientarem nos momentos em que precisei.

À Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), por ter assegurado o meu direito de usufruir de licença para afastamento das atividades laborais, para possibilitar a finalização do mestrado.

À minha amiga e Coordenadora do Curso de Pedagogia EaD, da Universidade Estadual de Santa Cruz – Uesc, Prof^a. Dr^a. Jeanes Martins Larchert, por autorizar a realização da pesquisa do Mestrado. Agradecimentos extensivos à toda a equipe pedagógica e às/aos egressas/os do Curso que colaboraram com este trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e à Prof^a. Dr^a. Talamira Taita Rodrigues Brito por serem uma inspiração enquanto seres humanos, docentes e pesquisadoras. Imensamente grato pelas contribuições e o privilégio de fazerem parte da banca examinadora de qualificação e de defesa deste trabalho.

Ao meu professor, orientador e agora amigo Marcos Lopes de Souza, um agradecimento especial. Obrigado por ter me escolhido durante a seleção do Mestrado e por acreditar em meu potencial desde aquele momento. Agradeço pela confiança, pelo incentivo, e por me trazer a tranquilidade necessária para prosseguir apesar de todos os obstáculos e desafios que tive que superar ao longo desse período. Você é um ser humano de luz. Muito feliz de poder te conhecer e desenvolver este trabalho contigo. Meus sinceros e fraternos agradecimentos!

“Na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A ‘egopolítica do conhecimento’ da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um ‘Ego’ não situado.

O lugar epistémico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciador encontram-se, sempre, desvinculados.

Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistémico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistémico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia”

(RAMÓN GROSFUGUEL).

RESUMO

Esta pesquisa buscou responder duas questões norteadoras: Quais os enunciados sobre Corpo, Gênero e Sexualidade (CGS) apresentados pela equipe pedagógica responsável pela formação das/os alunas/os no componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza (FMECN), no Curso de Pedagogia EaD, de uma universidade estadual baiana? Quais os enunciados apresentados pelas/os egressas/os do Curso de Pedagogia sobre a abordagem das questões de CGS no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental? Para a produção das informações foram utilizados os documentos institucionais como o Projeto Pedagógico do Curso - PPC, o programa e o módulo da disciplina. Foram também utilizadas as entrevistas semiestruturadas com a equipe pedagógica (a professora ministrante da disciplina, a professora que elaborou o módulo e três professoras-tutoras) e entrevistas tipo grupo focal com três grupos de egressas/os que totalizaram dezoito participantes. Considerando o contexto pandêmico da covid-19, todas as entrevistas foram realizadas e gravadas pela Plataforma Digital do *Google Meet* e, posteriormente, transcritas. Para a análise das informações, operamos com o discurso numa perspectiva foucaultiana, ancorado nos estudos pós-críticos e, especialmente, nos pressupostos pós-estruturalistas. A análise dos documentos evidenciou que, no PPC, há um esvaziamento das discussões sobre gênero e sexualidade, apesar deste fazer alusão à diversidade. Quanto ao Programa do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, a ementa apresenta o corpo humano como temática a ser abordada, sem o detalhamento no plano de curso. O módulo do componente curricular apresenta uma abordagem sobre corpo humano evidenciando a comparação e a diferenciação entre mulheres e homens com base nas genitálias e outras características anatômicas, além do enfoque heterorreprodutivo e de prevenção à AIDS. Também há uma recomendação para que a/o aluna/o acesse uma matéria da Revista Nova Escola sobre sexualidade na infância e adolescência. As entrevistas com a equipe pedagógica apontaram que houve uma insistência por parte das docentes em justificar a abordagem limitada das questões do corpo, gênero e sexualidade por conta da ementa que não prioriza esse debate. As professoras priorizaram as discussões sobre o corpo humano focalizando para as questões de higiene pessoal, reiterando um corpo dissecado e binário. Elas reconhecem que a disciplina deveria tratar mais das questões das diferenças, porém, ressaltaram que o silenciamento dessas discussões em suas formações contribuiu para a restrição do diálogo das questões sobre corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências. As narrativas das/os egressas/os apontaram para algumas limitações na abordagem do corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental, restringindo ao binarismo anatômico dos corpos, embora reconheçam que as crianças apresentam uma diversidade em relação aos seus corpos e suas identidades de gênero e sexuais.

Palavras-chave: Corpo. Curso de Pedagogia a distância. Ensino de Ciências. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

This research aimed to answer two guiding questions: Which statements about Body, Gender, and Sexuality (BGS) were presented by the pedagogical team responsible for training students in the curricular component Foundations and Methodology of Teaching Nature Science (FMTNS) in the Distance Education Pedagogy Course of a Bahia state university? What are the reports given by the egresses of the Pedagogy Course about the approach of BGS issues in Science Teaching in the early years of elementary education? To collect this information, we used institutional documents, such as the Course Pedagogical Project - CPP, the program, and the subject module. We also used semi-structured interviews with the pedagogical team (the professor who ministered the course, the professor who developed the module, and three teacher-tutors), as well as typical focus group interviews with three alumni groups, corresponding to eighteen participants. Considering the pandemic context of Covid-19, all interviews were conducted and recorded through the Google Meet Digital Platform and subsequently transcribed. To analyze the information, we operated the discourse in a foucauldian perspective, anchored in post-critical studies and, especially, in post-structuralist assumptions. The documents' analysis demonstrated an emptying debate about gender and sexuality in the CPP, although it alludes to diversity. Regarding to the program of the curricular component Foundations and Methodology of Teaching Nature Science, the syllabus propose the human body as a theme to be addressed, however, without detailing it in the course plan. The curricular component module introduce the human body, highlighting the differences between women and men based on genitalia and other anatomical characteristics, besides having a hetero-reproductive and AIDS prevention focus. There is also a recommendation for an article in the Nova Escola Magazine about sexuality in childhood and adolescence. The interviews with the pedagogical team pointed out that there was an insistence by the professors in justifying the limited approach to the matter of body, gender, and sexuality due to the syllabus content that does not prioritize this debate. The professors conducted discussions around personal hygiene, reinforcing a dissected and binary body. They recognize that the subject should embrace diversity, but they emphasized that the absence of these reflections in their early training contributed to the dialogue reduction on BGS issues in science teaching. Similarly, the alumni narratives confirmed a narrow contemplation of this topic in the early years of elementary school, restricted to the anatomical body binarism, although they admit that children carry out a heterogeneity of bodies, gender, and sexual identities.

Keywords: Body. Distance Education Pedagogy Course. Gender. Science Education. Sexuality.

Lista de Ilustrações

Figura 1 - Caixa de diálogo “para conhecer”, do Módulo Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, página 84.

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Levantamento de teses e dissertações no Banco de Dados da BDTD - Ibict, 2010-2020, sobre Pedagogia a distância, página 30.

Tabela 2 - Caracterização das/os egressas/os: identificação pessoal, página 54.

Tabela 3 - Caracterização das/os egressas/os: formação acadêmica e atuação profissional, página 55.

Lista de Quadros

Quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações no Banco de Dados da BDTD - Ibict, 2010-2020, sobre Pedagogia a distância e relacionados ao ensino de ciências, página 31.

Quadro 2 - Caracterização geral das professoras colaboradoras da pesquisa, página 57.

Quadro 3 - Documentos institucionais do Curso, página 59.

Quadro 4 - Referências Bibliográficas da disciplina Currículo, página 70.

Quadro 5 - Objetivos geral e específicos do Programa do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, página 73.

Quadro 6 - Conteúdos Programáticos do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, página 74.

Quadro 7 - Bibliografia do Programa do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, página 74-75.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AIDS	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CGS	Corpo, gênero e sexualidade
COVID	Corona vírus disease
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DST's	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EaD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
FE	Faculdade de Educação
FESPI	Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna
FMECN	Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza
GEPGSER	Grupo de Estudos e Pesquisas em Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais
IBICIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPG-ECFP	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores
PROAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

A TRAJETÓRIA DE UM CORPO E SUAS EXPERIÊNCIAS.....	17
SEÇÃO 1 - CAMINHOS E DESCAMINHOS DO PROCESSO METODOLÓGICO...	36
1.1 A (re)definição do Projeto de Pesquisa.....	37
1.2 Objetivos da pesquisa, as premissas e os pressupostos metodológicos.....	38
1.3 O <i>locus</i> da Pesquisa.....	44
1.4 Caracterização das/os colaboradoras/es da pesquisa.....	54
1.5 A produção e a análise das informações.....	58
SEÇÃO 2 - OS ENUNCIADOS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO COMPONENTE CURRICULAR FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA (FMECN).....	62
2.1 Os enunciados presentes nos documentos institucionais sobre corpo, gênero e sexualidade.....	67
2.1.1 Os ditos e os não-ditos no Projeto Pedagógico Curricular do Curso (PPC).....	67
2.1.2 O que diz o Programa do componente curricular FMECN?.....	72
2.2 O que dizem o Módulo (livro referência) do componente curricular FMECN e a professora formadora que o elaborou?.....	79
2.2.1 O Módulo (livro referência) do componente curricular FMECN.....	79
2.2.2 Os enunciados sobre corpo, gênero e sexualidade apresentados pela professora responsável pela elaboração do módulo de FMECN.....	86
2.3 Os enunciados sobre corpo, gênero e sexualidade apresentados pela equipe pedagógica responsável pelo componente curricular FMECN.....	90
2.3.1 “Quando a gente fala em corpo, me remete a questão física, então, sei lá, hormônios, sistemas, membros, órgãos, me remesse a isso”: os enunciados produzidos sobre o corpo.....	91
2.3.2 “A discussão mesmo sobre a sexualidade, a questão de gênero, essas questões mesmo, não foram muito bem trabalhadas na minha formação”: a abordagem sobre corpo, gênero e sexualidade e a formação das formadoras.....	93
2.3.3 “[...] é um governo que ameaça professores e a gente sabe que, em alguma medida,	

<i>tem professor que se sente ameaçado</i> ”: ataques dos discursos neoconservadores nas discussões sobre corpo, gênero e sexualidade	98
SEÇÃO 3 - OS ENUNCIADOS APRESENTADOS PELAS/OS EGRESSAS/OS DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD SOBRE A ABORDAGEM DAS QUESTÕES DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS.....	102
3.1 “ <i>Pensar que a igualdade ela acaba sendo uma farsa, porque a sociedade é de diferença, todos somos diferentes [...]</i> ”: ensinar ciências e lidar com as diferenças.....	102
3.2 “ <i>Mas nessa sala desse estágio aí, tinha isso tudo, teve isso tudo: criança que era criada só por o avô, criança que era só criada por avó, criança de mãe solteira, criança que a mãe caiu no mundo e o pai ficou com a criança, cuidando</i> ”: o ensino de ciências e os diversos arranjos familiares, parentais e maternais.....	109
3.3 “ <i>É mais fácil a gente falar pra ela que biologicamente o homem e a mulher são diferentes</i> ”: o ensino de ciências e a reiteração do discurso biológico essencialista e binário.....	111
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DE UMA PESQUISA (IN)CONCLUSA.....	121
RERFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICES.....	141
ANEXOS.....	158
DECLARAÇÃO DE AUTORIA.....	176

A TRAJETÓRIA DE UM CORPO E SUAS EXPERIÊNCIAS

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir; demarcar fronteiras; classificar; normalizar[...]. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.

[...] O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações [...].

A mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, isto é, em torno de duas classes polarizadas. O filósofo francês Jacques Derrida analisou detalhadamente esse processo. Para ele, as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa (SILVA, 2000, p. 81-83).

Introduzo o meu texto tendo como suporte os excertos do artigo A produção social da identidade e da diferença, do autor Tomaz Tadeu da Silva, publicado em 2000, no Livro Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais, pensando na aposta que fiz para discutir corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências dos anos iniciais com base nos pressupostos pós-críticos e pós-estruturalistas. Estes pressupostos me propiciaram a pensar na multiplicidade e na pluralidade, operar na produção de outros sentidos, estimular a diferença, admitir a provisoriedade do saber, manter-se em suspeita e interrogar, estar sempre na espreita, abster-se da conclusividade, problematizar e questionar as verdades, pondo-as em dúvida e compreendendo-as como construções socioculturais (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Nesse sentido, considerando esse dinamismo, a possibilidade do trânsito contínuo em múltiplas identidades de gênero e sexual, e os atravessamentos e os deslocamentos de um corpo vivo e pulsante, também utilizo as palavras da estudiosa Guacira Lopes Louro que faz uma alusão sobre o movimento teórico e político contemporâneo no que se refere às noções de centro, de margem e de fronteira:

O grande desafio talvez seja admitir que todas as posições podem se mover, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo. A não nitidez e a ambiguidade das identidades culturais podem mesmo, ser às vezes, a posição desejada e assumida – tal como fazem, por exemplo, muitos jovens homens e mulheres ao inscrever em seus corpos, propositalmente, signos que embaralham possíveis definições de masculinidade e feminilidade. Os corpos, como bem sabemos, estão longe de ser uma evidência segura das identidades! Não apenas porque eles se transformam pelas inúmeras alterações que o sujeito e as sociedades experimentam, mas também porque as intervenções que neles fazemos são, hoje, provavelmente mais amplas e radicais do que em outras épocas. Realizamos, todos, um investimento contínuo sobre nossos corpos: através de roupas, de adornos, perfumes, tatuagens, cosméticos, próteses, implantes, plásticas, modelagens, dietas, hormônios, lentes... Tudo isso torna cada vez mais problemática a pretensão de torná-los estáveis e definidos. Tudo isso torna cada mais impossível a pretensão de torná-los como naturais (LOURO, 2018, p. 50-51).

Pensar sobre fronteira ou em uma perspectiva fronteiriça é movimentar-se em solos instáveis e em terrenos movediços. Costa e Bujes (2005), na apresentação do Livro Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras, afirmam que “atuar nas fronteiras implica assumir riscos desconhecidos e ousar percorrer territórios insuspeitados. Pesquisar nas fronteiras significa suspender todas as certezas, abdicar das rotas seguras e perder-se em regiões pantanosas” (2005, p. 7). Ainda para as autoras na perspectiva da fronteira, “o que interessa é perguntar por possibilidades – ainda que de um modo incompleto, limitado, imperfeito – e não reafirmar certezas” (2005, p. 7).

Assim, a fronteira é o lugar de riscos, de incertezas, de inquietudes de possibilidades de mutações quanto ao surgimento, por exemplo, de novas identidades.

Considerando as questões de corpo, gênero e sexualidade, busquei no meu baú de memórias alguns acontecimentos e constatei que toda a minha história foi atravessada e marcada por essas questões.

Com base em meu lugar de origem, traçarei um panorama fazendo todo um retrospecto de minha trajetória pessoal, profissional e de formação escolar/universitária até chegar o momento dessa escrita.

Sou nascido e criado na cidade de Itabuna, na Bahia. Identifico-me como um homem pardo, gay, cisgênero¹ e com princípios e valores moldados na bíblia, apesar

¹ “Chamamos de cisgênero, ou de “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento. [...] nem todas as pessoas são assim, porque, repetindo, há uma

de, atualmente, não participar de nenhuma congregação religiosa. O meu pai e a minha mãe tinham formação em nível técnico em contabilidade, entretanto, só o meu pai exercia a profissão. A minha mãe ocupava-se com a criação de três filhos e de uma filha, e com os afazeres domésticos. Filho de pai e mãe separados (início da década de 1980), meu pai constituiu outra família e teve mais três filhas. Após trinta e um anos de divorciados, meu pai morreu em um acidente de carro.

Tive uma infância muito feliz ao lado de minha mãe, apesar de ter passado por algumas privações econômico-financeiras a partir dos cinco anos de idade, quando ela e meu pai se separaram. Durante a minha vida pessoal, profissional e de formação escolar/universitária, experienciei diversas situações que, mesmo sem ter consciência, remetiam às questões de corpo, gênero e sexualidade.

Desde pequeno, brincava com os meninos e as meninas, entretanto, a forma com que eu sentia essas interações era diferente: com as meninas, queria ser igual a elas, tínhamos uma afinidade, brincávamos de boneca, de casinha e dançávamos ao som da cantora Gretchen². Enfim, havia algo que nos unia por meio de uma identificação mútua. Lembro-me que me trancava no quarto de minha mãe, usava as suas roupas, os seus sapatos, o seu batom e, por fim, colocava algum pano na cabeça para compor e fazer emergir essa outra versão do meu ser. Na fase adulta, eu retomo essa prática de estar me montando (falarei detalhadamente sobre essa experiência mais adiante).

Já com os meninos, a interação era menor, pois, era uma criança delicada, frágil e que destoava de alguns comportamentos e atitudes padronizados e normatizados como masculinos. Quase não brincava de carro e nem de bonequinhos. Joguei bola muito pouco e tinha muita dificuldade de executar as jogadas futebolísticas. Tinha medo dos embates corporais, dos tombos e das torsões que, invariavelmente, aconteciam durante a partida de futebol.

De acordo com as autoras Furlani (2018), Bento (2011), Silva (2014-2015, 2015), Varela e Ribeiro (2017), Meyer (2018), e Louro (2007a, 2018) o gênero é uma construção social e, segundo elas, existem múltiplas possibilidades de viver o feminino e o masculino. Nesse sentido, Louro afirma que,

As representações de gênero ou de sexo se fazem através de sinais e códigos culturais (afinal, nós – que usualmente nos consideramos tão “normais” – também usamos uma série de códigos, gestos, recursos

diversidade na identificação das pessoas com algum gênero, e com o que se considera próprio desse gênero” (JESUS, 2012, p. 10). JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2. ed. Brasília: Autor, 2012.

² Cantora e dançarina que iniciou a sua carreira no final da década de 1970. Lançou grandes sucessos que a levaram ao estrelato com o auxílio das performances sensuais e rebolativas que apresentava ao cantar e dançar. Ficou conhecida como a Rainha do rebolado e está em atuação até os dias de hoje.

para dizer quem somos, para nos apresentarmos e representarmos como mulheres e homens diante da sociedade) (2018, p. 52).

Agora, escrevendo este texto, percebo que, naquele momento (aos cinco anos de idade), já me encontrava na fronteira entre os gêneros. A posição fronteiriça também se dava em relação ao meu corpo, considerando os aspectos da anatomia e das subjetividades. Sempre tive uma estrutura física longilínea, magra e ombros estreitos, escapando do considerado como referência para o que nomeamos de corpo masculino. Desde criança sempre gostei de usar roupas curtas e justas, como shorts, algo que até hoje me coloca em uma condição de “diferente”, pois, se espera que o corpo masculino seja revestido de roupas largas, folgadas, bermudas e calças. Em relação ao corpo, Louro (2007a, p. 209) assevera que,

A identificação ou a nomeação de um corpo (feita no momento do nascimento, ou mesmo antes, através de técnicas prospectivas), dá-se, certamente, no contexto de uma cultura, por meio de linguagens que essa cultura dispõe e, deve-se supor, é atravessada pelos valores que tal cultura adota.

Nesse sentido, verificamos que o corpo é identificado ou nomeado com base nas linguagens produzidas em um contexto cultural atravessado por seus valores. Por isso, mesmo aquilo que nomeamos como biológico está atravessado por produções socioculturais que o constituem enquanto tal. Para Santos (2002, p. 98), na concepção de corpo a ideia expressa “é a de que, ao nascermos, não possuímos, ainda, um corpo, mas um organismo que vai pouco a pouco, nas relações que estabelece com o mundo, constituindo-se em um corpo”.

Desde a infância, apresentava gestos, atitudes, comportamentos e algumas feições tidas como femininas. Minha voz sempre foi aguda, o meu andar também me “denunciava” aos olhos da sociedade que exercia o controle, a vigilância e estabelecia as normas de conduta aceitáveis e apropriadas para o corpo masculino e para o corpo feminino.

Lembro-me de um episódio que passei no ano de 1986, tinha entre 8 a 9 anos de idade, durante os anos iniciais do ensino fundamental – cursava a terceira série (hoje quarto ano). Após a campanha tocar anunciando o horário do recreio, a professora me reteve na sala para me dizer que eu era um menino e tinha que andar como um menino. Não podia sair rebolando pela escola. Naquela época, acredito que não tinha compreendido muito bem aquilo tudo, até porque, toda a minha expressão (no andar, no falar, no sentir, no gesticular) era completamente natural para mim. Eu era apenas uma criança de nove anos de idade, não tinha a menor noção sobre corpo, gênero e sexualidade. Apesar dessas abordagens atravessarem as nossas vidas, na

minha infância, talvez, a única identidade que eu tinha consciência era de ser uma criança.

Ressalto que somente durante a minha formação no Mestrado, por meio de leituras e estudos relacionados ao meu objeto de pesquisa como também com as discussões no Grupo de Pesquisa - Acuendações, pude compreender melhor as experiências sobre corpo, gênero e sexualidade que vivi na infância.

Nessa direção, Silva (2015, p. 209) nos apresenta que,

Desmontar o modus e estruturação da escola para torná-la espaço da apresentação da imbricação entre o dimorfismo sexual, gêneros, corpos, sexualidade e políticas e subjetividades deve ser o desafio a quem se interessa pela desconstrução das formas de padronização de vida e das subjetividades.

A tríade corpo, gênero e sexualidade está entrelaçada e é indissociável. Com base nessa afirmativa, na minha infância, já expressara as questões da sexualidade, mesmo sem ter consciência do que efetivamente se tratava. Olhava para os meninos de uma forma diferente; admirava a beleza, o corpo; nutria por eles um desejo de estar perto, de tocá-los, de senti-los nas mais variadas brincadeiras que fazíamos. Isso já não acontecia com as meninas. A minha relação era até mais estreita com elas, por uma questão de identificação, entretanto, se pautava em laços fraternos, sem outros interesses carnis ou de sentimentos mais profundos como o amor, a paixão e até mesmo o tesão.

Na adolescência, tudo isso se acentuava em uma proporção exponencial. Já compreendia melhor os meus sentimentos, os meus desejos, o meu corpo. No entanto, vale ressaltar que, durante quase toda a minha vida, desde a infância até a fase pós-adolescência - aproximadamente até os meus 20 anos de idade - exponencialmente também cresceu toda a carga que carregava do "pecado". Por ser homossexual, vivia em constante conflito, pois, os discursos religiosos e contidos na bíblia me amedrontavam e tentavam me policiar. Nesse sentido, Fernandes e Souza (2020) afirmam que:

A visão simplista da humanidade segundo a qual, "homossexualidade é pecado", pautada em discurso bíblico, "Adão e Eva", na relação pênis/vagina, na família heterossexual, patrilinearmente definida, é sustentáculo de agressões diversas que envolvem os sujeitos que ali não se enquadram. Dores psíquicas, emocionais, dores no corpo e na alma, problemas com a família, expulsão de casa, diminuição de direitos civis, dificuldades em encontrar e se fortalecer no trabalho, ter amizade ou ensino de qualidade e desenvolver vida qualificada, são alguns dos problemas

resultantes da visão binária sustentada, muitas vezes, em nome da religião e da política (p. 6-7).

Corroborando com essa assertiva, Silva, Parreira e Lissi (2017, p. 86) dizem que “as religiões legitimam qual é a expressão de sexualidade e de gênero permitida, bem como quais são as práticas que não ferem seus preceitos”. Para as/os autoras/es, há um controle e uma indicação, pelas religiões, de como e quando vivenciar plenamente a sexualidade.

Para pensarmos sobre gênero e sexualidade, precisamos compreender as distinções e dissonâncias entre os termos. De acordo com Butler (2014), a sexualidade não deve ser constrangida pelo gênero, ou seja, vincular o gênero com base na heterossexualidade hegemônica restringe as possibilidades de demonstrar e expressar as múltiplas sexualidades. A identificação com um determinado gênero não determina o envolvimento de alguém numa prática sexual determinada.

Segundo Butler (2014, p. 253), “Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados”. Ainda para a autora “Manter o termo ‘gênero’ em separado de masculinidade e feminidade é salvaguardar uma perspectiva teórica que permite analisar como o binarismo masculino e feminino esgotou o campo semântico de gênero”. (p. 254).

Ante o exposto, um discurso que opera na manutenção e restrição do binaridade homem e mulher na compreensão do gênero, prospecta uma atuação reguladora de poder, visando a naturalização hegemônica e marginalizando a possibilidade de pensar a sua ruptura (BUTLER, 2014). Nesse sentido Foucault (1998) e Scott (1995) também asseveram que as relações entre os gêneros são permeadas por mecanismos de poder, entendidas como relações desiguais, “discursivamente constituídas em ‘campos de forças’ sociais”.

Além do crescimento cada vez mais exponencial da culpa e da carga de pecado que atribuíam a minha homossexualidade, também cresciam as agressões - especialmente verbais e simbólicas - o bullying, e os constrangimentos experienciados por mim, por me afastar do padrão hegemônico de masculinidade, sexualidade e de corpo. Agressões essas, que aconteciam no núcleo familiar (em especial, por parte de um dos meus irmãos), na escola, no trabalho (enquanto docente) e nos demais espaços sociais.

Estar e viver na posição fronteira em relação a corpo, gênero e sexualidade me fez lembrar de uma experiência que relatei, anteriormente, sobre “montar-se”³.

³ Vestir-se com roupas, adereços e maquiagens socioculturalmente designadas às mulheres.

Como já mencionado, quando criança, gostava de utilizar roupas e acessórios de minha mãe. Na fase adulta, continuando no entrecruzamento dos gêneros, no trânsito, na mobilidade, na transitoriedade e nas múltiplas possibilidades de me expressar por meio dessas questões, volto a me montar, agora de forma mais paramentada por intermédio da prática crossdressing⁴.

A minha versão **Carla Seixas** emerge, exclusivamente, em festas particulares LGBTQIA+ na cidade em que resido. Essa mulher aparece nos eventos sociais desse grupo, desestabilizando todas as estruturas sociais, povoando o imaginário de muitas identidades sexuais e de gênero ali presentes: pessoas cis e trans, com identidades sexuais múltiplas, buscam se relacionar com o seu objeto de desejo, por meio de olhares, toques e, invariavelmente, com abordagens. Pessoalmente, performar, por intermédio do processo de montagem, é habitar e atravessar um novo território, é estar na fronteira, é sair do padronizado, do normatizado fazendo o exercício da criatividade, da originalidade e da ousadia. Destaco que, ao longo desta dissertação, farei algumas analogias utilizando a Carla Seixas como metáfora para tentarmos dar maior ênfase ao ensino de ciências (na perspectiva do corpo, gênero e sexualidade), ao Curso de Pedagogia, à/ao Pedagoga/o, à formação de professoras/es e à/ao professora/r de Ciências/Biologia.

Em 1992, aos quatorze anos, iniciei meus estudos no ensino médio. Nutria, desde criança, um desejo de ser professor. Entretanto, não tive coragem de cursar o Magistério, pois, a esmagadora maioria das/os alunas/os era mulher e os homens que ousavam fazer o curso eram estigmatizados como gays. Tive medo! Acabei optando pelo Curso Técnico em Contabilidade e, dessa forma, seguir os passos do meu pai e da minha mãe que tinham essa mesma formação.

Em 1995, aos dezessete anos, ingressei no meu primeiro Curso Superior na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) - o Bacharelado em Administração. Já no terceiro semestre do curso, fui contratado como docente substituto pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), para atuar como professor de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. Esta foi a minha primeira experiência docente que, ao longo dos anos seguintes e de forma intercalada, se estendeu também para o Ensino Médio e Superior.

Recordo-me de um episódio que aconteceu em uma das minhas atuações nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma sala multisseriada (5ª e 6ª séries - atual 6º e 7º anos) de Educação de Jovens e Adultos - EJA, de uma escola da rede pública

⁴ Termo inglês que se refere a travestir-se, produzir-se, montar-se. Sobre essa questão Neves (2017) nos traz a ideia de Vencato (2013, p. 151) "a montagem das crossdressers é eventual, tem uma temporalidade própria, e isso implica entender que elas têm uma espécie de vida dupla: há a vida de montada e a vida desmontada, as quais na maior parte dos casos, estão absolutamente dissociadas uma da outra".

estadual de ensino. A turma era composta, aproximadamente, por 20 alunas/os, com faixa-etária entre 15 a 20 anos de idade. A unidade escolar atendia a uma população bastante vulnerável de uma região periférica da cidade. A sala era composta por um público bem diverso: desde profissionais do sexo, pessoas que tinham estado em situação de privação de liberdade e traficantes de drogas. Logo nas primeiras aulas, enquanto escrevia na lousa, ouvia risadinhas, gracejos e falas das/os estudantes quanto a minha sexualidade. Nesses momentos, as/os alunas/os utilizavam termos como bicha, gay, viado, entre outros. Essas situações de discriminação e constrangimento aconteceram, invariavelmente, ao longo dos seis meses em que atuei na escola. A minha inexperiência e o medo de abordar essa questão me paralisaram e me silenciaram. Nessa situação, por me sentir despreparado para discutir a temática, optei por ignorar a situação constrangedora e de humilhação a qual fui submetido.

Acredito que, naquele momento, o meu silenciamento também se justifique por outros dois motivos: pela minha orientação sexual se desviar do padrão heteronormativo imposto pela sociedade e por uma possível discussão em sala de aula ser interpretada pela comunidade escolar como uma tentativa de influenciar a sexualidade das/os alunas/os. Nessa direção Louro (2000a) afirma que,

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância (p. 30).

Vale ressaltar que apesar do contexto opressor e desfavorável que encontramos no ambiente escolar, enquanto docentes, não podemos nos furtar de discutir essas pautas tão necessárias. Se assim o fizermos, estaremos combatendo o preconceito e contribuindo para a manutenção do direito que nos é assegurado de exercermos a nossa sexualidade de forma livre e sem amarras.

Em 1998, quase quatro anos depois, já no último semestre do curso, fui aprovado no concurso para técnico universitário da UESC. É a partir desse momento que estreito a minha aproximação e desenvolvo maior interesse com as questões educacionais, o que me motivou, 17 (dezessete) anos depois, a fazer mais um curso superior na UESC – o de licenciatura em Pedagogia.

Durante a minha formação (2015-2018), cursei o componente curricular

Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza. Não me recordo de ter discutido as questões de gênero e sexualidade neste componente curricular, apesar de, no Módulo, ter a indicação de um texto complementar para uma discussão sobre sexualidade, texto este que não foi lido e nem explorado. A temática corpo humano priorizou aspectos médico-higienistas e anatômico-fisiológicos, desconsiderando que essas leituras são construídas social, histórica e culturalmente.

Entretanto, faço destaque a três componentes da estrutura curricular do Curso que se aproximaram, de alguma forma, das discussões sobre gênero e sexualidade. A disciplina Educação Inclusiva trouxe uma discussão sobre educação sexual dando ênfase à prevenção de “doenças” sexualmente transmissíveis e sua relação com a deficiência física infantil. Ressalto também os componentes Currículo e Movimentos Sociais, ministradas pela mesma professora. Este último, foi o que mais discutiu questões de gênero e sexualidade, envolvendo discussões sobre diversidade, ideologia, poder hegemônico, igualdade de condições, fóruns, redes e movimentos sociais LGBT⁵, considerando: o surgimento, as bandeiras de luta dos movimentos LGBT, igualdade, desigualdade e exclusão social, luta por direitos e construção de identidades.

Observamos que apesar do Módulo do componente curricular Movimentos Sociais trazer algumas discussões sobre a temática, a professora responsável pela disciplina deu uma maior ênfase, um maior espaço para essas questões. Talvez isso se deva ao fato da professora ser ativista dos movimentos sociais na área de educação do campo, e por militar pela justiça social.

Isso também aconteceu com o componente Currículo, ministrado pela mesma professora. Na perspectiva pós-estruturalista, o currículo é atravessado por relações de poder. De acordo com SILVA (2010, p. 16) “Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”. Pensar em currículo, é pensar o quê ensinar, para quem ensinar, o que as pessoas que ensinamos devem se tornar, ou seja, que tipo de sociedade queremos construir. É também estar em constante questionamento (SILVA, 2010, p. 16): “Por que esse conhecimento e não o outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não o outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outra?”

Em 2018, com o término do curso, volto a alimentar um sonho antigo – fazer um mestrado. Assim, em 2019, participei de duas seleções: a do Programa de Pós-

⁵ Mantive a sigla registrada no módulo da disciplina, publicado no ano de 2007. Atualmente a sigla está em desuso e a mais utilizada que representa a diversidade sexual é a LGBTQIA+, que se refere às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais entre outras/os grupos e variações que extrapolam a cisheteronormatividade.

Graduação em Educação (PPGE) da UESC, em Ilhéus, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) da UESB, Campus Jequié. Logrei aprovação nos dois mestrados e por questões profissionais e acadêmicas, optei pelo mestrado do PPG-ECFP.

Durante a entrevista da seleção, entendi, que o meu projeto não tinha aderência à área de ensino de ciências – grande área do Programa. Com a aprovação e convocação, fui informado que teria que propor outro projeto e, assim, em comum acordo com o meu orientador, definimos desenvolver uma pesquisa sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental, pautada na organização, no planejamento e na realização do componente curricular Fundamentos e Metodologia de Ensino das Ciências da Natureza, do Curso de Pedagogia EaD, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

A definição de estudar e pesquisar essas questões, especificamente nesta disciplina e não nas demais citadas anteriormente, se deve ao fato de entendermos que este componente curricular faz parte de um dos múltiplos conhecimentos específicos exigidos às/aos egressas/os do Curso de Pedagogia para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, como também os Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia, História, Matemática e Língua Portuguesa.

Um outro aspecto que também influenciou na definição do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza para fazer parte da nossa pesquisa, é por entendermos que apesar dessas temáticas, especialmente as de gênero e sexualidade, serem consideradas temas transversais, observamos que as discussões do corpo humano, enquanto temática da área de ciências, possibilita uma maior aproximação das questões de gênero e sexualidade e, conseqüentemente, são historicamente mais abordadas, (em maior ou menor escala) neste componente, pelas instituições de ensino.

A nossa pesquisa intitulada “Enunciados sobre Corpo, Gênero e Sexualidade em um componente curricular do ensino de ciências naturais de um curso de Pedagogia na modalidade a distância”, está ancorada em duas **questões norteadoras**: Quais os enunciados sobre Corpo, Gênero e Sexualidade (CGS) foram apresentados pela equipe responsável pela formação das/os alunas/os no componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza no Curso de Pedagogia EaD, de uma universidade estadual baiana? Quais os enunciados apresentados pelas/os egressas/os sobre a abordagem das questões de CGS no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental?

O Curso de Pedagogia EaD integra o Programa do Governo Federal

Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁶, responsável pela oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância. Os cursos da UAB são ofertados por instituições de ensino superior e demandam uma estrutura específica, a saber: equipe técnica especializada; ambiente virtual de aprendizagem; coordenação pedagógica e equipe responsável pela formação das/os alunas/os composta por professoras/es-tutoras/es⁷, professoras/es formadoras/es, professoras/es responsáveis pela elaboração dos módulos das disciplinas, entre outras funções.

Para atendimento às nossas inquietações de pesquisa, propusemos dois objetivos.

O **primeiro objetivo** foi analisar os enunciados sobre CGS presentes nos documentos institucionais do componente curricular do ensino de ciências do curso de Pedagogia EaD e apresentados pela equipe pedagógica responsável pela disciplina desse curso. Já o **segundo objetivo** foi discutir os enunciados apresentados pelas/os egressas/os do curso de Pedagogia EaD sobre a abordagem das questões de corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

O meu interesse em desenvolver a pesquisa foi impulsionado por algumas razões. A primeira delas, como já dito, é que sou licenciado Pedagogia EaD, pela UESC, e também professor-tutor deste curso. Atuo a mais de 24 anos nessa instituição de ensino superior enquanto técnico universitário. Durante grande parte da minha trajetória profissional – 2003 a 2018 – estive envolvido, seja enquanto Secretário Acadêmico-Administrativo e Financeiro, Coordenador Administrativo-Financeiro, seja como Supervisor, em Programas de Formação de Professores da Educação Básica, como o Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica – PROAÇÃO/Sede-UESC e Fora de Sede (Núcleos Camacã e Porto Seguro)⁸ e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR⁹, sendo todos ofertantes do Curso de Pedagogia.

⁶ Para maiores informações sobre o Programa ler: **Decreto nº 5.800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

⁷ De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância “*O/a tutor/a* deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” [grifo nosso]. (BRASIL, 2007, p. 21).

⁸ O Programa PROAÇÃO foi uma ação institucional em parceria com municípios e tinha como objetivo ofertar cursos de Pedagogia às/aos professoras/es que estavam em regência, que não tinham formação superior e que fossem vinculados à rede municipal de ensino da área de abrangência da UESC. Além da oferta Sede UESC/Ilhéus, foram implantados outros dois polos fora da Sede: núcleos de Camacã e Porto Seguro.

⁹ O PARFOR tem como um dos principais objetivos ofertar cursos de primeira e segunda licenciaturas nas mais diversas áreas do conhecimento, às/aos professoras/es da rede pública de ensino, que

Além da minha formação acadêmica e atuação profissional vinculadas ao curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de contribuir para um olhar mais ampliado e plural sobre a discussão de corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental, visando pensar essa temática numa dimensão que extrapole o discurso hegemônico e normativo. Entendo como hegemônico e normativo, os discursos produzidos pela cultura cisheteronormativa que se afirmou como dominante e estabeleceu padrões, por intermédio das relações de poder, com o propósito de vigiar, controlar, subordinar, regular, disciplinar e impor normas instituídas pela sociedade.

Destacamos que somente com a Reforma Educacional nos anos de 1990, o que resultou na elaboração de alguns documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1999, que as discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade foram consideradas como temas transversais, pautadas no Parâmetro Curricular Transversal "Orientação Sexual". Para tanto, a consolidação desse espaço de discussão enquanto campo da educação foi travado por tensões e disputas.

Nessa perspectiva, observamos que, na história recente do Brasil, tem-se potencializado o acirramento de posicionamentos conservadores. A elaboração dos Planos de Educação foi marcada por grandes embates nas discussões concernentes aos direitos sexuais e a equidade de gênero. De acordo com Carvalho e Lorencini Júnior (2018),

Oriunda de pressões exercidas por políticas/os de bancadas fundamentalistas e conservadoras no Senado Federal e na Câmara dos Deputados (compostas por representantes do agronegócio, das religiões neopentecostais, dos setores católicos ligados ao movimento de "Renovação Carismática" e por defensores do sistema prisional e do armamento da população, apelidadas/os de partidárias/os "Boi, Bala, Bíblia"), a tônica dos antagonismos direcionou a retirada de quaisquer conceitos, terminologias ou referenciais que fizessem menção à palavra gênero ou pudessem predispor uma obrigatória implicação de seu debate e de políticas públicas escolares (p. 583).

Esta bancada fundamentalista e conservadora apoia-se em discursos religiosos e em argumentos na defesa ao combate de uma possível Ideologia de Gênero disseminada pelo Estado e que estaria subvertendo "os condicionantes biológicos dos corpos e do ordenamento familiar natural e espiritual" (CARVALHO; LORENCINI JÚNIOR, 2018, p. 38).

estejam em efetivo exercício da docência e que não possuam curso superior ou estejam em desvio de função.

Além da dimensão social, o interesse do pesquisador em estudar a temática se deve ao fato de sua identidade de gênero e orientação sexual o aproximarem da discussão, aumentando o interesse em ampliar e aprofundar os estudos sobre o tema. Dessa maneira, os resultados desses estudos poderão colaborar para a ressignificação do currículo dos cursos de Pedagogia EaD, por intermédio do debate do ensino de ciências, considerando as suas especificidades e na perspectiva do corpo, gênero e sexualidade, revisitando a produção dos discursos biológicos e assim contribuir para futuras formações de professoras/es.

Na tentativa de entender melhor as minhas impressões sobre o número limitado de pesquisas mais recentes sobre o ensino de ciências e as questões de corpo, gênero e sexualidade em cursos de Pedagogia, realizamos três levantamentos com vistas ao mapeamento das produções sobre o conhecimento na área.

Os dois primeiros objetivavam mapear as produções, em termos de dissertações e teses, em Cursos de Pedagogia EaD, em dois bancos de dados: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com marco temporal de 2010 a 2020, com o auxílio dos operadores lógicos booleanos (AND, NOT, OR) com vistas para melhor performance nos resultados e no banco de dissertações do Programa Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), período de 2011 a 2019.

O terceiro levantamento, pautado na produção de artigos, foi realizado com base na pesquisa de Laine Ramos Jardim e Amanda Lima de Almeida (2019), publicada no XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XII ENPEC, por meio do artigo "A produção acadêmica acerca das temáticas de gênero e sexualidade na formação do professor de ciências, biologia e pedagogia dos últimos dez anos (2008-2018)".

As análises da sondagem na BDTD foram realizadas, inicialmente, com base nos títulos, nos resumos, nas palavras-chaves e, invariavelmente, quando necessário, nos textos das teses e dissertações. Ao pesquisar o título da nossa pesquisa "Enunciados sobre Corpo, Gênero e Sexualidade em um componente curricular do ensino de ciências naturais de um curso de Pedagogia na modalidade a distância", nenhum registro foi encontrado.

Diante disso, optamos por desmembrar o título em 03 (três) blocos de descritores: o primeiro combinamos "pedagogia a distância" and "gênero e sexualidade" and "ensino de ciências"; o segundo "pedagogia a distância" and "gênero e sexualidade"; e o terceiro bloco "pedagogia a distância" and "sexualidade". Nessas combinações, também nenhum registro foi encontrado, confirmando a escassez de estudos sobre a temática pesquisada nesse trabalho.

