



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*HISTÓRIA DO CURRÍCULO: ANALISANDO DISCURSOS
ACADÊMICOS DE (E SOBRE) GÊNERO E SEXUALIDADE NA
ESCOLA (2005-2018)*

Mestranda: Maya Eliz Sousa Lima

Orientação: Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira

RIO DE JANEIRO, RJ

2021

MAYA ELIZ SOUSA LIMA

História do Currículo: analisando discursos acadêmicos de (e sobre) gênero e sexualidade na escola (2005-2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira.

RIO DE JANEIRO, RJ

2021

CIP - Catalogação na Publicação

SS725h Sousa, Maya Eliz
História do Currículo: analisando discursos acadêmicos de (e sobre) gênero e sexualidade na escola (2005-2018) / Maya Eliz Sousa. -- Rio de Janeiro, 2021.
79 f.

Orientadora: Marcia Serra Ferreira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação. 2. História do Currículo. 3. Gênero. 4. Sexualidade. 5. Ensino de Ciências e Biologia.
I. Serra Ferreira, Marcia, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

MAYA ELIZ SOUSA LIMA

História do Currículo: analisando discursos acadêmicos de (e sobre) gênero e sexualidade na escola (2005-2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira.

Aprovado em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira (orientadora)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

À minha mãe e aos meus irmãos.
Às travestis que antes de mim vieram e que ainda virão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao maior amor da minha vida e a pessoa que eu sei que me ama mais que qualquer outra, a pessoa que sofreu muito, mas fez tudo o que esteve ao seu alcance para chegar onde chegou e criar a mim e aos meus irmãos da melhor maneira possível. À minha mãe, Angela, todos os agradecimentos do mundo, uma gratidão imensa por ter sempre estado ao meu lado, fossem nos momentos bons ou nos ruins, por ser a mulher e a mãe mais incrível que eu conheço.

Agradeço aos meus irmãos, Alerrandro e Elizandra, por serem as luzes da minha vida, os presentes que a mãe me deu e desde então alegam minha vida e são motivadores dos meus sonhos. À Elizandra um agradecimento especial, por ter me ajudado organizando os textos de forma a facilitar a produção desse material, bem como com todo o apoio e cuidado de me acordar cedo para escrever, me oferecer água, café e comida, enquanto escrevia. Amo vocês.

Agradeço às minhas amigas de escola, Luana, Joyce, Suyane e Islânia, por estarem ao meu lado durante todo o Ensino Médio. Mesmo que a correria da vida tenha nos afastado lembro de vocês todos os dias, vocês sempre estarão guardadas no meu coração.

Agradeço aos meus amigos de graduação que estão comigo desde 2015.1, Paulo Rafael, Rianne, Sarah, Camila, Ruana e Cláudio, e à Stella – que chegou um pouco depois, mas se tornou tão próxima quanto os demais – por me ajudarem sempre que possível, por me puxarem a orelha quando necessário, pelas companhias nos almoços no RU, as companhias nos bares (exceto o Cláudio e a Ruana que nunca foram, risos), enfim por terem estado comigo ao longo dessa trajetória tão marcante para a minha vida.

Agradeço à Entidade Nacional de Estudantes de Biologia – ENEBio, sem ela eu não teria iniciado meu processo como militante social, nem conhecido algumas cidades desse país, além de pessoas muito importantes para mim. Assim, agradeço também à todas(os) que construíram, constroem e construirão a ENEBio. A ENEBio é de quê? DE LUTA! (punho cerrado e erguido).

Agradeço ao RUA Juventude Anticapitalista e à toda sua militância, tem sido um grande aprendizado construir esse sonho laranja, junto a pessoas incríveis. Um agradecimento especial, ao Hugo e à Bárbara por terem me convencido, pelas práticas, a construir o movimento, e ao Dan por ter me convidado para o espaço onde esse convencimento foi possível.