Em seguida, utilizamos a combinação descritores “Pedagogia a distância” and “Ensino de ciências”. Dos quatro trabalhos listados, apenas a dissertação intitulada “A Cultura científica de professores da educação básica: a experiência de formação a distância na Universidade Aberta do Brasil – UFMG”, de autoria de Jessica Norberto Rocha (2013), se aproximava do nosso objeto de pesquisa, mas não discutia corpo, gênero e sexualidade.

Outra combinação que utilizamos foi “pedagogia a distância” and “gênero”. Dos seis trabalhos listados, apenas a dissertação de Beatriz Helena Pinho Silva (2015), “Estudantes do curso de Pedagogia a distância (FE/UnB – UAB): das trajetórias às perspectivas da longevidade escolar”, abordava, muito superficialmente, a questão de gênero, em uma das categorias analíticas que emergiram do campo da pesquisa. Os demais referiam-se a gêneros textuais e discursivos.

Diante dos ínfimos resultados encontrados, utilizamos apenas o descritor “Pedagogia a distância”, na tentativa de alargarmos as buscas e encontrarmos mais achados sobre a temática. Foram listados 108 (cento e oito) trabalhos, e considerados 99 (noventa e nove), mediante o marco temporal (2010-2020). Destes, selecionamos 88 (oitenta e oito) trabalhos, sendo 27 (vinte e sete) teses e 61 (sessenta e uma) dissertações, pois, 10 (dez) foram descartados, por não se relacionarem com a Pedagogia EaD. Do total dos trabalhos, apresentaremos na tabela 1, os 85 (oitenta e cinco) trabalhos considerados e, na tabela 2, os 03 (três) trabalhos que discutiam, em maior ou menor grau, sobre o ensino de ciências.

Tabela 1 – Levantamento de teses e dissertações no Banco de Dados da BDTD – Ibict, 2010-2020, sobre Pedagogia a distância.

Grandes Áreas	Número de Trabalhos
Ensino, Aprendizagem, Avaliação, Saberes	27
Currículo, Leitura, Escrita, Trabalho Pedagógico, Políticas Públicas	10
Design do AVA / Caderno Didático / Material didático / Interação AVA	12
Dialogicidade / Linguagem / Comunicação / Tutoria (feedbacks)	12
Ensino de Ciências	03
Estágio	04
Evasão / Longevidade/ Dificuldades / Inclusão / Indisciplinaridade	07
Gênero e sexualidade / Gestão	00
Não se aplica / Descartados	10
Total	85

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<https://bdt.d.ibict.br/vufind/>), agosto/2020.

Nota: dados organizados pelo próprio autor.

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações no Banco de Dados da BDTD – Ibict, 2010-2020, sobre Pedagogia a distância e relacionados ao ensino de ciências.

Teses/Dissertações	Autor	Título	Ano
Dissertação	Daniele Mercês da Silva	Saberes disciplinares relacionados ao ensino de ecologia na formação do pedagogo do curso de pedagogia a distância da UAB/UNB	2014
Dissertação	Jessica Norberto Rocha	A Cultura Científica de professores da Educação Básica: a experiência de formação a distância na Universidade Aberta do Brasil – UFMG	2013
Tese	Sandra Regina Gardacho Pietrobon	A formação do professor da educação infantil no contexto da modalidade a distância: o curso de pedagogia em foco	2018

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<https://bdttd.ibict.br/vufind/>), agosto/2020

Nota: dados organizados pelo próprio autor.

Com base nas informações do quadro, observamos que, apesar de os trabalhos discutirem (em maior ou menor grau) o ensino de ciências em cursos de Pedagogia EaD, nenhum deles abordaram as questões sobre corpo, gênero e sexualidade.

No segundo momento, fizemos um levantamento no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), período de 2011 a 2020. Encontramos apenas um único trabalho que versava sobre o ensino de ciências na modalidade a distância, entretanto, era na área de ecologia e no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, de autoria de Maria José Santos Novaes (2014), intitulado “O ensino de ecologia em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas em educação a distância: limites e possibilidades”. Aparecem também outros trabalhos sobre corpo, gênero e sexualidade, no entanto, não se relacionam ao curso de Pedagogia EaD. A exemplo disso, encontramos o trabalho intitulado “Discursos cambiantes sobre corpo, gênero e sexualidade no Curso de Pedagogia da UESB”, de autoria de Lilian Moreira Cruz (2012).

Por fim, fizemos também um levantamento com base nos estudos realizados por Laine Ramos Jardim e Amanda Lima de Almeida (2019), que intencionavam

realizar uma sondagem sobre a produção acadêmica relacionada às questões de gênero e sexualidade, no período de 2008-2018, na formação de professor de ciências, biologia e pedagogia. As autoras elegeram as principais revistas brasileiras, avaliadas pelo Qualis CAPES, das áreas de ensino de ciências e educação. Segundo as autoras, após a realização do mapeamento das revistas, foram encontrados 206 (duzentos e seis) periódicos, entretanto, apenas 13 (treze) discutiam as questões de gênero e/ou sexualidade na formação de professoras/es. Nessa busca, foram utilizados os descritores gênero, sexualidade e formação de professores.

As autoras estabeleceram alguns critérios de análise, entre os quais nos interessa apenas dois: o primeiro refere-se ao contexto formativo. Para as autoras (JARDIM; ALMEIDA, 2019, p. 5-6),

Dentre os 16 textos selecionados, apenas nove artigos abordam a formação de professor como objeto de estudo. Foram encontrados seis textos que tratam das temáticas de gênero e/ou sexualidade na formação inicial de professores (OLIVEIRA, 2011; FERRARI, 2013; SANTOS, 2015; ABREU, 2016; SOUZA, 2017; MARCELINO, 2017) e apresentam o currículo sendo mais do que um amontoado de conteúdos fragmentados ditos “necessários” é, sem dúvida, um ato de poder - por fazer parte de uma instituição ‘formativa’, controladora (ABREU, 2016, p. 10 apud JARDIM; ALMEIDA, 2019, p. 5-6).

Ainda de acordo com Jardim e Almeida, o segundo critério refere-se a abordagem das temáticas gênero e/ou sexualidade. Assim,

Ao analisar os trabalhos desse levantamento, percebemos que nem sempre essas temáticas são tratadas conjuntamente. Autores como França (2010), Heerdt (2016), e Abreu (2016 e 2017), tratam as questões de gênero em seus trabalhos a partir dos saberes docentes mobilizados durante um processo de formação reflexiva e as relações intrínsecas da palavra quanto a diferenciação do masculino e feminino. Nos trabalhos de Coelho (2015), Barros (2011), Oliveira (2011 e 2015), Roney (2013), Souza (2016), Santos (2015) a sexualidade é apontada para a desconstrução da heteronormatividade. [...]. Nos artigos de Souza (2017 e 2010), Marcelino (2017), Brancaloni (2014), e Silva (2014) as temáticas de gênero e sexualidade estão interligadas. Para estes autores há uma importância significativa nas discussões com o objetivo de possibilitar e colaborar para uma educação clara e livre de preconceitos, sobre a perspectiva de a constituição da identidade sexual e de gênero está desde que se identifica o sexo do bebê, atrelada aos padrões heteronormativos (JARDIM; ALMEIDA, 2019, p. 6).

Ante o exposto, ratificamos a importância e relevância deste estudo, pois, apesar de verificarmos a existência de trabalhos com essas questões, ainda existem lacunas que precisam ser preenchidas em relação às pesquisas no que diz respeito às interfaces entre corpo, gênero e sexualidade e o ensino de ciências considerando a formação em pedagogia tanto na modalidade a distância quanto na presencial.

Retomo neste momento, a narrativa descrita sobre a minha prática *crossdressing* - processo de montagem -, na tentativa de fazer uma relação com o ensino de Ciências/Biologia. O processo de montagem sugere você reinventar-se enquanto outro sujeito, requer um exercício de povoar um novo lugar, romper o padronizado e o normatizado; é utilizar-se da criatividade, de ousadia e de originalidade. Para Neves (2017), as *crossdressers* buscam explorar outras formas de constituir as masculinidades e feminilidades que existem para além das que nos são postas.

Compreendo que, da mesma maneira, pode ser pensado “a montagem”, o planejamento de um componente curricular para o ensino de ciências/biologia. Uma proposta de currículo, inovadora, transgressora, que se (re)invente, que aprenda formas singulares de corpos, gêneros e sexualidades, que reconheça a diferença e que subverta a dicotomia e a binaridade (im)postas pelo discurso binário. Corroborando com essa assertiva, Silva (2005) afirma que,

Por meio de nossos currículos pensados como produções culturais, como acontecimentos, podemos “tratar de expor a nu” o *ser humano que cabe no ensino de biologia* a fim que fosse possível a produção de uma visão oblíqua das coisas, rompendo com uma visão linear que tem constituído o mundo e o ser humano, a sua corporeidade de forma mecânica, fragmentada e deslocada de seus espaços de produção – dos contextos culturais. Portanto, o ser humano que cabe ao ensino de ciências deveria responder à sua corporeidade, à sua cultura que o define como um ser de resposta, “ser de palavra”, sob o signo da diferença que nos constitui na condição de homens e mulheres plurais (p. 150) [grifo da autora].

A sociedade moderna emerge, na época, em que as explicações sobre o mundo deixaram de ser pautadas em crenças divinas e passaram a utilizar a ciência. Foi nesse momento que o conhecimento científico se constitui como regime de verdade e apresenta-se, consideravelmente, de forma disciplinar e fragmentado. Nesse ínterim, nasce o sujeito moderno, tendo o currículo escolar como um potente instrumento para contribuir com a formação desse sujeito. De acordo com Barros e Ribeiro (2012, p. 175),

[...] pode-se afirmar que o modelo disciplinar das escolas é herança da ciência moderna, pois foi a partir da criação do método científico e da

busca de um conhecimento “dito” verdadeiro que começou a compartimentalização das áreas do saber. A especialização da ciência moderna em diferentes áreas ocorreu devido à quantidade de conhecimentos produzidos bem como à complexidade dos mesmos, o que tornou impossível um saber unificado de todas as áreas e, por esse motivo, surgiram as disciplinas – a física, a matemática, a biologia etc.- a fim de tornar possível estudar, de modo mais complexo e aprofundado, determinadas áreas. Toda essa divisão dos saberes repercutiu, também, na pedagogia, produzindo efeitos no modo como as escolas discutiam seus conteúdos.

Isto posto, é de fundamental importância estruturar um currículo de ensino de ciências, tendo em vista o seu papel na formação do sujeito, pois, a sua elaboração pode contribuir tanto para à formação de ‘um sujeito fácil de manejar/conduzir’, automatizado (corpo e mente) e dócil – ‘estável e de longa duração (solidez moderna)’, quanto à formação de um sujeito tático e flexível – ‘adaptativa e manhosa (liquidez pós-moderna)’. (VEIGA-NETO, 2008, p. 147).

Este texto encontra-se constituído por uma introdução, por três seções e pelas considerações. Para a estruturação e reflexão das informações empíricas desta pesquisa fizemos a opção de realizarmos o exercício de tangenciar as discussões teóricas no decorrer das análises o que resultou em seções teórico-analíticas.

Para a sua construção pautei as discussões baseando-me em teóricas(os) como Bento (2011), Butler (2003, 2014), Felipe e Guizzo (2008), Fernandes e Souza (2020), Ferrari e Castro (2013), Foucault (1989, 1995, 1996, 1999a, 1999b, 2008), Furlani (2018), Gatti (2012), Junqueira (2017), Louro (1997, 2000a, 2000b, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b, 2011, 2018), Meyer (2018), Paraíso (2012), Santos (2002, 2007), Silva (2005, 2008, 2011, 2014-2015, 2015), Torrada, Ribeiro e Rizza (2020), Trivelato (2005), entre outras/os.

Na primeira seção, apresento os caminhos e descaminhos do percurso da pesquisa, os objetivos e os pressupostos metodológicos, o campo, a caracterização das/os colaboradoras/es da pesquisa, os processos de produção e análise das informações ancoradas nos estudos pós-críticos e nos pressupostos pós-estruturalistas.

Na segunda seção, discorro sobre os enunciados apresentados no componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, sobre corpo, gênero e sexualidade, presentes tanto nos documentos institucionais (o Projeto Pedagógico Curricular – PPC, o Programa e o Módulo da disciplina), como também apresentados nas narrativas da equipe pedagógica responsável pela formação das/os egressas/os do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, composta pela professora responsável pela elaboração do módulo, a professora-formadora e as professoras-tutoras.

Na terceira seção, discuto os enunciados apresentados pelas/os egressas/os

do Curso de Pedagogia EaD sobre a abordagem das questões de corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

SEÇÃO 1

CAMINHOS E DESCAMINHOS DO PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo desta seção é apresentar os caminhos e descaminhos trilhados para o desenvolvimento da pesquisa, com base nos objetivos propostos, as premissas e os pressupostos metodológicos, o conhecimento do campo, a caracterização das/os colaboradoras/es da pesquisa, os processos de produção das informações e as análises pautadas nos estudos pós-críticos e na perspectiva pós-estruturalista.

Para a elaboração desta seção, nos apoiaremos nos aportes teóricos de estudiosas/os como Minayo (2009), Paraíso (2012), Gatti (2005), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), Foucault (2008) e Meyer e Soares (2005).

De acordo com Minayo (2009),

[...] o labor científico caminha sempre em duas direções: numa elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da elaboração e, sobretudo, revestem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (p. 11-12).

O percurso metodológico de uma pesquisa delinea o seu planejamento e desenvolvimento com vistas ao alcance dos objetivos do trabalho científico. A metodologia contempla a descrição dos métodos, instrumentos, além da escolha da abordagem considerando o nosso ponto de vista do contexto social. A autora Minayo (2009, p. 14) entende que a metodologia “inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade da/o pesquisadora/pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”.

Para o efetivo desenvolvimento de uma pesquisa científica, o ato de planejar assume um grande destaque. Eleger as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa é de suma importância, pois, a partir daí, selecionaremos quais os métodos e instrumentos mais adequados para obtermos êxito no campo. Nessa direção, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) afirmam que,

Além do exame da bibliografia sobre o tema, o contato com o campo na fase inicial do planejamento é de suma importância, não apenas para a geração de questões e identificação de informantes e documentos, como para uma primeira avaliação da pertinência, ao contexto considerado, das questões sugeridas por outras fontes. As questões iniciais assim selecionadas, serão, então, explicitadas no

projeto de pesquisa, o que não quer dizer que não possam ser reformuladas, abandonadas ou acrescidas de outras no decorrer do estudo, num processo de focalização progressiva (p. 151).

Diante do exposto, observamos que o desenho metodológico consistente pode assegurar um caminho mais seguro para a construção da pesquisa, contudo, entendemos que a insegurança é parte do processo de produção de uma investigação e que, por mais que planejem uma pesquisa, há fugas, desvios e barreiras que nos atingirão e, portanto, é importante considerá-las e reconhecê-las, a fim de que não caíamos na armadilha de seguir uma proposta à risca e impedir outros olhares, outros caminhos, enfim, outras possibilidades.

1.1 A (re)definição do Projeto de Pesquisa

Acredito ser importante e necessário descrever como ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores – PPG-ECFP, da UESB, Campus de Jequié/Ba, e como foi construído o delineamento dessa pesquisa. Concomitantemente à sua seleção, realizei também o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da UESC. Utilizei o mesmo pré-projeto para as duas seleções, cujo o título era Políticas de ações afirmativas de acesso e permanência ao ensino superior para pessoas trans e travestis: um estudo de caso da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, Campus Jorge Amado/Ba.

Quero destacar que a banca de seleção do PPG-ECFP me indagou, durante a entrevista, em dois momentos diferentes, qual a aderência do meu projeto com a área de pesquisa do Programa - que é ensino de ciências. Recordo-me que respondi aos questionamentos, sabendo que não havia uma aderência direta à grande área do mestrado. Um dos componentes da banca também me perguntou se mudaria o projeto. Respondi que poderia fazer algumas modificações, mas, que não gostaria de me afastar das discussões sobre gênero e sexualidade.

Fui aprovado nas duas seleções e, por questões profissionais e acadêmicas, fiz a opção pelo PPG-ECFP. Antes da convocação, recebi uma ligação telefônica do Programa, me notificando que ao ingressar no mestrado, teria que fazer um projeto de pesquisa que tivesse aderência com a área de ensino de ciências. Após a matrícula e o encontro com o meu orientador, o professor Marcos Lopes de Souza, começamos a pensar em algumas possibilidades de construir o projeto. Após algumas conversas, em comum acordo, levantamos três possibilidades de pesquisa.

O professor Marcos me perguntou qual das três tinha maior interesse. Alguns critérios fundamentaram a minha escolha: o primeiro continuar a pesquisa na educação superior; o segundo manter as discussões sobre gênero e sexualidade; o terceiro ter o Curso de Pedagogia como área de estudo, pois, desenvolvi uma relação

estreita com o curso na UESC - por ter trabalhado ao longo de 18 anos com ações voltadas para a formação de professoras/es, por ser professor-tutor e também ser licenciado em Pedagogia.

Com base nesses critérios, escolhi desenvolver a pesquisa pautada na organização, no planejamento e na oferta do componente curricular do ensino de ciências naturais de um curso de Pedagogia na modalidade a distância, mediante as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade. Diante disso, levantamos duas questões norteadoras como diretrizes para a nossa pesquisa: Quais os enunciados sobre Corpo, Gênero e Sexualidade (CGS) foram apresentados pela equipe pedagógica responsável pela formação das/os alunas/os no componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza no Curso de Pedagogia EaD, de uma universidade estadual baiana? Quais os enunciados apresentados pelas/os egressas/os sobre a abordagem das questões de CGS no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental?

Neste momento, apresentarei os objetivos do estudo, as premissas e os pressupostos metodológicos das pesquisas pós-críticas em educação.

1.2 Os objetivos da pesquisa, as premissas e os pressupostos metodológicos

Com o intuito de responder as questões norteadoras, traçamos dois objetivos para esta pesquisa: o primeiro, analisar os enunciados sobre CGS presentes nos documentos institucionais do componente curricular do ensino de ciências do curso de Pedagogia EaD e apresentados pela equipe pedagógica responsável pela disciplina desse curso; o segundo, discutir os enunciados apresentados pelas/os egressas/os do Curso de Pedagogia EaD sobre a abordagem das questões de corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esta pesquisa se insere no campo dos estudos pós-críticos com ênfase nos pressupostos pós-estruturalistas. Segundo Paraíso (2012, p. 25), as teorias pós-críticas englobam “multiculturalismo, pós-estruturalismo, estudos de gênero, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo, estudos culturais, estudos étnicos e raciais, pensamento da diferença e estudos queer”. Ainda sobre os trabalhos pós-críticos, a autora assevera:

[...] estimulamos os movimentos de multiplicação de sentidos e de proliferação das forças. Buscamos introduzir as *forças nas normas*. Buscamos operar com a decomposição para desmontar aquilo que foi identificado, reunido, agrupado. Trabalhamos com a desmontagem para decompor o que foi atualizado e fixado. Operamos com a remontagem para fabricar outros sentidos e com a recomposição para encontrar virtuais. Em síntese: operamos com a multiplicação para fazer o ‘e’ da multiplicidade funcionar; para produzir e estimular a

diferença e a invenção de outros significados e/ou outras imagens do pensamento para a educação (PARAÍSO, 2012, p. 32).

Corroborando com essa assertiva, Meyer e Soares (2005) afirmam que,

Os desafios colocados para aqueles e aquelas que se propõem a fazer pesquisas em abordagens pós-estruturalistas envolvem, pois, essa disposição de operarem limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriedade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente (p. 39-40).

Diante do exposto, percebemos que realizar pesquisa nas perspectivas pós-críticas e pós-estruturalistas exige desestabilizar e problematizar os discursos produzidos como verdades absolutas. Requer também questionar e colocar sob suspeita as práticas sociais e culturais que, por meio do controle e da vigilância, normalizam condutas e padronizam comportamentos impostos pela sociedade, em um campo de disputa que se estabelece por meio das relações de poder.

Nessa direção, apresentaremos as premissas e os pressupostos metodológicos apontados por Paraíso (2012) para a realização de pesquisas pós-críticas em educação, considerando que alguns são relevantes para a condução das investigações e fundamentais para desenvolvermos o caminhar da pesquisa, porque apontam possibilidades de elaboração dos modos de questionarmos.

“Nosso tempo vive mudanças significativas na educação” (2012, p. 26). O tempo atual é bastante dinâmico e frenético; repleto de mudanças nas mais diversas esferas, sejam mudanças geográficas, pedagógicas, governamentais, identitárias, psíquicas, culturais e pessoais, entre outras. Nesse sentido, os modos de realizarmos pesquisas também deve levar em consideração esse novo contexto. Apesar da evolução pautada nas significativas mudanças na educação, a instituição educativa ainda precisa romper,

[...] as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem centralista, transmissora, selecionadora, individualista. Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas, burocratizantes, aproximando-se ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário [...] (IMBERNÓN, 2011, p. 7-8).

Esse contexto atual apresenta novos populismos de extrema direita, as

imposições neoliberalistas e colonialistas, a permanente violência de gênero e as ações do voraz capitalismo que tenta nos maquinizar (BAZZUL, 2020).

Ante o exposto, o ensino de ciências, na perspectiva dos estudos pós-críticos, pode ser pensado com vistas a uma construção curricular que problematize o discurso biológico visando pensar sobre as múltiplas possibilidades de expressão do corpo, de ser e viver gêneros e sexualidades, com base no reconhecimento às diferenças.

“Educamos e Pesquisamos em tempo diferente” (2012, p. 26). A realização da pesquisa e a construção das metodologias de pesquisas pós-críticas consideram o tempo em que estamos, o pós-moderno. Segundo a autora, “ele produz uma descontinuidade com muitas das crias, criações e criaturas da modernidade” (PARAÍSO, 2012, p. 28). Ainda segundo a autora, resistimos em nossos discursos, em nossas ações e em nossas pesquisas educacionais em oposição às criações da modernidade: “o sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista do conhecimento” (PARAÍSO, 2012, p. 28).

A estudiosa nos traz a ideia presente em Sandra Corazza (2005) e diz que este tempo é ‘o tempo do Desafio e da Diferença Pura’, pois, reconhece a existência de diferenças nos diversos espaços sociais e compreende que múltiplas lutas são travadas neste cenário. Nessa direção, Paraíso (2012, p. 29) afirma que “juntamo-nos em nossas investigações, a todos esses/as ‘diferentes’ e buscamos maneiras de encontrar/formular linguagens no território da pesquisa educacional para abordar suas lutas, seus saberes e suas experiências”.

“As teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação, e nas relações que nela estabelecemos são outros” (2012, p. 27) – Para a autora, devido às transformações sociais, vivemos em constantes mudanças e não somos mais os mesmos, como também não podem ser mais os mesmos os movimentos sociais, a teorização cultural e social, a educação e a pedagogia. Assim, Paraíso assevera que as categorias de análise utilizadas nas metodologias de pesquisas pós-críticas foram ampliadas para além dos estudos sobre classe social “e passaram a atender e operar com questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade, novas comunidades, localidade, multiculturalidade, etc.” (PARAÍSO, 2012, p. 29).

“A verdade é uma invenção, uma criação” (PARAÍSO, 2012, p. 27). Com base em Foucault, a autora nos mostra que a verdade em si não existe, mas sim, regimes de verdades, ou seja, discursos forjados pela sociedade e que são construídos como verdadeiros. Nesse sentido, Foucault (1989, p. 12) assevera que “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso

que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”.

De acordo com Paraíso (2012, p. 29): “todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultados de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade”. Desta forma, a verdade é tida como uma criação e que não é absoluta. As verdades podem apresentar múltiplas versões. Daí a necessidade de interrogarmos o que está posto como verdade, para problematizarmos como foram engendrados discursos verdadeiros, em quais relações de poder esses discursos foram alicerçados e quais discursos foram subvertidos para que esses fossem legitimados e disseminados.

Nesse sentido, com base no nosso estudo sobre o ensino de ciências relacionado às questões sobre corpo, gênero e sexualidade, pretendemos questionar as normatizações, as certezas e os padrões rígidos produzidos com base em regimes de verdades a priori fixos e imutáveis, com vistas, por exemplo, à subversão do discurso hegemônico de um corpo universalizado, da cisheteronormatividade e da dicotomização do gênero.

“O discurso tem uma função produtiva naquilo que diz” (PARAÍSO, 2012, p. 28). Para a autora, ao construirmos as metodologias de pesquisas pós-críticas, é necessário compreender como os discursos funcionam e o que eles produzem. A descrição e a análise além de revelar a realidade com base nos emaranhados discursivos que a forjam “devem mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento” (PARAÍSO, 2012, p. 30). Nessa direção, Foucault (1996) nos relata que,

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (p. 8-9).

A autora ainda afirma que devemos estar atentos à produção do discurso e da nossa própria linguagem. O discurso pode legitimar, deslegitimar, incluir, excluir, nomear e exibir, produzir “objetos, práticas, significados e sujeitos” (PARAÍSO, 2012, p. 31). Considerando essas possibilidades, ele pode também dar visibilidade e potencializar diferenças.

“O sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber” (PARAÍSO, 2012, p. 29). Diante dessa afirmação, podemos pensar que o sujeito é construído com base em uma produção discursiva, em um jogo de relação de poder-saber.

Além da análise documental, a nossa pesquisa foi realizada por meio de entrevistas individuais e coletivas, respectivamente com a equipe pedagógica e com as/os egressas/os do Curso de Pedagogia EaD. Partimos do pressuposto de que o sujeito é produzido no âmbito da linguagem. Com base nas entrevistas narrativas foi possível resgatar, por meio dos enunciados, o experienciado pelas professoras e egressas/os sobre as discussões de corpo, gênero e sexualidade na disciplina da área de ciências da natureza. De acordo com Andrade (2012, p. 177),

os enunciados, reiterados nas diversas narrativas, estão imbricados em relações de poder-saber, ou seja, estão inscritos em um certo regime de verdade. O discurso em geral, (re)produz e (re)introduz enunciados provenientes de diferentes instâncias sociais e culturais.

De acordo com Foucault (1995), os indivíduos tornam-se sujeitos, ou seja, eles são constituídos, não são dados. O filósofo traz a ideia de como nos tornamos sujeitos com base em dois significados “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” (FOUCAULT, 1995, p. 235). De acordo com o autor, uma das razões em que nos constituímos enquanto sujeitos é quando estamos subjugadas/os e/ou, assujeitadas/os, por meio de forças de poder, pelo controle ou pela dependência de outrem, ou até mesmo aprisionados à nossa própria identidade pela consciência. Nessa arena de subjugação, entre lutas e disputas, Foucault (1995, p. 235) afirma que existem três tipos de lutas: “contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo aos outros”. Nesse sentido, podemos citar o combate às formas de subjetivação, contra a sujeição e a submissão.

A autora Paraíso ainda traz um conceito de modos de subjetivação que, para ela, seriam as interações que a pessoa faz consigo mesma e com outras pessoas por meio de suas experiências. A subjetividade “é produzida pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados” (PARAÍSO, 2012, p. 32). Ante o exposto, observamos que a pesquisa pós-crítica compreende a construção do sujeito pautada nas relações de poder-saber por meio do qual a linguagem, a produção discursiva e a subjetividade, entre outros aspectos, contribuem, significativamente, para a sua construção.

“A compreensão de que nas escolas, em diferentes instituições e espaços, nos currículos e nos mais diferentes artefatos estão presentes relações de poder de diferentes tipos – de classe, gênero, sexualidade, idade, raça, etnia, geração e cultura”

(PARAÍSO, 2012, p. 30). A autora afirma que todas as relações de poder estabelecidas devem chamar a nossa atenção com o propósito de descrevê-las e analisá-las.

Nessa direção, a abordagem das questões de corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências é atravessada por relações de poder, pois, essas temáticas fazem parte do cotidiano escolar e, dessa forma, a escola, por meio do currículo, pode contribuir para a padronização, vigilância e disciplinamento dos corpos bem como para a binarismo de gênero e a divisão sexual. Assim sendo, nessa perspectiva, os estudos podem contribuir com a transgressão dessa compreensão e potencialização de novas produções discursivas relacionadas às questões de corpo, gênero e sexualidade.

De acordo com Paraíso, há uma generificação nos raciocínios “que são operados na educação, nos currículos, nos diferentes artefatos e espaços da vida social” (2012, p. 32). Nesse sentido, a generificação é ensinada e continuamente vigiada na perspectiva de classificar e estabelecer diferenças entre homens e mulheres, o que provoca e intensifica as desigualdades. Para a autora, nos espaços educativos, há uma regulação de variados discursos que ditam padrões de comportamentos e de atitudes “característicos” de homens e mulheres, e que produzem maior disparidade e potencializam a segregação entre elas/es. Por outro lado, a autora ressalta que nesses mesmos espaços, “discursos podem ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos e rupturas podem ser introduzidas, numa transformação constante de relações de poder já instauradas” (PARAÍSO, 2012, p. 33).

“A diferença é o que vem primeiro e é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas” (PARAÍSO, 2012, p. 31). Este é o último pressuposto metodológico apresentado por Paraíso para a realização de pesquisas pós-críticas na área da educação. A identidade e a diversidade dão lugar a diferença e a multiplicidade. A autora nos traz a ideia presente em Deleuze (1998) sobre a diferença: “não é a diferença entre dois indivíduos; não é a diferença entre coisas ou entes; mas sim, ‘diferença de si’, ‘diferença interna à própria coisa’, o diferenciar-se em si da coisa” (PARAÍSO, 2012, p. 33).

Paraíso estabelece o critério do acontecimento para discorrer sobre diferença: “trabalha pela variação de sentido, pela multiplicação das forças, pela disseminação daquilo que aumenta a potência de existir, pela proliferação dos afectos felizes” (PARAÍSO, 2012, p. 33-34). Ainda para a autora “a multiplicidade é multiplicadora, ativadora e produtora de diferenças porque opera com o ‘e’ da ligação; esse mesmo ‘e’ que é estratégico na operação de destruição do ‘e’ da identidade” (PARAÍSO, 2012, p. 34). As pesquisas pós-críticas preconizam os movimentos dos múltiplos sentidos e da disseminação das forças, por meio do desmantelamento daquilo que foi

instituído, na perspectiva de operar com a recomposição e produzir novos sentidos.

Essas premissas e esses pressupostos apresentados são algumas possibilidades de se operar com as teorias pós-críticas, especialmente, das teorizações contemporâneas conhecidas como pós-estruturalismo, pós-modernismo e pensamento da diferença (PARAÍSO, 2012). De acordo com a autora,

Tais pressupostos nos fazem olhar e encontrar caminhos diferentes a serem seguidos, possibilidades de transgressões em metodologias e procedimentos que supomos fixos, dados não modificáveis. Podemos com esses pressupostos deixar nos guiar pelas novas maneiras de compreender, ver, dizer, sentir e ouvir criadas e instauradas pelas aprendizagens que tivemos de diferentes correntes das teorias pós-críticas. Com tais aprendizagens ficamos armados/as, emocionados/as, encorajados/as. Uma coragem necessária para, em nossas metodologias, encontrarmos saídas contra o aprisionamento e a fixidez de sentidos, os essencialismos, o “é isso” ou “deve ser fazer assim” (PARAÍSO, 2012, p. 34).

Ante o exposto, esses pressupostos nos auxiliam a pensar as pesquisas na área da educação, com vistas a novas possibilidades de conceber múltiplas formas de enunciação do currículo e da educação (PARAÍSO, 2012).

Na próxima subseção, discorrerei sobre o campo empírico da pesquisa, enfatizando a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Curso de Pedagogia EaD e o componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza.

1.3 O *lócus* da Pesquisa

Há 27 anos tenho uma relação estreita com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), campo empírico desta pesquisa. Destaco, em marcos temporais, como se deu essa história: em 1995, iniciei o curso de Administração; em 1998, fui aprovado em concurso público para técnico universitário; em 2015, iniciei o curso de Pedagogia na modalidade a distância; e, em 2020, fui selecionado para fazer parte, como professor-tutor, da equipe pedagógica do curso de Pedagogia EaD.

A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) está localizada no Sul da Bahia, no km 16 da Rodovia Jorge Amado, na BR 415, e situada no município de Ilhéus. Originalmente era uma instituição de natureza privada e foi constituída pela fusão de faculdades isoladas existentes nas cidades de Ilhéus e Itabuna, por meio do parecer 163/74, do Ministério da Educação. Recebeu o nome de Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI), fusão das faculdades isoladas existentes nas duas cidades, por intermédio do parecer 163/74, do MEC (UESC NOTÍCIAS, 2008).

A história da FESPI e, hoje, UESC, foi marcada por grandes lutas e movimentos para que a comunidade regional, economicamente desfavorecida, tivesse acesso ao ensino superior. A FESPI ganha status de instituição de natureza pública após alguns anos de existência, mediante mais um movimento popular reivindicando a sua estadualização - assim nasce a UESC, criada pela Lei nº 6.344, de 05 de dezembro de 1991.

A UESC estrutura e organiza a oferta de cursos (seja de graduação, pós-graduação ou extensão) bem como desenvolve pesquisas considerando em grande parte as especificidades apresentadas pela sociedade que compõe a sua região de abrangência, região esta que se configura eminentemente agroecológica. Com base nas demandas da comunidade regional, a universidade desenvolve ações, na área extensional, haja vista o atual momento de acentuada crise socioeconômica e das dificuldades apresentadas pela cultura cacaueteira.

A instituição também desenvolve ações com associações civis e empresários por meio de projetos e programas na perspectiva de implementação de alternativas para o desenvolvimento regional e para a solução de problemas essenciais da comunidade, além de realizar ações de cunho cultural.

De acordo com o seu Estatuto, um de seus objetivos é contribuir com o desenvolvimento regional integrado e autossustentável por intermédio da identificação de problemas nas esferas social e natural com vistas a proposições de tecnologias adequadas para atendimento às demandas regionais. Também se propõe a contribuir para o desenvolvimento das áreas de conhecimento, como as áreas de Filosofia, das Ciências, do conhecimento tecnológico, artístico e cultural (UESC, 2002).

Apesar de a universidade preocupar-se com as demandas sociais e com o desenvolvimento regional da sociedade em seu entorno, por meio da estruturação e organização de cursos e mediante pesquisas e, ainda, registrar esse propósito em seu Estatuto, a organização do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na modalidade a distância não coaduna com a proposta da universidade quando não aparecem, incisivamente, nesse documento, as questões de gênero e sexualidade.

A UESC oferta 34 cursos regulares de graduação na modalidade presencial, sendo 12 licenciaturas e 22 bacharelados. Os cursos na modalidade a distância são ofertados por intermédio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é uma iniciativa do Governo Federal, instituída pelo Decreto nº. 5.800, de 08 de junho de 2006. De acordo com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017¹⁰ que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, considera-se educação a distância,

¹⁰ O Decreto regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

A UAB tem como objetivo desenvolver a modalidade de educação a distância, possibilitando a expansão e a interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País. Estabelece parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES que realizam a coordenação dos cursos. Incentiva o consórcio entre a União, Estados e Municípios e fomenta a criação de centros de formação permanentes por meio de polos de apoio presencial em localidades estratégicas (BRASIL, 2006).

Para a operacionalização de suas atividades didático-pedagógicas, os cursos da UAB demandam uma estrutura específica, qual seja: equipe técnica especializada, ambiente virtual de aprendizagem, coordenação pedagógica, equipe responsável pela formação das/os alunas/os composta por professoras/es-tutoras/es, professoras/es formadoras/es e professoras/es responsáveis pela elaboração dos módulos dos componentes curriculares, entre outras funções.

Quanto à habilitação para a oferta de cursos na modalidade EaD, a UESC foi credenciada por meio do Parecer CES 350/2004. Em 2007, iniciou suas atividades na EaD com o curso de Licenciatura em Biologia e, posteriormente, ofertou os cursos de licenciatura em Física, Matemática, Letras Vernáculas e Pedagogia. A UESC atende a 511 alunas/os matriculadas/os¹¹, distribuídas/os nos polos de Amargosa, Brumado, Ibicuí, Ibotirama, Ilhéus, Itabuna, Itapetinga, Teixeira de Freitas e Vitória da Conquista (ASPLAN, 2020)

Particularmente, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, teve início no ano de 2009, após a aprovação em 2008, do Projeto Acadêmico Curricular por intermédio da Resolução CONSEPE/UESC nº 79, de 24 de outubro de 2008. Em 2015, por meio da publicação do Decreto nº 16.342, o curso foi reconhecido. Em, 2016, o PPC foi reestruturado para atender à Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015¹² e ao Conselho Estadual de Educação, após visita *in loco* para fins de reconhecimento do curso.

¹¹ Neste quantitativo, não há alunas/os do Curso de Física.

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

Não podemos desassociar a educação do contexto político-cultural, histórico e até mesmo econômico no qual ela está inserida, pois, é o reflexo da sociedade. É organizada, reorganizada e reformulada de acordo com os interesses da coletividade. No Brasil, no que tange ao Curso de Pedagogia, podemos destacar diversos movimentos e disputas, progressos e retrocessos, sempre influenciados pelas demandas políticas e sociais.

O Curso de Pedagogia foi instituído no Brasil, em 1939, com o objetivo de formar bacharelas/bacharéis e licenciadas/os para várias áreas do conhecimento. Desde a sua criação e, ao longo da história, apresenta problemas quanto a sua formação como também relativos ao seu campo de trabalho (SILVA, 2003). A história do Curso de Pedagogia se confunde com a formação de sua identidade, pois, apresenta-se frágil e abalada em todas as fases de seu desenvolvimento e de sua consolidação. Inúmeras discussões já foram realizadas por instituições governamentais e sociais interrogando e questionando a pertinência das funções que são atribuídas ao curso de Pedagogia, bem como, diversos conflitos já foram instaurados na tentativa de reenquadrá-las.

De acordo com Silva (2003), a história do Curso de Pedagogia foi marcada por períodos de regulamentações, pareceres, decretos e propostas, como por exemplo, as que se relacionam às diretrizes curriculares. Ao longo das décadas, pensar na gênese e no desenvolvimento do Curso de Pedagogia é analisar um campo de tensões e disputas envolvendo, de um lado, o Estado e, do outro, as entidades científicas e profissionais como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação (FORUMDIR), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Comissão de Especialistas, entre outras.

Podemos novamente, trazer a metáfora da Carla Seixas para pensar o Curso de Pedagogia e as/os Pedagogas/os.

No primeiro momento, nos reportamos ao Curso de Pedagogia que, ao longo do tempo, tem passado por diversas transformações por meio de disputas na arena educacional, a saber: momentos em que traz um viés de curso de bacharelado e/ou também de licenciatura; responsável pelo desenvolvimento das atividades de gestão educacional e de organização do trabalho docente bem como responsável pelos conhecimentos específicos para atuação na educação infantil e anos iniciais. Ao longo dos anos, foram instituídas e destituídas várias habilitações (Supervisão, Orientação, Coordenação Pedagógica, etc.). A Carla Seixas em seu processo de montagem, desmontagem e remontagem, vai se reinventando, se recriando, se ressignificando ao longo do tempo, vive em constante transformação, na tentativa de atendimento do que considera ser o melhor para ela. Com base em seus processos, novas mulheres,

novas Carlas são produzidas. Assim é o Curso de Pedagogia, que por intermédio de decretos, pareceres e diretrizes, se constrói, desconstrói e reconstrói, passa por incessantes mudanças com vistas a definir um curso que atenda aos anseios da comunidade governamental e científica, e que assegure uma formação efetiva às/aos profissionais da educação.

No segundo momento, nos reportamos à/ao Pedagoga/o. Mesmo após inúmeras e exaustivas discussões entre os agentes governamentais e sociais, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de graduação em pedagogia, na modalidade de licenciatura, foi homologada, mas, ainda não atende de forma satisfatória, às reivindicações de parte das entidades nesse campo de disputas.

De acordo com Libâneo (2006), a Resolução apresenta imprecisões conceituais pautadas em definições operacionais controversas para a atividade profissional da/o pedagoga/o. Apresentamos, abaixo, algumas críticas realizadas pelo autor na elaboração da resolução, especialmente, às que dizem respeito à formação da/o egressa/o e o seu campo de atuação:

A vacilação existente no texto da Resolução, quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar, decorre de imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência; indica um entendimento que substitui o conceito de pedagogia pelo de docência; a imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudo da pedagogia leva a um entendimento genérico de atividades docentes; descreve as competências necessárias aos egressos do curso de pedagogia em 16 atribuições do docente, estabelecendo expectativas de formação de um superprofissional; as descrições em que se misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, geram superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso; as competências previstas são desconectadas, distintas ou sobrepostas; alguns artigos destinam o curso de pedagogia a formar egressos para cinco modalidades de exercício do magistério; define a estrutura curricular em três blocos: núcleo de estudos básicos, núcleo de estudos aprofundamento e diversificação de estudos, núcleo de estudos integradores, em que supostamente se incluem disciplinas e atividades curriculares, mas isso não está suficientemente claro em decorrência da redação repetitiva, confusa e imprecisa; exclui toda e qualquer outra modalidade de formação inicial que não sejam as estabelecidas na Resolução, deixando dúvidas quanto ao cumprimento de outros dispositivos legais em vigor, como o Parecer CNE/CP n. 9/2001 e a Resolução CNE n. 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica; determina a extinção de todas as habilitações existentes decorrentes de legislação anterior, mas o texto não esclarece como fica o 'aprofundamento e a diversificação de estudos

voltados às áreas de atuação profissional', ou seja, quais são essas áreas de atuação profissional" (LIBÂNEO, 2006, p. 846-848).

Ante o exposto, verificamos que, segundo Libâneo (2006), a Resolução apresenta uma fundamentação teórica insuficiente e inconsistente; além disso, o documento se fundamenta em uma concepção 'simplista e reducionista' da pedagogia e do exercício profissional da/o pedagoga/o, o que pode refletir, negativamente, em sua formação. Para o autor, há uma dificuldade de compreensão, construção e consolidação da identidade dessa/e profissional.

A figura da Carla Seixas não é fixa, é fluída, vive na fronteira; se apresenta a cada evento/dia, de acordo com as suas necessidades e com os seus objetivos, com múltiplos figurinos, maquiagens, sandálias, acessórios, perucas de diferentes cores e formatos. Esse movimento de (re)criação, (re)constituição, inovação e renovação a possibilita estar em constante mudança e aperfeiçoamento com vistas ao alcance efetivo das suas metas. Entendemos também que, na atividade da/o Pedagoga/o, se faz necessário este mesmo movimento. Percebemos o quanto a sua formação é complexa se considerarmos a natureza do curso, o seu campo de atuação e as competências exigidas para as/os egressas/os. Atuar, por exemplo, em sua sala de aula nos anos iniciais é estar na fronteira, é ser uma/um profissional multifacetado/a, pois, a/o Pedagoga/o acessará saberes de diversos, distintos fundamentos e metodologias como os da própria área de Ciências (que fazem parte do nosso objeto de estudo), os da área de Matemática, da Língua Portuguesa, da História e da Geografia, entre outros.

As concepções de formação de professoras/es e concepções de docência são influenciadas pelo modelo político de Nação vigente no Brasil, que também forjam as disputas no campo educacional. Destacaremos aqui dois modelos de Nação que temos visto nas últimas duas décadas. O primeiro opera na perspectiva que o mundo já está dado, inventado, acabado e, nele, a/o professora/professor é uma/um profissional que vai apenas se adequar a esse papel. Pautada nessa premissa, temos a tendência de formação de professoras/es tecnicista, instrumentalista, mecânica, tradicional e conservadora.

O segundo modelo opera na perspectiva alicerçada em um Estado mais democrático, mais emancipatório, que vai impactar também na concepção de formação de professora/professor. Nesse modelo, mais democrático, mais emancipatório, a/o professora/professor, é vista/o como um ser pensante, uma/um agente transformadora/transformador que constrói a sua identidade. Com base nessa premissa, temos a tendência de formação de professoras/es em que a prática exercida pela/o professora/professor não é uma mera reprodução; a/o professora/professor reflete sobre essa prática, altera e cria essa prática. Aqui há um

processo libertador da/o professora/professor. A práxis reflete um desdobramento social do fazer docente, para a/o outra/o e para ela/e mesma/o.

Nesse sentido, verificamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica de 2015 e de 2019 foram forjadas na arena educacional por meio de embates, disputas, conflitos e tensões. Cada uma delas reflete o seu contexto político e social. A concepção de formação de professoras/es que apresentam é invadida por influências dos modelos de Nação vigentes em cada época: no ano de 2015 (Governo de Dilma Vana Rousseff) influenciada por uma concepção mais democrática e emancipatória e, no ano de 2019 (Governo de Jair Messias Bolsonaro), influenciada por uma concepção tecnicista, reprodutivista e conservadora fundamentalista.

Nessa direção, Mussi (2021)¹³, em sua palestra intitulada “Diretrizes para a formação nos cursos de licenciatura: confrontos, desafios e apostas na construção de uma política institucional” traz reflexões significativas pautadas em algumas questões problematizadoras, entre as quais, destaco três: a que se refere ao contexto atual em que se insere a formação de professoras/es; as potencialidades da Resolução CNE nº 02/2015 que devemos assegurar e os limites da Resolução CNE nº 02/2019.

De acordo com Mussi (2021), a Resolução de 2015 contempla alguns avanços: define as diferentes dimensões da formação e da atividade docente; rompe com a lógica das competências; coloca centralidade no chão da escola na formação de professoras/es; entende que o sentido da docência implica em realização pessoal, profissional e humana; valoriza o ensino, a profissão docente, a escola e a educação; prevê articulação no Projeto Pedagógico do Curso entre o Curso de Licenciatura e a Formação Continuada e exige que cada instituição de ensino superior tenha a sua proposta institucional de formação de professoras/es.

Na contracorrente, a Resolução de 2019 apresenta perdas e retrocessos: beneficia o retorno da formação docente para espaços não universitários; apresenta uma concepção reducionista de docência, tendo como função principal o domínio de um conhecimento prático (supervalorização do saber fazer); define competências como fio condutor do currículo e da avaliação, pautadas em padrões externamente estabelecidos; desconsidera a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retornarem a concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresenta uma visão restrita e instrumental de docência e negativa das/os professoras/es, etc.

¹³ MUSSI, Amali de Angelis. **Diretrizes para a formação nos cursos de licenciatura: confrontos, desafios e apostas na construção de uma política institucional**. Universidade Estadual do Sudoeste Baiano (UESB) (on-line), 20 jul. 2021. Palestra ministrada no Seminário das Pró-Reitorias de Graduação da Bahia.

Observamos no contexto político atual que há uma tentativa de dismantlar a educação e, nessa direção, políticas públicas educacionais têm sido instituídas bem como discursos populistas, de moda - ditos “inovadores”. Até mesmo as *fake news* têm sido produzidos/as para desprestigiar a escola/universidade e a/o professora/professor em prol de um modelo de Nação neoliberal, neoconservador e de cunho capitalista. Com base nesse pressuposto, Foucault (1996, p. 44) diz que “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Neste momento, podemos pensar novamente na performance da Carla Seixas que está sempre em movimento, povoando a fronteira, experimentando possibilidades diversas de se expressar e de existir no mundo. Observamos que as concepções de formação de professoras/es neste campo de disputa entre os diferentes modelos de Nação vão sendo desmontadas, montadas, remontadas, construídas, destituídas, reconstruídas a serviço de uma pretensa educação que não busca, na maioria das vezes, uma mudança significativa para a educação brasileira, mas sim, para atender a interesses políticos, econômicos e às tratativas com organismos internacionais.

De acordo com Bazzul, no século XXI, a extrema direita tem realizado recentes ataques à ciência. A extrema direita subjuga a competência científica “ao tipo de publicidade populista que irá: 1) curvar a ciência a seus próprios objetivos; ou 2) tentar obscurecer conclusões e recomendações relevantes da ciência, colocando-a como adversária dos interesses populistas de direita” (BAZZUL, 2020, p. 1022).

Nessa direção, Bazzul (2020) ainda assevera que,

Nosso contexto educacional atual também enfrenta novas ameaças materiais e existenciais: novos populismos de direita construídos sobre as deficiências do neoliberalismo, novas formas de colonialismo que recorrem às mesmas forças de expropriação e exploração, a continuação da violência de gênero e um capitalismo ainda mais tenaz que busca restringir o acesso aos nossos bens comuns com renovado desespero (p. 1022).

Corroborando com esta assertiva, Nóvoa (2017) também nos alerta que,

Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional (p. 1111).

Ante o exposto, observamos que o curso de Pedagogia está inserido em um

campo de disputas que para além de travar lutas sobre a concepção, função e formação da/o egressa/o do curso, está também envolto em um campo maior de embates, pois há uma tentativa de desmonte da educação que além de atentar contra as/os professoras/es, deseja enfraquecer a escola/universidade.

A escola/universidade do século XXI ainda traz algumas características de instituições de ensino de outros séculos. Foucault em seu livro *Vigiar e Punir* traz alguns elementos que revelam o retrato da escola/universidade brasileira que podem ser associados a épocas mais remotas, como: a busca incessante do controle dos corpos das/os estudantes por meio de inspeções e regulamentos; a tentativa de homogeneização das turmas de alunas/os; a racionalidade econômica e técnica das ações de ensino e de aprendizagem também por meio da restrição e organização dos espaços e do tempo, transformando o “espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1999a, p. 126).

Nessa direção, Gallo (2015) afirma que a educação moderna privilegia o saber, deixando a vida relegada ao papel de coadjuvante. “A escola como instituição disciplinar, é a escola do saber. Nesta escola tudo gira em torno do currículo e dos programas, sendo o currículo nada mais do que um conjunto de saberes” (GALLO, 2015, n.p). Ainda para o autor,

Os estudantes na escola não aprendem a viver; eles aprendem a conhecer, a buscar a verdade, a saber demonstrá-la. E, ao mesmo tempo, eles são disciplinados, seus corpos e seus espíritos tornam-se dóceis e obedientes; eles sofrem um processo de assujeitamento, que implica na constituição de suas subjetividades docilizadas, tal como seus corpos (GALLO, 2015, n.p).

Não podemos perder de vista que a construção do conhecimento nas instituições de ensino (escola e universidade) ocupa um lugar importante na formação da/o estudante, entretanto, as instituições não são apenas espaços para aprender coisas. Nelas há relações humanas, afeto, sentimentos (NÓVOA, 2022)¹⁴. Nessa direção Gallo afirma que,

Uma via para pensar alternativamente a escola é a de pensá-la orientada para a vida e não para o saber. Uma escola que seja um lugar de aprender a viver, um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de vivenciar o cuidado de si, de conhecer-se para ser e para bem viver, de produzir-se a si mesmo como um sujeito

¹⁴ NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar**. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (on-line), 02 fev. 2022. **Palestra** ministrada Jornada de Planejamento e Formação Pedagógica 2022. Rio de Janeiro-RJ.

singular (GALLO, 2015, n.p).

No caso do curso de Pedagogia EaD aqui em estudo, de acordo com a Resolução CONSEPE nº 49/2016, que altera o PPC, a concepção do curso de Pedagogia EaD permitirá à/ao estudante o desenvolvimento de competências no decorrer de sua formação, mediante o que preconiza às Diretrizes Curriculares, destacando-se:

I) ao comprometimento com os valores éticos, políticos e estéticos inspiradores da sociedade democrática; II) à compreensão do papel social da escola; III) ao domínio dos conhecimentos da matéria de ensino e seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; IV) ao domínio do conhecimento pedagógico; V) ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI) ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (UESC, 2016).

O Projeto Pedagógico do Curso define três pressupostos norteadores à formação das/os alunas/os: “o compromisso social”, com vistas à transformação da sociedade, mediante uma postura consciente e bem fundamenta; “a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, pautada no imbricamento das atividades finalísticas da universidade na perspectiva da formação e qualificação holística da/o estudante, considerando também uma prática educativa com base no entrecruzamento da teoria e da prática e, por fim, a “integração”, entendida “como busca da unidade na diversidade, significa respeitar as características singulares de cada disciplina de ensino do curso, porém atendendo ao preceito da ‘formação integral do acadêmico’” (UESC, 2016, p. 12).

Após a primeira turma, foram ofertadas mais três do Curso de Pedagogia nos anos de 2015, 2017 e 2020. Considerando o nosso interesse em pesquisar como ocorrem as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade no componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza - disciplina do quinto semestre do curso, com carga horária de setenta e cinco horas -, e mediante o nosso ingresso no PPG-ECFP, em 2020, a turma selecionada para a realização dessa pesquisa foi a iniciada em 2017 (ingresso único, polo Ilhéus), pois, a turma de 2015 já havia encerrado as suas atividades acadêmicas, e a de 2020 não teríamos tempo hábil de investigá-la, pois, a disciplina só seria ofertada em 2022.1, ano previsto para a conclusão do mestrado.

A partir de agora, apresentarei a caracterização das/os colaboradoras/es da pesquisa: professora-formadora, professora responsável pela elaboração do módulo, professoras-tutoras e as/os egressas/os do Curso.

1.4 Caracterização das/os colaboradas/es da Pesquisa

A pesquisa contou com a participação de dois grupos de colaboradoras/es. O primeiro é constituído por dezoito egressas/os do Curso de Pedagogia EaD e o segundo composto pela equipe pedagógica responsável pela formação das/os egressas/os.

Para a seleção das/os ex-alunas/os partícipes da pesquisa, utilizamos como critérios de inclusão que tivessem cursado a disciplina e que aceitassem participar do estudo.

Com o grupo de egressas/os, utilizamos a entrevista tipo grupo focal. Realizamos três grupos focais, com um total de dezoito egressas/os, por intermédio da Plataforma Digital *Google Meet*, entre os dias 07 e 08 de janeiro de 2022. Entretanto, para a produção das informações sociodemográficas, utilizamos o *Google Forms*, no qual foi gerado um link e enviado um formulário eletrônico pelo *whatsapp*, composto por três blocos: dados pessoais, formação acadêmica e atuação profissional.

Tabela 2 - Caracterização das/os egressas/os: identificação pessoal.

Questão	Respostas	Dados Absolutos	Dados Relativos (%)
Identidade de Gênero	Feminino	17	94,4
	Masculino	01	5,6
Identidade Sexual	Heterossexual	18	100,0
Idade	Até 29 anos	01	5,6
	30 a 35 anos	08	44,4
	36 a 40 anos	02	11,1
	41 a 45 anos	03	16,7
	Acima de 46 anos	04	22,2
Naturalidade	Itabuna	02	11,1
	Ilhéus	04	22,2
	Não respondeu	05	27,8
	Demais localidades	07	38,9
Estado Civil	Casada/o	09	50,0
	União Estável	01	5,6
	Divorciada	01	5,6
	Solteira/o	07	38,8
Filhas/os	Sim	13	72,2
	Não	05	27,8
Religião	Católica	06	33,3
	Protestante/Evangélica	05	27,8
	Espírita	03	16,7
	Não possui	02	11,1
	Não respondeu	02	11,1

Nota: dados organizados pelo próprio autor.

Com base nessas informações, foi possível caracterizar e delinear o perfil

das/os licenciadas/os em Pedagogia EaD.

Em relação ao gênero, observamos na Tabela 2 que há uma predominância de mulheres no Curso de Pedagogia, o que ratifica a feminização da docência, especialmente as que buscam formação para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Dal’Igna e Scherer (2020, p. 29) “O movimento de feminização do magistério tem sido amplamente discutido por pesquisadoras e pesquisadores que se ocupam em investigar, a partir de diferentes perspectivas teóricas, o trabalho docente sob a perspectiva de gênero”.

Percebemos também que mais da metade da turma apresenta o estado civil de casada / união estável e a grande maioria possui filhas/os. Talvez, o Curso na modalidade a distância favoreça o gerenciamento do tempo para conciliar as responsabilidades familiares com os estudos.

Tabela 3 - Caracterização das/os egressas/os: formação acadêmica e atuação profissional.

Questão	Respostas	Dados Absolutos	Dados Relativos (%)
Escolaridade	Superior Completo – Pedagogia	18	100,0
	Outros Cursos de Graduação (Administração, Enfermagem, Letras, Geografia, Ciências Econômicas, Filosofia, Psicologia e Serviço Social)	08	44,4
	Especialização	04	22,2
Atuação como professora/r	Sim	5	27,8
	Não	13	72,2
Rede de ensino	Escola Pública	2	40,0
	Escola Particular	3	60,0
Segmento de Ensino	Educação Infantil	3	50,0
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2	33,3
	Anos Finais do Ensino Fundamental	1	16,7

Nota: dados organizados pelo próprio autor.

Conforme expresso na Tabela 3, as/os colaboradoras/es da pesquisa além de serem licenciadas/os em Pedagogia, 44,4% delas/es têm outra formação em nível superior e 22,2% possuem algum curso de especialização. Desta forma, para quase a metade delas(es), o curso de Pedagogia representa a segunda graduação.

Podemos ainda perceber, de acordo com a Tabela 3, que apesar de já licenciadas/os, um número expressivo de egressas/os, correspondente a 72,2%, ainda não atuam na docência. Das/os que trabalham, 40% estão na rede pública de ensino e lecionam, em sua maioria, na educação infantil, além de também atuarem

nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Diante da caracterização do perfil sociodemográfico apresentado nessa subseção, observamos que os dados convergem com a pesquisa realizada por Couto e Coelho (2019), Fiuza (2012) e com o Censo EaD (2018) no que se refere, por exemplo, à predominância das mulheres nos cursos de graduação na modalidade a distância e à faixa-etária média de idade das/os alunas/os.

Particularmente, a pesquisa de Couto e Coelho (2019), relacionada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, além de confluir com os aspectos supramencionados, também, converge com a nossa pesquisa quanto à atuação das/os alunas/os na docência. Nessa direção as pesquisadoras Gatti e Barreto (2009) realizaram um estudo, a convite da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e constataram que as/os professoras/es atuantes na Educação Básica,

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior (p. 24).

Com base nos dados apresentados, observamos o processo de feminização e feminilização do magistério. De acordo com Dal'Ígna e Scherer (2020) a feminização no Brasil estaria relacionada a um grande número de mulheres em determinadas profissões por meio de análises mais quantitativas e estatística “que poderíamos nomear como análises do processo de feminilização. No segundo momento, consideraram-se as modificações internas no processo de trabalho docente a partir da entrada das mulheres, o que podemos nomear como feminização” (DAL'IGNA; SCHERER, 2020, p. 30).

O segundo grupo é composto pela equipe pedagógica responsável pela formação das/os egressas/os do Curso de Pedagogia EaD, constituído por cinco docentes, sendo uma professora-formadora, uma professora responsável pela elaboração do módulo (livro referência) do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza e três professoras-tutoras.

Com vistas aos objetivos propostos, utilizamos a entrevista semiestruturada para a realização de encontros individuais e remotos com cada componente da equipe pedagógica. As entrevistas foram realizadas pela Plataforma Digital *Google Meet*, entre os meses de maio e julho de 2021.

Diante das questões éticas da pesquisa científica com seres humanos, para a identificação das docentes, escolhi, para prestar uma homenagem póstuma, nomes fictícios correspondentes às mulheres transexuais/travestis assassinadas em Itabuna, cidade em que resido.

Quadro 2 - Caracterização geral das professoras colaboradoras da pesquisa.

Nome	Sheylla	Bianca	Paolla	Franchesca	Mirella
Função	Professora Responsável pelo módulo	Professora Formadora	Professora Tutora a distância	Professora Tutora a distância	Professora Tutora presencial
Graduação /Ano	Física (1998)	Ciências Biológicas (1998)	Pedagogia (2002)	Pedagogia (2002)	Pedagogia (1995)
Maior Titulação	Doutorado em Educação - Ensino de Ciências - Formação de Professores (2012)	Doutorado em Educação - Contemporaneidade (2018)	Mestrado em Educação (2017)	Mestrado em Educação (2018)	Especialização em Educação Inclusiva (2005) e Gestão do Espaço Escolar (2009)
Atuação na Educação Superior	18 anos	10 anos	05 anos*	12 anos**	16 anos**
Cidade em que reside	Ilhéus	Ilhéus	Itajuípe	Itabuna	Ilhéus
Identidade de Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Identidade Sexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual
Idade	46	46	53	43	53
Naturalidade	São Paulo	Salvador	Salvador	Itabuna	Iteoró
Estado Civil	Casada	Solteira	Casada	Solteira	Casada
Filhas/os	00	00	02	02	02
Religião	Não possui	Não possui	Católica	Católica	Não possui
Local da Entrevista	<i>Google Meet</i>	<i>Google Meet</i>	<i>Google Meet</i>	<i>Google Meet</i>	<i>Google Meet</i>
Data da entrevista	27/05/21	21/05/21	09/07/21	26/05/21	29/07/21
Duração da entrevista	01 hora e 45 minutos	01 hora e 24 de minutos	01 hora e 14 minutos	01 hora e 07 minutos	01 hora e 06 minutos

* Destes, 04 anos como professora-tutora EaD.

**Todos os anos como professora-tutora EaD.

Nota: dados organizados pelo próprio autor.

As professoras têm uma faixa-etária entre 43 e 53 anos de idade, se identificam como mulheres cisgêneras e heterossexuais; ressalto que a professora Sheylla relatou ter experienciado sua sexualidade para além da heterossexualidade.

As colaboradoras da pesquisa atuam na rede pública de ensino, sendo que a professora formadora (Bianca) e a responsável pela elaboração do módulo (Sheylla) são vinculadas às instituições de ensino superior e as professoras-tutoras (Paolla, Frantchesca e Merella) vinculadas às prefeituras municipais. Conforme expresso no Quadro 2, todas têm experiência na educação superior, seja como professora formadora ou professora-tutora. As docentes também têm experiência na educação básica: duas delas na educação infantil (Paolla e Frantchesca), três delas nos anos iniciais (Paolla, Frantchesca e Mirella), três delas nos anos finais (Sheylla, Bianca e Mirella) e uma no ensino médio (Sheylla). Os números de respostas extrapolam o número de participantes, pois, parte das professoras atuam/atuaram, concomitantemente, em dois segmentos de ensino.

Neste momento, apresentarei o delineamento da trajetória metodológica da pesquisa para a produção e análise das informações. Aqui, destacaremos todas as etapas do desenvolvimento da pesquisa inclusive, entre outros aspectos, os desafios encontrados durante a nossa caminhada.

1.5 A produção e a análise das informações

É importante destacar que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), conforme CAAE nº 45486521.1.0000.0055 e parecer consubstanciado emitido em 01 de maio de 2021 (ANEXO I).

O primeiro contato com a responsável pela Coordenação do Curso de Pedagogia EaD foi realizado por intermédio de e-mail, no qual, constavam informações basilares da pesquisa, como: os nomes dos responsáveis pelo estudo, os objetivos, o processo metodológico especialmente no que se refere à produção das informações e, por fim, o formulário de autorização para realização da pesquisa, para preenchimento, assinatura e devolução.

Para a produção das informações desta pesquisa, utilizamos três diferentes instrumentos: a análise dos documentos institucionais, entrevistas semiestruturadas e entrevistas tipo grupo focal.

A autorização para realização da pesquisa bem como o acesso aos documentos do curso se deu de forma rápida e tranquila. Acredito que o fato de trabalhar, como técnico universitário, há mais de 23 anos na instituição de ensino investigada, e dois anos como professor-tutor, tenha viabilizado essa etapa do estudo.

Para a análise dos documentos institucionais necessários para a realização

dessa pesquisa, solicitamos, por e-mail, à Secretaria do Curso, o envio do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o programa e o módulo do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Documentos institucionais do Curso.

Documentos institucionais	Definição
Projeto Pedagógico do Curso (PPC)	O PPC é um documento que contém os pressupostos norteadores da organização curricular. Deve ser concebido de forma orgânica e representar a identidade do curso, considerando a base legal, os eixos diretivos, os objetivos, o perfil do egresso, o ementário, a metodologia, a avaliação, a estrutura curricular do curso bem como as competências e as habilidades profissionais, entre outros aspectos.
Programa da Disciplina	O programa da disciplina ou plano de curso faz parte do planejamento da/o professora/professor e é constituído pela ementa, pelos objetivos, pelo conteúdo programático, pela metodologia, pela avaliação e pela bibliografia. Por seu intermédio, a/o docente organiza e orienta o trabalho pedagógico com vistas à otimização do tempo, à seleção de conteúdos significativos para as/os alunas/os e de metodologias adequadas para potencializar o ensino, priorizando uma aprendizagem efetiva.
Módulo da Disciplina	O módulo da disciplina (livro referência), também conhecido como caderno didático, é um artefato pedagógico de fundamental importância no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente utilizado nos cursos ofertados na modalidade a distância. Este material didático reúne os textos base da disciplina e é produzido por uma/um professora/professor especialista na área de conhecimento ou produzido também por uma equipe de especialistas.

Nota: dados organizados pelo próprio autor.

Com base nos documentos institucionais, buscamos identificar e analisar os enunciados produzidos sobre corpo, gênero e sexualidade no Curso de Pedagogia EaD. Nós nos apoiaremos nas discussões Foucaultianas e de Le Goff que situam o documento em uma perspectiva histórica. Nas últimas décadas, a concepção de documento tem sido ressignificada e passa da suspeita, de uma possível fragilidade, da desconfiança de sua veracidade para ser considerado em uma nova perspectiva pela área da história. Nessa direção, Foucault (2008) afirma que a história,

[...] considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não

determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (p. 7).

Mediante a assertiva do autor, percebemos que o documento ganha novos status, pois, deixa de ser tratado de forma simplória com apenas o objetivo de reconstituir a história, e ganha novos contornos capazes de, partir de sua análise, fazer relações, classificações, conexões, ordenações para uma maior compreensão do texto e do contexto.

O segundo instrumento utilizado para a produção das informações foi a entrevista semiestruturada. Concordamos com Silveira (2007) ao afirmar que as entrevistas são,

[...] eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, 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 (p. 120).

Com base nos estudos da autora, compreendemos a entrevista como uma interlocução interativa estabelecida por uma relação de poder assumida pelas identidades de entrevistadora/entrevistador e entrevistada/o. De um lado, a/o sujeita/o que pergunta, questiona e até mesmo encurrala e de outro lado o que “lança mão de numerosas estratégias de fuga, substituição e subversão dos tópicos propostos” (SILVEIRA, 2007, p. 126). Ainda para a autora, a entrevista é,

[...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos (SILVEIRA, 2007, p. 139-140).

Foram realizadas cinco entrevistas individuais com a equipe pedagógica responsável pela formação das/os egressas/os do Curso, sendo: uma professora formadora, uma professora responsável pela elaboração do módulo e três professoras-tutoras. Foram elaborados 03 roteiros específicos de entrevistas para contemplar cada função da equipe pedagógica. Além de questões de cunho pessoal, de formação acadêmica e formação profissional, comum a toda a equipe, a professora formadora respondeu a um roteiro com 12 questões, a professora que elaborou o módulo respondeu a 10 questões e as professoras-tutoras a 07 questões.

O primeiro contato estabelecido com as professoras foi por meio telefônico, oportunidade em que tivemos de falar sobre o delineamento e objetivos da pesquisa. Em seguida, encaminhamos um e-mail com a oficialização do convite e envio dos seguintes documentos: autorização para a realização da pesquisa (assinado pela Coordenadora do Curso); parecer do Comitê de Ética e Pesquisa e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

O agendamento e o envio do link para acesso às entrevistas individuais foram realizados pelo *WhatsApp*. No geral, não tive dificuldades para realizar essa etapa da pesquisa, talvez, como já mencionado, pela relação profissional que tenho com a universidade e com a grande maioria das professoras colaboradoras desse estudo. Destaco que já possuía tanto os telefones de contato, bem como os e-mails, de quase todas as professoras entrevistadas, o que facilitou esta etapa. Entretanto, tive dificuldades em estabelecer contato com uma das professoras-tutoras, pois, esta, inicialmente, não se mostrou muito interessada em participar da pesquisa. Somente conseguimos realizar a entrevista após quase 30 dias de contatos intensivos, período em que tivemos a oportunidade de apresentar mais detalhes sobre a importância da pesquisa.

Ressaltamos que diante do contexto pandêmico da covid-19, as entrevistas foram realizadas de forma remota, por intermédio da Plataforma Digital *Google Meet*, entre o período de maio a julho de 2021. Com base na gravação das entrevistas e após escuta atenta, realizamos a transcrição das falas, na íntegra, ao tempo em que realizamos, concomitantemente, algumas análises e considerações. As informações produzidas nos ajudaram a responder uma das nossas questões de pesquisa: quais os enunciados sobre corpo, gênero e sexualidade foram apresentados pela equipe pedagógica responsável pela formação das/os alunas/os no componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, no Curso de Pedagogia EaD, de uma universidade estadual baiana?

Com o objetivo de resguardar a identidade das professoras, decidimos por identificá-las com nomes fictícios correspondentes às mulheres transexuais/travestis que foram assassinadas em Itabuna, cidade em que resido, e assim, prestar uma

homenagem póstuma a essas pessoas. Denominaremos as professoras de Sheylla, Bianca, Paolla, Franchesca e Mirella.

O terceiro instrumento de produção das informações utilizado foi a entrevista tipo grupo focal, aplicada junto às/aos egressas/os do Curso. Foi elaborado um roteiro composto por dois blocos de perguntas: o primeiro apresentava questões de cunho pessoal, formação acadêmica e atuação profissional e o segundo era constituído por nove questões específicas relacionadas ao objeto da pesquisa.

A turma era composta por 41 alunas/os do polo de Ilhéus - turma única ofertada no ano de 2017. Como já mencionado, a seleção das/os colaboradoras/os da pesquisa se deu atendendo ao critério de ter cursado o componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza e ter aceitado participar do estudo.

Considerando o universo de 41 alunas/os do Curso de Pedagogia, se pretendia, inicialmente, realizar 04 grupos focais, em média, com 10 participantes cada um, para a compreensão da realidade dessas/os alunas/os, de suas práticas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes (GATTI, 2005). Avaliamos esse instrumento como bastante adequado quando também consideramos o perfil das/os nossas/os participantes de pesquisa.

Corroborando com essa assertiva, Gatti traz alguns elementos que devem ser considerados para a utilização desse tipo de entrevista, como as peculiaridades e as especificidades das/os colaboradoras/es da pesquisa. Por meio do material empírico produzido, através das interações realizadas, seja de forma discursiva e/ou expressiva, as experiências cotidianas do grupo podem qualificar a produção das discussões e, conseqüentemente, das informações obtidas.

Ao solicitar, por e-mail, as informações das/os estudantes à Secretaria do curso, recebi uma tabela com a relação de endereços de e-mails. Em 29 de dezembro de 2021, enviei um convite para todas/os as/os egressas/os participarem das entrevistas. No texto, me apresentei, pois até então, nunca tinha estabelecido nenhum contato com a turma; apresentei também os objetivos e o delineamento metodológico da pesquisa. Possuía o contato telefônico de cinco dessas/es alunas/os, pois, haviam cursado disciplinas na turma que acompanho, desde 2020. Selecionei, aleatoriamente, duas dessas/es alunas/os e, paralelamente ao envio do e-mail, também tentei, por meio delas, ter acesso ao grupo do *WhatsApp* da turma - condição que me aproximaria mais delas e deles para que eu pudesse explicar melhor a pesquisa e assim ter uma maior adesão.

Após consulta e autorização da turma, no dia 03 de janeiro, tive acesso ao grupo de *WhatsApp*. Das/os 41 alunas/os contactadas/os inicialmente, seja por intermédio do e-mail, seja pelo *WhatsApp*, tive a adesão de 30 colaboradoras/es. Dos

11 restantes, algumas/uns não se pronunciaram e outros deram as seguintes justificativas: alguns disseram não ter interesse em participar; uma aluna disse ter tido sua casa inundada por uma tempestade/enchente (que neste período assolou, especialmente, a região sul e extremo sul da Bahia); uma aluna estava com COVID 19 e outra disse que não teria tempo.

Com a adesão de 30 colaboradas/es, formei três grupos de *Whatsapp* para orientações mais específicas sobre a realização do grupo focal, bem como para definir uma data e um horário de melhor conveniência para todas/os. No dia 05 de janeiro de 2022, enviei, tanto por e-mail quanto pelo *WhatsApp*, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para conhecimento, assinatura e devolução. Definimos juntas/os, e programamos dois grupos de entrevistas para o dia 07 de janeiro - 18 h e 20 h, e um grupo para o dia 08 de janeiro, às 15 h.

Devido ao contexto pandêmico da covid-19, o grupo focal foi realizado de forma remota. Com vistas às respostas do primeiro bloco de questões (de cunho pessoal, acadêmico e profissional), foi enviado pelo *Whatsapp* e por e-mail, um formulário eletrônico (link no *Google Forms*) para preenchimento pelas/os colaboradoras/es da pesquisa. O segundo bloco de questões - estas mais específicas sobre o objeto de estudo - foi discutido no grupo focal, realizado por meio pela Plataforma Digital *Google Meet*.

Tivemos no primeiro dia, a presença de sete pessoas em cada grupo e no segundo dia a presença de 04 pessoas, perfazendo um total de 18 participantes. Com base na gravação das entrevistas, realizamos a transcrição inicial com o suporte do *Google Docs* (pacote de aplicativos compatível com o *Microsoft Office*). Posteriormente, fizemos a escuta atenta das gravações, momento em que revisamos as transcrições, na íntegra, ao tempo em que realizamos, concomitantemente, algumas análises e considerações. As informações construídas nos ajudaram a responder a nossa segunda questão de pesquisa: quais os enunciados apresentados pelas/os egressas/os do Curso de Pedagogia sobre a abordagem das questões de CGS no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental?

Com o objetivo de resguardar a identidade das/os egressas/os, decidimos por identificá-las/os com nomes fictícios, correspondentes a mulheres transexuais/travestis que foram assassinadas no Brasil, e assim, prestar uma homenagem póstuma a essas pessoas.

Ressalto que, no período de 29 de dezembro (data do primeiro contato) até a data de 08 de janeiro, passei por dias tensos e bastante exaustivos. Investi muitas horas do meu tempo para apresentar a proposta da pesquisa, orientar, estimular e convencer as/os egressas/os a participarem das entrevistas. Confesso que me senti impotente, vulnerável e inseguro. Somente nessa etapa da pesquisa tive a noção do

quão é complexo, incerto e desafiador é fazer pesquisa com seres humanos.

As entrevistas realizadas tanto com as professoras-formadoras quanto com as/os egressas/os do Curso de Pedagogia EaD, se configuraram como um tempo/espaço de reflexão dos processos de ensino e de aprendizagem de todas/os as/os envolvidas/os. Durante as entrevistas individuais, as professoras-formadoras tiveram a oportunidade de refletir e reavaliar a sua prática docente, a sua formação, e constataram que o trabalho realizado com o componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza poderia ser planejado e realizado de forma a contemplar questões mais integrais, aprofundadas e que efetivamente trouxessem uma discussão mais ampliada sobre corpo, gênero e sexualidade.

Por outro lado, as/os egressas/os também tiveram a oportunidade, durante as entrevistas coletivas, de produzirem reflexões que favoreceram as desconstruções de alguns aspectos sobre os estudos de corpo, gênero e sexualidade voltados ao ensino de ciências e reconheceram aquele espaço como um importante momento formativo.

Para a análise das informações, operamos com o discurso ancorado nos estudos pós-críticos e pós-estruturalistas. Para Louro (2007b, p. 239) a perspectiva pós-estruturalista admite “o borramento entre as fronteiras disciplinares, por rejeitar narrativas totalizantes e finalistas [...]”. Em nossa pesquisa, buscamos relativizar o dito e o não dito refletindo com base no texto, no contexto e nos discursos e escapando “ao sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista do conhecimento” (PARAÍSO, 2012, p. 28).

Com base nos pressupostos supramencionados e das nossas análises, interrogamos e problematizamos as “verdades” enunciadas nos achados da pesquisa e refletimos como os discursos transformam-se em verdades mediante as relações de poder estabelecidas e as disputas entre essas verdades (PARAÍSO, 2012). O estudo destes campos teóricos nos possibilitou compreender que o discurso é produzido por meio de relações sociais a partir de um contexto histórico e cultural e atravessado pelas relações de poder.

Para Foucault (2008), os discursos compõem-se de enunciados que se organizam em uma mesma formação discursiva. O enunciado:

[...] é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à

reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2008, p. 31-32).

Ainda conforme o autor, a análise do campo discursivo deve considerar o enunciado em sua singularidade,

[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar (FOUCAULT, 2008, p. 31).

As reflexões de Foucault revelam um contexto em que os enunciados apresentam outras possibilidades de compreensão para além do que foi dito, pois, são estabelecidos mediante relações de poder onde a inclusão ou exclusão de outros discursos são reiterados em tempo/espaço diversos.

Ainda, de acordo com Foucault (1999b), o discurso, assim como a linguagem tem uma característica de infinitude, pois, se desenvolvem de formas sucessivas. A linguagem, por sua vez, apresenta uma dimensão aberta e que não se detém, pois, jamais será encerrada em uma palavra definitiva. A linguagem “só enunciará sua verdade num discurso futuro, inteiramente consagrado a dizer o que irá dizer; mas esse próprio discurso não tem o poder de se deter sobre si e encerra aquilo que diz como uma promessa legada ainda a um outro discurso...” (FOUCAULT, 1999b, p. 56).

Não podemos falar em produção de discursos sem estabelecer uma relação com a linguagem, aqui entendida como dinâmica, heterogênea e não neutra. Na perspectiva pós-estruturalista, o sujeito é constituído no âmbito da linguagem que pautada em forças discursivas disciplinam e nomeiam as pessoas (ANDRADE, 2012; PARAÍSO, 2012). Para Meyer (2012, p. 52): “a linguagem se produz, se mantém e se modifica no contexto de lutas e de disputas pelo direito de significar”.

Nesse sentido, Fernandes e Souza (2020) nos chamam a atenção da necessidade de questionarmos a natureza da linguagem – que diante da sua não neutralidade, pode potencializar o interesse de um/uma grupo/pessoa em detrimento do/a outro/a -, pois, torna-se imprescindível para o estabelecimento da equidade de direitos. Segundo os autores, a linguagem não é tão somente um

“enunciado, um conjunto de palavras, os discursos atuam (i) no sentido de determinar quem é humano e, por conseguinte, qualificado para direitos humanos; (ii) sancionam formas de ódio e abjeção de cunho cultural e religioso” (FERNANDES; SOUZA, 2020, p. 3).

Após a apresentação dos caminhos metodológicos, na Seção 2, apresentarei uma análise pautada na organização e no planejamento do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, com base na análise dos enunciados presentes tanto nos documentos institucionais quanto nas narrativas da equipe responsável pela formação das/os egressas/os.

SEÇÃO 2

OS ENUNCIADOS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO COMPONENTE CURRICULAR FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA (FMECN)

Nesta Seção pretendemos responder a uma das nossas questões de pesquisa: que enunciados sobre corpo, gênero e sexualidade estão presentes nos documentos institucionais e nas narrativas da equipe responsável pela formação das/os egressas/os, em um componente curricular da área de ciências naturais de um Curso de Pedagogia EaD, de uma instituição pública de ensino superior no interior baiano?

Para responder essa pergunta norteadora, esta pesquisa discute a oferta do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza (FMECN), do 5º semestre do Curso, com carga horária de 75 horas, pautada: no Projeto Pedagógico do Curso (PPC); no Programa e no Módulo (caderno didático) da disciplina; e nos enunciados apresentados pela equipe pedagógica.

Para fundamentar as nossas discussões, utilizamos o referencial teórico com base em Santos (2002, 2007), Silva (2008, 2014-2015, 2015), Louro (2000b, 2004a, 2018), Meyer, Klein e Andrade (2007), Torrada, Ribeiro e Rizza (2020), Junqueira (2017), Quadrado (2012), Trivelato (2005), entre outras/os.

2.1 Os enunciados presentes nos documentos institucionais sobre corpo, gênero e sexualidade

2.1.1 Os ditos e os não-ditos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

O Projeto Pedagógico do Curso é um documento que contém os pressupostos norteadores da organização curricular. Pode representar a sua identidade, considerando a base legal, os eixos diretivos, os objetivos, o perfil do egresso, o e mentário, a metodologia, a avaliação, a estrutura curricular do curso bem como as competências e as habilidades profissionais, entre outros aspectos. De acordo com Veiga (2004), o projeto político-pedagógico tem um caráter de organicidade, pois, estrutura e ordena os aspectos curriculares dos cursos. Para a autora, a sua organização confere relevância às ações formativas, pois, contribui para otimização dos recursos humanos, financeiros e físicos além de definir algumas intencionalidades visando a realização dos objetivos propostos.

Compreendemos que para a realização da análise dos ditos e não-ditos, temos que considerar o contexto em que o PPC foi elaborado - o que abrange os demais

documentos originários dele, como o Programa e o Módulo da disciplina, também objetos de nossa análise.

O PPC foi aprovado pela Resolução CONSEPE/UESC nº 079/2008, e reformulado pela Resolução CONSEPE/UESC nº 049/2016. O Projeto atendia, na época, a recomendação de outros documentos oficiais, como: a Resolução do CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura; Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para os 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, publicado em 1997.

Com base na análise do PPC de Pedagogia EaD, observamos que o documento faz referência às palavras diversidade(s) e/ou diversidade cultural em três momentos:

a) No item 3.4 - Competências e Habilidades Profissionais

Este item está estruturado em cinco competências da atuação profissional da/o professora/professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Cada competência apresenta diversas dimensões de atuação. Neste estudo, nos interessa uma das dimensões constantes na primeira competência apresentada no PPC - Competências referentes ao comprometimento com os valores éticos, políticos, estéticos inspiradores da sociedade democrática.

“Reconhecer a importância da diversidade como elemento cognitivo respeitando as manifestações dos alunos em seus aspectos sociais, afetivos, culturais e físicos” (UESC, 2016, p. 14). [grifo nosso].

b) No item 3.6 - Perfil do Egresso

Neste item do PPC são elencados seis tópicos e, em um deles, é feita menção à palavra diversidades:

Conhecer e dominar os conhecimentos básicos e específicos relacionados às disciplinas de conhecimento que serão objeto do trabalho docente, adequando-os às necessidades dos alunos, ao contexto social, político, cultural e as diversidades (UESC, 2016, p. 18). [grifo nosso].

c) No item 3.7 - Estrutura Curricular

Em um dos parágrafos deste item, quando se refere à integração dos eixos temáticos com as atividades de pesquisa e extensão, também aparece a expressão diversidade cultural:

Integrarão os eixos temáticos as atividades de pesquisa e extensão mediante os Seminários Integradores (realizados no final de cada módulo para compreensão, discussão, análise e reflexão da teoria e prática na formação docente) e as atividades culturais (realização de seminários, grupos de estudos, encontros, congressos etc), favorecendo a relação entre diversidade cultural, técnico-científico, informação e conhecimentos (UESC, 2016, p. 19). [grifo nosso].

Diante do exposto, observamos que apesar das palavras diversidade(s) e diversidade cultural aparecerem no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, parece-nos que é apenas para cumprir/atender alguma determinação legal ou apenas para que o documento contemple o que é politicamente correto para a elaboração de um curso de formação de professoras/es, pois, na prática, na análise que realizamos no componente curricular, a temática diversidade é pouco explorada.