Não podia faltar agradecimento a ela, Alina, a professora de Biologia que fez eu passar a amar essa ciência linda e que eu odiava (risos), me convenceu – sem dizer nada – a cursar Ciências Biológicas e se tornou uma grande amiga. Sem você eu não teria tomado esse rumo, obrigada por tudo!

Também, não poderia ficar de fora ele, o professor que, ao longo da minha graduação, mais conversei, mais me aproximei, mas me questionou sobre qualquer coisa, mais me encheu de glicose com rapaduras, quebra queixos e chocolates, e que se tornou meu orientador de graduação. Roberto, muito obrigada por ser esse professor incrível, Você inspira a mim e a muitas(os) outras(os). Um abraço!

Agradeço à Jessica Rebouças e ao Pedro Nunes por todo apoio e amizade que vocês têm me proporcionado nos últimos meses. Amo vocês!

Agradeço ao Perê e à Kemi por serem amigas incríveis, que já me ajudaram tanto independente de estarmos a muitos quilômetros de distância ou estarmos bem próximos fisicamente. Sem vocês esse texto não seria possível, sequer ter acessado o curso de Mestrado na UFRJ teria se materializado caso não houvesse vocês para alimentar esse sonho e garantir toda a estrutura necessária para tal feito. Obrigada! Amo vocês!

Agradeço também às ‘Divas do aPOClipsync’, por todas as discussões sobre as disciplinas ao longo dessa caminhada do Mestrado, por todos os almoços no campinho (antes da pandemia) e todos os momentos de distração. Larissa, Túlio, Isabel agradeço muito por nossos caminhos terem se cruzado e sido compartilhados nessa etapa.

Não pode faltar o agradecimento aos professores que fizeram parte dessa jornada e que me proporcionaram deslocamentos, indagações, alguns leves sofrimentos que quando ocorriam pareciam bem maiores do que realmente eram. Meu muitíssimo obrigada, Libânia Xavier, Ana Magaldi, Margarida Gomes, Ana Monteiro, Victor Giraldo, Ana Angelita, Thiago Ranniery, André Bochetti, Teresa Gonçalves, Patrícia Corsino, Maria Elvira, Everton Rangel e Bárbara Pires.

Sou muito grata ao Grupo de Estudos em História do Currículo por todo acolhimento e as discussões que esse espaço me proporcionou. Um agradecimento especial à Marcia Serra Ferreira, professora orientadora desta produção, a qual eu já mantinha forte admiração desde os espaços compartilhados no VII ENEBio, em Belém. Agradeço por todo esse processo de orientação, as discussões enriquecedoras e por todo carinho e cuidado ao longo desse período.

Catarina Moreira, Beatriz Pereira e Gabriel Brasil, agradeço a vocês por tudo que por mim fizeram, por toda a ajuda nos momentos de desespero, por todos os rolês magníficos no karokê da Lapa, bem como pela nossa amizade que fluiu de modo tão espontâneo e que só alegraram meus dias.

Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos concedida a mim, tão necessária para que a realização do curso de Mestrado fosse possível.

“Você não existe
E eu também não
Tudo que tem nessa vida
É fruto da imaginação”
(Potyguara Bardo)