Isto posto, se faz necessária uma melhor compreensão a respeito do discurso da diversidade, pois, este imprime uma dimensão neutralizadora e impeditiva quanto ao questionamento das relações de poder existentes nesse discurso, o que acaba subjugando algumas pessoas a determinados grupos hegemônicos. De acordo com Silva (2000), o termo diversidade traz a concepção vaga e benevolente no tocante a necessidade de tolerar e respeitar o diferente, o que para o autor essa ideia é “particularmente problemática”. Nesse sentido, Silva (2000) assevera que,

Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a

diversidade e a diferença (p. 73).

Com base também na análise do PPC, observamos que houve um silenciamento das palavras gênero e sexualidade no texto deste documento. Há uma menção na bibliografia da disciplina Currículo, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 4 – Referências bibliográficas da disciplina Currículo

Referências
CATANI, Denise (et al.) Docência, memória e gênero : estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.
HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. Trabalho docente, classe social e relações de gênero . São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação : uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. MACLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paul: Cortez, 1997.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia EaD / UESC (2016).

Nota: dados organizados pelo próprio autor.

Por meio das informações apresentadas, observamos que há pouca visibilidade das discussões sobre gênero e sexualidade, apesar do PPC fazer alusão à diversidade em três momentos em seu texto. As palavras gênero e sexualidade não constam na redação do documento e são referenciadas na bibliografia da disciplina Currículo.

Vale salientar que quando o PPC foi elaborado e aprovado, as diretrizes que orientavam sobre a estruturação do currículo dos cursos de formação de professoras/es era a Resolução nº 01, de 2002. O inciso II, do artigo 2º deste documento assevera que a organização curricular das instituições deve orientar, entre outros aspectos, para “o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002, p. 1). Esta é a única menção que o documento faz sobre a questão da diversidade, sem trazer uma discussão mais aprofundada, inclusive discorrendo sobre como compreende e pensa a diversidade.

Considerando esse novo cenário político pautado pelos diversos embates realizados pelas instituições governamentais e científico-educacionais que pesquisam e discutem a formação de professoras/es, em 2015, foi publicada a Resolução 02 que redefinia as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professoras/es (inicialmente publicada em 2002). Esta última Resolução apresentava diversos avanços, especialmente, na defesa das discussões dos currículos nos cursos de licenciaturas, sobretudo, no que concerne às diversidades, incluindo as identidades de gênero e sexual, entre outras questões necessárias e urgentes. Nesse sentido, destacamos que parágrafo 2º, do artigo 13º, que define que,

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Diante disso, o PPC do Curso de Pedagogia, em 2016, foi reformulado com base nessa Resolução, mas ainda assim, o seu texto não trouxe alterações contundentes e significativas para discutir essas questões no currículo.

Nessa direção, Louro (2004a) assevera que,

Não há lugar, no currículo, para a ideia de multiplicidade (de sexualidade ou de gênero) – essa é uma ideia insuportável. E o é, entre outras razões, porque aquele/a que a admite pode ser tomado como particularmente implicado na multiplicidade. Consequentemente, há quem assuma, com certo orgulho, ignorar formas não-hegemônicas de sexualidade (p. 67).

A construção de um curso superior e, neste caso, um curso de formação de professoras/es, exige um ato político, no sentido do posicionamento de quais metodologias de ensino serão adotadas, de quais conteúdos serão selecionados e do que se pretende alcançar com a ação pedagógica. A organização curricular refletida no Projeto Pedagógico não é neutra, é concebida por intermédio de processos de subjetivação pautados na manutenção e legitimação de determinadas verdades, ou de determinados tipos de conhecimento, em detrimentos de outros.

Diante disso, nos interrogamos: Por que, apesar do texto do PPC fazer alusão às palavras diversidade/s e a expressão diversidade cultural, em três momentos distintos, não há uma diretriz efetiva para a materialização dessa discussão no Projeto do Curso? O que pode revelar essa omissão? Qual seria o lugar do debate do gênero e da sexualidade neste currículo? Por que a equipe responsável para elaboração do Projeto Pedagógico bem como a professora que o reformulou parecem não se comprometerem com essas temáticas, ao menos na construção do PPC?

Discutir sobre gênero e sexualidade em suas múltiplas dimensões é de fundamental importância em um curso que forma futuras/os professoras/es da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, pois, estas/es serão responsáveis também pela formação, especialmente das crianças.

Com base nessa assertiva e, pensando na sociedade que desejamos construir,

concordamos com Torrada, Ribeiro e Rizza (2020) ao destacarem a presença de discursos discriminatórios, perpetuados na sociedade, e que contribuem para o reforço dos preconceitos e estereótipos e para a manutenção de violências de gênero e de sexualidade.

Estes discursos também são advindos de documentos, que não são inócuos e que resultam de uma construção social consciente ou inconsciente em um contexto histórico e que são perpetuados ao longo dos anos (LE GOFF, 1990). Os documentos oficiais, como as DCN's, são atravessados por discursos que apresentam, muitas vezes, um caráter excludente (FOUCAULT, 2008). Diante disso, são imprescindíveis propostas curriculares que promovam resistências e que colaborem com o debate da discussão de gênero e sexualidade nas instituições de ensino.

2.1.2 O que diz o Programa do componente curricular FMECN?

O programa da disciplina ou plano de curso faz parte do planejamento da/o professora/professor e é constituído pela ementa, pelos objetivos, pelo conteúdo programático, pela metodologia, pela avaliação e pela bibliografia. Por seu intermédio, a/o docente organiza e orienta o trabalho pedagógico com vistas à otimização do tempo, à seleção de conteúdos significativos para as/os alunas/os e de metodologias para potencializar o ensino e favorecer a aprendizagem.

O programa do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza apresenta a seguinte ementa:

Fundamentos dos estudos dos fenômenos das ciências da natureza: implicações epistemológicas. A experimentação: raízes históricas, sociais e filosóficas. A presença dos tópicos temáticos sobre meio ambiente, animais, vegetais e corpo humano: conteúdos, metodologia, o uso das tecnologias e avaliação (UESC, 2019, p. 1).

A ementa do componente curricular não traz uma discussão sobre gênero e sexualidade. No entanto, apresenta o corpo humano como temática a ser abordada, sem detalhamento no plano de curso, que enfatiza as discussões epistemológicas e metodológicas do ensino de ciências. Vale destacar que a ementa de qualquer componente curricular se origina do PPC do Curso e, como já dissemos, este foi elaborado em um determinado contexto sociopolítico e sofreu influências dos documentos oficiais vigentes à época, sobretudo, das DCN's de 2002, considerando que a primeira turma foi ofertada em 2009. Entretanto, a terceira turma do Curso de Pedagogia EaD, ora objeto de nosso estudo, iniciou no ano de 2017, e somente no quinto semestre, no ano de 2019, ofertou o componente curricular Fundamentos e

Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza. Nesse contexto em que as DCN's vigentes era as de 2015, o Curso perdeu uma excelente oportunidade de, com a reformulação do curso realizada em 2016, trazer discussões efetivas sobre gênero e sexualidade e discussões mais profundas e amplas sobre o corpo humano.

Diante do exposto, considerando os conhecimentos propostos pela ementa do componente curricular e mediante a perspectiva pós-crítica de currículo, podemos indagar: Como esses conhecimentos vêm sendo apresentados? A quem eles servem? O que eles mostram? Que efeitos de verdade têm? Que verdades ou vontades de verdade esse modo de pensar produz? O que ele interdita? (LOUGUERCIO, 2021).¹⁵

Apesar da temática corpo aparecer na ementa, não aparece em nenhum dos objetivos – sendo um objetivo geral e doze 12 específicos -, tampouco nos conteúdos programáticos aparece algum aspecto que contemple o corpo humano, conforme podemos observar nos quadros abaixo:

Quadro 5 - Objetivos geral e específicos do Programa do componente curricular FMECN.

Objetivo Geral
- Reconhecer os fundamentos e principais metodologias que norteiam o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Objetivos específicos
- Analisar os conteúdos de Ciências Naturais trabalhados nos anos iniciais;
- Conhecer diferentes propostas de ensino de Ciências Naturais, analisando os currículos, textos, livros didáticos e materiais de ensino;
- Compreender o papel das políticas públicas na definição dos currículos;
- Entender a evolução histórica do Ensino de Ciências no Brasil e sua relação com os principais projetos curriculares e políticas públicas.
- Caracterizar o conhecimento científico, diferenciando-o de outras formas de conhecimento;
- Estabelecer relações entre conhecimento científico e saberes cotidianos, para a construção do conhecimento escolar no ensino de Ciências;
- Entender a importância da alfabetização científica para a formação cidadã;
- Investigar temas de Ciências Naturais que possuam relevância científica e social e que possam servir de objeto de investigação em projetos escolares;
- Caracterizar as diferentes metodologias que podem ser utilizadas nas aulas de Ciências Naturais;
- Identificar o potencial dos recursos didáticos (modelos, jogos, maquetes, entre outros) para a construção e apropriação de conceitos científicos e seu papel na inclusão dos alunos com deficiência;
- Entender a relação existente entre objetivos, conteúdos, metodologias, recursos didáticos e formas de avaliação relacionados ao Ensino de Ciências;
- Elaborar planos de aula.

Fonte: Programa do componente curricular Fundamentos e Metodologia de Ensino das

¹⁵ LOUGUERCIO, Rochele de Quadros. **A perspectiva pós-crítica e a educação em ciências por um currículo heterotópico**. Universidade Estadual do Sudoeste Baiano (UESB) (on-line), 16 ago. 2021. Palestra ministrada na aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da UESB, Campus Jequié-Ba.

Ciências da Natureza (BIANCA, 2019).

Nota: dados organizados pelo próprio autor.

Percebemos que, apesar da professora Bianca trazer em um dos seus objetivos específicos a questão da inclusão, ela limita-se apenas a discuti-la na perspectiva da deficiência, deixando de lado outras possibilidades relacionadas, por exemplo, às questões de corpo, gênero e sexualidade.

Quadro 6 – Conteúdos Programáticos do componente curricular FMECN.

Temáticas	Subtemáticas
1. Ensino de ciências naturais no Brasil: histórico, desafios e perspectivas.	1.1 Breve histórico do Ensino de Ciências Naturais no Brasil; 1.2 Desafios e perspectivas.
2. Fundamentos epistemológicos sobre o ensino de ciências naturais.	2.1 Concepções, natureza e dimensões da Ciência; 2.1.1 Conhecimento científico e saberes cotidianos: qual a relação? 2.2 Alfabetização Científica; 2.3. Porque ensinar Ciências nos anos iniciais?
3. Principais políticas públicas e o ensino de ciências no Brasil.	3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96. (BRASIL, 1996); 3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998); 3.3 Base Nacional Comum Curricular - BNCC.
4. Os conteúdos de ciências naturais.	4.1 Matéria e energia; 4.2 Vida e evolução; 4.3 Terra e Universo.
5. Metodologias e recursos didáticos.	5.1 Algumas metodologias utilizadas no Ensino de Ciências: - Aula Expositiva - Aula Prática - Aula Demonstrativa - Aula de Campo 5.2 Recursos Didáticos: - Livro Didático (LD) - Modelos - Jogos - Filmes e animações.

Fonte: Programa do componente curricular Fundamentos e Metodologia de Ensino das Ciências da Natureza (BIANCA, 2019).

Nota: dados organizados pelo próprio autor.

Quadro 7 – Bibliografia do Programa

Bibliografia
BRANDI, A. T. E.; GURGEL, C. M. A. A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. Ciência & Educação , Brasília, v. 8, n. 1, p.113-125, 2002.

Continuação do Quadro 7

Bibliografia
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura Parâmetros Curriculares Nacionais . Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
_____. Ministério da Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96 , de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
_____. Ministério da Educação e Cultura. Base Comum Curricular Nacional . Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.
CAPACHUZ, A.; GIL PEREZ et. Al. A Necessária Renovação do Ensino de Ciências . São Paulo: Cortez, 2005.
CARVALHO, A. M. P E GIL-PÉREZ, D. Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações . São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção questões da nossa época: v. 26)
FRACALANZA, H.; MEGIG NETO, J. (Orgs.). O livro didático de Ciências no Brasil . Campinas: Editora Komedi, 2006.
KRASILCHIK, M. Prática de Ensino de Biologia . São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
LONGHINI, M. D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. Investigações em Ensino de Ciências , v. 13, n. 2, p.241-253, 2008.
ROSA, C. W.; PEREZ, C. A. S.; DRUM, C. Ensino de física nas séries iniciais: concepções da prática docente. Investigações em Ensino de Ciências , v. 12, n. 3, p.357-368, 2007.
VEIGA, M. L. Formar para um conhecimento emancipatório pela via da educação em ciências. Revista Portuguesa de Formação de Professores . 2, 49-62, 2002

Fonte: Programa do componente curricular Fundamentos e Metodologia de Ensino das Ciências da Natureza (BIANCA, 2019).

Nota: dados organizados pelo próprio autor.

A bibliografia do Plano de Curso da disciplina FMECN também nos mostra a opção feita pela professora Bianca por autoras/es relacionadas/os ao pensamento construtivista, à alfabetização científica e perspectiva crítica, ao focalizar no conhecimento emancipatório.

Ao analisar o plano de curso e as referências, percebemos que, no Brasil, ao longo dos anos, a consolidação do campo de ensino de ciências tem sido marcada por avanços, retrocessos, disputas e tensões, especialmente, entre dois grandes agentes sociais: de um lado as instituições governamentais, e de outro as instituições científicas que disputam com vistas ao estabelecimento de diretrizes para o campo. Nesse sentido, Barolli e Villani (2015) afirmam que,

Na medida em que o campo estrutura-se por diferentes posições, ele vai se constituir como espaço multidimensional de relações sociais entre agentes que compartilham interesses em comum, disputam por troféus específicos para manter certos privilégios materiais e simbólicos ou para transformar o conjunto de forças que movimentam o campo, mas que não dispõem dos mesmos recursos e competências. Em outras palavras, é um espaço de disputa entre dominantes e dominados [...] (p. 75-76).

É nesse jogo de disputas, de posições e oposições, do que tem sido criado e recriado, que o ensino de ciências e a formação de professoras/es dessa área, por meio desses agentes institucionais, tem validado e influenciado estudos e pesquisas no campo por meio da criação propostas pedagógicas e oficiais no que tange às práticas curriculares (BAROLLI; VILLANI, 2015).

Nessa direção, Ostermann (2021)¹⁶, em sua palestra intitulada “A pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: o que é preciso repensar?” traz reflexões significativas pautadas em dois trabalhos, publicados nos anos de 2020 e 2021, realizados em conjunto com Rezende, que apresentam um retrato da pesquisa na área de educação em ciências no Brasil.

Com base nos estudos apresentados pelas pesquisadoras, no estudo publicado em 2020, realizado mediante a 120 artigos da Revista Ciência & Educação, selecionados aleatoriamente, no período de 2010 a 2017, verificou-se, nesse primeiro estudo, que 94% dos títulos relacionavam-se apenas a conteúdos, estratégias de ensino e métodos de avaliação na área de ciências da natureza e que havia uma predominância da perspectiva tradicional de currículo (SILVA, 2010) de ciências no periódico analisado. Constatou-se também que, pautado nestes resultados, é possível supor que este discurso é hegemônico na pesquisa em educação em ciências.

De acordo com Rezende e Ostermann (2020), o discurso hegemônico reproduzido nessa perspectiva tradicional é caracterizado por um currículo em que: o ensino de ciências é visto como reprodutor do sistema; prioriza questões técnicas e de organização, sem questionar o *status quo* e nem os saberes dominantes; segue a lógica das disciplinas científicas, caracterizado por uma visão positivista da ciência; o conhecimento científico é considerado como verdadeiro e neutro; a prescrição é notadamente evidente e define como esse currículo deve ser organizado.

Ante o exposto, Ostermann (2021) afirma ser necessário subverter essa perspectiva conservadora atentando para não ceder a possibilidade da prescrição do currículo de ciências como única alternativa desejável. A autora sinaliza que pensar o

¹⁶ OSTERMANN, Fernanda. **A pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: o que é preciso repensar?** Jequié-Ba (on-line), 7 abr. 2021. Palestra ministrada no IX Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores.

currículo em uma perspectiva crítica pode ser um caminho. De acordo com Silva (2010, p. 29) as teorias críticas do currículo “efetua uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”. Ainda para o autor, as teorias críticas “desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2010, p. 30).

Ostermann (2021) aposta na perspectiva crítica para oportunizar a proposição de currículos críticos para problematizar, denunciar os arranjos sociais e educacionais conservadores e possibilitar que professores e estudantes se mobilizem para propostas de transformação.

A pesquisadora/palestrante destaca temas recentes que começam a surgir nos estudos, pesquisas e publicações na área em educação em ciências como multiculturalismo, interculturalidade, decolonialidade, gênero, identidade, questões étnico-raciais e desigualdade social. Nessa direção, apresenta um outro estudo realizado conjuntamente com Rezende no qual retrata uma pesquisa em educação em ciências no Brasil, no que tange à produção acadêmica na perspectiva crítica.

A palestrante Ostermann faz uma nova discussão pautada na segunda pesquisa realizada em parceria com Rezende (2021). A primeira parte do estudo apresenta dados de uma busca em todos os volumes dos periódicos *Ciências & Educação* e *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, em um total de 1.470 artigos publicados. Ressalta que apenas 0,4% do total dos artigos compunham o resultado quando inseridas as palavras multicultural, intercultural, colonialidade, decolonialidade, pós-colonial e diversidade. Em análise, as pesquisadoras identificaram a presença ainda incipiente de temas recentes vinculados à perspectiva crítica na pesquisa no âmbito dos periódicos supramencionados. Contudo, Ostermann afirma que estas publicações representam uma contra-hegemonia na pesquisa em educação em ciências.

A segunda parte da pesquisa reflete um panorama da produção da área com base nas informações obtidas nas atas dos I, IV, VIII e XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), disponíveis no site da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). Para Ostermann (2021), os ENPEC's são importantes campos de luta para significar a pesquisa em educação em ciências e a educação em ciências. Nesse sentido, a pesquisa tinha como o seguinte objetivo: verificar que visões hegemônicas e contra-hegemônicas na área de pesquisa em educação em ciências podiam ser identificadas?

Os resultados da pesquisa com base nos trabalhos publicados apontaram que o XII ENPEC (2019) reproduz a hegemonia presente na primeira edição do evento (1997), tendo como linhas com maior número de trabalhos submetidos as de

“ensino e aprendizagem de conceitos e processos científico” e “formação de professores”. De acordo com Ostermann (2021) os trabalhos com visões contra-hegemônicas continuam ganhando espaço (em relação aos eventos anteriores), como as abordagens de questões de gênero, multiculturais, étnico-raciais e reflexões sobre a educação em ciências numa sociedade democrática, mas ainda é incipiente.

Ainda para Ostermann (2021), o grande desafio é promover a reativação de sentidos críticos e pós-críticos na pesquisa em educação em ciências, na educação básica, nas Licenciaturas e nos Programas de Pós-Graduação.

Diante do exposto, percebemos a necessidade de organizarmos um programa na área do ensino de ciências/biologia que também apresente as perspectivas críticas e pós-críticas, incluindo as questões de gênero e sexualidade e uma discussão de corpo que problematize o discurso biológico essencialista e universalista. Enquanto espaços de formação, as instituições de ensino podem contribuir para minimizar as desigualdades sociais por intermédio do reconhecimento das diferenças.

Para a perspectiva pós-crítica, os discursos produzidos sobre o currículo são atravessados por relações de poder, definindo o que o currículo deve ter e como deve ser constituído (SILVA, 2010). As instituições de ensino, a família, a igreja são espaços sociais em que há uma atuação efetiva das influências do Estado. Este também, influencia, por meio dos discursos, a elaboração dos currículos, e assim define que tipo de sujeitos pretende formar para atuarem na sociedade. Observa-se atualmente, que o Estado privilegia uma formação tecnicista, conservadora, voltada para o capitalismo e o neoliberalismo, e por sua vez, negligencia a formação humana. É pautada nessa relação de poder que os conhecimentos serão selecionados para serem ensinados, e considerados válidos e essenciais para fazerem parte do currículo.

Nessa direção, Meyer, Klein e Andrade (2007) afirmam que,

A escola contribui largamente para essa naturalização dos comportamentos e vulnerabilização dos sujeitos quando não revê o seu currículo, quando mantém a fixidez e a rigidez dos programas escolares, quando não se dispõe a uma problematização ampla e complexa das desigualdades que vão se construindo em torno das diferenças de gênero, sexualidade, raça e classe. Assim, o que pode, ou não, ser dito na escola passa a constituir e atravessar as nossas práticas e o que pensamos (p. 235).

A autora Silva (2015) traz uma interessante reflexão e nos provoca a questionar sobre as intencionalidades da escola e do Estado no que tange às questões de corpo, gênero e sexualidade:

Haveria mesmo a intenção desta instituição social de ocupar-se de narrativas que coloquem em funcionamento pelos processos de

ensino e de aprendizagem, o debate (ou as informações) acerca da maneira que o Estado gerencia o policiamento do corpo e a produção política do sexo e gênero'? (p. 206).

O silenciamento das questões de gênero e sexualidade fortalece qual perspectiva institucional sobre gênero e sexualidade? Nessa direção, o currículo está sendo organizado de modo a potencializar as questões da diversidade, conforme trazido pelo PPC?

2.2 O que dizem o Módulo (livro referência) do componente curricular FMECN e a professora formadora que o elaborou?

O módulo da disciplina também conhecido como caderno didático é um artefato pedagógico de fundamental importância no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente utilizado nos cursos ofertados na modalidade a distância. Este reúne os textos base da disciplina e é produzido por uma/um professora/professor especialista na área de conhecimento ou produzido também por uma equipe de especialistas. Concordamos com Gomes (2015) quando afirma que,

É importante ressaltar a necessidade da proposta de interatividade desses textos, especialmente quando usados na modalidade de Educação a Distância, em que o recurso da oralidade é subtraído, constituindo-se num desafio maior a escolha ou a produção de textos para a EaD (p. 43).

Nesta subseção além de apresentarmos alguns enunciados presentes no texto do Módulo, apresentaremos os resultados da entrevista realizada com a professora responsável pela sua elaboração, sendo ele o livro referência para a realização das aulas do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, do Curso de Pedagogia EaD da UESC.

Por questões éticas, nomearemos a professora de Sheylla, como já citado, em memória póstuma as mulheres transexuais/travestis assassinadas na cidade de Itabuna/Ba. A professora é licenciada em Física, possui doutorado na área de educação (ensino de ciências – formação de professores), tem experiência nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio, em cursos em nível superior de formação de professoras/es e atua no ensino superior há, aproximadamente, 17 anos.

2.2.1 O Módulo (livro referência) do componente curricular FMECN

O módulo do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino

das Ciências da Natureza, do Curso de Pedagogia EaD, foi publicado em 2012 e apresenta orientações, nas caixas de diálogo, para os estudos das/os licenciandas/os: “saiba mais” (indicação de textos para aprofundamento dos estudos); “para conhecer” (apresenta autores e fontes de pesquisa); “filme recomendado” (indicação de curta e longa-metragens); “para refletir” (apresentação de algumas provocações para reflexão ao longo da leitura do texto); “um conselho” (conselhos oferecidos pelo/a autor/a a fim de facilitar a leitura e a compreensão do conteúdo estudado); “recordar” (retornar a estudos de unidades anteriores neste volume); e “dica” (orientações e sugestões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com base em atividades de investigação) (SHEYLLA, 2012).

O módulo está estruturado em seis unidades, entre quais, analisaremos nesta pesquisa, a unidade 5, intitulada “Os conteúdos de Ciências” por apresentar questões sobre corpo, gênero e sexualidade, objeto do nosso estudo. Estas unidades foram organizadas, ainda, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) “referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental” para a área de Ciências Naturais, considerando três blocos temáticos: ambiente, ser humano e saúde e recursos tecnológicos (BRASIL, 1997).

Os excertos abaixo foram extraídos do bloco ser humano e saúde do módulo da disciplina e se configuram em exemplos como são discutidas as questões do corpo humano:

O bloco ser humano e saúde [...] trata mais especificamente dos estudos sobre as transformações durante o crescimento e o desenvolvimento, enfocando-se as principais características, nas diferentes fases da vida. É, nesse momento, que também se trabalham algumas diferenças entre os estudantes, de forma a valorizar as diferenças individuais quanto à cor, à idade, ao corpo, ao ritmo de aprendizagem ou às diferenças socioculturais. (SHEYLLA, 2012, p. 80) [grifo nosso].

É muito importante também, nesta faixa etária - primeiro ciclo do ensino fundamental -, o conhecimento de condições para o desenvolvimento e preservação da saúde: atitudes e comportamentos favoráveis à saúde em relação à alimentação, higiene ambiental e asseio corporal [...] (SHEYLLA, 2012, p. 82). [grifo nosso].

No segundo ciclo, os estudos realizados sobre o corpo humano devem se alargar, porém sem serem realizados com a profundidade que ganham nos ciclos posteriores. É, neste momento, que se estudam os sistemas do corpo humano, porém, dentro de um todo integrado, observando que a saúde é um estado de equilíbrio entre o bem estar físico e psíquico (SHEYLLA, 2012, p. 82).

Nesta visão, o coração é visto como um órgão muscular cujos

movimentos rítmicos impulsionam o líquido do coração para o corpo através das artérias e, no sentido de volta, do corpo para o coração, através das veias. É importante, assim, não vê-lo como algo isolado, uma vez que o corpo é um todo integrado, através de relações entre os diferentes aparelhos e sistemas que realizam as funções de nutrição; desde as transformações sofridas pelo alimento na digestão e na respiração, o transporte de materiais realizado pela circulação até a filtração de impurezas feita através dos rins e, enfim, a eliminação das impurezas do corpo pela urina. (SHEYLLA, 2012, p. 83).

No primeiro excerto, observamos que há uma preocupação da professora Sheylla em pensar o corpo com base em determinadas etapas da vida, evidenciando que há características específicas nessas fases. Embora entendamos que, ao longo do tempo, o nosso corpo se modifique e que podemos compartilhar características, conforme a geração, é importante não insistirmos, demasiadamente, em um corpo universalizado e generalizado.

Por outro lado, o livro também evidencia que há diferenças entre as pessoas, ou seja, não podemos insistir na homogeneização dos corpos. As diferenças citadas são de idade, cor, ritmo de aprendizagem e sociocultural.

Verificamos também que no segundo fragmento a professora enfatiza a busca de um corpo saudável, mas, que corpo é esse? De acordo com Santos, a escola dá ênfase ao ensino do corpo pautado na:

[...] primazia ao estudo das doenças, da higiene, dos regimes de conduta... Tudo em nome do ensinar sobre os cuidados de saúde, como se tornar mais saudável... Enfim, parece que se trata da saúde pelo lado inverso, pelo seu contraponto (a doença), criando uma pedagogia bastante comum e recorrente quando se trata da saúde (2007, p. 81).

Consideramos importantes as discussões sobre os cuidados com o corpo para a prevenção de doenças, mas, não podemos canalizar a responsabilidade pelo adoecimento apenas pela perspectiva individual, não podemos perder de vista de que questões sociais e culturais também são responsáveis pelo acometimento de doenças. Por outro lado, quando pensamos em um corpo saudável, temos que ter cuidado em não ceder aos discursos que a mídia traz sobre as representações de corpos extremamente lidos como saudáveis e desejáveis, como aqueles corpos musculosos, bronzeados, esguios e que determinam um único padrão estético.

Os fragmentos apresentados apontam como foram discutidas as questões de corpo com base no módulo da disciplina FMECN. Observamos que há um maior enfoque nas discussões pautadas nos aspectos fisiológicos, anatômicos e médicos, reiterando o discurso biológico, apesar de o terceiro fragmento apresentar uma ideia

de saúde como equilíbrio entre o físico e o psíquico e de um corpo integrado, sendo esta última ideia também identificada no quarto fragmento.

Na perspectiva do corpo, Quadrado (2012) assevera que,

De modo geral, o corpo do currículo escolar é estático, assexuado, anônimo, sem pés e mãos, dividido em partes, ahistórico, atemporal, sem etnia, deslocado do ambiente, geralmente reduzido a características anatômicas, fisiológicas e genéticas, contribuindo, assim, para a construção de representações centradas no discurso biológico. Esse corpo é apresentado como universal, sendo dotado de um padrão que se repete independentemente de classe, raça, etnia, credo ou geração (p. 10-11).

Em sua pretensa neutralidade, o discurso biológico opera na negação da produção do corpo com base em uma perspectiva histórica e cultural e reitera a desvinculação entre natureza e cultura. A produção biológica do corpo, o disciplina e o inscreve em padrões, referências e normas de existência, por intermédio do policiamento, da vigilância, da ordenação, da classificação e da hierarquização.

Para Santos, “o corpo [...] é resultado desta interação – Biologia e cultura; um corpo singular que não se reproduz (não produz cópias, clones de si) e, como híbrido, precisa sempre dos dois. Biologia e cultura se hibridizam e constituem um corpo humano” (2002, p. 97). [grifo nosso].

Ante o exposto, indagamos: O módulo didático retrata qual corpo humano? O que significa discutir o corpo com base no discurso biológico? Que perspectiva cultural e social constrói esse discurso? Deixamos aqui essas provocações para repensarmos a construção de um currículo mais democrático e inclusivo.

Com relação às questões de gênero e sexualidade fazemos alguns destaques a partir de fragmentos extraídos do módulo do componente curricular FMECN:

“Já no primeiro ciclo - dos anos iniciais do ensino fundamental -, começa-se a observar as características sexuais primárias de meninos e meninas, ou seja, as características dos órgãos sexuais externos de homens e mulheres” (SHEYLLA, 2012, p. 81). [grifo nosso].

“É muito importante também, nesta faixa etária, o conhecimento de condições para o desenvolvimento e preservação da saúde: [...] modos de transmissão e prevenção de doenças contagiosas, particularmente a AIDS” (SHEYLLA, 2012, p. 82).

Com base nos PCN’s para o ensino de ciências da natureza nos anos iniciais do ensino fundamental, o módulo sinaliza que no primeiro ciclo é importante ressaltar:

[...] comparação dos principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais. (SHEYLLA, 2012, p. 83).

Nesse sentido, o módulo dá dica de uma atividade para ser realizada em sala de aula e também indica o portal do professor do MEC para acesso a uma descrição de aula semelhante:

Peça aos seus alunos para deitarem em cima do papel pardo e faça o contorno das silhuetas externas de um menino e de uma menina. É muito importante para discutir as diferenças anatômicas entre o sexo masculino e feminino (SHEYLLA, 2012, p. 81).

O final do segundo ciclo: é importante também discutir com eles os órgãos internos e a reprodução, ou seja, as características sexuais secundárias. Essa discussão pode surgir da figura de homens e mulheres já desenvolvidos (adultos), apresentando as diferenças visíveis entre ambos (ombros mais largos nos homens, quadris proporcionalmente mais largos nas mulheres, presença de barba e pelos mais visíveis nos homens, mamas nas mulheres etc.) (SHEYLLA, 2012, p. 81-82).

Considerando os excertos supramencionados, observamos que o módulo apresenta discussões sobre as características sexuais primárias e secundárias de meninos/homens e meninas/mulheres, ou seja, as características dos “órgãos sexuais” externos e internos.

Há uma preocupação em diferenciar os corpos das mulheres e dos homens com base em características tidas como intrínsecas a cada uma/um delas/es. Essas características demarcariam a fronteira entre os sexos e mais do que isso, fixariam os lugares. Diante do exposto, podemos fazer algumas ponderações: Que corpos de homens e mulheres são construídos quando se considera características específicas enquanto ser masculino e ser feminino? Ao mencionar no texto que há “ombros mais largos nos homens, quadris proporcionalmente mais largos nas mulheres, presença de barba e pelos mais visíveis nos homens, mamas nas mulheres”, que mulheres e homens se produzem?

Há uma preocupação em evidenciar os sistemas genitais enquanto intrinsecamente associados à sexualidade, aliás, à heterossexualidade, como se esses fossem os órgãos destinados ao sexo e também à reprodução. Entendemos que o texto didático das ciências/biologia ainda “ensina a lição da heterossexualidade e da normatividade ou codificação dos gêneros e dos corpos por meio do conteúdo escolar” (SILVA, 2014-2015, p. 145). Ainda nessa direção, a autora assevera que,

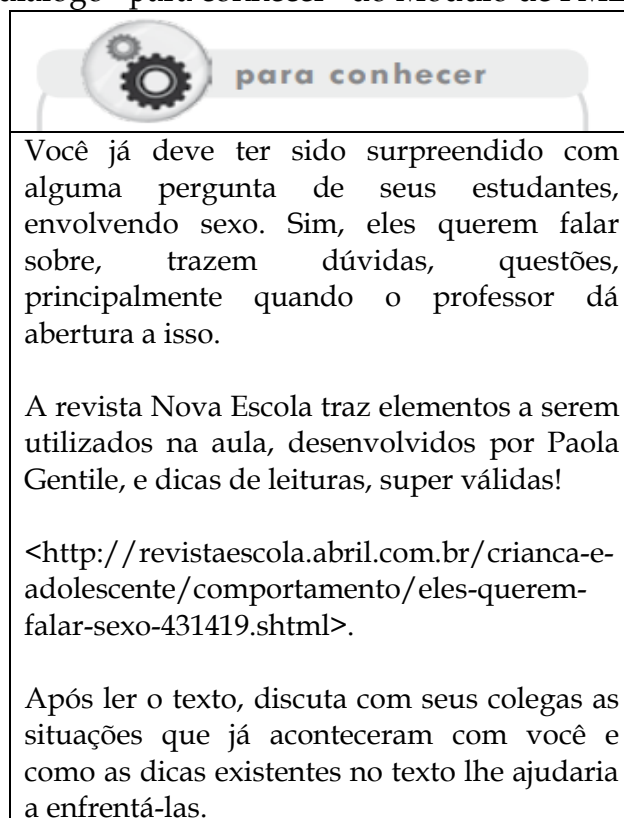
[...] o texto didático pode ser pensado como uma tecnologia de codificação e de territorialização do corpo e da sexualidade. Por meio dele, reafirma-se a heterossexualidade e o binarismo de gênero, cola-se tal padrão de sexualidade e gênero no organismo biológico, ao tempo que este é transmutado em corpo (p. 145).

Os excertos do módulo também reiteram os discursos biológico e médico que imperam no ensino de ciências/biologia na abordagem do corpo humano. São priorizados estudos sobre a preservação da saúde, prevenção de doenças, entre outros, deslocados dos aspectos socioculturais.

Nessa direção, Furlani (2011) afirma que uma das abordagens preponderantes para discutir a educação sexual, atualmente, no Brasil, é a abordagem biológico-higienista, pautada na “promoção da saúde, da reprodução humana, das DST’s, da gravidez indesejada [...]” (p. 16).

Apesar de não aparecer ao longo do texto, o módulo apresenta - na caixa de diálogo “para conhecer” - uma recomendação para que a/o licencianda/o acesse uma matéria da Revista Nova Escola, de Paola Gentile, intitulada “Eles querem falar de sexo” (ANEXO II), destinado às aulas de ciências para crianças e adolescentes, conforme abaixo:

Figura 1 - Caixa de diálogo “para conhecer” do Módulo de FMECN.



para conhecer

Você já deve ter sido surpreendido com alguma pergunta de seus estudantes, envolvendo sexo. Sim, eles querem falar sobre, trazem dúvidas, questões, principalmente quando o professor dá abertura a isso.

A revista Nova Escola traz elementos a serem utilizados na aula, desenvolvidos por Paola Gentile, e dicas de leituras, super válidas!

<<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/eles-querem-falar-sexo-431419.shtml>>.

Após ler o texto, discuta com seus colegas as situações que já aconteceram com você e como as dicas existentes no texto lhe ajudaria a enfrentá-las.

Fonte: Módulo do componente curricular Fundamentos e Metodologia de Ensino das

Ciências da Natureza (SHEYLA, 2012).

Nota: dados organizados pelo próprio autor.

O artigo traz algumas experiências exitosas de sala de aula e dá dicas que podem nortear o processo de ensino e de aprendizagem sobre sexualidade: adoção de uma postura adequada no trato com a/o aluna/o; discussão pautada no respeito às diferenças e na garantia da integridade física e moral das/dos jovens; sugestão de práticas eficazes para o debate tanto na escola quanto em casa; exemplificação de uma situação real sobre a descoberta do corpo erótico e a masturbação; indicação de como discutir as características corpóreas e sexuais com crianças de 2 e 3 anos de idade; estabelecimento de parcerias de sucesso com os familiares das/os alunas/os e entre outras (GENTILE, 2006).

O fragmento a seguir, extraído do artigo, nos traz uma ideia de sua contribuição para a discussão sobre sexualidade na escola:

Em sua turma de 2º ano do Ensino Médio, no ano passado, um garoto com voz mais fina, que tinha um estilo descolado de se vestir, era alvo de piadinhas maldosas. Num debate sobre homossexualidade, dois alunos não conseguiram ficar nos argumentos biológicos, psicológicos, sociais ou culturais e insinuaram com ironia que havia um gay na classe. Neide perguntou se era possível garantir, apenas pelas aparências, se uma pessoa é ou não homossexual. Todos entraram na discussão e foi possível falar de homofobia e estereótipos. Neide ensinou duas lições: a necessidade de respeitar as diferenças e de refletir sobre como sofre quem não tem o comportamento-padrão imposto pela sociedade (GENTILE, 2006, n.p).

Com base no excerto acima, observamos reações preconceituosas e discriminatórias por meio de piadas maldosas apenas por um dos alunos da classe expressar uma forma não hegemônica de masculinidade. Ou seja, o fato do aluno apresentar uma voz aguda e um estilo próprio/peculiar de se vestir, já foi o suficiente para ser enquadrado como homossexual e, conseqüentemente, sofrer humilhação e constrangimento por parte das/os demais colegas. Observamos, neste exemplo, que foram acionados discursos por parte das/os colegas que reduziram e limitaram as possíveis formas de expressão das masculinidades a um único padrão, aquele em que o homem deve se apresentar viril, falar grosso e despir-se de vaidade.

Nesse sentido, Ferrari e Oliveira (2019, p. 11) afirmam que “os sentidos e significados estarão sempre atravessados por discursos e que diferentes discursos irão produzir o que é a homossexualidade”. Esses discursos tentam estabelecer padrões hegemônicos de masculinidade e heterossexualidade de modo a subjugar as pessoas que apresentam outras formas de existência. Ainda para as/os autoras/es, é

necessário problematizar, ou seja, “colocar sob suspeita o que sabemos e como agimos. Essa parece ser a função da escola, diante do que os alunos trazem para dentro da escola a partir dos saberes do senso comum”. (FERRARI; OLIVEIRA, 2019, p. 5).

Reconhecendo a importância deste texto para a formação das/os pedagogas/os, questiono: Por que a discussão mais efetiva sobre sexualidade foi colocada na caixa de diálogo, à margem do texto principal do módulo? Talvez o link que dá acesso ao artigo da Revista Nova Escola embora esteja em uma caixa de diálogo à margem do texto principal e possa até passar despercebido pelas/os estudantes, por outro lado, pode gerar rupturas e brechas para a discussão sobre corpo, gênero e sexualidade, afastando-se de um discurso biológico essencialista, binário e naturalizante.

2.2.2 Os enunciados sobre corpo, gênero e sexualidade apresentados pela professora responsável pela elaboração do módulo de FMECN

Como já mencionado, apresentaremos nesta subseção alguns fragmentos da entrevista realizada com a professora Sheylla:

“Como eu te falei, eu fiquei presa, presa não, o foco do módulo se deu a partir da... do tema mesmo de ciências e daquela ementa...”

Inicialmente sublinhamos a fala da professora Sheylla, pois, ela nos provoca a pensar sobre a organização curricular e a ausência e/ou a abordagem sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade (CGS). As discussões contemporâneas sobre o currículo permitem-nos dizer que os conhecimentos não são neutros e não estão dados (DAL’IGNA; KLEIN; MEYER, 2016). Nele estão inscritos modos peculiares de existir, seja a partir do que sentimos, agimos, falamos e vemos no mundo. Para Dal’Igna, Klein e Meyer (2016, p. 472) “os conhecimentos são objetos de luta e de conflito. Aquilo que compõe o texto curricular é resultado de processos de seleção, organização, distribuição, transmissão e atribuição de legitimidade a determinados tipos de conhecimentos”. Vejamos o excerto acima na íntegra, bem como outros fragmentos extraídos da entrevista:

Como eu te falei, eu fiquei presa, presa não, o foco do módulo se deu a partir da... do tema mesmo de ciências e daquela ementa, né, quando a gente, por exemplo, como focou muito no PCN que traz aqueles blocos temáticos, né, meio ambiente, ser humano e saúde e aí entra, aí as discussões de ciências, de ser humano e saúde, eu teria que na verdade, eu teria que analisar direitinho (SHEYLLA, 2021).

É eu acho que sim, né, não existe de forma explícita né, essa discussão, existe um pouco sobre de indicação do PCN, do que o PCN trata, mas muito rápido também, sobre a questão do corpo, a questão física. Não a questão de gênero e sexualidade, eu acho que realmente não tem (SHEYLLA, 2021).

Acho que eu pensei baseado nisso, na questão da ementa, né. O que que vinha como sendo fundamental ali (SHEYLLA, 2021).

Então não sei... de uma forma geral buscando alguns aspectos que já estavam construídos na ementa do curso, mas pensando na questão metodológica, na questão epistemológica, na questão dos documentos e objetivos aí pro ensino de ciências (SHEYLLA, 2021).

Com base nos fragmentos acima, observamos que o discurso é colocado em funcionamento pelos enunciados da professora, e que estes produzem um efeito de verdade, a partir do qual ela toma a ementa como referencial de orientação para a elaboração do módulo. No tocante a essa questão, podemos indagar: Quais vozes estão sendo operadas, acionadas, pela voz da professora? Há uma “verdade” colocada nas instituições de ensino, a de que as/os professoras/es devem cumprir o estabelecido, o definido, como o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido.

A professora Sheylla também afirma que, para a elaboração do módulo, focou muito nos blocos temáticos trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Ciências da Natureza, que sugerem três blocos distintos: meio ambiente, ser humano e saúde recursos tecnológicos. Em especial, o bloco ser humano e saúde sugere algumas discussões sobre corpo, gênero e sexualidade: comparação do corpo humano e comportamento nas diferentes fases da vida, no homem e na mulher, respeitando as diferenças individuais; o desenvolvimento e preservação da saúde, higiene pessoal, corpo como todo integrado, a saúde como bem-estar físico, social e psíquico do indivíduo, asseio corporal, doenças, “aparelho reprodutor masculino e feminino”, aspectos biológicos, afetivos e culturais, sexualidade humana, entre outras.

Para Apple (2011), o currículo é construído por meio de escolhas, de uma seleção, de uma visão de alguém ou de interesses de grupos para legitimar o conhecimento que é “produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2011, p. 71). Ainda para consolidar as discussões dessa subseção, apresentaremos novos fragmentos para análise:

A primeira coisa que aparece aqui é a ementa da disciplina (ela lê): Fundamentos dos estudos dos fenômenos das ciências da natureza: implicações epistemológicas. A experimentação: raízes históricas, sociais e filosóficas. Aí tem um pouco do histórico, né. A presença dos tópicos temáticos sobre meio ambiente, animais, vegetais e corpo humano:

conteúdos e metodologia, o uso das tecnologias e avaliação (SHEYLLA, 2021).

Eu acho que as discussões que aparecem de conteúdo de ciências. Foi essas questões epistemológicas, né, e o que significava, por exemplo, cada um dos blocos temáticos do PCN. (SHEYLLA, 2021).

Existe uma outra questão também, o PCN ele traz um... trazia como tema transversal a questão da orientação sexual de uma maneira separada. E, por exemplo, hoje em dia eu vejo, essa questão da BNCC, que a gente tem a questão de educação sexual por exemplo, saiu completamente da BNCC, a gente não tem discussão nenhuma da BNCC por conta disso. Eu vejo muito mais a necessidade nesse momento que eu estou atual, dessa discussão por exemplo, do que eu via nesse momento (levanta o módulo) há dez anos atrás, entendeu? (SHEYLLA, 2021) [grifo nosso].

As assertivas parecem indicar que a professora pouco ou não abordou as questões sobre CGS devido à ementa do componente curricular não orientá-la para tal fim e, portanto, priorizou pressupostos metodológicos e epistemológicos do ensino de ciências para a elaboração do módulo da disciplina.

Mas, considerando que o currículo é elaborado com base em escolhas, de seleção, da visão de quem o faz e mediante a autonomia da professora para organizar o programa da disciplina e a sua prática docente, podemos conjecturar: porque os conhecimentos sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade foram silenciados na organização e no planejamento do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, quando consideramos os enunciados presentes no PPC, na ementa, no módulo e apresentados durante a entrevista pela professora responsável pela elaboração do módulo do componente curricular?

Que concepções de corpo, gênero e sexualidade cabem no ensino de ciências? Se o currículo também tem um 'caráter formativo' (MACEDO, 2012), que tipo de sociedade e pessoas estamos formando com o ensino de ciências, quando os estudos sobre CGS são marginalizados e apagados? Ao elaborarem os seus currículos, as instituições de ensino estão atendendo a quem ou a que grupos?

Ainda na perspectiva de que os conhecimentos do currículo não são neutros, não são dados e são constituídos baseando-se em escolhas, vejamos mais fragmentos da entrevista da professora Sheylla quando perguntado a ela se discutiu, no módulo, as questões do corpo humano:

De maneira explícita não contempla não. Essas questões que você fala, culturais, pessoais, eu acho que não estão contempladas não. Tem uma questão também, né, que eu acho... que eu deveria ter escrito muito mais. Acho que foi isso, foi um choque que eu levei na hora que eu fui pegar o

módulo lá “nossa, as pessoas escreveram muito!” Eu tinha essa ideia de que seria um módulo, uma coisa pequena. Mas eu não vou usar isso como desculpa não, porque eu acho que, talvez, mesmo assim, eu não tivesse nem... não tivesse nem arcabouço assim para fazer uma grande discussão sabe, sobre isso, naquele momento também. Eu acho que eu tinha a compreensão mais para esse lado biológico também na escrita, né, tô te falando do momento da escrita (SHEYLLA, 2021).

Talvez precisemos desestabilizar o currículo, subverter essa lógica curricular que, ao longo dos tempos, foi naturalizada, normatizada, legitimada no ensino de ciências sem considerar a multiplicidade de corpos, sujeitos, práticas e à pluralidade de identidades. Macedo (2012, p. 14) assevera que,

O currículo no contemporâneo vive (in)tensamente um começo instituinte que aponta para vislumbres desconstrucionistas, narrativos, propositivos, coalizionais, com ampliados processos acionalistas--semantizantes. Nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias, nas epifanias que irrompem, acontecem ações instituintes. Plurais e muitas vezes não-normatizadas, podemos falar mais uma vez de experiências curriculantes que se instituem como temporalidades outras, realizações curriculares outras, bricolagens outras. Fachos de luz a caminhar e a iluminar situações curriculares, fundando uma heterogeneidade que queremos cada vez mais ampliada, cada vez mais irreduzível, cada vez mais socialmente referenciada e que pode nascer de com-versações socialmente engendradas.

Desta forma, podemos observar que o currículo pode transgredir, operar ‘nas brechas, nas frestas, nas fissuras’, oferecer múltiplas possibilidades de apresentar e ensinar conhecimentos de ciências trazendo uma discussão que legitime e valorize os estudos sobre corpo, gênero e sexualidade.

Diante das discussões realizadas, observamos que houve uma insistência por parte da docente em justificar a abordagem limitada das questões do corpo, gênero e sexualidade no módulo por conta da ementa do componente curricular relacionada ao ensino de ciências que não prioriza esse debate e focaliza para os pressupostos epistemológicos do ensino das ciências.

Compreendemos que a organização de um curso e de uma disciplina estão influenciadas por um contexto institucional bem como por um contexto maior – o sociopolítico. O silenciamento das questões de gênero e sexualidade nas legislações mais recentes podem dificultar a abordagem delas nas instituições escolares, incluindo o ensino superior. Entretanto, não podemos perder de vista de que as/os educadoras/es são protagonistas no processo de formação e cabe a elas/es, enquanto

ato político, contribuir com a escolha e seleção dos conhecimentos, vislumbrando o tipo de sociedade que querem construir e em quais sujeitos desejam investir neste processo formativo.

2.3 Os enunciados sobre corpo, gênero e sexualidade apresentados pela equipe pedagógica responsável pelo componente curricular FMECN

Pensar e refletir sobre corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental é também compreender como o ser humano é construído por meio do discurso biológico e como este se constitui enquanto social, histórico e cultural.

Nesse sentido, como estão sendo discutidas, na escola, as interfaces entre corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental? Para nos ajudar a pensar a questão do corpo, contaremos com o aporte teórico de Cunha, Freitas e Silva (2010, p. 62) que dizem: “Na sala de aula, nem alunos nem professores se reconhecem nesse corpo frio, parado e dividido em partes, como o apresentado nas imagens do livro didático e fracionado ainda mais nos esquemas reproduzidos na lousa”. As autoras relatam que há uma dicotomização entre o que é representado no contexto escolar e os corpos em suas múltiplas existências. Desta forma, verificamos que o ensino é fragmentado, os órgãos do corpo humano são isolados, compartimentalizados de forma a limitar a compreensão da/o aluna/o, o que compromete a sua aprendizagem.

Sobre as dimensões de gênero e de sexualidade, embora estejam relacionadas e articuladas são questões distintas. Para Guacira Lopes Louro, (2000b),

[...] as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais (LOURO, 2000b, p. 64).

Diferente do que é trazido por Louro, observamos que a escola tem produzido representações que limitam as discussões a uma lógica binária e normativa que tentam apagar/invisibilizar a diversidade e pluralidade de possibilidades de ser e viver as identidades de gênero e sexual tidas como dissidentes.

Nesse sentido, as autoras Meyer, Klein e Andrade (2007) afirmam que a escola

[...] exclui o caráter de construção das identidades sociais, da

multiplicidade, da provisoriedade e da contingência do humano, bem como dos aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que envolvem a produção dos discursos em educação (p. 229).

Emergem desse contexto a importância e a necessidade de estudos para repensarmos e problematizarmos essas questões.

Nesta subseção, apresentaremos as análises com base em entrevistas individuais realizadas com a equipe pedagógica responsável pelo componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, sendo: duas professoras formadoras e três professoras-tutoras. Foram elaborados 03 roteiros específicos de entrevistas para contemplar cada função da equipe pedagógica. Como já mencionado, por questões éticas, as professoras serão identificadas com nomes fictícios em homenagem póstuma às mulheres transexuais/travestis assassinadas em Itabuna, município em que resido.

As análises estarão distribuídas em três categorias analíticas relacionadas ao ensino de ciências: os enunciados produzidos sobre o corpo; a abordagem sobre corpo, gênero e sexualidade e a formação de professoras/es e os ataques dos discursos neoconservadores às discussões sobre corpo, gênero e sexualidade. Essas categorias serão apresentadas em subseções e também nomeadas mediante a apresentação dos enunciados das colaboradoras do estudo.

2.3.1 *“Quando a gente fala em corpo, me remete a questão física, então, sei lá, hormônios, sistemas, membros, órgãos, me remete a isso”*: os enunciados produzidos sobre o corpo.

O excerto ora apresentado nos traz uma discussão sobre o corpo ainda pensado como compartimentalizado e que a integração ainda é pouco apresentada. Para Silva (2008), as instituições de ensino são espaços atravessados por acontecimentos e, assim, apresentam diferentes formas de relações que estabelecem ‘com o mundo, com as normas e regras e consigo mesmas’. Para a autora,

No contexto social dessas experiências vivenciais coletivas, se depara com (e produzem) as imagens e imaginações sobre o corpo. No entanto, desconfio que estas imagens, imaginações e os discursos/narrativas que elas constituem, e por elas são constituídos, abalam. Refiro-me a um contexto no qual o corpo veiculado pelo discurso/narrativa biológica, via disciplinas escolares – Ciências e ou Biologia, diz de um corpo fragmentado e retirado dos espaços culturais que ocupa (SILVA, 2008, p. 249).

Nessa direção, outros fragmentos também foram extraídos das entrevistas com as professoras formadoras que reforçam a ideia do ensino de ciências pautado

em corpo construído como fragmentado, universalizado e fabricado com base na anatomia e fisiologia:

Eu foquei mais essas questões de metodologia. Mas eu acho que eu realmente não vou lembrar, foi em 2019, mas eu posso dar uma olhada, mas eu acho que não sinaliza nesse sentido pra nada de forma mais específica. E até quando discute a abordagem do corpo, eu acho que é nessa perspectiva do que eu te falei: desse corpo fragmentado, desse corpo que é um corpo do livro, não é um corpo de verdade, entendeu? (BIANCA, 2021).

Mas, de modo geral, as ementas focalizam muito, por exemplo, a ementa do meu curso também, focaliza muito, né, em questões mais voltadas ao biológico, a organização do corpo que começa na célula e termina no organismo, as partes do corpo cabeça, tronco e membro (BIANCA, 2021).

Acho que a minha compreensão de corpo, toda ela seja mais biológica nesse sentido, no sentido físico, né. Se a gente for pensar que caracteriza o corpo, não sei, nunca pensei, assim, de descrever um pouco isso, mas do lado da ciência talvez vem aquela coisa da biologia mesmo, né, do que, que significa. Ainda mais que eu sou Física, acho que tem mais um pouco esse olhar, um pouco de falar o corpo enquanto é constituído de sistemas, de órgãos, de membros [...] (SHEYLLA, 2021). [grifo nosso].

O corpo eu compreendo como o todo – corpo humano. Composto pelas suas partes, com as suas funções, que cada um tem a sua atribuição, mas todos em função de uma totalidade – o corpo humano (FRANTCHESKA, 2021).

Com base nos excertos apresentados, observamos que o corpo humano no ensino de ciências é trabalhado com base em perspectivas anátomo-fisiológicas, o que reflete uma abordagem reducionista e essencialista, escapando de uma perspectiva construcionista sobre os corpos. Autoras/es como Trivelato (2005), Silva (2008), Louro (2000b) e Santos (2007) afirmam que as discussões sobre o corpo são limitadas e que o apresentam de forma fragmentada, desconsiderando a sua integralidade e abrangência.

Para Louro (2000b, p. 60) “as teorias educacionais e as inúmeras disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada nos dizem sobre os corpos – dos estudantes ou dos nossos”. Em geral, o ensino sobre o corpo prioriza os estudos anatômicos-fisiológicos estáveis, universais, de higiene e saúde.

Diante do exposto, apontamos algumas problematizações: Que corpo o ensino de ciências e biologia continua produzindo? Será que o esquartejamento do conhecimento nas dimensões anatômica e fisiológica do corpo resulta da opção das/os professoras/es (TRIVELATO, 2005)?

Nos discursos mobilizados pelas colaboradoras da pesquisa, observamos mais uma vez o apagamento da possibilidade de ampliar, diversificar e expandir a

discussão sobre a temática. Para Louro (2000b) “o corpo localizado no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura”. Ainda para a autora “o corpo não é ‘dado’, mas sim produzido – cultural e discursivamente – e, nesse processo, ele adquire ‘marcas’ distintas” (p. 61).

Entendemos a biologia como uma produção sociocultural, portanto, o corpo que a biologia nos ensina também é construção sociocultural, mesmo que seja instituído como natural e essencialista (SANTOS, 2007; MACEDO, 2005; SILVA, 2008).

2.3.2 “A discussão mesmo sobre a sexualidade, a questão de gênero, essas questões mesmo, não foram muito bem trabalhadas na minha formação”: a abordagem sobre corpo, gênero e sexualidade e a formação das formadoras

O fragmento sublinhado da professora Mirella nos apresenta o silenciamento da abordagem sobre corpo, gênero e sexualidade na formação das professoras atuantes no curso de Pedagogia EaD. Mas, por que essas questões não foram discutidas? Quais os entraves que impossibilitaram essas abordagens? Apresentamos outros fragmentos da entrevista com as professoras para nos ajudar a pensar nessas questões:

[...] algumas coisas na minha formação foram intuitivas, assim, eu não tinha arcabouço teórico, mas eu sabia que eu tinha que trabalhar (BIANCA, 2021).

Eu acho que os cursos de formação falham, sobretudo, de Pedagogia e os da minha área de Ciências Biológicas no sentido de serem mais enfáticos [...] (BIANCA, 2021).

A primeira é que eu acho que não trouxe essa discussão e a segunda é que eu acho que eu também nunca fui muito preparada para realizar essa discussão, talvez a questão biológica, ela apareça um pouco aqui (SHEYLLA, 2021).

De forma verdadeira, sim, mas muito timidamente. Sabe, é aquela questão que se tratava, mas tratava de forma escondida, assustadora. Não abria uma discussão. Algo muito fechado. Tão fechado que eu percebia que não existia nem tanto conhecimento e nem aprendizado nesse processo (FRANTCHESKA, 2021).

A gente sempre partia da questão do corpo físico. A discussão mesmo sobre a sexualidade, a questão de gênero, essas questões mesmo, não foram muito bem trabalhadas na minha formação (MIRELLA, 2021).

“Eu acho que eu nunca tive, talvez, neste sentido em toda minha formação como professora de ciências, como né, eu fiz Física [...]” (SHEYLLA, 2021).

Para as professoras, um dos entraves que impossibilitaram a abordagem sobre corpo, gênero e sexualidade foi a ausência de discussão dessas questões em sua formação docente. De acordo com Souza (2016) a escola, geralmente, tem negado e silenciado as discussões sobre gênero e sexualidade e que, entre outras questões, isso é devido “a formação de professores(as) não contemplar discussões sobre gênero e sexualidade e quando as faz, reduz ao enfoque biologizante e normativo” (2016, p. 982).

Analisaremos os excertos acima com base em duas perspectivas. Por um lado, notamos, efetivamente, que os cursos de formação de professoras/es – seja na área de ciências/biologia, seja na área de educação/pedagogia – não contemplam de forma satisfatória as discussões sobre as interfaces entre corpo, gênero e sexualidade, ou até mesmo negligenciam essa discussão. Para Felipe e Guizzo (2008, p. 38),

Tanto nas escolas de ensino médio (modalidade normal), quanto nos cursos de formação docente em nível universitário raramente tem a oportunidade de discutir a respeito dessas questões, uma vez que os currículos ainda não contemplam de forma abrangente tais temáticas. Dificilmente são oferecidas disciplinas que se dedicam especificamente aos assuntos, muitas vezes sendo este trabalho de forma tangencial.

Por outro lado, até que ponto a limitação na formação é a responsável pelo apagamento das discussões entre CGS? Sheylla também nos diz que, embora as questões de gênero e sexualidade sempre existissem, estavam escondidas e, talvez, recentemente é que tenham ganhado alguma expressividade, mas mesmo assim, isso tem provocado reações contrárias advindas de grupos conservadores. Para Ferrari e Castro (2013, p. 76) “os saberes relacionados com as questões de gênero e sexualidades parecem ocupar um lugar de silenciamento e/ou negação, apesar de estarem constantemente presentes nas falas das/os graduandas/os (e professoras/es)” [grifo nosso].

Outro entrave apontado pelas professoras refere-se ao reconhecimento que as questões de CGS ainda são inusitadas e que, se esse debate fosse feito de forma mais contundente, poderia contribuir, por exemplo, para combater as múltiplas violências contra as mulheres e também as discriminações em relação às sexualidades dissidentes. Vejamos os fragmentos seguintes:

Eu acho que não aparece e aí [no módulo] é o que eu te falei, né, a gente vai se construindo também com o tempo, depois a gente começa a perceber, por exemplo, como essas discussões são mais e talvez elas estejam também mais

aparentes nesse momento, né, talvez cada vez mais porque talvez em momentos anteriores, eu penso também que elas estivessem um pouco mais escondidas, de uma forma geral (SHEYLLA, 2021) [grifo nosso].

Mas a questão de gênero, por exemplo, acho que naquela época¹⁷ ainda nem sonhava com isso, e... acho que nem nessa época, então, não tinha nem essa construção de trabalhar, acho que aparece pouco, muito pouco, sobre o que o PCN fala de ciências, mas trazendo um pouco essa discussão biológica, mesmo (SHEYLLA, 2021).

[...] Eu não me aceitava, eu chorava, me sentia mal, eu chorava, eu ia pra escola e, às vezes, não queria ir para escola por conta disso, porque era xingada e tal [...] E aí me chamavam de bolostrou, baleia fora d'água e eu sentia que eu era colocada de lado sabe. Acho que a gente trabalha muito pouco tudo isso de uma forma geral, né, do corpo também nesse sentido da... do que é muito magro, do que é muito gordo, ou do que é... do que é... o que é gay de tudo isso, assim, dentro da escola. Eu acho que deveria abarcar tudo isso, todas essas questões, dessas questões. Para que nenhuma criança fosse para escola se sentir mal, e não tem... E, às vezes, a criança vai para escola para se sentir mal para ser xingado ou para sofrer e a vida já é muito difícil né pelo contrário, a gente devia ir para escola para construir conhecimento, para construir uma vida social [...] (SHEYLLA, 2021).

Sabe, às vezes, sei lá, tem um aluno gay dentro da sala que está sofrendo bullying, né. E aí eu acho que se o professor omite isso também ele vai acabar ferindo aquela criança, que tá ali, que tá se conhecendo, que tá se compreendendo, que, às vezes, não compreende direito, porque é que a sociedade fala que ele tem que gostar de mulher e ele de repente começa a sentir atraído pelo colega (SHEYLLA, 2021).

Se as meninas entendessem, por exemplo, as questões do seu corpo, se elas entendessem por exemplo que tocar no corpo de alguém sem consentimento é abuso, a gente ficou pensando, por exemplo, quantas meninas denunciariam o caso de estupros que acontecem dentro das famílias? Então só por isso já seria fundamental esse trabalho nos anos iniciais (BIANCA, 2021).

“Então assim se isso fosse trazido desde os anos iniciais eu acho que a gente teria por exemplo menos casos de bullying, discutir gênero, por exemplo, eu acho que é fundamental, né? Que você pode se expressar da forma que você for” (BIANCA, 2021).

Diante das narrativas das professoras, ressaltamos que as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade ganham força a partir de importantes transformações nos Estudos Feministas por intermédio de polêmicas e profundas discussões que impactam no Brasil, ainda de forma tímida, no final dos anos 1980 (LOURO, 1997) e só depois ganham mais espaço com a Reforma Educacional da década de 1990, por

¹⁷ A professora Sheylla refere-se ao ano em que ela elaborou o módulo – texto base da disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza (2009-2012)

meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. De acordo com Louro (1997, p. 37),

Os Estudos Feministas estiveram sempre centralmente preocupados com as relações de poder. Como já foi salientado, inicialmente esses estudos procuraram demonstrar as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres. A exposição dessas situações parece ter sido indispensável para que se visibilizasse aquelas que, histórica e lingüisticamente, haviam sido negadas ou secundarizadas.

Mesmo reconhecendo que as reformas educacionais que reafirmam as discussões sobre as diferenças sejam recentes, parece-nos que os saberes concernentes aos estudos sobre corpo, gênero e sexualidade são colocados em um 'lugar de silenciamento e/ou negação' (FERRARI; CASTRO, 2013).

Apesar das colaboradoras da pesquisa indicarem desconhecimento e limitação para discutir essas temáticas, observamos que elas percebem a importância dessas discussões no ensino de ciências, como também as implicações desse debate para combater as múltiplas violências contra mulheres e também as discriminações em relação aos gêneros e às sexualidades dissidentes.

Vale ressaltar que, em uma de suas falas, a professora Sheylla (2021) destaca a opressão que vivia na escola por conta de que o seu corpo destoava do padrão hegemônico. Em parte do seu relato, ela diz que as instituições de ensino deveriam discutir as questões de corpo considerando suas múltiplas facetas "para que nenhuma criança fosse para escola se sentir mal". Nessa direção, apresentamos algumas inquietações: Como a universidade, em especial, o curso de Pedagogia, tem pensado a formação tendo como pressuposto uma perspectiva de inclusão e não discriminação? Será que essa formação não contribuiria para evitar o número de situações de constrangimento e humilhação se as discussões sobre o corpo humano fossem realizadas considerando os múltiplos marcadores das diferenças e se as sexualidades fossem pensadas para além da heteronormatividade?

É mister que o ensino de ciências nos cursos de Biologia/Pedagogia possa ser realizado de modo a "deslocar/desconstruir as narrativas hegemônicas acerca do corpo" (SANTOS, 2007, p. 89) e subverter a lógica de que "todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres" (LOURO, 2000b, p. 60).

De mesmo modo, fica a provocação de que o ensino de ciências, na perspectiva dos estudos sobre gênero e sexualidades, deva romper a lógica binária, cisheteronormativa, com vistas à minimização da violência e da discriminação em

relação às construções dos corpos, das identidades de gênero e de sexualidade. A professora Bianca expressou a importância de as meninas compreenderem, desde os anos iniciais que, ser tocada por outra pessoa, sem consentimento, configura abuso. A docente acredita que haveria um maior número de denúncias de estupro, que regularmente acontecem também no ambiente familiar. Nesse sentido, as autoras Torrada, Ribeiro e Rizza (2020, p. 62) asseveram que,

[...] tendo em vista os discursos que instauram e mantêm preconceitos, estereótipos, violências de gênero e de sexualidade, bem como as discriminações e opressões que se perpetuam na sociedade, é fundamental que existam propostas que promovam resistências e que possibilitem a problematização e o debate das questões de gênero e sexualidade na escola.

Observamos também em uma das falas da professora Sheylla (2021), a necessidade de discussão sobre a sexualidade, pois, considerando a heterogeneidade de alunas/os existentes nas salas de aula, esses debates podem contribuir com a compreensão de si e da/o outra/o, bem como colaborar para o combate ao bullying. Em sua fala, a professora expressa que “[...] eu acho que se o professor omite isso também, ele vai acabar ferindo aquela criança [aluno gay], que tá ali, que tá se conhecendo, que tá se compreendendo, que, às vezes, não compreende direito, porque é que a sociedade fala que ele tem que gostar de mulher e ele, de repente, começa a sentir atraído pelo colega” [grifo nosso].

Pensando sobre essas dissidências de sexualidade, Santos e Silva (2019, p. 99) afirmam que:

Encontramos, então, pelas andanças nos territórios oficiais do ensino de Biologia, alguns ruídos a partir da presença do “outro”, sobretudo aos desobedientes de gênero e dissidentes sexuais, sinais de algo que se dá a partir do silenciamento, indizibilidade e invisibilidade... Ruídos e sinais que iam fugindo, vazando, escavando canais, esburacando, abrindo espaços-brechas, construindo abrigos e passagens que compunham travessias pelos territórios.

Diante do exposto, a formação de professoras/es pode também contribuir para que os estudos de corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências possam promover experiências e vivências nas instituições de ensino de forma diferenciada, contribuindo para formação de pessoas que subvertam os padrões hegemônicos instituídos na perspectiva de CGS, colaborando “para que os sujeitos que fogem ao padrão percebam suas vidas como possíveis” (TORRADA; RIBEIRO; RIZZA, 2020, p. 62). Concordamos também com Souza e Ferrari (2017, p. 307) ao afirmarem que

“assumir essas discussões tem significado colocar-se à prova, correr riscos, disputar espaços, sofrer retaliações, enfrentar os bombardeios, muitas vezes intensos, mas também se lambuzar com os encontros e desencontros entre os sujeitos envolvidos”.

2.3.3 “[...] é um governo que ameaça professores e a gente sabe que, em alguma medida, tem professor que se sente ameaçado”: ataques dos discursos neoconservadores nas discussões sobre corpo, gênero e sexualidade

O trecho acima aponta, de acordo com a professora Bianca (2021), o discurso neoconservador como mais um entrave limitador para às discussões sobre CGS no ensino de ciências, dificultando a abordagem da diversidade de gênero e sexual.

Nos últimos anos tem se intensificado, no Brasil, movimentos neoconservadores e aqui nos interessa destacar os relacionados ao cenário educacional brasileiro. Para Moll (2015, n.p), o movimento neoconservador tem se intensificado frente a “algumas posições progressistas, ainda que limitadas, acerca de questões de gênero, descriminalização das drogas, aborto, ecumenismo religioso, racismo e defesa do meio ambiente”. Ainda para o autor, os políticos neoconservadores “adotam um discurso moralista, baseado, inclusive em pressupostos cristãos estritos (para não dizer fundamentalistas)” (2015, n.p).

Isto posto, até que ponto o discurso neoconservador pode restringir as abordagens sobre CGS? Quais os possíveis efeitos desses discursos na prática pedagógica das/os professoras/es? Os excertos abaixo apresentam falas da professora Bianca relacionadas ao neoconservadorismo que nos ajudarão a pensar essas questões:

“E aí a gente discutindo... aí claro que tem as questões políticas por trás da BNCC, a gente sabe que é um projeto de governo perverso, né, que tem uma relação estreita com isso” (BIANCA, 2021).

“Então, assim, eu penso que o problema - considerando que a escola, assim, a gente tem uma sociedade que é preconceituosa. A gente sabe que nesse atual governo esse preconceito ele... parece que ele é muito mais autorizado, e as questões de gênero e sexualidade também são vinculadas a isso” (BIANCA, 2021).

“Então assim, a discussão de ideologia de gênero, quantos professores a gente sabe que foram gravados na sala por discutir um tema que é do currículo, porque, o corpo, sexualidade e gênero, é do currículo mas que tem medo de abordar por que algum aluno, sei lá, vai gravar e vai denunciar. Ele tem medo de perder o emprego. Se você pensar nas escolas privadas, por exemplo, que esses currículos são muito mais engessados, né?” (BIANCA, 2021).

Observamos, nos fragmentos descritos, que a docente traz a BNCC e as

discussões sobre a ideologia de gênero, como possíveis catalizadores que contribuem para o cerceamento dos debates sobre gênero e sexualidade no espaço escolar/acadêmico. O momento político atual bem como os discursos e os movimentos ultraconservadores têm se mostrado contrários às discussões sobre essa temática. Para Junqueira (2017, p. 29), as categorias políticas por meio de pronunciamentos e documentos de Estado buscam “instaurar um clima de pânico moral contra grupos sociais e sexualmente vulneráveis e marginalizados, por meio do acionamento de variadas estratégias discursivas, artifícios retóricos, repertórios, redes de intertextualidade, etc.”.

Com base no relato da colaboradora da pesquisa, destacamos que existem professoras/es com receio de abordar as questões de corpo, gênero e sexualidade por medo de denúncia por parte das/os alunas/os e, por conta disso, serem demitidas/os: “tem medo de abordar por que algum aluno, sei lá, vai gravar e vai denunciar. Ele tem medo de perder o emprego”. Ante o exposto, percebemos um contexto regido por forças que se estabelecem por meio das relações de poder/saber e que, de alguma forma, regulam o ensino. Nessa direção, Paraíso (2016) assevera que,

As estratégias de poder de amedrontar as famílias, de usar chamadas claramente distorcidas e o próprio nome dado ao projeto – Ideologia de gênero – são cuidadosamente colocadas em ação, e têm se mostrado eficientes tanto para desqualificar os estudos e teses de gênero – que dizem que gênero é uma construção histórica e cultural construída em meio a relações de poder – como para convencer pessoas de que gênero é uma ideologia e um ataque à família (p. 401).

Ainda corroborando com essa assertiva, as autoras Torrada, Ribeiro e Rizza (2020) afirmam que,

[...] ao pensar esse exercício do poder, que busca a restauração da norma de gênero e da heteronormatividade, quando problematizamos algumas questões referentes à sexualidade e ao gênero no espaço da escola, deparamo-nos com a atuação de um poder que hierarquiza e, conseqüentemente, coloca às margens da sociedade aquelas identidades que não se enquadram nas normas de gênero e sexualidade. Além disso, ainda sobre a atuação do poder, é possível perceber que alguns discursos são legitimados na condição de temáticas permitidas no espaço escolar, como gravidez na adolescência e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, visando a uma forma de controle do corpo e da população (p. 50).

Apresentamos, abaixo, outros excertos que reiteram discursos neoconservadores que colaboram com o apagamento/negligenciamento das

discussões sobre corpo, gênero e sexualidade:

Eu fiz esse trabalho com termos para as crianças é... saberem, por exemplo, o que é um homossexual, né, um hétero, não sei o quê, aí viam pais questionar: por que você está trabalhando isso com os alunos? (MIRELLA, 2021).

Isso não é discutido em espaço nenhum. Se você for pras escolas – eu trabalho hoje com os anos finais – isso não é discutido em sala. O professor, eu acho que ele não se sente à vontade ou tem medo de falar e a família interpretar errado em casa, né (PAOLLA, 2021).

Gera um certo desconforto aos professores [...] As professoras relataram essa dificuldade de abordar algumas questões relativas ao corpo e à sexualidade por questões mesmo, às vezes, religiosas delas, por questões da formação delas né, tabu. Então, elas tinham um certo tabu (MIRELLA, 2021).

As narrativas das professoras Mirella e Paolla evidenciam enunciados de que a família é um impeditivo para a discussão das questões sobre corpo, gênero e sexualidade nas escolas, e que é necessário o consentimento dela para realizar algumas abordagens sobre essas questões. Ao verbalizar “que não se sente à vontade ou tem medo de falar e a família interpretar errado”, Mirella mobiliza um discurso atravessado por uma relação de poder, ou seja, quem está autorizada/o e quem pode autorizar determinadas discussões em detrimento de outras.

Um discurso muito difundido é de que se a/o professora/professor discute, por exemplo, sobre homossexualidade, ela/ele pode incentivar as/os alunas/os a se tornarem homossexuais. Os discursos produzem verdades e essas verdades estão relacionadas a determinados saberes. De acordo com Ferrari e Oliveira (2019, p. 5):

Não é raro que a escola, como participante de uma sociedade disciplinar e herdeira da modernidade, interessada no adestramento dos corpos e sujeitos, recorra as famílias e outras instâncias de poder tais como conselho tutelar e até mesmo a força policial quando não consegue sozinha “resolver algo tomado como problema”. Nesse processo de adestrar e docilizar os corpos e sujeitos, a escola se utiliza de mecanismos do poder disciplinar como a vigilância, que está definida entre o que pode e o que não pode na escola, o olhar hierárquico que valoriza, desvaloriza e diferencia sujeitos e suas identidades, a sanção que visa normalizar e padronizar os sujeitos, seus corpos, desejos e comportamentos.

O enunciado da professora Mirella aciona o discurso de que as questões religiosas, às vezes, trazem desconforto e dificuldade às/aos professoras/es em trabalhar com as questões de corpo, gênero e sexualidade e que se apresentam como um tabu. É comum os discursos religiosos associarem algumas transformações no

corpo (como uso de piercing ou tatuagem) bem como as identidades de gênero e sexual dissidentes ao pecado, demonizando-as.

Nessa direção, Fernandes e Souza (2020) afirmam que existe um projeto 'diário e violento' na produção da heterossexualidade. "[...] trata-se do heteroterrorismo em ação, um projeto de inculcação de regras e normas, viabilizado pelo discurso político dominante, cristão e evangélico (p 13). Para os autores, este projeto pretende sabotar a implementação de políticas públicas "e se esforçado para formar subjetividades sexuais e de gênero, via assimilação, silenciamento e invisibilidade do outro-abjeto. Eles combatem a garantia do respeito à livre orientação sexual e à identidade de gênero [...]" (p. 13).

Com base nas narrativas das professoras, percebemos que os discursos neoconservadores se constituem enquanto entraves para o ensino de ciências que considere a diversidade sexual e de gênero. Por outro lado, as/os educadoras/es da pesquisa podem desenvolver estratégias de luta e resistência de combate visando a abordagem das questões de gênero e sexualidade também no espaço acadêmico.

Nesta subseção buscamos identificar e analisar os enunciados apresentados sobre corpo, gênero e sexualidade pela equipe pedagógica responsável pela formação das/os egressas/os mediante o componente curricular Fundamentos e Metodologia de Ensino das Ciências da Natureza, disciplina de um Curso de Pedagogia na modalidade a distância.

As narrativas das docentes indicaram que houve: uma insistência por parte delas em justificar a abordagem limitada das questões do corpo, gênero e sexualidade por conta da ementa do componente curricular; a discussão de um corpo fragmentado e dissecado, com menor preocupação para as produções socioculturais do discurso biológico sobre esses corpos; o reconhecimento de que as questões de gênero e sexualidade ainda são inusitadas; uma consciência da importância dessas discussões para combater as múltiplas violências contra as mulheres; discriminações em relação às sexualidades dissidentes; e que houve um apontamento de que a família e as questões religiosas são possíveis potencializadoras para o silenciamento das questões de CGS.

As narrativas também indicaram que o silenciamento dessas discussões na formação delas, de alguma forma, contribuiu para a restrição do diálogo das questões sobre corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências e que, ao mesmo tempo, os discursos neoconservadores têm dificultado ainda mais a construção de um ensino de ciências que priorize o reconhecimento das diferenças.

Na Seção 3, discutiremos sobre os enunciados apresentados pelas/os egressas/os do Curso de Pedagogia EaD sobre corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

SEÇÃO 3

OS ENUNCIADOS APRESENTADOS PELAS/OS EGRESSAS/OS DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD SOBRE A ABORDAGEM DAS QUESTÕES DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS

Nesta Seção pretendemos responder a nossa segunda questão de pesquisa: quais os enunciados sobre Corpo, Gênero e Sexualidade apresentados pelas/os egressas/os, de um Curso de Pedagogia EaD?

Para responder esta pergunta norteadora, apresentaremos análises com base em entrevistas coletivas - tipo grupo focal, realizadas com três grupos de egressas/os, em datas e horários diferentes, pela Plataforma Digital *Google Meet* e que contou com a participação de 18 (dezoito) colaboradoras/es. Como já mencionado, por questões éticas, as pessoas serão identificadas com nomes fictícios em homenagem póstuma às mulheres transexuais/travestis assassinadas no Brasil.

Analisaremos com base nas narrativas das/os colaboradoras/es da pesquisa, algumas questões relacionadas ao ensino de ciências pautadas: no ensinar ciências e lidar com as diferenças; 3.2 nas possíveis constituições dos diversos arranjos familiares, parentais e maternos; e 3.3 na abordagem anatômica e binária sobre o corpo humano.

3.1 “Pensar que a igualdade ela acaba sendo uma farsa, porque a sociedade é de diferença, todos somos diferentes [...]”: ensinar ciências e lidar com as diferenças

O ensino de ciências pode ser pensado de forma a deslocar o pensamento moderno que desconsidera as produções subjetivas, particulares e plurais para pensar o corpo, sexo/gênero e a sexualidade. Desta maneira, o ensino de ciências pode provocar debates na sala de aula evidenciando que o discurso biológico tem uma história que não é natural, mas que foi forjada com base em determinadas narrativas que podem ser, permanentemente, contestadas.

Problematizar as discussões no campo da biologia pautadas no determinismo biológico pode criar espaços para pensar a produção das diferenças em relação às questões de corpo, gênero, sexualidade, etnia/raça, geração, regionalidade, estética etc., com vistas à desconstrução de discursos hegemônicos estabelecidos como naturais e inevitáveis. Para Santos (2004, p. 242), “é quase comum referir, por exemplo, que o conhecimento biológico é masculino / de uma linhagem paterna, branco, e empreendido por aqueles (homens) que tem valor (moral) e dinheiro”.

Em concordância com o autor, Silva (2015) assevera que,

Nesse sentido, é possível afirmar que as explicações biológicas são, sem dúvida, uma daquelas que foram implicadas nas formas como se operou com a produção de corpos, de gênero e de sexualidade nas sociedades ocidentais. Desvelar tais explicações e propiciar a discussão no entorno da ideia de que o sexo não é uma categoria estritamente biológica é uma possibilidade de que, por meio de aulas de Ciências e Biologia, se façam circular leituras na escola que coloquem em xeque formulações empíricas e conceituais a partir das quais têm sido processados modos de vida e de viver centrados, por exemplo, no binarismo de gênero e numa matriz compulsória de heterossexualidade (p. 210-211).

Questionar o conhecimento biológico, suas narrativas e suas verdades instituídas/institucionalizadas pode contribuir com a construção de outros modos de ver o ensino de ciências/biologia, compreendendo que este conhecimento está imbricado em relações de poder e interesses. De acordo com Santos (2004, p. 232) o conhecimento biológico, atualmente,

[...] vem traçando, através de suas novas e atualizadas narrativas, fronteiras muito claras entre os sexos, as diferentes orientações sexuais, o que se entende por raças, entre o que é um corpo saudável e o que um corpo doente, entre o que é natural e o que é naturalizado etc.

Nessa perspectiva, tendo em vista a Biologia/Ciências ensinada nas instituições de ensino, podemos pensar que para um reconhecimento mais amplo das diferenças mediante os múltiplos marcadores sociais, um diálogo considerando os aspectos culturais, sociais e históricos, possivelmente, contribuiria para uma maior compreensão dessas questões para além de uma narrativa essencialista de uma biologia ou natureza dada (SILVA, 2015).

Isto posto, as/os professoras/es de ciências e biologia têm um grande desafio - desvelar a narrativa biológica como "conhecimento interessado, político e culturalmente produzido" (SILVA, 2015, p. 212). De acordo com a autora, essa tarefa exige um compromisso "com a problematização dos processos de produção de pensamento que historicamente são apropriados para justificar modos de masculinidades e feminilidades engendrados ao discurso biológico" (SILVA, 2015, p. 213).

É por meio do processo de diferenciação que são produzidas a diferença e a identidade, e é também nesse processo simbólico e discursivo que se estabelecem as relações de poder. De acordo com Silva (2000, p. 81): "elas não são simplesmente

definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas”. Para o autor, a identidade e a diferença são estabelecidas socialmente e, por isso, moldadas pelas disputas e por vetores de forças. Nesse sentido, são pertinentes algumas problematizações: Qual a referência para pensarmos a/o diferente? A quem interessa o processo de diferenciação? O que é e como é ser diferente? Como é produzida a diferença?

Introduzimos esta subseção com uma parte do excerto da entrevista com a egressa Kauana (Grupo Focal 2). No primeiro momento ela põe em xeque o discurso da igualdade quando narra que “pensar que a igualdade ela acaba sendo uma farsa”. Mas, porque será que pensar em igualdade pode ser traduzido em uma farsa? Quais vozes ecoaram nesse discurso? Com quais interesses? A quem interessa pensar dessa forma?

Diante de um país, como o Brasil, tão diverso e tão plural é quase uma ingenuidade falarmos de igualdade. O discurso de igualdade se torna uma falácia, talvez, para que o grupo social hegemônico rechace os grupos sociais ‘minoritários’, invisibilizando-os e aniquilando alguma possibilidade de implementação de políticas públicas a favor deles.

A produção do discurso de igualdade (negando, entre outras, as diferenças étnico-raciais, econômicas, religiosas, corpóreas, de identidades sexuais e de gênero), talvez, também colabore tanto para a manutenção da invisibilidade e indizibilidade das múltiplas maneiras de existir do ser humano, como também para a manutenção e com o arrefecimento ao combate de práticas preconceituosas, excludentes e discriminatórias. Nessa direção, Macedo (2005, p. 137) afirma que “a universalização de uma identidade humana era então garantida por mecanismos que acabavam por tirar do horizonte a discussão da diferença”.

Vejam agora a narrativa da egressa na íntegra para melhor analisarmos os seus enunciados:

Pensar que a igualdade, ela acaba sendo uma farsa, porque a sociedade é de diferença, todos somos diferentes, e a gente acaba querendo fazer a escola como aquele lugar em que todos têm que ser tratados de forma igual, mas isso é impossível, porque todos ali são diferentes. Então a gente tem que valorizar mesmo, são essas diferenças e valorizar essas diversas possibilidades, nas crianças, desde as crianças, as diversas possibilidades de ser menino e de ser menina e procurar trazer isso de uma forma leve e natural, porque o que é naturalizado, é justamente, a igualdade, e acaba trazendo dentro da própria sala de aula, diversos conflitos (KAUANA, Grupo Focal 2).

Também percebemos na narrativa da egressa o acionamento de um discurso

educacional produzido na escola/instituições de ensino de que todas/os as/os alunas/os devem ser tratadas/os de forma igual, de que todas/os são iguais. Diante o exposto, questionamos: Quem são essas/es alunas/os? Qual a origem e a realidade de cada uma/um? Quais os bens culturais e conhecimentos prévios que trazem? Como são constituídos os arranjos familiares delas/es? Qual a condição socioeconômica que cada uma/um tem? Não podemos desconsiderar esses aspectos para pressupormos que todas/os as/os alunas/os são iguais.

As instituições de ensino têm sido ineficazes no trato com as diferenças. Entretanto, esses espaços reproduzem e reiteram os discursos hegemônicos pautados nas produções de verdades instituídas pela sociedade, ou seja, entendemos que há um projeto social maior, que forja e impõe normas regulatórias para disciplinar corpos, gêneros e sexualidades e que encontra no espaço escolar uma grande possibilidade de disseminação dessas verdades.

De acordo com Bento (2011, p. 556),

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural.

Quando a egressa enuncia que há diversas possibilidades de ser menino e de ser menina, ela questiona duas verdades socialmente disseminadas por meio do discurso de uma identidade de gênero intrínseca e de uma ‘heterossexualidade compulsória’ (SILVA, 2015), ou seja, que só há uma única forma de ser menino e ser menina, que essa condição é dada biologicamente pelo nascimento e está atrelada compulsoriamente à cisheteronormatividade.

Ao nascer e ao longo da vida, é projetada na criança uma série de expectativas. Diante disso, se constroem, no imaginário social, comportamentos, subjetividades e gostos atrelados ao ser menina e ser menino. “Os brinquedos, as cores das roupas e outros acessórios que comporão o enxoval são escolhidos levando-se em conta o que seria mais apropriado e natural para uma vagina e um pênis” (BENTO, 2011, p. 550).

Nesse sentido, há um investimento na produção do ser menina e do ser menino, como podemos verificar por meio da assertiva abaixo:

Uma criança que recebe de presente bonequinhas para cuidar, dar de mamar, fogõezinhos e panelinhas onde predomina a cor rosa está sendo preparada para o gênero feminino (passiva, cuidadosa, bondosa) e terá na maternidade o melhor e único lugar para exercer esses atributos. Ou então, se essa criança ganha revólveres, carros, bolas e outros brinquedos que estimulam a competição e exigem esforços mentais e corporais está em curso o trabalho de fabricação do corpo para o mundo público. Os brinquedos continuam o trabalho do/a médico/a que proferiu as palavras mágicas: produzem o feminino e o masculino. Funcionam como próteses identitárias (BENTO, 2011, p. 551).

Esses discursos de verdades produzidos hegemonicamente pela sociedade, funcionam como um controle produtor, pois constroem masculinidades e feminilidades que, uma vez interiorizadas, reiteram e instituem a cisgeneridade e a heterossexualidade como normais e naturais (BENTO, 2011). As sexualidades que se encontram à margem, que borram o padronizado, o instituído, são consideradas anomalias, aberrações, psicóticas e inferiores.

Nesse sentido, é necessário problematizarmos essas questões nas instituições de ensino, oferecermos momentos de discussão, apresentarmos as múltiplas possibilidades de se pensar e se expressar por meios dos corpos, gêneros e sexualidades em uma perspectiva ampla e plural.

Ainda na perspectiva de problematizarmos o respeito às diferenças no ensino de ciências, apresentamos mais dois excertos das entrevistas realizadas com egressas do Curso:

Eu acho que é uma visão ainda muito arcaica, assim, de um padrão estereotipado que a gente hoje não dá mais para ficar nesse quadrado. Não dá mais para ficar nesse, nessa forma engessada, né. Eu acho que a gente hoje, o nosso discurso, ele tem que falar de corpos, né, de corpos que são muitos corpos e não dá para gente falar dessa figura estereotipada (RUBI, Grupo Focal 1).

Então, assim, os corpos são diferentes, então assim, assim como as pessoas pensam diferentes, elas vão ver, assim, elas têm vontades diferentes, cores diferentes, elas vão ver que os corpos também são diferentes (LORRANE, Grupo Focal 2).

Nesses fragmentos, as egressas sinalizam para a necessidade de problematizarmos o corpo humano para além desse corpo estereotipado e padronizado, e para subvertermos a concepção de um corpo engessado e arcaico. Os fragmentos de Rubi e Lorrane nos remetem a repelir, a rechaçar o discurso hegemônico de um corpo universalizado produzido pela sociedade e a pensar os corpos como diferentes, sem um modelo preestabelecido.

Louro (2004b) traz uma reflexão pertinente no que concerne às pessoas tidas como “diferentes” e “desviantes”:

Aqueles e aquelas que transgridem as fronteiras de gênero ou de sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados ‘próprios’ de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e desviantes. Tal como atravessadores ilegais de territórios, como migrantes clandestinos que escapam do lugar onde deveriam permanecer, esses sujeitos são tratados como infratores e devem sofrer penalidades (2004b, p. 87).

O discurso de um corpo universalizado desconsidera as múltiplas possibilidades de apresentação e de expressão deste corpo. Assumir a pretensão de tê-lo com natural e universal e associá-lo, exclusivamente, a uma determinada identidade de gênero e sexual é uma grande falácia. Os corpos podem se apresentar nos diversos tamanhos, pesos, cores, roupas, adereços, acessórios, tatuagens, entre outras tantas possibilidades de intervenção ou adaptação.

Nessa direção de pensarmos as pluralidades dos corpos, daremos um maior destaque aos corpos intersex “reconhecidos” pelo discurso cisheteronormativo como hermafroditas. São também considerados como “corpos anormais, desviantes ou mesmo monstruosos “ou ainda “imperfeições da natureza” (SILVA, 2015, p. 202).

No contexto escolar e por meio do ensino da disciplina Biologia/Ciências, essas discussões podem ser reiteradas por meios dos livros didáticos que ainda trazem, fortemente, o determinismo biológico para o ensino do corpo, gênero e sexualidade, legitimadas pelas propostas curriculares oficiais. De acordo com Silva (2015) esses ensinamentos, que antes consideravam a/o hermafrodita como monstro moral, agora, a/o reconhecem como pessoa intersex, entretanto, ela ainda permanece sendo tratada nos textos da ciência e escolares de forma anômala ou no campo da “ambiguidade genital’, ‘genitália incompletamente formada’. E, assim, processa-se o deslocamento entre sexo, gênero e corpo como materialidade política, histórica e cultural” (SILVA, 2015, p. 204-205).

Por fim, ante o exposto até aqui, compreendemos ser o ensino de ciências/biologia uma possibilidade de romper os discursos ditos naturais, que produzem e reiteram a homogeneização, a universalização e a estabilização pretensiosamente biológica dos corpos como também dos gêneros e das sexualidades.

Na contracorrente, Macedo (2005, p. 138) apresenta que “ao ressaltar nossa condição de humanos, universalmente idênticos, os currículos de ciências buscam fixar uma identidade que tem na dimensão biológica do corpo seu principal

elemento". É interessante sublinhar que esses discursos são (re)produzidos mediante um processo de produção de um conhecimento interessado em um contexto político e cultural, e que são forjados em um jogo estabelecido por relações de saber/poder. O reconhecimento das diferenças corpóreas em uma dimensão do devir, considerando as suas nuances e inconstâncias pode contribuir para uma discussão e uma compreensão para além de uma narrativa essencialista.

As narrativas das egressas explicitam a importância de rechaçarmos um padrão estereotipado de corpo humano e considerarmos as múltiplas possibilidades de sua expressão. No entanto, se faz necessário compreendermos melhor o discurso da tolerância da diversidade que prega o respeito, o reconhecimento, a aceitação e a tolerância. De acordo com Louro (2018) é possível pensar além da perspectiva desse discurso de diversidade para uma dimensão que possibilite a verificação e compreensão das formas pelas quais 'as diferenças são produzidas e nomeadas'. Ainda para a autora,

[...] a questão deixa de ser, neste caso, a 'identificação' das diferenças de gênero ou de sexualidade, percebidas como marcas que preexistem nos corpos dos sujeitos e servem para classificá-los, e passa a ser uma questão de outra ordem: a indagação de como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais, etc.) são tomadas como definidora das diferenças (p. 48).

Segundo Louro (2018, 2004b), a ideia de tolerância associada ao respeito aos diferentes pressupõe uma subordinação, 'uma condescendência, à permissão, à indulgência', reforçando a relação de superioridade de alguns grupos hegemônicos em detrimento a outros grupos sociais e que inviabiliza uma mudança de atitude junto às/aos sujeitas/os vistas/os como diferentes.

Outro ponto que deve ser considerado é que o discurso da tolerância e da diversidade neutraliza e impede o questionamento das relações de poder e os processos de diferenciação que são inerentes a essa questão. O autor Silva (2000, p. 98) corrobora com essas assertivas quando afirma que o resultado desse discurso paternalista e superior "é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mais benevolente e a identidade subalterna mais 'respeitada'". Para o autor "antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida" (p. 100).

Nesse sentido, o ensino de ciências/biologia tem a possibilidade de problematizar as discussões relacionadas ao reconhecimento das diferenças corpóreas, sexuais e de gênero para além dos discursos benevolentes e de boa vontade mediante o questionamento de como os processos de diferenciação são forjados nos múltiplos contextos socioculturais.

3.2 *“Mas nessa sala desse estágio aí, tinha isso tudo, teve isso tudo: criança que era criada só por o avô, criança que era só criada por avó, criança de mãe solteira, criança que a mãe caiu no mundo e o pai ficou com a criança, cuidando”*: **o ensino de ciências e os diversos arranjos familiares, parentais e maternais**

Refletir sobre as “diferenças” no contexto escolar/universitário é também reconhecer a pluralidade dos possíveis arranjos familiares e parentais para além do arranjo instituído pelo discurso hegemônico da família tradicional/natural. Nesse sentido, pode ser uma oportunidade de trazer essa discussão para as instituições de ensino durante as aulas de ciências. Problematizar essa questão no contexto político atual brasileiro, pode ser de grande relevância para termos uma compreensão mais ampliada, plural e democrática sobre constituição familiar.

O atual governo brasileiro de extrema direita tem disseminado, juntamente com a sua equipe política, uma pauta central mediante o lema Deus, pátria e família, que reflete os valores tradicionais do conservadorismo. A concepção de família nuclear conservadora reduz a sua formação a um homem cisgênero/pai, uma mulher cisgênera/mãe, unidas/os pelo matrimônio, e com filha(s)/o(s). Este padrão instituído de família é respaldado por um discurso religioso tradicional que ganha força em um campo de tensões, de acordo o modelo de Nação vigente. Nesta perspectiva, Carvalho e Lorencini Júnior (2018, p. 584) asseveram que,

[...] o discurso religioso, portanto, contribui para se criar efeitos impositivos de verdade e modos de ser normatizados para as pessoas. Sua dispersão (tanto em disciplinas, quanto dispositivos escolares e pedagógicos configurados por documentos, recursos didáticos, arquiteturas e disposições de espaços, narrativas interpessoais) pode contribuir para que se estabeleça uma ação discriminatória direcionada a/aos alunas/os, seus gêneros, suas identidades, vivências corporais e sexuais e para o risco de se cooperar com a implantação de saberes gestados em doutrinas não científicas, alienadas e a-históricas em bases documentais curriculares e dentro da escola brasileira.

Tendo em vista a problematização dessas discussões, apresentaremos alguns enunciados extraídos da entrevista do tipo grupo focal, que realizamos com as/os egressas/os do Curso. Ressaltamos que as narrativas das egressas partiram da experiência do estágio vivenciado durante o curso de Pedagogia EaD e foram sublinhadas por elas, durante os diálogos construídos por meio do grupo focal:

Já teve outro caso nessa mesma sala de um outro menino que ele era criado por um casal homossexual, né, ele eram, eram dois homens que cuidavam dele, porque, eu não sei o que tinha acontecido, não sei se a mãe dele tinha

morrido, não sei, não sei (LORRANE, Grupo Focal 2).

Mas nessa sala desse estágio aí, tinha isso tudo, teve isso tudo: criança que era criada só por avô, criança que era só criada por avó, criança de mãe solteira, criança que a mãe caiu no mundo e o pai ficou com a criança, cuidando. Então assim, foi uma série.... é tanto que no final a gente, eu abordei esse assunto. Primeiro eu perguntei pra professora, a professora titular da sala se podia trazer essa abordagem. “Ela disse, pode!” É tanto que no final, nós fizemos, culminou com cartazes na sala de aula, cada um desenhando a sua família, o seu tipo de família. Então aquele que era criado só com por avó, desenhou ele e o avó, aquele que era criado pelos dois pais, desenhou ele e os dois pais. Então, assim, eu acho que foi uma forma assim... se eles vão levar esse conhecimento para a vida, só eles podem dizer, relatar as experiências deles, mas eu sei que foi uma coisa, assim, que foi falada, que foi estudada. Pelo menos eles não podem dizer assim: “ah eu nunca vi isso na escola!”, porque em algum momento eles viram (LORRANE, Grupo Focal 2).

A egressa Lorrane evidencia que, na sala de aula em que realizou o estágio, havia um menino que era criado por um casal gay e, ao perceber as múltiplas famílias encontradas na turma, achou relevante fazer essa abordagem.

Lorrane relatou que teve medo de fazer a abordagem e que teve que perguntar a professora titular se podia realizar a discussão, mesmo a sala de aula sendo constituída, por diversos arranjos familiares. Com base nos enunciados de Lorrane é importante realizarmos algumas indagações: Por que ela perguntou a professora titular se podia realizar a discussão? Qual o seu receio? Se fosse outra temática, ela pediria autorização? O que está autorizado ou não para ser discutido em sala de sala? Quem está autorizado ou tem o poder de autorizar? Não pretendemos responder a todas a essas perguntas, mas faremos algumas problematizações.

A egressa evoca o discurso do medo como também ativa o discurso pedagógico que legitima ou não discussões de temáticas permitidas no espaço escolar, a exemplo das múltiplas possibilidades de organização familiar. Primeiramente, suponhamos que essa preocupação de Lorrane tenha se dado por ela ser estagiária e não a professora titular. Essa vivência enquanto estagiária, de alguma forma, a coloca em um lugar de alguém que não tem autonomia total e depende do aval da professora regente.

Para além disso, as/os estagiárias/os ou professoras/es consideram algumas temáticas como tabus, seja por receio das reações da família das/os alunas/os ou até mesmo por receio de serem perseguidas/os e demitidas/os pelas/os gestoras/es educacionais, devido aos movimentos ultraconservadores instituídos no país nos últimos anos.

A Igreja aliada a ala ultraconservadora de grupos políticos, juntos, (re)produzem, acionam e reiteram discursos que, em nome dos valores e princípios

morais do modelo ideal da família cristã, se posicionam de forma retrógrada e anticidadã com o objetivo de promover “um alarme social e um pânico moral” na sociedade (MISKOLCI, 2007; CARVALHO, LORENCINI JÚNIOR, 2018). Com isso, negam, por exemplo, as diferentes formas de parentalidade, como a homoparentalidade, ou seja, a possibilidade de estabelecer um laço parental para além do matrimônio restrito as pessoas heterossexuais.

De acordo com Ferrari e Oliveira (2019) a escola participa de uma sociedade que disciplina e que é herança da modernidade, que intenta o adestramento dos indivíduos e que se apoia - quando não consegue resolver sozinha - nas famílias e outras instâncias de poder para solucionar situações tidas como ‘problemáticas’.

No que diz respeito à intervenção da família nas escolas, sobre o que está autorizado ou não autorizado a ser discutido sobre sexualidade, percebemos que nesse processo, emergem às relações de poder, que segundo os autores Ferrari e Oliveira (2019, p. 8) “vão definir os sujeitos e atos autorizados na escola, estabelecendo a heterossexualidade como norma, como aceito e como valor em detrimento das homossexualidades entendidas como anormal, não aceitas e desvalorizadas”.

De qualquer forma, consideramos a atitude de Lorrane como transgressora e de resistência, pois, sabemos dos constantes ataques que muitas/os docentes vêm vivenciando por se posicionarem e assumirem esses debates no espaço escolar, em especial, quando o trabalho se dá com as crianças. Diante do exposto, as/os pedagogas/os podem propor discussões, debater e compreender o gênero e a sexualidade humana como plurais para além dos modelos hegemônicos propagados e reiterados pela sociedade e, assim, reconhecerem os diversos arranjos familiares, parentais e maternais possíveis.

3.3 “É mais fácil a gente falar pra ela que biologicamente o homem e a mulher são diferentes”: o ensino de ciências e a reiteração do discurso biológico essencialista e binário

Introduzimos esta subseção com uma parte do enunciado da egressa Ágatha (Grupo Focal 3), uma das colaboradas da entrevista, tipo grupo focal, em que ela se convence da necessidade de se falar da diferença entre homem e mulher com base no discurso biológico.

Para Santos (2002, p. 102) “a maioria das escolas pretende ensinar sobre o organismo biológico (discursivo) como se este fosse o próprio mundo vivo, isento de qualquer construção do discurso”, o que inviabiliza e deixa à margem outras possibilidades de pensar/refletir sobre o corpo, ratificando a crença científica como verdade.

Com base nessa perspectiva, podemos conjecturar: Como a escola tem ensinado e como as/os alunas/os têm aprendido sobre o corpo humano nas aulas de ciências/biologia?

Um dos propósitos desta pesquisa também foi entender como as/os egressas/os do curso de Pedagogia EaD analisaram os discursos sobre corpo, gênero e sexualidade trabalhados no componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza. Desta forma, nos grupos focais, questionamos como essas questões foram trabalhadas no componente curricular FMECN e trazemos aqui algumas das respostas:

Então, assim, a gente não ouviu falar disso, a gente... E são discussões riquíssimas que a gente poderia ter aí aprendido a lidar com o nosso aluno e tudo, então, aprendido a falar... não posso... (KETLIN, Grupo Focal 3).

Fiquei com vergonha, porque eu tenho “meu Deus do céu!” A gente não viu, foi? Será que viu, e eu não tava na aula, eu não participei... Mas eu nunca faltava. Então, assim, esse Módulo foi um pecado, viu, não termos conhecido esse Módulo. Mas é como eu falei no início, muitos professores não adotavam e se a gente for cumprir horários e tempos a gente também não pegava. Se o professor não pedia, não tínhamos tempo de ficar pegando módulo. Mas eu vou recorrer esse módulo nos meus arquivos, porque ele é muito... parece que ele tem uma riqueza muito grande pra discussão (GRACE KELLY, Grupo Focal 3).

Creio que muitas das coisas a gente precisa rever na formação de professores... [...] Então, assim, a gente precisa mesmo rever esses materiais, rever as formações de professores, o quê que as universidades estão ensinando os professores a ensinarem nas salas de aula (VICK SPEARS, Grupo Focal 1).

Então eu acho que isso precisa ser trabalhado, primeiramente com professor para que eles possam aprender a como trabalhar isso. Porque eu acho que todas as questões, a gente pode trabalhar com criança de três, de quatro, de cinco, de até, até grande. Mas, eu acho que a gente precisa primeiro ter uma formação, a gente primeiro precisa aprender como trabalhar, como falar. Foi dito aqui muitas questões, que você fez as perguntas para nós e a gente ficou assim, “eu não saberia como falar isso, eu não saberia como lidar com essa situação”. Porquê? Porque para nós é tudo novo. A gente não aprendeu isso A gente ainda não estudou como é lidar com essas situações (DANDARA, Grupo Focal 3).

Com base nas narrativas das egressas, observamos que parecem não recordarem e até mesmo sinalizam um possível silenciamento das discussões sobre a abordagem CGS. Apesar de o plano de curso da disciplina trazer a questão do corpo humano e o módulo do componente curricular apresentar, como já mencionado, indicações de aulas e de artigos, as/os egressas/os afirmam não terem tido essas

discussões, talvez, com maior enfoque e profundidade. Desta forma, para boa parte das/os egressas/os, ficaram com lacunas em sua formação no que se refere à abordagem de corpo, gênero e sexualidade.

Concordamos com Cruz (2014, p. 28-29) ao afirmar que a professora-formadora “tem o papel de mobilizar os saberes, de provocar desejo no sujeito pela autonomia na construção da própria formação, de problematizar conceitos, atitudes, concepções das pedagogas sobre o corpo, o gênero e a sexualidade”. Compreendemos que no processo de ensino e de aprendizagem se faz necessária a participação efetiva da/o aluna/o e da/o professora/professor. De um lado, a/o aluna/o precisa ter motivação para construir o conhecimento e, nesse sentido, a autonomia em seu processo formativo, será um grande diferencial. Por outro lado, a/o professora/professor enquanto também responsável por essa formação, pode mobilizar saberes, estimular e motivar a/o sujeita/o para a autonomia com vistas à sua formação; também se faz necessário que a/o professora/professor, de acordo com Cruz (2014) faça a abordagem sobre corpo, gênero e sexualidade mediante a problematização de conceitos, atitudes, concepções das/os pedagogas/os, considerando essas questões.

Ante o exposto, concordamos com Carvalho e Lorencini Júnior ao afirmarem que:

O corpo e a vida ordenam-se em regras, explicações e conceitos que determinam quem ou o quê pode ser considerado um organismo, quais sistemas, órgãos, células merecem ser estudados e classificados em complexos grupos, que fisiologias importam aos processos vitais e ao funcionamento do ser. Que corpos, de fato, se adensam e se visibilizam nas explicações desses saberes? Corpos anatômicos, fisiológicos e codificados por bases genéticas? Corpos produtivos, considerados normais, brancos, heterossexuais, masculinos ou sem gêneros, desejos, infâncias, velhices, sensações e subjetividades? Na Biologia ensinada na escola, mulheres, homens e crianças são corpos-sistemas parados, estáticos, modelizados em ilustrações, gráficos, classificações e conceitos (2018, p. 577).

Para uma melhor compreensão dessas problematizações apresentadas até aqui, analisaremos os enunciados extraídos da entrevista coletiva realizada com as/os egressas/os do Curso de Pedagogia na modalidade a distância. Considerando uma indicação de atividade/aula no módulo do componente curricular de Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, indagamos às/aos egressas/os como trabalhariam as questões de corpo, gênero e sexualidade (CGS) com as crianças, considerando às diferenças das/os estudantes tendo em vista aspectos como cor, idade, corpo, e diferenças socioculturais:

Então, pra trabalhar isso, a gente precisa dizer pra criança que existem, realmente, diferenças biológicas, né, o homem, a mulher, são... têm algumas características diferentes, mas, existem pessoas que também vão se identificar como é... como é que eu posso explicar. Porque é difícil explicar isso pra criança, né. É mais fácil a gente falar pra ela que biologicamente o homem e a mulher são diferentes, mas existem algumas pessoas, que possuem características é... sendo homem, algumas características femininas, não é. A gente tem pessoas transexuais, homossexuais, bissexuais... Mas, para trabalhar a questão do corpo, eu acho que esse assunto não, ainda não, pra ela não é pertinente. Mas mostrar que biologicamente existe, sim, as diferenças, né. Acho que o início seria assim (ÁGATHA, Grupo Focal 3).

Existe uma pessoa que nasce com características que são denominadas femininas, são mulheres, e outros que são de características masculinas. O quê que diferencia esse? O órgão genital! É o que vai diferenciar, na prática, na foto, qualquer criança que pegar as bonequinhas que a gente compra para as crianças darem banho, vem lá, o menino com penzinho e a menina com a vagina - a bonequinha. É isso que diferencia. Os seios por questão de hormônio. Aí vem o que Ágatha falou, a questão biológica (GRACE KELLY, Grupo Focal 3)

Com base nas narrativas, um dos discursos mobilizados pelas egressas é o discurso biológico, pois, se utilizam deste para justificar e referendar as diferenças corpóreas. Observamos, no enunciado de Ágatha, que, apesar de reconhecer outros gêneros e outras sexualidades discordantes do padrão hegemônico, ressalta que é mais fácil falar apenas mediante as diferenças anatômico-fisiológicas. Ela também traz o discurso cisheteronormativo e binário, pois, ainda que considere outras possibilidades de ser/existir, no seu enunciado se sobrepõe o discurso que reduz às diferenças corporais entre homens e mulheres aos discursos supramencionados, apagando o reconhecimento efetivo de outros gêneros e de outras sexualidades.

A narrativa de Grace Kelly complementa, corrobora e mobiliza novamente os discursos biológico e binário no que se refere às discussões sobre CGS no ensino de ciências, no momento em que ela traz as normatizações de masculinidade e feminilidade como algo dado e natural. Nesse sentido, concordamos com Louro (2004b) quando afirma que,

Entre tantas marcas, ao longo dos séculos, a maioria das sociedades vem estabelecendo a divisão masculino/feminino como uma divisão primordial. Uma divisão usualmente compreendida como primeira, originária ou essencial e, quase sempre, relacionada ao corpo. É um engano, contudo, supor que o modo como pensamos o corpo e a forma como a partir de sua materialidade 'deduzimos' identidades de gênero e sexuais seja generalizável para qualquer cultura, para qualquer tempo e lugar (p. 76).

Compreendemos que o ensino de ciências, ao priorizar um discurso biológico essencialista e naturalizado, contribui para reiterar o entendimento de que o gênero e o sexo são pré-concebidos e dicotômicos. Concordamos com Silva (2015, p. 212) quando afirma que a redução do ensino de biologia em muitas escolas brasileiras “a partir de suas narrativas anatômicas, genéticas e endocrinológicas não é suficiente para estabelecer o diálogo com a cultura e suas variáveis em sua articulação com a produção do gênero, das masculinidades e feminilidades”. Ainda para autora a linguagem produz as masculinidades e as feminilidades respaldadas em “relações de poder e de saber, produções sociais e históricas que consomem e fazem emergir processos subjetivos e de identificação e, assim, não cabem em narrativas essencialistas de uma biologia ou natureza dada” (SILVA, 2015, p. 212).

Observamos também que além de acionar o discurso biológico e binário, Grace Kelly lança mão do discurso natural e essencialista, quando ela enuncia que as características masculinas e femininas são adquiridas antes mesmo do nascimento. Interrogamo-nos: Quais as implicações de se compreender as masculinidades e as feminilidades como intrínsecas às/aos sujeitas/os? Nesse sentido, concordamos com Carvalho e Lorencini Júnior (2018) quando afirmam:

[...] tanto o sexo (no seu sentido de distinções físicas e ou biológicas para os seres) quanto os gêneros são construídos socialmente e atravessados por jogos de significação. No caso dos gêneros, fugimos do essencialismo dado ao nascimento pelos atributos genéticos e pelas interações bio-fisio-químicas ao considerá-los significações traçadas pela linguagem e como categorias sociais que se constroem em arenas de disputas (p. 576).

É importante também pensarmos a masculinidade e a feminilidade de forma ampla e plural, ou seja, como múltiplas possibilidades de compreendê-las e também de vivê-las (LOURO, 2000b, 2003; CARVALHO; LORENCINI JÚNIOR, 2018). Conforme nos apresenta Silva (2015, p. 212),

O discurso biomédico acerca do sexo, do gênero e da orientação sexual é insuficiente para dar conta da multiplicidade e das divergências que comportam tais dinâmicas, pois, por exemplo, ao suprimir as diferenças estabelecidas entre as mulheres e no conceito de mulher, como entre os/as homossexuais e outros grupos, no interior mesmo dessas categorias, criam uma falsa ideia de unidade, de que as ideias de homem e de mulher são homogêneas, que comportam o mesmo.

Nesse sentido, nos apoiaremos em algumas indagações realizadas por Santos e

Silva (2019, p. 106), para nos ajudar a pensar essas questões: “Há uma essência em ser homem ou mulher? O ser homem ou ser mulher são determinados unicamente pela escrita biológica? Todas as mulheres apresentam a configuração XX e útero?”

A sociedade moderna tenta instituir/definir características básicas para produzir representações de masculino e de feminino e com isso cria estereótipos que tentam disciplinar, controlar e vigiar os corpos, pautados em discursos que produzem “verdades”, normalizam e regulam a vida social. Aquelas/aqueles que destoam desse padrão – por exemplo uma mulher com características tidas como masculinas ou o inverso – são enquadradas/os no campo da anormalidade, julgamento, discriminação e da não aceitabilidade social.

Apresentamos mais um enunciado da narrativa de Grace Kelly (Grupo Focal 3), quando se refere a diferenciação entre as características masculinas e femininas dos corpos: “O quê que diferencia esse? O órgão genital! É o que vai diferenciar, na prática, na foto, qualquer criança que pegar as bonequinhas que a gente compra para as crianças darem banho, vem lá, o menino com penzinho e a menina com a vagina - a bonequinha. É isso que diferencia”.

Nesse enunciado, observamos que a egressa opera o discurso que legitima a lógica linear e compulsória representada pela tríade sexo-gênero-sexualidade, determinada unicamente pelo órgão genital e estrutura cromossômica, ou seja, reitera “o fixismo dos gêneros e das sexualidades na sua veiculação ao sexo cromossômico” (CARVALHO; LORENCINI JÚNIOR, 2018, p. 584).

Nessa direção, Silva (2015, p. 202) também traz uma reflexão de que o sexo é posto como um “elemento de produção de tipos específicos de corpos e de modos de existência”, e exemplifica que “[...] a forma de existência da mulher é restringida ao que se inventou como marcadores moleculares determinantes do sexo e, por conseguinte, do gênero”, o mesmo se dá com a forma de existência do homem.

Butler (2003) faz críticas a esse discurso da lógica linear compulsória entre sexo-gênero-sexualidade, pois, segundo ela, não há uma relação direta, necessária e obrigatória entre essas três condições. Você pode ter pênis, se identificar como mulher trans e lésbica. Observem que o exemplo apresentado borra qualquer possibilidade de instituição desse discurso de verdade, pois, defendemos que o sexo não determina o gênero e nem a sexualidade, sendo estes fluidos e construídos ao longo das experiências de vida de cada uma/um.

Destacaremos outros pontos que merecem a nossa atenção nas narrativas de Ágatha e Grace Kelly, quando enunciam sobre a não possibilidade de discutir sobre as diferenças corporais de outras identidades sexuais e de gênero.

Quando enunciam que ainda não é pertinente falar sobre os corpos destoantes do padrão hegemônico e quando falam que a turma é muito pequenininha para falar

dessa questão, elas acionam o discurso da inocência e da pureza da infância, talvez, por não reconhecerem essas outras identidades ou para justificar a sua fuga ao tema, possivelmente motivada pelo despreparo, desconforto ou pelo medo de trabalhar as diferenças corporais de forma ampla, contemplando as múltiplas identidades de gênero e sexuais.

Na pedagogia ainda persiste a compreensão da/o sujeita/o infantil como alguém ainda não preparada/o para ouvir sobre as questões de gênero e sexualidade. De acordo com Bujes (2001), todas as ideias – recentes e modernas – sobre a infância,

[...] ao serem tomadas como universais e a-históricas encobrem diferenças de gênero, classe, raça e têm servido não só para justificar um corpo de conhecimento especializado e práticas de vigilância e controle sobre os sujeitos infantis [...] (BUJES, 2001, p. 68).

O espaço escolar é uma instituição social, múltipla e diversa, constituída por sujeitas/os com corpos, identidades de gênero e sexual das mais variadas possíveis. Em seu cotidiano, nos deparamos, com meninas e meninos que expressam feminilidades/masculinidades para além do padrão normativo de gênero, como o menino que gosta de dançar, cozinhar e brincar de boneca, bem como a menina que gosta de brincar de carrinho, de treinar capoeira e jogar futebol.

As muitas possibilidades de expressão de gênero estão latentes também na educação infantil e, nós, enquanto professoras/es, como devemos nos posicionar? Devemos nos apoiar nos discursos cisheteronormativos e nos silenciarmos diante dessas situações? Ou devemos trazer a discussão considerando a faixa-etária das/os alunas/os e fazer a abordagem? Diante de algum episódio que gere humilhação ou constrangimento a uma criança trans na sala de aula, como devemos nos colocar? Nesse sentido, concordamos com Preciado ao levantar alguns questionamentos:

Quem defende os direitos da criança diferente? Os direitos do garotinho que gosta de usar rosa? Da menininha que sonha em se casar com sua melhor amiga? Os direitos da criança a mudar de gênero se ela quiser? Os direitos da criança à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança de crescer em um mundo sem violência, nem sexual nem de gênero? (PRECIADO, 2014, n.p).

Nessa direção, Silva (2015, p. 204), afirma que “desatrelam-se nas lições da Biologia escolar as multiplicidades de sexo e de corpos, buscando [...], o manejo da sexualidade, perseguindo a manutenção do normal, do binarismo de gênero e na divisão sexual, macho ou fêmea, homem ou mulher”.

Aprofundaremos as nossas discussões sobre o reducionismo no ensino de ciências na perspectiva anatômica dos corpos, pautadas nas narrativas das egressas Lorrane e Vick Spears, mediante uma experiência de uma atividade em grupo, que tiveram durante um encontro presencial do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza.

A atividade proposta pela professora orientava que cada grupo deveria escolher um conteúdo de Ciências Naturais, com base no que foi apresentado nas aulas e produzir um material didático, em que o conteúdo escolhido tivesse centralidade. Ela sugeriu alguns conteúdos presentes na unidades temáticas da BNCC, para que as equipes selecionassem e realizassem o trabalho: 1) unidade vida e evolução voltada para o 1º ano – conteúdos corpo humano / respeito à diversidade; 2) unidade matéria e energia voltada para o 2º ano – conteúdo propriedades e usos dos materiais / prevenção de acidentes domésticos; 3) unidade terra e universo voltada para o 3º ano – características da terra / observação do céu / uso do solo; e 4) unidade vida e evolução voltada para o 4º ano – cadeias alimentares simples / microorganismos – vírus, fungos e bactérias. Vejamos os enunciados:

Eu lembro que teve um grupo que trabalhou com o corpo humano, mas assim na questão da identificação de suas partes (LORRANE, Grupo Focal 2).

Aí teve, realmente, a presencial, eu acho dessa disciplina, que foi para a gente montar uma atividade lá na hora da aula; e aí muitas equipes... e levava já os materiais... e muitas equipes pensaram na mesma coisa: que foi no corpo humano. Levamos papel metro, papel pardo. E aí um aluno, eu lembro, porque eu que deitei, era menorzinha... Aí a gente desenhou o corpo, levou barbante, fez o intestino... Aí muitas equipes, inclusive, fizeram o mesmo trabalho, assim parecido de corpo humano. E lá na hora a gente chegou até a abordar sobre isso, realmente, mas, assim, nada, eu não lembro nada teórico vindo do lado da professora, de leitura, de atividade sem ser essa que a gente elaborou, que não foi algo proposto por ela, foi algo que a gente... Ela pediu uma atividade a gente falou sobre corpo humano, mas pelo menos, eu não tô me recordando muito das outras equipes, mas, a minha equipe não abordou tanto gênero e sexualidade. Tratou mais, por isso que eu até falei, literalmente da questão das partes do corpo, aquela coisa bem mais superficial (VICK SPEARS, Grupo Focal 1).

As narrativas das egressas apontam que muitos grupos optaram em realizar o trabalho por meio da escolha do conteúdo corpo humano na perspectiva anatômica e compartimentalizada dos corpos, reiterando as vozes ecoadas no espaço escolar, nos cursos de formação de professoras/es e nos textos relacionados ao ensino de ciências/biologia. Mediante tais afirmações, algumas indagações são necessárias: Que corpo é esse? De quem é esse corpo? Esse é o corpo que cabe na escola? A concepção de corpo humano pode ser pensada de forma reducionista e atrelada

apenas à questão anatômica? Por que a maioria das equipes fez essa escolha, entre outros tantos conteúdos sugeridos pela professora? Por que a professora não propôs a abordagem do corpo humano que também privilegiasse o seu todo, sem a insistência pelo dessecamento?

No espaço escolar, o corpo ainda é apresentado como fatiado, fragmentado, esquartejado, seccionado e que não representa nem as/os alunas/os nem as/os professoras/es - é um corpo de ninguém, sem identidade e sem rosto. Concordamos com Santos ao afirmar que “o corpo é apresentado como atemporal (sem idade), a-histórico, assexuado, funcionalista (“você tem cabeça para pensar”), estável, deslocado do ambiente, como sendo sempre o de um outro, natural, etc.” (2002, p. 103).

Observamos que, seja por meio da organização do trabalho da professora formadora - que restringe a possibilidade de uma discussão holística e integrada do corpo humano, seja pelo tratamento de forma superficial e de modo a não contemplar aspectos, por exemplo, de gênero e de sexualidade, por parte das/dos licenciandas/os, percebemos que o trabalho pedagógico, nos espaços escolares/acadêmicos de docentes e de docentes em formação, produz, reitera e perpetua práticas que também são consolidadas pelos textos didáticos que circulam nesses espaços. Nesse sentido, concordamos com Silva (2008, p. 254) ao afirmar que,

[...] num contato breve com os materiais didáticos que circulam nos espaços das salas de aula de ciências e biologia, na educação básica, verifico a presença de imagens de um corpo fragmentado; uma anatomia e fisiologia fragmentadas e desconectadas de outras visões, ou, versões de corpo, tais como: a idade, o(s) pertencimento(s) cultural(is), a expressão de desejo e sentimentos, a geração, etc. Um corpo deserotizado, no qual não parece haver, por parte dos agentes escolares/agentes culturais, desejos e sentimentos.

Nesta subseção, discutimos e problematizamos o ensino de ciências e a abordagem reducionista das questões do corpo humano sob a ótica das perspectivas anatômicas e naturalizadas. De acordo com Silva (2015),

A tarefa de desvelamento da narrativa biológica como conhecimento interessado e político e culturalmente produzido, pode importar a biólogos(as), professores(as) de Ciências e Biologia sensíveis ao desvelamento da biologia como prática social e cultural e, assim, contribuir para o debate sobre o tão criticado e debatido determinismo biológico (2015, p. 212-213).

Nesse sentido, a formação de professoras/es tem um papel fundamental nessa tarefa, na perspectiva de primar por uma organização curricular para o ensino de

ciências/biologia que promova modos de pensamento que subverta a lógica naturalizante e essencialista da biologia, entendendo-a como uma produção sociocultural.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DE UMA PESQUISA (IN)CONCLUSA

Me alimentaram
 Me acariciaram
 Me aliciaram
 Me acostumaram
 O meu mundo era o apartamento
 Detefon, almofada e trato
 Todo dia filé-mignon
 Ou mesmo um bom filé de gato
 Me diziam, todo momento
 Fique em casa, não tome vento
 Mas é duro ficar na sua
 Quando à luz da lua
 Tantos gatos pela rua
 Toda a noite vão cantando assim
 Nós, gatos, já nascemos pobres
 Porém, já nascemos livres
 Senhor, senhora ou senhorio
 Felino, não reconhecerás
 De manhã eu voltei pra casa
 Fui barrada na portaria
 Sem filé e sem almofada
 Por causa da cantoria
 Mas agora o meu dia-a-dia
 É no meio da gatária
 Pela rua virando lata
 Eu sou mais eu, mais gata
 Numa louca serenata
 Que de noite sai cantando assim
 Nós, gatos, já nascemos pobres
 Porém, já nascemos livres
 Senhor, senhora ou senhorio
 Felino, não reconhecerás
(História de Uma Gata - Chico Buarque)

Escolhi a música História de Uma Gata, de tradução e adaptação para a língua portuguesa brasileira de Chico Buarque, para iniciar as minhas (in)conclusões da pesquisa de dissertação, pelo fato de poder fazer uma alusão às discussões que me propus sobre o ensino de ciências. A letra dessa música foi composta, em 1977, durante a ditadura militar brasileira e faz uso de discursos metafóricos para driblar a censura feita pelos órgãos governamentais e ecoar gritos de resistência contra a dominação e a opressão ditatorial que cerceavam a liberdade das pessoas.

Logo nos primeiros versos, a música de Chico Buarque traz a ideia de

disciplinamento, de controle, de subordinação, de regulação, de disciplinamento, de adestramento, de vigilância e também de libertação - “Me alimentaram, me acariciaram, me aliciaram, me acostumaram, o meu mundo era o apartamento [...] Me diziam, a todo momento, fique em casa, não tome vento” “Nós, gatos, já nascemos pobres”, “Porém, já nascemos livres” - e, assim, produz uma verdade mobilizada, entre outros, pelo discurso do controle, mas também, traz a ideia de liberdade, de subversão da opressão.

Esta música sempre me tocou e após uma leitura e uma escuta mais atenta pude verificar que os corpos, os gêneros, as sexualidades que destoam do padrão instituído, nas discussões no ensino de ciências/biologia, também, sofrem pela privação de suas expressões e existências e, da mesma forma, podem resistir e romper esses discursos com outras possibilidades de viver suas experiências corpóreas, e de identidades sexuais e de gênero.

Inicialmente, para escrever essa dissertação, fiz uma imersão nas leituras dos inúmeros referenciais teóricos que discutem as questões de corpo, gênero e sexualidade (CGS), boa parte delas/es ancoradas/os em uma perspectiva pós-crítica e, mais especificamente pós-estruturalista, como Elenita Silva, Michel Foucault, Berenice Bento, Judith Butler, Guacira Louro, Luís Henrique Santos, Jimena Furlani, Rogério Junqueira, Elizabeth Macedo, Paula Ribeiro, entre outras/os.

Com base em suas reflexões, fui tomado por um processo de transformação e de libertação com a (re)descoberta de (re)pensar novos modos de compreender e vivenciar a experiência humana. A experiência ao longo desses dois anos enquanto mestrando me arrebatou, me tombou e como diria Silva (2011), provocou abalos em minha percepção de mundo, de como os sistemas de dominação se organizam por meio da linguagem e de discursos, atravessados por relações de poder, para instituir, (re)produzir e reiterar normas de comportamento opressoras, muitas vezes despretensiosas e sutis, tornando-os quase naturais e despropositais.

A experiência transformadora que tive vai ao encontro do que defende Jorge Larrosa Bondía de que “experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las” (BONDÍA, 2002, p. 28). A minha experiência com o mestrado, com a pesquisa e com escrita desse texto também coaduna com uma das concepções de sujeito da experiência, na qual eu me identifico enquanto sujeito que experiencia. Para o autor “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (BONDÍA, 2002, p. 24).

Considero ser fundamental, neste momento, para uma melhor compreensão dos achados da pesquisa, retomar aos dois objetivos desse estudo: analisar os enunciados sobre corpo, gênero e sexualidade apresentados pela equipe pedagógica e presentes nos documentos institucionais do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, do curso de Pedagogia na modalidade a distância; e discutir os enunciados apresentados pelas/os egressas/os sobre a abordagem das questões CGS no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

As informações desta pesquisa foram produzidas: pela análise documental do Projeto Pedagógico do Curso, do Programa e da Módulo (livro referência) do componente curricular; por entrevistas com 05 (cinco) professoras/professoras-tutoras que compunham a equipe pedagógica; e por entrevistas coletivas, tipo grupo focal, com 18 (dezoito) egressas/os do Curso.

Por meio das informações produzidas, pude perceber que há um esvaziamento no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em relação às discussões sobre gênero e sexualidade, apesar deste fazer alusão à diversidade em três momentos em seu texto. As palavras gênero e sexualidade só são referenciadas, timidamente, na bibliografia da disciplina Currículo.

Quanto ao Programa do componente curricular de Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza (FMECN), a ementa também não apresenta as temáticas sobre gênero e sexualidade, entretanto, apresenta o corpo humano como temática a ser abordada, sem o detalhamento no plano de curso, que enfatiza apenas as discussões epistemológicas e metodológicas, sem ampliar para a dimensão social, cultural e histórica do corpo humano.

Vale salientar que, quando o PPC foi elaborado e aprovado, as diretrizes que orientavam sobre a estruturação do currículo dos cursos de formação de professoras/es era a Resolução nº 01, de 2002. O inciso II, do artigo 2º deste documento assevera que a organização curricular das instituições deve orientar, entre outros aspectos, para “o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002, p. 1). Esta é a única menção que o documento faz sobre a questão da diversidade, sem trazer uma discussão mais aprofundada, o que talvez tenha influenciado, de alguma maneira, o esvaziamento das discussões sobre a temática na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso.

Naquela época, ao longo dos anos 2000, essas discussões começam a ganhar impulso, momento em que há uma mudança no cenário político. A elaboração da ementa constante no PPC e, conseqüentemente, o Programa do componente curricular também sofrem influências do contexto político e educacional da época bem como dos documentos oficiais vigentes, sobretudo, às Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 2002.

Nesse sentido, ainda se faz necessário registrar, que a nossa análise contempla um determinado recorte temporal (período em que os documentos institucionais foram elaborados) e que ainda perpetuamos o pensamento moderno, ou seja, somos herdeiros de um pensamento fixo, que normaliza e normatiza os currículos e não reconhece as diferenças.

Entretanto, essa questão não exime a responsabilidade da equipe pedagógica que elaborou o PPC bem como a da professora formadora, responsável pela elaboração do Programa do componente curricular FMECN pela omissão - nos respectivos textos dos documentos -, das discussões de gênero e sexualidade e pelo reducionismo na abordagem do corpo humano.

Os documentos produzem discursos, que não são inócuos e que resultam de uma construção social consciente ou inconsciente em um contexto histórico e que são perpetuados ao longo dos anos (LE GOFF, 1990). Os documentos oficiais, como as DCN's, são atravessados por discursos compostos por enunciados que estabelecem relações sucessivas com outros enunciados, ao longo do tempo, e apresentam, muitas vezes, um caráter excludente (FOUCAULT, 2008).

Quanto ao módulo do componente curricular, observei que traz discussões sobre corpo, gênero e sexualidade, mas ainda, na maioria das vezes, de forma reducionista, restritiva e com um caráter cisheteronormativo, biológico e binário. Entretanto, em alguns momentos, encontrei fissuras, brechas, escapes que possibilitaram importantes discussões sobre corpo, gênero e sexualidade, a exemplo, de uma recomendação na caixa de diálogo "para conhecer", orientando a/o licencianda/o para acessar uma matéria da Revista Nova Escola, de Paola Gentile, intitulada "Eles querem falar de sexo", destinado às aulas de ciências para crianças e adolescentes.

A entrevista realizada com a professora responsável pela elaboração do módulo ratifica e reitera o que encontrei nos fragmentos encontrados neste artefato pedagógico, pois, as narrativas da docente parecem indicar que ela pouco abordou as questões sobre CGS devido à ementa do componente curricular não orientá-la para tal fim e, portanto, priorizou pressupostos metodológicos e epistemológicos do ensino de ciências para a elaboração do módulo da disciplina.

As entrevistas com toda a equipe pedagógica responsável pelo componente curricular de FMECN e pelo acompanhamento da turma nos apontaram: a priorização das questões sobre higiene pessoal e anatômicas do corpo; discussão de um corpo fragmentado e dissecado e binário; reconhecimento de que as questões de gênero e sexualidade ainda são inusitadas; a importância dessas discussões para

combater as múltiplas violências contra as mulheres; discriminações em relação às sexualidades dissidentes; apontamento de que a família e as questões religiosas são possíveis potencializadoras para o silenciamento das questões de CGS e que houve uma insistência por parte delas em justificar a abordagem limitada das questões do corpo, gênero e sexualidade por conta da ementa do componente curricular.

As narrativas também indicaram que o silenciamento dessas discussões na formação delas, de alguma forma, contribuiu para a restrição do diálogo das questões sobre corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências e que, ao mesmo tempo, os discursos neoconservadores têm dificultado ainda mais a construção de um ensino de ciências que priorize o reconhecimento das diferenças.

Os enunciados sobre CGS identificados no componente curricular FMECN com base nos documentos pedagógicos e nas entrevistas individuais com a equipe pedagógica, mobilizaram os discursos biológico essencialista, universalista, reducionista, cisheteronormativo, médico-higienista, físico-anatômico, neoconservadores, binário e religioso que reiteram e perpetuam verdades produzidas hegemonicamente pela sociedade e no campo de conhecimento das ciências/biologia. Por outro lado, verificamos, também, nos enunciados analisados, escapes para possibilidades de discussões que sinalizam, por exemplo, o respeito às diferenças individuais e ao corpo como todo integrado.

As/os egressas/os do Curso de Pedagogia apresentaram alguns enunciados sobre a abordagem das questões de CGS, no ensino de ciências, que foram analisados com base nas suas narrativas, por meio da realização de entrevistas coletivas, tipo grupo focal, com a participação no total de 18 (dezoito) participantes, como já mencionado.

As/os egressas/os põem em xeque alguns discursos como o da igualdade por meio da narrativa de que “pensar a igualdade acaba sendo uma farsa”, diante de um país tão diverso e plural quanto o Brasil. O enunciado também aciona um discurso educacional produzido nas instituições de ensino de que todas/os as/os alunas/os devem ser tratadas/os de forma igual, de que todas/os são iguais, desconsiderando diferenças corpóreas, cognitivas, econômicas, étnicas-raciais, de identidades de gênero e sexuais. Outro discurso questionado foi o da identidade de gênero essencialista e o da heterossexualidade compulsória por meio de uma das narrativas de uma egressa que afirmou ter “diversas possibilidades de ser menino e de ser menina”. E ainda quanto às diferenças, as egressas sinalizam para a necessidade de problematizarmos o corpo humano para além desse corpo estereotipado e padronizado e para subvertermos a concepção de um corpo engessado e arcaico. As narrativas nos remetem a repelir, a rechaçar, o discurso hegemônico de um corpo universalizado produzido pela sociedade.

No que concerne ao ensino de ciências e as possibilidades dos diversos arranjos familiares, parentais e maternos, uma das egressas relatou sua vivência no estágio supervisionado de Educação Infantil do Curso. Ela reconheceu as múltiplas possibilidades de arranjos familiares na turma em que estava estagiando e, diante disso, realizou uma atividade em sala de aula abordando essas questões.

Ao dialogar com as/os egressas/os, observamos que, apesar de reconhecerem outros gêneros e outras sexualidades discordantes do padrão hegemônico, ratificam que é mais fácil falar apenas mediante as diferenças biológicas pautadas no binarismo sexo/gênero.

A pesquisa apontou que as/os egressas/os parecem não recordar e até mesmo sinalizam um possível silenciamento das discussões sobre corpo, gênero e sexualidade durante a realização do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, mesmo o plano de curso trazendo a questão do corpo humano e o módulo apresentando indicações de aulas e de artigos para serem lidos. Não recordam de terem tido essas discussões com maior enfoque e profundidade.

Como mencionado no título das nossas considerações, temos aqui uma pesquisa (in)conclusa, ou seja, que ainda há muitas potencialidades para ampliação e aprofundamento sobre a abordagem de corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências. A produção das informações nos possibilitou realizar algumas análises, entretanto, outras questões ainda podem ser exploradas como a formação cidadã das crianças, a promoção do conhecimento do corpo e proteção contra abusos, os livros didáticos como um dos principais suportes para o ensino de ciências e como as questões de CGS emergem durante o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia.

Por fim, quero destacar que anunciei e apresentei, ao longo dessa dissertação, algumas analogias utilizando outra versão que também faz parte do meu ser - a Carla Seixas. Considerando a minha prática crossdressing, utilizei a Carla como metáfora para tentarmos dar maior ênfase ao ensino de ciências (na perspectiva do corpo, gênero e sexualidade), ao Curso de Pedagogia, à/ao Pedagoga/o e à formação de professoras/es.

Quero me despedir desse texto retomando mais uma vez a Carla Seixas, que em seu processo de montagem, desmontagem e remontagem, (re)inventa-se, 'povoia um novo lugar', transgride, inova, borra o binarismo, as identidades sexuais e de gênero, vive na fronteira, experiencia outros modos de corporeidade, não é fixa, é fluída, se apresenta com diversos acessórios, figurinos, sandálias, perucas de diferentes cores e formatos. Com base nela, quero fazer uma analogia com a/o professora/professor de biologia. Concordamos com Silva ao afirmar que,

Estar professora de biologia é ser chamada para viver a fronteira. Uma vida que pressupõe rupturas. Rupturas com uma certa Biologia que produz, por exemplo, na dicotomia entre natureza e cultura. Assim, romper com a dicotomia e pensar na fronteira pode ser uma possibilidade de romper com o estabelecido. No caso do corpo, desconstruir a ruptura entre o biológico e o cultural no qual ele tem se assentado. (SILVA, 2008, p. 253).

Nessa direção, a autora ainda afirma sobre a 'inquietação sobre o trânsito biológico-cultura-social'. "Viver este trânsito é estar na fronteira. Entendo, que quando estamos na fronteira lidamos com o trânsito, com espaços de interpenetração, espaços intermediários que podem ser atravessados. Como espaço que não tem controle nenhum dos lados" (SILVA, 2008, p. 253).

Por fim, entendo que as disciplinas, como as ciências, têm um desafio de desmontar o modus de como as questões sobre corpo, gênero e sexualidade são abordadas no espaço escolar e universitário, com vistas a subversão dos modelos de padronização da vida e das subjetividades.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. *In*: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002, cap. 7. p. 147-178.

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**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, cap. 8. p. 173-194.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed., São Paulo: Cortez, 2011, cap. 3. p. 71-106.

BAROLLI, Elizabeth; VILLANI, Alberto. A formação de professores de ciências no Brasil como campo de disputas. **Revista Êxitus**. Santarém, v. 5, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6078497>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BARROS, Suzana da Conceição; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 11, n. 1, p. 164-187, 2012. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_1_9_ex570.pdf. Acesso em: 04 out. 2022.

BAZZUL, Jesse. A Educação em Ciências precisa de manifestos. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. v. 37, n. 3, p. 1020-1040, dez. 2020. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/78668/44963>. Acesso em: 09 ago. 2022.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que diferença faz a diferença. **Estudos Femininos**, v. 19, n. 2, 2011. p. 549-559. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002, seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no DOU, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015. Retificação publicada no DOU, 03 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil / Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=DECRETA%3A,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20no%20Pa%C3%ADs. Acesso em: 20 de ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil / Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC/SED, 2007. 31 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 136 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 02 out. 2022.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1904/000311899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 out. 2022.

BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. *In: Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Judith Butler. Tradução Renata Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, cap. 1, p. 15-49.

BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, jan./jun. 2014. p. 249-274. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Tp6y8yYyGcPfdbzYmrc4cZs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CARVALHO, Fabiana Aparecida; JÚNIOR LORENCINI, Álvaro. Os discursos biológicos para os gêneros, as sexualidades e as diferenças no Brasil: um panorama histórico. **Revista Valore**. Volta Redonda, v. 3, (edição especial), p. 575-586. 2018. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/149/174>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CENSO EAD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017 = Censo EAD.BR: Analytic report of distance learning in Brazil 2017** [livro eletrônico]/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Edição bilíngue. Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_portugues.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras (apresentação). In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A editora., 2005. p. 7-8.

COUTO, Maria Elizabete Souza; COELHO, Livia Andrade. Apropriação tecnológica na formação de professores: entre aprender e conectar. **Texto Digital Revista de Literatura, Linguística, Educação e Artes**. Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 229-248, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2019v15n2p229/42345>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CRUZ, Lílian Moreira. **Discursos cambiantes sobre corpo, gênero e sexualidade no Curso de Pedagogia da UESB**. 2014. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié-Ba, 2014. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/PPG-ECFP/wp-content/uploads/2017/03/LILIANMOREIRACRUZ.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CUNHA Ana Maria de Oliveira; FREITAS, Denise; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. O corpo da ciência, do ensino, do livro e do aluno. In: PAVÃO, Antônio C. (coord.). **Coleção explorando o ensino de ciências**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 18, cap. 4. p. 61-76.

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. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/daligna-klein-meyer.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher. Trabalho docente no Brasil: da feminização do magistério para a desfeminização da docência. **Revista Diversidade e Educação**. v. 8, n. 1, p. 25-47, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11803/7816>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 31-40.

FERNANDES, Alexandre de Oliveira; SOUZA, Luciano Fernandes. Discursos político-religiosos como armas de guerra: heteroterrorismo em ação contra sexualidades dissidentes. **Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 1-14, abr.-jun. 2020.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. "Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!" Gênero, sexualidades e formação docente. **Interfaces da Educação**. v. 3, n. 7, p. 69-83, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/573/1363>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FERRARI, Anderson; OLIVEIRA, Danilo Araújo de Oliveira. A excêntrica família homossexual: discursos e saberes que constituem sujeitos homossexuais e suas famílias no contexto escolar. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 212, p. 3-17. Jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43044/751375138990>. Acesso em: 17 ago. 2022.

FIUZA, Patrícia Jantsch. **Adesão e permanência discente na educação a distância: investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade**. 2012. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55089/000855707.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michael Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999a.

FOUCAULT, Michael. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FURLANI, Jimena. Abordagens contemporâneas para educação sexual. *In*: FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. *In*: GUACIRA, Louro Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018 (reimpressão), p. 67-82.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. **Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância**. 2015. Disponível em: <https://doceru.com/doc/e88v818>. Acesso em: 09 ago. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILE, Paola. Eles querem falar de sexo. **Revista Nova Escola**. 191. ed., p. 1-13, 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1562/eles-querem-falar-de-sexo>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GOMES, Maria Auxiliadora Amaral Silveira. **Curso de Pedagogia UAB-UNIMONTES: caderno didático em foco**. 2015. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AA2HQH/1/tese_doutorado_maria_auxiliadora_amaral_silveira_gomes__2015.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDIM, Laine Ramos; ALMEIDA, Amanda Lima de. A produção acadêmica acerca das temáticas de gênero e sexualidade na formação do professor de ciência, biologia e pedagogia dos últimos dez anos (2008-2018). *In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – XII ENPEC, 2019, Rio Grande do Norte, Natal. Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC.* Natal, 2019. p. 1-8. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/busca_1.htm?query=A+produ%C3%A7%C3%A3o+acad%C3%AAmica+acerca+das+tem%C3%A1ticas+de+g%C3%AAnero+e+sexualidade+na+forma%C3%A7%C3%A3o+do+professor+de+ci%C3%AAncia%2C+biologia+e+pedagogia+dos+%C3%BAltimos+dez+anos+%282008-2018%29. Acesso em: 10 de dez. 2021.

JÉSSICA, Norberto Rocha. **A cultura científica de professores da educação básica: a experiência de formação a distância na Universidade Aberta do Brasil – UFMG.** 2013. 264p. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270718>. Acesso em: 10 dez. 2021.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos.** 2. ed. Brasília: Autor, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “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; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade.* Rio Grande. Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.

LE GOFF, Jacques. Documento / Monumento. *In: LE GOFF, Jacques. História e Memória.* Tradução Bernardo Leitão (et al.). Campinas: SP Editora da UNICAMP, 1990. p. 535-550.

LIBÂNIO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade.** v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5mdHWDNFqgDFQyh5hj5RbPD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação. Sociedade e Culturas**, s/v, n. 25, p. 235-245, 2007b. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/Arquivo.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. “Estranhar” o currículo. *In: Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. LOURO, Guacira Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 55-73.

LOURO, Guacira Lopes. Marcas do corpo, mas de poder. *In: Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. LOURO, Guacira Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. p. 75-90.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade - o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In: GUACIRA, Louro Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018 (reimpressão), cap. 3. p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed. 2000a.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul./dez., p. 59-76, 2000b.

MACEDO, Elizabeth. Esse corpo de Ciências é meu? *n: MARANDINO, Martha et al. (org.). Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005. p. 131-140.

MACEDO, Roberto Sidnei. Formacce: tempospaço de multirreferências e intercriticidade em currículo e formação. *In: MACEDO, Roberto Sidnei et al. (org.). Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 13-16.

MEYER, Dagmar Estermann. 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*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, cap. 2. p. 47-61.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In: GUACIRA, Louro Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018 (reimpressão), cap. 1. p. 11-29.

MEYER, Dagmar E. Estermann; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, s/v, n. 46, p. 219-239, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Rdpm3PcrXKjt8ppzCJcfWsx/?lang=pt>. Acesso em:

10 dez. 2021.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 15-22.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A editora., 2005. p. 23-44.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, cap. 1, p. 9-29.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**. n. 28, p. 101-128. Jan.-Jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644798>. Acesso em: 01 out. 2022.

MOLL, Roberto. Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda? [S. l.]: Unesp. 2015. Disponível em: <https://ieei.unesp.br/portal/wp-content/uploads/2016/11/Diferen%C3%A7as-entre-neoliberalismo-e-neoconservadorismo.pdf>. Acesso em: 04 out. 2022.

NEVES, Maria Teixeira de Macedo. **Inconformidades indumentárias: reflexões sobre a moda e crossdressing**. 2017. 104f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Têxtil e Moda. São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100133/tde-07062017-113559/publico/Original_Maira_Neves.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

NOVAES, Maria José Santos. **O ensino de ecologia em um curso de licenciatura de Ciências Biológicas em educação à distância: limites e possibilidades**. 2016. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié-Ba, 2016. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/PPG-ECFP/wp-content/uploads/2017/08/Maria-Jos%C3%A9-Santos-Novaes_.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 ago. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, cap. 1. p. 25-47.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**. v. 16, n. 3, p. 288-415. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>. Acesso em: 04 out. 2022.

PIETROBON, Sandra Regina Cardoso. **A formação do professor da educação infantil no contexto da modalidade a distância**: o curso de pedagogia em foco. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3350/1/PG_PPGECT_D_Pietrobon%2c%20Sandra%20Regina%20Gardacho_2018.pdf. Acesso em: 10 de dez. 2021.

PRECIADO, Beatriz. Quem defende a criança Queer. Tradução Cícero Oliveira. **Revista Geni**. 16. ed., out. 2014. Disponível em: <https://revistageni.org/10/quem-defende-a-crianca-queer/>. Acesso em: 01 nov. 2022.

QUADRADO, Raquel Pereira. Práticas bioascéticas contemporâneas: notas sobre a produção dos corpos nas diversas instâncias sociais. *In*: SILVA, Fabiane Ferreira; FREITAS, Diana Paula Salomão (org.). **II Seminário corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2012. p. 10-24.

REZENDE, Flávia; OSTERMANN, Fernanda. Hegemonic and counter-hegemonic discourses in science education from the perspective of a post-critical curriculum theory. **Cultural Studies of Science Education**. v. 15. p. 679-694. 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11422-019-09945-8>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Incorporando outras representações culturais de corpo na sala de aula. *In*: OLIVEIRA, Daisy Lara de (rg.) **Ciências nas salas de aula**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002, cap. 9. p. 97-112.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. A Biologia tem uma história que não é natural. *In*: COSTA, Marisa Vorraber, Alfredo Veiga-Neto... [et al.] (org.) **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema ...** 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 229-256.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. O corpo que pulsa na escola e fora dela. *In*:

RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 80-102.

SANTOS, Sandro Prado; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Trans-tecendo os territórios da Educação em Biologia: tessituras com os corpos, gêneros e sexualidades. *In*: RIZZA, Juliana Lapa et al. **Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 99-110.

Disponível em:

http://repositorio.furg.br/xmlui/bitstream/handle/1/8069/formatac%cc%a7a%cc%83o%20final_Tecituras_21.11.pdf?sequence=3. Acesso em: 10 dez. 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. v. 20, n. 2, p. 71-70, jul./dez. 1995. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>.

Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, Beatriz Helena Pinto. **Estudantes do curso de Pedagogia a distância (FE/UnB - UAB)**: das trajetórias às perspectivas de longevidade escolar. 2015. 112f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19139/1/2015_BeatrizHelenaPinhoSilva.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, Benícia Oliveira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Sexualidade na sala de aula: tecendo aprendizagens a partir de um artefato pedagógico. **Estudos Feministas**. Porto Alegre, v. 19, n. 2, maio/ago., 521-533, 2011.

SILVA, Carmem Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Daniele Mercês da. **Saberes disciplinares relacionados ao ensino de ecologia na formação do pedagogo do curso de pedagogia a distância da UAB/UNB**. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16481/1/2014_DanieleMercedesdaSilva.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Quando o corpo é uma (des)construção cultural. *In*: MARANDINO, Martha et al. (org.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005. p. 141-150.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. As práticas e as produções curriculares das ciências e biologia sobre corpo no ensino fundamental e médio. *In*: PEREIRA, Marsílvio Gonçalves; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues (org.). **Ensino de biologia**: fios e desafios na construção de saberes. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2008. p. 249-258.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. CORPO, BIOLOGIA E ABALOS: diálogo com professoras/es e alunas/os, livro didático e propostas curriculares. **Revista da SBEnBio**. n. 4, p. 58-64, nov. 2011. Disponível em: https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/2013/08/revista_sbenbio_n4.pdf. Acesso em: 02 out. 2022.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. **Revista Periódicus**, 2. ed., v. 1, n. 2, p. 138-152, nov. 2014-abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12883/9195>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Territórios das ciências e biologia como potência transgressora à ordem dos gêneros. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; TEIXEIRA, Filomena (org.). **Atravessamentos de gênero, corpos e sexualidades: linguagens, apelos, desejos, possibilidades e desafios...** Rio Grande: Ed. da FURG, 2015. p. 197-218.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa; LISSI, Cristian Bianchi. Sexualidade e religião – reflexões que cabem à educação escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande. Ed. da FURG, 2017. p. 85-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.), HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, cap. 2. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 119-141.

SOUZA, Marcos Lopes de. Diversidade de gênero e sexual: apontamentos de uma proposta de formação docente. In: SEFFNER, F; CAETANO, M. (org.). **Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero**. VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH [recurso eletrônico] Rio Grande de 07 a 09 de maio de 2014. – Dados eletrônicos, 2014 – Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2016.

SOUZA, Marcos Lopes de; FERRARI, Anderson. Diversidade de gênero e sexual e formação docente: o PIBID como lugar de travessia e aventura. **Revista Teias**, [S.l.],

v. 18, n. 50, p. 306-319, set. 2017. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29486/21651>. Acesso em: 02 out. 2022.

TORRADA, Lara; RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. Estratégias de resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola. **Revista Contexto e Educação**. Ed. Unijuí, n. 11, p. 46-63, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9088>. Acesso em: 04 out. 2022.

TRIVELATO, Silvia Luzia Frateschi. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? *In*: MARANDINO, Martha et al. (org.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005. p. 121-130.

UESC. **Relatório anual de atividades 2020**, da Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus-Ba: UESC/ASPLAN, 2021. 371 p. Disponível em: <http://www.uesc.br/asplan/relatorios/atividadeanual/periodode2020.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

UESC. **Resolução CONSEPE nº 49**, de 13 de dezembro de 2016. Altera o Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade a Distância, da Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus: CONSEPE, 2016.

VARELA, Cristina Monteggia; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para a sexualidade: a construção de um campo conceitual. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande. Ed. da FURG, 2017. p. 11-24.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004. cap. 1. p. 13-45.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**. n. 7, p. 142-150. set./dez. 2008. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/04/veiga-neto-modernidade-e-curriculos.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

APÊNDICE B - Autorização para coleta de dados

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista da Professora Formadora

APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista da Professora que elaborou o Módulo

APÊNDICE E - Roteiro da Entrevista das Professoras-Tutoras

APÊNDICE F - Roteiro da Entrevista Tipo Grupo Focal - Egressas/os

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: **Gleydson da Paixão Tavares**

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: **Marcos Lopes de Souza**

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Discursos sobre as interfaces entre corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências naturais em um curso de pedagogia EaD.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Este projeto de pesquisa se propõe a discutir ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental considerando as interfaces entre corpo, gênero e sexualidade, a partir da análise do planejamento, organização e realização da disciplina Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências da Natureza, do Curso de Pedagogia EaD, da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc).

O interesse do pesquisador em desenvolver esta pesquisa foi impulsionado por algumas razões. A primeira delas é que sou licenciado Pedagogia EaD, pela UESC, e também tutor-formador deste curso.

Além da minha formação acadêmica e atuação profissional vinculadas ao curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de contribuir para um olhar mais ampliado e plural sobre a discussão entre as interfaces corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas a possibilidade de pensar essa temática numa dimensão que extrapole o discurso hegemônico e normativo.

Ainda nesse contexto, além da dimensão social, o interesse do pesquisador em estudar a temática se deve ao fato de sua identidade de gênero e orientação sexual o aproximarem da discussão, aumentando o interesse em ampliar e aprofundar os estudos sobre o tema. Dessa maneira, os seus resultados poderão colaborar para a resignificação do currículo dos cursos de Pedagogia EaD, a partir do debate do ensino de ciências, considerando as suas especificidades e na perspectiva do corpo, gênero e sexualidade para além da abordagem biológica.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 1

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Numa tentativa de responder as questões norteadoras dessa pesquisa, foram delineados dois objetivos que direcionarão o desenvolvimento do estudo, a saber:

- Analisar os discursos sobre as interfaces entre corpo, gênero e sexualidade produzidos nos documentos pedagógicos institucionais do componente curricular de ensino de Ciências e pela equipe responsável pela formação das/os professoras(es) para o ensino de ciências nos anos iniciais, em um Curso de Pedagogia EaD, da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc);
- Discutir os impactos desses discursos nas compreensões das/os licenciandas/os sobre a abordagem das questões de corpo, gênero e sexualidade no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Serão realizadas entrevistas individuais e do tipo grupo focal para investigar e analisar os discursos sobre as interfaces entre corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências naturais em um curso de pedagogia EaD da UESC, a partir da análise do planejamento, organização e realização da disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza e discutir os impactos desses discursos nas compreensões das/os licenciandas/os. Apresentamos, abaixo, os grupos de entrevistados/as:

Grupo de professores/as – equipe responsável pela formação das/os licenciandas/os (professor/a-formador/a, professor/a-conteudista e tutor/a-formador/a)

Você, professor/a componente da equipe responsável pela formação das/os licenciandas/os do Curso de Pedagogia EaD, da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), responderá uma entrevista semiestruturada que contemplará questões específicas sobre a pesquisa, assim discriminada:

- 01 (um) professor/a-formador/a – 12 (doze) questões;
- 01 (um) professor/a-Conteudista (organizador/a do módulo da disciplina) – 10 (dez) questões; e
- 03 (três) Tutoras-Formadoras – 07 (sete) questões

O roteiro da entrevista também será composto por questões que contemplarão dados de cunho pessoal, de formação acadêmica e atuação profissional.

Grupo de licenciandos/as

Você, licencianda/o do Curso de Pedagogia EaD da UESC, participará de entrevista do tipo grupo focal. Considerando que o universo de alunas/os do Curso de Pedagogia é de, aproximadamente, 40 (quarenta) estudantes, realizaremos 04 grupos focais com 10

participantes cada um.

Para nortear as discussões do grupo focal, as/os colaboradoras/es responderão a um roteiro composto por treze (treze) questões específicas que versarão sobre o tema da pesquisa.

Devido ao grande quantitativo de alunas/os, as questões de cunho pessoal, de formação acadêmica e atuação profissional, serão coletadas por meio de um formulário eletrônico online – Google Forms.

Link – <https://forms.gle/92RdoCNJx3NGBVHW8>

Além das entrevistas supramencionadas, utilizaremos a técnica de análise documental a partir da análise dos documentos oficiais e institucionais como projeto pedagógico do curso, decretos, legislações, resoluções, módulos e videoaulas da disciplina.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

O *lôcus* da pesquisa é o Curso Pedagogia EaD, Polo Ilhéus, da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc).

Para a realização das entrevistas (individual e do tipo grupo focal), utilizaremos uma Plataforma Digital Online, no primeiro semestre de 2021, logo após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

O TCLE será enviado para e-mail da/o participante da pesquisa. Marcaremos um encontro online para apresentação do termo e eventuais esclarecimentos. Uma vez sanadas as possíveis dúvidas e com o aceite por parte da/o colaboradora/or, esta/e assinará o termo, o digitalizará e reencaminhará para o e-mail do pesquisador.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Aproximadamente 01 (uma) hora para as entrevistas individuais e 02 (duas) horas para as entrevistas do tipo grupo focal.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Considerando que o instrumento utilizado para a produção das informações tem o propósito de analisar os discursos sobre as interfaces entre corpo, gênero e sexualidade produzidos pelos componentes da equipe responsável pela formação dos/as licenciandas/os do Curso de Pedagogia EaD bem como os seus impactos na compreensão das/os alunas/os a partir da oitiva das/os próprias/os estudantes, é possível que durante as respostas à entrevista, a/o colaboradora/or se sinta desconfortável ou incomodada/o em emitir a sua opinião. Caso isso aconteça, será reforçado o esclarecimento de que os dados da/o participante serão tratados de forma anônima na pesquisa e que ainda assim será assegurado a ela/e o direito de desistir de sua

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 3

participação em qualquer momento da pesquisa sem nenhum prejuízo.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

O roteiro da entrevista (individual e do tipo grupo focal) foi organizado de modo a investigar os aspectos que contemplem os objetivos da pesquisa respeitando todas as questões éticas com vistas à preservação da participação da/o colaboradora/o, de modo a assegurar o seu anonimato.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Essa pesquisa beneficiará as/os licenciandas/os bem como as/os professoras/es (professora/or-conteudista, professora/or-formadora/or e professoras-tutoras) envolvidas/os com a organização e realização da disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, do Curso de Pedagogia EaD da UESC, pois, possibilitará uma reflexão e um olhar mais ampliado e plural sobre a discussão entre as interfaces corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas a possibilidade de pensar essa temática numa dimensão que extrapole o discurso hegemônico e normativo.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

A pesquisa contribuirá, sobremaneira, para a ampliação e o aprofundamento das pesquisas na área. Dessa maneira, os seus resultados também poderão colaborar para a ressignificação do currículo dos cursos de Pedagogia EaD, inclusive o da UESC, a partir do debate do ensino de ciências, considerando as suas especificidades e problematizando os discursos sobre corpo, gênero e sexualidade.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: *Nenhum dos dois.* A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas se se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: *O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.*

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: *Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.*

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: *Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: *Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.*

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: *Nenhum.*

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: GLEYDSON DA PAIXÃO TAVARES

Endereço: RUA SÃO JORGE, Nº 434, BAIRRO SÃO CAETANO, ITABUNA-BAHIA.

Fone: (073) 98842-2038 / **E-mail:** GUEDO@UESC.BR

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 5

Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 6

APÊNDICE B

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS



CEP
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, **Jeanes Martins Larchert**, ocupante do cargo de **Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia EaD** do(a) **Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc) / Polo Ilhéus**, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado **Discursos sobre as interfaces entre corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências naturais em um Curso de Pedagogia EaD**, dos pesquisadores **Gleydson da Paixão Tavares e Marcos Lopes de Souza** após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro possuímos a infraestrutura e os recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea “h” do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Itabuna, 22 de março de 2021.

Jeanes Martins Larchert

Carimbo

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP: 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequezezinho
CEP: 45.200 - 000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45.031 - 900
PABX: (77) 3424 - 8600

PáginaPAGE 1*
MERGEFORMAT 1

APÊNDICE C
ROTEIRO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA-FORMADORA

Professor/a-Formador/a da disciplina Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências da Natureza:

I. Dados pessoais:

Identificação

1. Identidade de gênero: () Homem () Mulher () Intersex () Não binário
2. Identidade sexual () Heterossexual () Lésbica () Gay () Bissexual ()
Outra_____
3. Idade:_____
4. Naturalidade:_____
5. Religião:_____
6. Estado Civil:_____
7. Filhos () Quantos_____

II. Dados acadêmicos e de atuação profissional

Formação Acadêmica

1. () Pós-Doutorado. Área_____
2. () Doutorado. Área_____
3. () Mestrado. Área_____
4. () Especialização. Área_____
5. Curso de Formação Inicial _____
- a) Instituição: () Pública () Privada Nome_____
- b) Ano de conclusão:_____

Atuação profissional:

1. Além da UESC, trabalha em outra instituição de ensino? Sim () Não ()
Se positivo: () escola pública () escola particular () IES pública () IES Privada
2. Experiência docente:
() educação básica. Anos_____ () educação superior. Anos_____

() no curso de Pedagogia, Anos_____

3. Quais disciplinas você ministrou/ministra no curso de Pedagogia? Por quantos semestres/anos?

III. Perguntas para a entrevista:

1. Quais são os seus objetivos e quais as principais aprendizagens que você pretende desenvolver em seus alunos/as ao organizar o Programa da disciplina Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências da Natureza, para o Curso de Pedagogia EaD da UESC?

2. Qual a sua compreensão sobre as interfaces corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais características você poderia destacar a partir de cada um dos termos?

3. Como avalia a ementa da disciplina Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências da Natureza, proposta pelo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia no que diz respeito às questões de corpo, gênero e sexualidade? Nesse sentido, você fez algum redimensionamento? Se positivo, quais?

4. Como você pensou e organizou o seu programa/trabalho para ministrar, especificamente, as questões que envolvem corpo, gênero e sexualidade, na disciplina Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências da Natureza para o Curso de Pedagogia EaD da UESC (gravação de aulas, artigos, textos complementares, trabalhos, atividade presencial, etc)?

5. Quais questões você considera mais relevantes, nessas discussões, e que representam entraves para o futuro professor dos anos iniciais do ensino fundamental? Por quê?

6. Quais as experiências acadêmicas e de formação que você teve ao longo de sua profissionalização docente que auxiliaram você construir seu arcabouço teórico para discutir corpo, gênero e sexualidade no Curso de Pedagogia EaD da UESC? Você acredita que a sua formação te assegurou discutir essa tríade dentro da pluralidade de possibilidades para além da abordagem biológica? Justifique sua resposta.

7. Em sua opinião, a discussão sobre corpo, gênero e sexualidade deve acontecer a partir de que segmento de ensino? Em especial, nos anos iniciais do ensino fundamental, o ensino sobre essa tríade deveria acontecer de que forma?

8. Para você, no curso de Pedagogia, qual a disciplina deveria ser a mais indicada para discutir sobre corpo, gênero e sexualidade? Por quê? E nos anos iniciais, em que

contexto do currículo essas questões deveriam ser abordadas? Por quê?

9. Sobre o módulo da disciplina, foi você quem elaborou? Como o módulo aborda essa questão de corpo, gênero e sexualidade? Como você o avalia? Para discutir sobre essa tríade você trabalhou apenas com o módulo ou você ampliou com outros materiais ou referenciais? Se positivo, quais? E por quê?

10. Na organização do seu programa/trabalho você considerou as múltiplas identidades de gênero, sexual e de ser corpo, considerando para além da abordagem biológica, às dimensões sociais e culturais? Como por exemplo, você se recorda de alguma aula (videoaula ou presencial), algum texto, trabalho, atividade, seminário, artigo, ou partes do módulo da disciplina, enfim, algo que foi desenvolvido para pensar a pluralidade e a diversidade dessas questões para além do masculino e feminino, para além da heterossexualidade e o corpo para além do discurso biológico?

11. Você lembra e poderia comentar sobre alguma situação, comentário, apresentação, trabalho das(os) alunas(os) em que te chamou a atenção sobre a compreensão deles/as a respeito de corpo gênero e sexualidade?

12. O que você destacaria enquanto potencialidades e possíveis limites na sua atuação e na aprendizagem dos/as alunos/as considerando as questões de corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências?

APÊNDICE D
ROTEIRO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA QUE ELABOROU O MÓDULO

Professor/a-Conteudista (responsável pela elaboração do módulo da disciplina):

I. Dados pessoais:

Identificação

1. Identidade de gênero: () Homem () Mulher () Intersex () Não binário
2. Identidade sexual () Heterossexual () Lésbica () Gay () Bissexual ()
Outra_____
3. Idade:_____
4. Naturalidade:_____
5. Religião:_____
6. Estado Civil:_____
7. Filhos () Quantos_____

II. Dados acadêmicos e de atuação profissional

Formação Acadêmica

1. () Pós-Doutorado. Área_____
2. () Doutorado. Área_____
3. () Mestrado. Área_____
4. () Especialização. Área_____
5. Curso de Formação Inicial _____
- a) Instituição: () Pública () Privada Nome_____
- b) Ano de conclusão:_____

Atuação profissional:

1. Além da UESC, trabalha em outra instituição de ensino? Sim () Não ()
Se positivo: () escola pública () escola particular () IES pública () IES Privada
2. Experiência docente:
() educação básica. Anos_____ () educação superior. Anos_____
- () no curso de Pedagogia, Anos_____

3. Quais disciplinas você ministrou/ministra no curso de Pedagogia? Por quantos semestres/anos?

III. Perguntas para a entrevista:

1. Como e quando você foi convidado/a para elaborar o módulo da disciplina Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências do Curso de Pedagogia EaD? Você recebeu alguma orientação? Se positivo, qual?
2. Quais perspectivas sobre o ensino de Ciências nortearam a construção do seu módulo da disciplina Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências?
3. Como você pensou a organização do módulo da disciplina? Quais conteúdos você priorizou e quais referenciais teóricos foram utilizados? Comente a sua resposta.
4. Qual a sua compreensão sobre as interfaces corpo, gênero e sexualidade? Quais características você poderia destacar a partir de cada um dos termos?
5. Quais as experiências acadêmicas e de formação que você teve ao longo de sua profissionalização docente auxiliaram você a construir seu arcabouço teórico para discutir sobre corpo, gênero e sexualidade, no módulo da disciplina Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências, no Curso de Pedagogia EaD da UESC?
6. Como você abordou, no módulo, essa questão de corpo, gênero e sexualidade? Para discutir sobre essa tríade quais conteúdos foram abordados? Quais os referenciais teóricos foram utilizados?
7. Foram consideradas além da abordagem biológica, às dimensões sociais e culturais? Os conteúdos do módulo foram desenvolvidos para pensar a pluralidade e a diversidade dessas questões para além do masculino e feminino, para além da heterossexualidade e o corpo para além do discurso biológico?
8. Em sua opinião, a discussão sobre corpo, gênero e sexualidade deve acontecer a partir de que segmento de ensino? Em especial, nos anos iniciais do ensino fundamental, o ensino sobre essa tríade deveria acontecer de que forma?
9. Para você, no curso de Pedagogia, qual a disciplina deveria ser a mais indicada para discutir sobre corpo, gênero e sexualidade? Por quê? E nos anos iniciais, em que contexto curricular deveria ser abordado? Por quê?
10. Como você avalia o módulo da disciplina enquanto potencialidades e possíveis limites para discutir no ensino de ciências as interfaces entre corpo, gênero e sexualidade?

APÊNDICE E
ROTEIRO DA ENTREVISTA DAS PROFESSORAS-TUTORAS

Tutores/as a distância e presencial:

I. Dados pessoais:

Identificação

1. Identidade de gênero: () Homem () Mulher () Intersex () Não binário
2. Identidade sexual () Heterossexual () Lésbica () Gay () Bissexual ()
Outra_____
3. Idade:_____
4. Naturalidade:_____
5. Religião_____
6. Estado Civil:_____
7. Filhos () Quantos_____

II. Dados acadêmicos e de atuação profissional

Formação Acadêmica

1. () Pós-Doutorado. Área_____
2. () Doutorado. Área_____
3. () Mestrado. Área_____
4. () Especialização. Área_____
5. Curso de Formação Inicial _____
- a) Instituição: () Pública () Privada Nome_____
- b) Ano de conclusão:_____

Atuação profissional:

1. Além da UESC, trabalha em outra instituição de ensino? Sim () Não ()
Se positivo: () escola pública () escola particular () IES pública () IES Privada
2. Experiência docente:
() educação infantil. Anos_____ () anos iniciais do ensino fundamental.
Anos_____ () educação superior. Anos_____ () no curso de Pedagogia,

Anos _____

3. Experiência na tutoria EAD em Pedagogia: _____

III. Perguntas para a entrevista:

1. Para você, a disciplina Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências da Natureza deve abordar sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade? Por quê?
2. Como você compreende as questões sobre corpo, gênero e sexualidade? Fale um pouco sobre isso?
3. Na sua trajetória formativa (graduação e pós-graduação) você teve momentos em que pode se aprofundar nestas questões sobre corpo, gênero e sexualidade? Conte como foi essa experiência.
4. Como o módulo aborda essa questão de corpo, gênero e sexualidade? Como você o avalia? Para discutir sobre essa tríade você se recorda se durante a disciplina, o professor trabalhou apenas com o módulo ou ampliou com outros materiais ou referenciais? Se positivo, quais?
5. A partir da sua percepção – por intermédio do programa, do módulo, das videoaulas, dos textos complementares, dos trabalhos, das atividades, da aula presencial, etc. -, você se recorda se durante a realização da disciplina Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências da Natureza foram consideradas as múltiplas identidades de gênero e sexual, considerando para além da abordagem biológica, às dimensões sociais e culturais?
6. Você lembra e poderia relatar alguma situação, comentário, apresentação de seminário, trabalho, atividade presencial desenvolvida pelos/as aluno/as em que chamou a sua atenção sobre a compreensão deles/as a respeito de corpo gênero e sexualidade?
7. Considerando o seu acompanhamento durante a realização dessa disciplina, o que você destacaria enquanto potencialidades e possíveis limites na formação dos/as alunos/as e na atuação do professor na perspectiva do ensino de ciências entre as interfaces corpo, gênero e sexualidade?

APÊNDICE F
ROTEIRO DA ENTREVISTA TIPO GRUPO FOCAL - EGRESSAS/OS

Questões para as/os egressas/os - Grupo Focal

PARTE 1

Devido ao grande quantitativo de alunas/os, as questões de cunho pessoal, de formação acadêmica e atuação profissional, serão coletadas por meio de um formulário eletrônico online – Google Forms.

Link – <https://forms.gle/aVc16kqJcNzifT8p6>

I. Dados pessoais:

Identificação

1. Identidade de gênero: () Homem () Mulher () Intersex () Não binário
2. Identidade sexual () Heterossexual () Lésbica () Gay () Bissexual ()
Outra_____
3. Idade:_____
4. Naturalidade:_____
5. Religião:_____
6. Estado Civil:_____
7. Filhos () Quantos_____

II. Dados acadêmicos e de atuação profissional

Formação Acadêmica

1. Doutor () Mestre () Especialização () Superior completo () _____
2. Curso Superior em andamento _____
3. Instituição:_____ 4. Polo:_____

Atuação profissional:

1. Trabalha atualmente como professor/a? Sim () Não ()

Se positivo: () escola pública () escola particular

2. Qual segmento: () educação infantil () anos iniciais do ensino fundamental () anos finais do ensino fundamental () ensino médio

PARTE II

Essa parte da entrevista será realizada por uma Plataforma Digital Online.

III. QUESTÕES:

1. O que motivou vocês a escolher o curso de Pedagogia? E o porquê da modalidade a distância?

2. Entre as disciplinas da estrutura curricular do Curso, qual a importância da disciplina Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências da Natureza para a formação do professor?

3 - Para vocês, quais aspectos/conteúdos consideram importantes para trabalhar com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva do ensino de ciências?

4- Vocês podem comentar o que apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto diretrizes para o ensino de Ciências?

5- E o que trazem esses documentos quanto às questões de corpo, gênero e sexualidade?

6 - Vocês podem comentar sobre o entendimento/compreensão de vocês quanto ao corpo, gênero e sexualidade? Quais são as diferenças entre esses termos?

7- Na opinião de vocês, consideram relevante que essas questões sejam discutidas nos anos iniciais do ensino fundamental? Se positivo, como poderiam ser discutidas?

8 - Durante a realização da disciplina Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências da Natureza as discussões possibilitaram melhor compreensão do ser humano a partir de uma perspectiva ampla, plena e integrada; um ser que para além dos discursos biológicos, é também produzido por um contexto histórico, social e cultural e que deve ser considerado, em sua plenitude, a partir de uma pluralidade de identidades seja sexual ou de gênero e das diversas possibilidades de viver o corpo. Comentem!

9 - As videoaulas gravadas pela professora de Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências da Natureza, traziam discussões sobre corpo, gênero e sexualidade? Em qual dimensão / perspectiva?

10 - Nos encontros presenciais com o/a professor/a ou com a tutora/formadora houve alguma discussão como essas temáticas poderiam ser trabalhadas com os/as alunos/as? Como foram abordadas essas questões? Em que dimensões? Vocês perguntaram ou foi discutido em algum momento como poderiam ser discutidas essas questões?

11 - Vocês se recordam de alguma aula (videoaula ou presencial), algum texto, trabalho, atividade, seminário, artigo, ou partes do módulo da disciplina, enfim, algo que foi desenvolvido para servir de suporte para trabalhar questões sobre corpo, gênero e sexualidade na escola? Abordavam pluralidade e a diversidade dessas questões para além do masculino e feminino, para além da heterossexualidade e o corpo para além do discurso biológico?

12. Qual a concepção que vocês tinham sobre corpo, gênero e sexualidade e quais as contribuições da disciplina para ampliar, aprofundar, refinar essas concepções com vistas ao ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental?

13 - A partir das aprendizagens desenvolvidas com a disciplina Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências da Natureza como vocês se sentem para ensinar ciências nos anos iniciais do ensino fundamental e discutir corpo, gênero e sexualidade com seus alunos? Em quais dimensões / perspectivas se sentem mais confortáveis para ensinar? Quais limitações e as potencialidades que vocês identificam no desenvolvimento da disciplina (seja analisando as videoaulas, seja o módulo, sejam os textos utilizados, seja o encontro presencial da disciplina, etc.)?

ANEXOS

ANEXO I - Parecer do Comitê de Ética

ANEXO II - Artigo - Eles querem falar de sexo

ANEXO 1

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Discursos sobre as interfaces entre corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências naturais em um curso de pedagogia EaD

Pesquisador: Gleydson da Paixão Tavares

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45486521.1.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.685.175

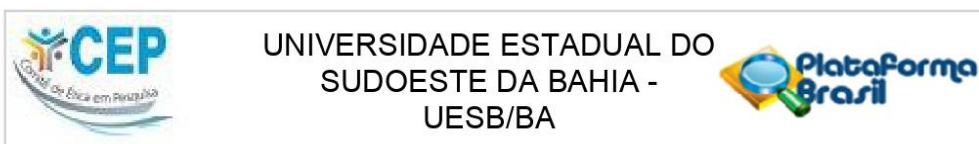
Apresentação do Projeto:

Segundo o pesquisador, o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental deve possibilitar a compreensão das crianças diante si, do outro, do conhecimento e do mundo, assegurando-lhes uma formação para a cidadania. Temáticas sobre corpo, gênero e sexualidade têm ganhado espaço no cotidiano escolar e, diante disso, exigem uma formação docente que também contemple saberes específicos relativos às ciências em uma dimensão mais ampliada e globalizante. [...] A pesquisa é de abordagem qualitativa e para a produção do material empírico, além da análise documental (documentos pedagógicos do curso), serão utilizados instrumentos compostos por entrevistas semiestruturadas com as tutoras-formadoras, com as professoras formadora e conteudista (organizadora do módulo) da disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, e com as tutoras do curso. Serão utilizados também grupos focais com as/os licenciandas/os (formulários anexos). Para a análise, operaremos com o discurso ancorado nos estudos pós-críticos, foucaultianos e pós-estruturalistas. Esperamos ao final da pesquisa produzir informações para que possamos por intermédio da análise e dos resultados apresentar novas possibilidades de se pensar e fazer ciências para nos anos iniciais ensino fundamental por meio de uma nova abordagem sobre o corpo, gênero e sexualidade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.685.175

Os objetivos do projeto de pesquisa são: Analisar os discursos sobre as interfaces entre corpo, gênero e sexualidade produzidos nos documentos pedagógicos institucionais do componente curricular de ensino de Ciências e pela equipe responsável pela formação das/os professoras(es) para o ensino de ciências nos anos iniciais, em um Curso de Pedagogia EaD, da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc); Discutir os impactos desses discursos nas compreensões das/os licenciandas/os sobre a abordagem das questões de corpo, gênero e sexualidade no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

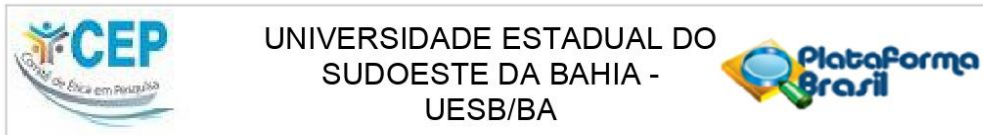
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os autores, os riscos aos/às participantes dessa pesquisa são mínimos. Considerando que o instrumento utilizado para a produção das informações tem o propósito de analisar os discursos sobre as interfaces entre corpo, gênero e sexualidade produzidos pelos componentes da equipe responsável pela formação dos/as licenciandas/os do Curso de Pedagogia EaD bem como os seus impactos na compreensão das/os alunas/os a partir da oitiva das/os próprias/os estudantes, é possível que durante as respostas à entrevista, a/o colaboradora/or se sinta desconfortável ou incomodada/o em emitir a sua opinião. Caso isso aconteça, será reforçado o esclarecimento de que os dados da/o participante serão tratados de forma anônima na pesquisa e que ainda assim será assegurado a ela/e o direito de desistir de sua participação em qualquer momento da pesquisa sem nenhum prejuízo. Para evitar que isso aconteça, o roteiro da entrevista (individual e do tipo grupo focal) foi organizado de modo a investigar os aspectos que contemplem os objetivos da pesquisa respeitando todas as questões éticas com vistas à preservação da participação da/o colaboradora/o, de modo a assegurar o seu anonimato.

Segundo os autores, os benefícios direto dessa pesquisa beneficiará as/os licenciandas/os bem como as/os professoras/es (professora/or-conteudista, professora/or-formadora/or e professoras-tutoras) envolvidas/os com a organização e realização da disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, do Curso de Pedagogia EaD da UESC, pois, possibilitará uma reflexão e um olhar mais ampliado e plural sobre a discussão entre as interfaces corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas a possibilidade de pensar essa temática numa dimensão que extrapole o discurso hegemônico e normativo.

Benefícios indireto: A pesquisa contribuirá, sobremaneira, para a ampliação e o aprofundamento das pesquisas na área. Dessa maneira, os seus resultados também poderão colaborar para a ressignificação do currículo dos cursos de Pedagogia EaD, inclusive o da UESC, a partir do debate

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.685.175

do ensino de ciências, considerando as suas especificidades e problematizando os discursos sobre corpo, gênero e sexualidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto do Programa de Pós graduação – Educação Científica e Formação de Professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1713545.pdf postado em 04/04/2021 15:16:47

Projeto de pesquisa – Projeto_CEP.pdf postado em 04/04/2021 15:07:17

TCLE – postado em 04/04/2021 14:44:21

Declarações: postadas em 04/04/2021 14:42:07;

Autorizacao_para_coleta_de_dados.pdf postado em 04/04/2021 14:43:48

Instrumentos de pesquisa: Entrevista_grupo_Focal_licenciandas.pdf postado em 04/04/2021 14:53:43;

Entrevista_tutoras_formadoras.pdf postado em 04/04/2021 14:52:31; Entrevista_Professor_Conteudista.pdf

postado em 04/04/2021 14:51:20; Entrevista_Professor_Formador.pdf postado em 04/04/2021 14:50:26

Folha de rosto – postado em 04/04/2021 14:35:10 sem assinatura.

Recomendações:

1) Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não apresenta pendências ou inadequações éticas que possam impedir sua execução. No entanto, a Folha de Rosto deverá ser reapresentada, devidamente assinada e carimbada, por meio de uma Notificação na Plataforma Brasil, tão logo sejam retomadas as atividades presenciais na instituição envolvida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião ordinária no dia 30/04/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 4.685.175

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1728725.pdf	04/04/2021 15:16:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	04/04/2021 15:07:17	Gleydson da Paixão Tavares	Aceito
Outros	Entrevista_Grupo_Focal_licenciandas.pdf	04/04/2021 14:53:43	Gleydson da Paixão Tavares	Aceito
Outros	Entrevista_tutoras_formadoras.pdf	04/04/2021 14:52:31	Gleydson da Paixão Tavares	Aceito
Outros	Entrevista_Professor_Conteudista.pdf	04/04/2021 14:51:20	Gleydson da Paixão Tavares	Aceito
Outros	Entrevista_Professor_Formador.pdf	04/04/2021 14:50:26	Gleydson da Paixão Tavares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_Gleydson.pdf	04/04/2021 14:44:21	Gleydson da Paixão Tavares	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_para_coleta_de_dados.pdf	04/04/2021 14:43:48	Gleydson da Paixão Tavares	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_compromissos.pdf	04/04/2021 14:42:07	Gleydson da Paixão Tavares	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/04/2021 14:35:10	Gleydson da Paixão Tavares	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 01 de Maio de 2021

Assinado por:

Cristiane Alves Paz de Carvalho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO 11

ARTIGO - ELES QUEREM FALAR DE SEXO

**nova
escola**

Endereço da página:

<https://novaescola.org.br/conteudo/1562/eles-querem-falar-de-sexo>

Publicado em NOVA ESCOLA Edição 191, 01 de Abril | 2006

Prática pedagógica

Eles querem falar de sexo

Crianças e adolescentes estão descobrindo a sexualidade e os limites do próprio corpo. Veja aqui como ajudá-los a enfrentar essa fase tão importante da vida sem mitos nem atropelos (tanto em casa como na escola)

Paola Gentile

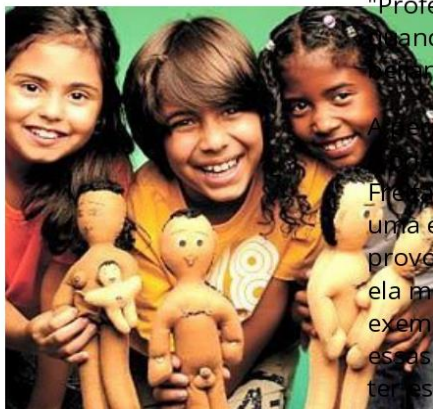


Foto: Karine Basílio

"Professora, por que a minha xereca pisca quando vejo um homem e uma mulher se beijando na televisão?"

A pergunta, feita por uma aluna de 8 anos para a apresentadora educacional Dilma Lucy de Freitas durante uma aula para a 3ª série de uma escola particular de Florianópolis, poderia provocar diversas reações na professora. Se ela mostrasse espanto e indignação, por exemplo, as crianças deduziriam que sentir essas coisas deve ser anormal. Se fingisse não ter escutado, os pequenos achariam que é melhor não falar sobre o corpo (e, mais tarde, sobre a sexualidade). Dilma respondeu que o corpo recebe estímulos: um cheiro gostoso de

comida faz a gente sentir vontade de comer e um vento frio faz a pele se arrepiar. Do mesmo modo, algumas imagens (como o casal que se beija) estimulam os órgãos sexuais e por isso a vagina se contrai ("pisca"). A aluna, satisfeita com a informação, foi brincar.

Desde bebês, sentimos prazer em tocar o próprio corpo e descobrir as diferentes sensações que ele nos proporciona. Fingir que as crianças não passam por esse processo é negar a realidade. O sexo é parte da vida das pessoas (aliás, uma parte importante e muito boa) e é por essa razão que a escola e a família devem ajudar a construir nos pequenos uma visão sem mitos nem preconceitos. "Esse é um tema que envolve sentimentos e desejos e, portanto, não pode ser abordado só com explicações sobre o

funcionamento do aparelho reprodutor e palestras médicas. A orientação sexual deve ser feita com afeto", afirma Antonio Carlos Egypto, psicólogo e coordenador do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), em São Paulo.

O constrangimento dos pais em tratar do assunto aumenta a falta de informação dos jovens e faz com que a escola se torne o principal espaço de educação sexual (vale lembrar que a orientação sexual é um dos temas transversais previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN). Nesta reportagem, você vai encontrar histórias como a de Dilma - que ocorrem diariamente nas salas de aula do país - e saber como lidar com essas inquietações das crianças. Nos quadros que acompanham cada caso, a educadora sexual Maria Helena Vilela, do Instituto Kaplan, em São Paulo, sugere algumas boas práticas para adotar em casa e na escola. São dicas preciosas para todos os professores - de qualquer área do conhecimento - trabalharem com os estudantes no dia-a-dia e também para pais e mães interessados na boa formação de seus filhos. Se a escola tiver um programa de educação sexual, vale a pena conversar com os familiares sobre ele. Veja também a melhor postura em aulas sobre sexualidade e como dar orientação sexual para alunos com deficiência.

Para não quebrar o clima



Download

Ilustração: Carole Henaff

As aulas sobre sexualidade são marcantes para os jovens, pois nelas eles aprendem a conhecer seus desejos, necessidades e afetos (e a lidar com eles).

Sua postura ao tratar do assunto é muito importante. Por isso, os especialistas recomendam prestar atenção nos seguintes detalhes:

- ? Qualquer dúvida, por mais simples que pareça, é relevante e pertinente.
- ? Ouvir, mais do que falar, é a melhor conduta. Estimule o debate e deixe os estudantes tirarem as próprias conclusões.
- ? Caso alguém pergunte, sua opinião sobre o tema deve ser dada no final da discussão.
- ? Apresente informações científicas sempre que necessário, sem emitir juízos.
- ? Para não expor ninguém, o ideal é levantar dúvidas sem personalizar (os estudantes encaminham as questões por escrito ou produzem cartazes em que todos escrevem o que já sabem sobre determinado assunto).

? Perguntas sobre a conduta pessoal dos alunos são constrangedoras, pois pode parecer que você quer policiar as atitudes deles. Mantenha a discussão genérica, sem se intrometer na intimidade da garotada.

? Jogos e dinâmicas (além de discussões em pequenos grupos) favorecem a participação dos mais tímidos.

? Faça um "contrato" com a turma para garantir que tudo o que for discutido não será usado em comentários maldosos nos corredores nem para julgar os colegas. O respeito é o caminho para o bom aprendizado.

Homossexualidade



Download
Ilustração: Carole Henaff

A chave é o respeito

O fato de um garoto apresentar trejeitos femininos ou uma garota gostar de carrinhos não significa que eles se tornarão homossexuais. Do mesmo modo, o menino que joga bola e a menina que brinca de boneca não necessariamente serão heterossexuais no futuro. Essa característica se define por volta dos 14 ou 15 anos, quando

o jovem passa a se interessar sexualmente por outra pessoa.

Juny Kraiczky, psicóloga do Ecos Comunicação em Sexualidade, em São Paulo, diz que o papel do educador diante de manifestações contra a suposta homossexualidade de um estudante é discutir o respeito às diferenças e garantir a integridade física e moral dos jovens. Em parceria com a organização não- governamental Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor (Corsa), em São Paulo, o Ecos desenvolveu um curso de capacitação para prevenir a homofobia em 31 escolas da zona oeste de São Paulo. A professora de Artes Neide Aparecida Mackert fez o curso e, graças ao que aprendeu, conseguiu contornar uma situação difícil na Escola Estadual Marquês Visconde de Tamandaré, em São Paulo.

Em sua turma de 2º ano do Ensino Médio, no ano passado, um garoto com voz mais fina, que tinha um estilo descolado de se vestir, era alvo de piadinhas maldosas. Num debate sobre homossexualidade, dois alunos não conseguiram ficar nos argumentos biológicos, psicológicos, sociais ou culturais e insinuaram com ironia que havia um gay na classe. Neide perguntou se era possível garantir, apenas pelas aparências, se uma pessoa é ou não homossexual. Todos entraram na discussão e foi possível falar de homofobia e estereótipos. Neide ensinou duas lições: a necessidade de respeitar as diferenças e de refletir sobre como sofre quem não tem o comportamento-padrão imposto pela sociedade.

Na escola

? Não seja cúmplice dos alunos nos comentários preconceituosos.

? Acolha e fortaleça os jovens que se isolam do grupo por ter comportamento diferente do padrão, elogiando seu trabalho sempre que possível.

? Promova um debate franco sobre a necessidade de respeitar as diferenças.

Em casa

? Se a maneira de seu filho se comportar foge aos padrões estabelecidos e isso incomoda você, deixe claro quais são os valores masculinos e femininos aceitos pela sociedade.

? Não se sinta desrespeitado se seu filho for homossexual.

? Quanto mais cedo ele for acolhido (se for o caso, também com a ajuda de uma terapia), menos problemas de auto-aceitação terá.

Masturbação



Download

Ilustração: Carole Henaff

A descoberta do corpo erótico

A turma de 6ª série de Simone dos Santos Araújo, da Escola Estadual Professor Caran Aparecido Gonçalves, em São Paulo, estava entretida numa lição sobre répteis. Mas uma aluna estava incomodada.

- Professora, os meninos da última fila estão agitados, fazendo uns barulhos...

Sem se desviar do tema da aula, ela andou pela sala e percebeu dois garotos se masturbando. Ao se aproximar, eles tentaram disfarçar. Ela apoiou-se na carteira de um deles e comentou baixinho:

- Sei que o que estão fazendo é gostoso, mas aqui não é o lugar adequado. Vocês não estão prestando atenção na aula e estão atrapalhando os colegas. Tudo bem parar agora?

- Xi, professora, foi mau!

Nunca mais os dois repetiram o comportamento na escola. E, algum tempo depois, ela conversou com a turma para resolver dúvidas sobre masturbação.

Descobrir o corpo e como ele pode dar prazer (o corpo erótico) faz parte do desenvolvimento da criança. Ao perceber a sensação gostosa que o toque provoca, ela vai querer repetir o ato. Uma conversa como a de Simone - discreta, sem expor ou humilhar ninguém - ajuda a definir o limite entre o privado e o público, sem julgar o ato em si.

Na maioria dos casos, o aluno ou a aluna se masturba por prazer, o que é absolutamente normal. Mas masturbar-se em público, obviamente, não é aceitável. Se isso se repetir com algum estudante, o ideal é conversar com a coordenação ou a orientação pedagógica para avaliar se é o caso de chamar os pais. "Proibir é lutar contra a natureza: o jovem vai masturbar-se escondido e acabar se sentindo culpado por não corresponder às expectativas dos adultos", afirma a consultora Maria Helena Vilela.

Na escola

? Se uma criança se masturbar na sala de aula, chame-a para outra atividade. Mais tarde, diga a ela que tocar nos órgãos sexuais é gostoso, mas não deve ser feito na frente dos outros.

? Caso o ato se repita depois de várias conversas, investigue as possíveis causas (micose, que provoca coceira, ou outro problema que a criança possa estar enfrentando).

Em casa

? Explique a diferença entre o privado (aceitável quando se está sozinho) e o público (aceitável no convívio com outras pessoas).

? Caso a criança esteja se masturbando no quarto ou no banheiro, sem chamar a atenção de ninguém nem se expondo, não interfira.

? Se seu filho estiver se tocando na frente de outras pessoas, desvie a atenção dele para outra coisa e depois converse com ele a sós.

Meu corpo



[Download](#)

Ilustração: Carole Henaff

Será que ele é igual a mim?

Quando pequenos, meninos e meninas começam a descobrir as características do próprio corpo. Por que os garotos têm "pipi" e as meninas, "xoxota"? E eles investigam mesmo. O coordenador pedagógico Marcelo Cunha Bueno, da Escola Estilo de Aprender, em São Paulo, afirma que a curiosidade é tanta

que os pequenos se escondem debaixo das mesas ou procuram respostas ali mesmo, no meio da sala de aula. Uma vez ele viu dois garotos de 4 anos com as calças abaixadas conferindo se ambos tinham "pipi". Ele pediu que os dois se vestissem e fossem brincar no pátio. E explicou que é legal querer conhecer o corpo do outro, mas que aquela era hora de estudar. Por volta dos 2 ou 3 anos, depois que a criança já aprendeu a andar e a falar, a curiosidade (inclusive a sexual) vem à tona. É normal que, além de ver, ela queira tocar. Essa brincadeira não traz nenhum prejuízo físico ou psicológico. Não há erotização nesse contato e ele não deve ser interpretado como desvio de comportamento.

Na escola

? A conversa sobre o que pode e o que não pode ser feito em público é sempre bem-vinda.

? Mostre figuras ou modelos do corpo humano e apresente o nome correto dos órgãos sexuais.

Em casa

? Se você não se incomodar em ver seu filho e outra criança da mesma idade nessa situação, deixe-os esgotarem a curiosidade. Logo eles partirão para outra brincadeira.

? Se não concordar, diga a eles que isso o incomoda e explique por quê.

Parceria de sucesso



[Download](#)

Ilustração: Carole Henaff

As escolas com programas de educação sexual costumam comunicar os pais sobre a iniciativa antes de iniciar as aulas.

Geralmente a idéia é bem acolhida. Mas muitas famílias temem que as conversas levem a uma iniciação precoce da vida sexual do adolescente, o que (obviamente) não é o objetivo do colégio. Por isso, nas conversas com os familiares, cabe aos professores:

? Mostrar que a educação sexual está prevista nos PCN e faz parte do projeto pedagógico.

? Enfatizar que o papel da escola é passar informações científicas e propiciar o debate de temas pertinentes à idade de cada turma, tentando com isso aplacar as angústias dos adolescentes em relação ao tema.

? Explicar que o objetivo maior é fazer com que os jovens tenham uma vida saudável e entendam o que acontece com eles quando os hormônios estão em ebulição.

? Deixar claro que os valores morais e religiosos da família não serão questionados em nenhum momento.

? Convidar os pais, sempre que possível, a participar de um bate-papo em sala de aula com os estudantes (eles podem contar como lidavam com a sexualidade quando eram adolescentes e, diante de um grupo grande de jovens, sem a pressão de estar "a sós" com o filho, ouvir os dilemas da moçada de hoje).

? Proporcionar atividades paralelas aos alunos cujos pais se oponham à participação do filho nas atividades de educação sexual.

Enfrentando os adultos



Download
Ilustração: Carole Henaff

Em busca de mais informação

Rosa Cristina Albuquerque Pires, professora de Ciências da Escola Estadual de Educação Básica Irineu Bornhausen, em Florianópolis, tem o hábito de passar um paninho na mesa e na cadeira antes de começar suas aulas. Um dia, ao entrar na sala da 5ª série, viu um pênis desenhado em sua cadeira. Mesmo assim, sem nada comentar, sentou-se. Foi o suficiente

para os meninos começarem a gemer e a assobiar. Ela perguntou:

- Vocês estão passando mal?
- Não, professora! É que a senhora sentou...
- Sentei onde?
- No bilau... (gritos e gargalhadas)
- Bilau rima com carnaval! (risos envergonhados). E depois, não sentei num pênis, mas em uma representação dele.

Graças à experiência adquirida no contato com os adolescentes (e à capacitação oferecida pela Universidade Estadual de Santa Catarina), Rosa sabe que eles querem resolver alguma dúvida quando começam com essas gracinhas e supostas "provocações". Por isso, ela não hesita em mudar o programa. Pára a aula e verifica as necessidades da turma. "É o que chamo de educação sexual que não só informa mas também entende as angústias

dessa fase da vida ." Naquele dia, a conversa, é claro, foi sobre relações sexuais: quando ter a primeira, se a menina pode transar menstruada etc. Todos escreveram suas questões num pedaço de papel, sem assinar, ou em um cartaz (assim, ninguém se expõe de forma desnecessária). O consultor Antonio Carlos Egypto destaca que muitas vezes o jovem age dessa maneira para mostrar ao grupo que consegue lidar com a sexualidade - o que raramente é verdade. Em outras palavras, ele quer descobrir se o adulto está ali para policiá-lo. "Se a classe perceber que o professor não tem jogo de cintura, fatalmente vai afrontá-lo." Tudo isso porque a moçada quer informação.

Na escola

? Aproveite as "provocações" para iniciar uma conversa sobre sexualidade.

? Não leve comentários dos alunos para o lado pessoal nem se sinta agredido por eles.

? Se alguns estudantes quiserem mostrar que conhecem "muuuuito" sobre sexo, tente outra abordagem: pergunte como os jovens agem hoje e conte como era na sua época. Entre um comentário e outro, você perceberá brechas para intervir com as informações necessárias.

Em casa

? Seu filho não age assim para agredir. Ele quer saber mais sobre o tema (ou conhecer a posição dos pais).

? Ouvir o jovem é a única maneira de identificar a razão do enfrentamento.

Gravidez e aids



[Download](#)

Ilustração: Carole Henaff

O futuro em suas mãos

"O que eu vou ser quando crescer? Como será minha vida daqui a alguns anos?" Procurar respostas para perguntas como essas é uma maneira de os jovens se sensibilizarem sobre a importância de prevenir uma gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis, como a aids. Os adolescentes que se arriscam a ter um filho sem

planejamento ou a contrair doenças graves geralmente não conseguem perceber que cuidar de si mesmo é o melhor jeito de evitar perdas no futuro.

Em 1999, 27% dos partos realizados na Santa Casa de Ourinhos (SP) foram de mães adolescentes. No ano seguinte, a Fundação para o Desenvolvimento da



Download

Ilustração: Carole Henaff

Educação iniciou o programa Prevenção Também se Ensina. Em 2005, a incidência de gravidez entre menores de 16 anos caiu quase à metade, baixando para 17% os partos de mães adolescentes. A Escola Estadual Ari Correa é uma das que participam da capacitação. O professor de Ciências Ademar Francisco da Silva faz dinâmicas para debater os problemas de uma gravidez indesejada e as doenças causadas pelo sexo sem preservativos. Ele também leva para as salas de 7a e 8a séries camisinhas masculinas e femininas, cartelas de pílulas, pílulas do dia seguinte e DIU. Tudo para ensinar os jovens a usá-los corretamente.

Na escola

? Abra espaço para que todos pensem no futuro e projetem sua vida para daqui a cinco ou dez anos.

? Fale sobre métodos contraceptivos e como devem ser usados. Destaque a importância de prevenir a gravidez e as doenças sexualmente transmissíveis.

? Caso uma adolescente engravide, acolha-a para que ela não abandone a escola.

? Oriente a aluna grávida a procurar o serviço de saúde e mostre a importância dos exames pré-natais. E lembre que, durante a licença-maternidade, ela tem o direito de fazer as provas em casa.

Em casa

? Conversar é sempre o melhor jeito de explicar a seu filho a importância de ser bem informado em questões de sexualidade.

? Admitir a sexualidade do filho e saber que ele está pensando em sexo já é um bom caminho. Negar isso é fechar as portas para o diálogo.

? Acolha sua filha se ela engravidar. Certamente ela vai ter muito mais dificuldades de lidar com um bebê sem o seu apoio.

Imitando adultos

Quero ser grande

Um ardente beijo na boca. Um casal deitado na cama trocando carícias sob o lençol. Corpos nus rebolando. Na televisão, imagens como



Download

Ilustração: Carole Henaff

essas são comuns. E as crianças pequenas são expostas a elas sem saber o que significam. O resultado é que elas acabam querendo imitar esses comportamentos. A professora da 1ª série Ruth das Chagas Neves, da Unidade Integrada José Augusto Mochéu, em São Luís, enfrenta situações desse tipo diariamente. Para satisfazer a curiosidade da turma e iniciar um trabalho de educação sexual, ela leva para a classe bonecos sexuados que ajudam a mostrar as diferenças entre o corpo do homem e da mulher (os bonecos maiores, Gertrude e Gervásio, têm os órgãos sexuais móveis). Vários colegas de Ruth foram capacitados pela Plan Brasil e pelo GTPOS e hoje a escola mantém um trabalho permanente sobre sexualidade.

Experiências de imitar os adultos podem levar a descobertas quando feitas em clima de brincadeira. Mas atenção: se a criança mostrar agressividade ou medo no contato físico, ela pode estar sendo vítima de abuso sexual. Mostre-se aberto a escutá-la para ter mais informações e procure a coordenação pedagógica ou a direção caso seja necessário.

Na escola

? Procure saber onde os pequenos viram o comportamento que estão imitando e o que eles sabem a respeito.

? Trate a imitação como uma atitude normal para a idade e aproveite para falar sobre sexualidade.

? Se a criança mostrar-se muito erotizada, chame os pais para tentar entender os motivos dessas atitudes.

Em casa

? Preste atenção nas brincadeiras de seu filho e, caso ele esteja imitando comportamentos adultos, descubra onde ele presenciou aquilo.

? Verifique se os programas de TV que ele vê são adequados para a idade.

? Se os valores passados por determinado programa não forem os mesmos da família, assista junto com ele e explique por que tais comportamentos são reprováveis.

Hormônios em ebulição

Carinhos sem ter fim



Download

Ilustração: Carole Henaff

No Colégio L. Peretz, em São Paulo, o namoro entre os alunos é visto como normal e aceitável. Contudo, no ano passado, o romance entre uma garota da 7ª série e um menino do 1º ano do Ensino Médio mexeu com a escola. O

jovem casal costumava procurar cantos isolados para trocar carícias tão calorosas que uma turma de 5ª série fazia fila para assistir. Na primeira conversa com a orientação pedagógica, os dois ouviram que não deveriam se esconder. A esperança era de que, em público, a atitude mudaria. Não foi o que

ocorreu. Ao contrário, os amassos passaram para o pátio, a porta da escola, os corredores - e pais, alunos e funcionários ficaram incomodados com a situação.

"Os jovens estavam testando os limites", lembra o orientador educacional Bruno Weinberg. "Por isso, tivemos de deixar claro até onde eles poderiam ir." Sem partir para a repressão ou a proibição, ele explicou que as intimidades entre namorados são normais, mas que a escola não é lugar para isso. Para Maria Helena Vilela, o que faz o adolescente agir assim são as mensagens dúbias que ele recebe (seja da mídia e dos amigos, seja da família ou da escola). Por isso, o melhor é mesmo conversar e estabelecer o que os jovens podem fazer, onde e como.

Na escola

? Discuta as regras com todos os professores e funcionários para que as mensagens sobre limites sejam coerentes.

? Deixe claro para os alunos o que é permitido e o que é proibido, explicando os motivos.

Em casa

? Analise o que você suporta ou não dentro de casa. É direito dos pais controlar o comportamento dos filhos.

? Tenha disponibilidade para ouvir seu filho e construir as regras com ele.

A importância da inclusão



Pessoas com deficiências físicas, mentais ou sensoriais manifestam sua sexualidade tanto quanto os demais. O problema é que muitos os consideram "anormais" e, portanto, vêem essas atitudes também como anomalias, segundo o pesquisador Hugues Ribeiro, do Departamento de Educação Especial da

Download

Ilustração: Carole Henaff

Universidade Estadual Paulista em Marília (SP).
Ele recomenda tratamento igual para todos,
com abordagem adaptada ao tipo de
deficiência do aluno.

? Com alunos com deficiência mental, é preciso tornar as informações mais acessíveis e repeti-las várias vezes usando linguagem simples, material concreto ou exemplos. Caso um aluno insista em passar a mão nos colegas, por exemplo, fale que isso não pode ser feito sem a concordância da outra pessoa e que existem situações em que o toque é permitido e outras em que não. Para facilitar a compreensão, mostre gravuras de cenas do cotidiano e pergunte em quais tocar é permitido. No consultório, o médico pode examinar o paciente? E no ônibus, um passageiro pode passar a mão nos outros? Entre dois namorados isso é aceitável? E com os colegas da escola?

? Geralmente quem tem deficiência física apresenta auto-estima corporal baixa por não se enquadrar no "padrão de beleza". Falar do corpo, para eles, costuma ser difícil. Ajude- os contando histórias de pessoas com deficiência que se realizaram pessoal e profissionalmente. E adapte as atividades de sala de aula para incluí-los.

? Alunos com deficiência visual precisam de material concreto para manipular, como modelos dos órgãos sexuais e esquemas em alto-relevo.

? Já quem tem deficiência auditiva nem sempre consegue explicar suas dúvidas para o educador, que muitas vezes tem dificuldade para transmitir as informações a eles. A solução é usar muitas figuras, diagramas e esquemas para facilitar a visualização e a assimilação dos conteúdos.

Quer saber mais?

Colégio I. L. Peretz, R. Madre Cabrini, 175, 04020-000, São Paulo, SP, tel. (11) 5574-0131

Corsa, R. Major Quedinho, 110, sala 172, 01050-030, São Paulo, SP, tel. (11) 3255-0076, www.corsasp.org

Dilma Lucy de Freitas, dlfreitas@terra.com.br

Ecos Comunicação em Sexualidade, R. Araújo, 124, 2o andar, 01220-020, São Paulo, SP, tel. (11) 3258-1238 ,
www.ecos.org.br

Escola Estilo de Aprender, R. Pio XI, 678, 05060-000, São Paulo, SP, tel. (11) 3644-7958

Escola Estadual Ari Correa, R. Antônio Henrique Rolli, 245, 19914-400, Ourinhos, SP, tel. (14) 3322-4111

Escola Estadual de Educação Básica Irineu Bornhausen, R. Vereador Batista Pereira, 306, 88075-600, Florianópolis, SC, tel. (48) 3248-1352

Escola Estadual Professor Caran Aparecido Gonçalves, R. Gregório Allegri, 101, 05842-070, São Paulo, SP, tel. (11) 5511-4994

Fundação para o Desenvolvimento da Educação, R. Rodolfo Miranda, 636, 01121-900, São Paulo, SP, tel. (11) 3327-4000, www.fde.sp.gov.br

Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual, Av. 11 de Junho, 943, altos, 04041-053, São Paulo, SP, tel. (11) 5572-7331, www.gtpos.org.br

Hugues Ribeiro, hugues@uol.com.br

Instituto Kaplan, R. Guaraiúva, 1354, 04569-002, São Paulo, SP, tel. (11) 5506-2250, S.O.Sex tel. (11) 5505-4434 (tira-dúvidas sobre sexualidade), www.kaplan.org.br

Plan Brasil, R. Zelindo Marafante, 20, 54440-370, Jaboatão dos Guararapes, PE, tel. (81) 2119-7575, www.plan.org.br

Unidade Integrada José Augusto Mochéu, Av. Principal, s/no, 75099-080, São Luís, MA, tel. (98) 3241-6322

Bibliografia

Adolescência: O Despertar do Sexo, Içami Tiba, 216 págs., Ed. Gente, tel. (11) 3670-2500, 28,90 reais

A Educação Sexual da Criança, Cesar Nunes e Edna Silva, 144 págs., Ed. Autores Associados, tel. (19) 3289-5930, 16 reais

O Anjo e a Fera: Sexualidade, Deficiência Mental, Instituição, Alain Giami, 203 págs., Ed. Casa do Psicólogo, tel. (11) 3034-3600, 25 reais

Sexo, Prazeres e Riscos, Antonio Carlos Egypto, 94 págs., Ed. Saraiva, tel. (11) 3613-3030, 27,90 reais
Sexo se Aprende na Escola, Marta Suplicy e outros, 119 págs., Ed. Olho d'Água, tel. (11) 3673-1287, 24 reais

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, Gleydson da Paixão Tavares declaro para os devidos fins que a presente dissertação é de minha autoria e que estou ciente:

- do conteúdo da Lei no 9.610¹⁸, de 19 de fevereiro de 1998, sobre os Direitos Autorais;
- e que plágio consiste na reprodução integral ou parcial de obra alheia, apresentando-a como se fosse de própria autoria, ou ainda na inclusão em trabalho próprio de textos, imagens de terceiros, sem a devida indicação de autoria.

Declaro, ainda, estar ciente de que, se a qualquer tempo, mesmo após a defesa, for detectado qualquer trecho do texto em questão que possa ser considerado plágio, isso poderá implicar em processo administrativo, resultando, inclusive, na não aceitação do trabalho para a defesa ou, caso esta já tenha ocorrido, na perda do título (Mestrado ou Doutorado) do Programa de Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECF),

Gleydson da Paixão Tavares

UESB, 13 de dezembro de 2022.

Assinatura do(a) Autor(a)

Local e data

¹⁸ Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm>.