RESUMO

SOUSA, M. E. **História do Currículo: analisando discursos acadêmicos de (e sobre) gênero e sexualidade na escola (2005-2018)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente dissertação faz parte de um empreendimento coletivo realizado pelo Grupo de Estudos em História do Currículo, no âmbito do Laboratório Núcleo de Estudos de Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GEHC/NEC/FE/UFRJ). Trata-se de uma investigação interessada em reconhecer os discursos de [e sobre] gênero e sexualidade na educação, especialmente no campo do ensino de Ciências e Biologia. Esta dissertação é construída em um diálogo com Michel Foucault (2014, 2019a, 2019b e 2020) e alguns de seus interlocutores na educação e no campo curricular, em especial Tomas Popkewitz (1994, 1997, 2001, 2010, 2010a, 2010b, 2012, 2015a e 2015b). A pesquisa foi realizada a partir da produção acadêmica apresentada ao longo das sete primeiras edições do Encontro Nacional de Ensino de Biologia (2005, 2007, 2010, 2012, 2014, 2016 e 2018). A partir dessa produção, foi possível perceber que a sexualidade vem sendo significada, nas aulas de Ciências e Biologia, como algo complexo, que exige cuidados e controle, além de ser tomada como algo que precisa ser ensinado pela escola. Quanto ao gênero, há um entendimento de que ele é uma construção social e nunca acabado. É possível perceber, também, que não apenas sentidos para gênero e sexualidade estão sendo produzidos nessas aulas, mas os sujeitos da educação também são produzidos como efeitos dessas práticas de significação que reverberam sobre gênero e sexualidade na escola.

Palavras-chave: História do currículo; gênero; sexualidade; ensino de Ciências e Biologia.

ABSTRACT

SOUSA, M. E. **History of the Curriculum: analyzing academic discourses of (and about) gender and sexuality at school (2005-2018)**. 2021. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This dissertation is part of a collective undertaking carried out by the Curriculum History Study Group, within the scope of the Core Curriculum Studies Laboratory of the Faculty of Education of the Federal University of Rio de Janeiro (GEHC / NEC / FE / UFRJ). It is an investigation interested in recognizing the discourses of [and about] gender and sexuality in education, especially in the field of science and biology teaching. This dissertation is built on a dialogue with Michel Foucault (2014, 2019a, 2019b and 2020) and some of his interlocutors in education and in the curricular field, especially Tomas Popkewitz (1994, 1997, 2001, 2010, 2010a, 2010b, 2012, 2015a and 2015b). The research was carried out from the academic production presented during the first seven editions of the National Meeting on Teaching Biology (2005, 2007, 2010, 2012, 2014, 2016 and 2018). From this production, it was possible to perceive that sexuality has been meant, in Science and Biology classes, as something complex, which requires care and control, in addition to being taken as something that needs to be taught by the school. As for gender, there is an understanding that it is a social construction and never finished. It is possible to perceive, also, that not only meanings for gender and sexuality are being produced in these classes, but the subjects of education are also produced as effects of these practices of meaning that reverberate about gender and sexuality at school.

Keywords: History of the curriculum; gender; sexuality; Science and Biology teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Médica
ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
APEM – Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres
EA – Educação Ambiental
ENEBio – Encontro Nacional de Ensino de Biologia
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EREBio – Encontro Regional de Ensino de Biologia
FE/UFRJ – Faculdade de Educação da UFRJ
GEHC – Grupo de Estudos em História do Currículo
IES – Instituição de Ensino Superior
IFCE – Instituto Federal do Ceará
IST – Infecção Sexualmente Transmissíveis
LGBT+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e demais identidades sexuais e de gênero
NEC – Laboratório Núcleo de Estudos do Currículo
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE/UFMG – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
PPGE/UFRJ – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
SBEnBio – Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SiSU – Sistema de Seleção Unificado
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

URCA – Universidade Regional do Cariri

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
<i>Compartilhando caminhos: quais viagens me trouxeram aqui?</i>	14
CAPÍTULO I	25
<i>Organizando a viagem: a construção teórico-metodológica da pesquisa</i>	25
1.1. Uma História do Currículo como História do Presente.....	26
1.2. Trilhando com o Grupo de Estudos em História do Currículo os caminhos para uma História do Presente.....	31
1.3. Sexualidade, corpo, identidade e escola.....	34
1.4. Poder, identidade e abjeção: a escola como <i>locus</i> de subjetivação.....	36
CAPÍTULO II	41
<i>A ‘montação’ do arquivo?</i>	41
2.1. Situando o espaço de investigação e produzindo o arquivo de pesquisa com os Encontros Nacionais de Ensino de Biologia.....	41
2.2. Incluindo outras produções acadêmicas no arquivo de pesquisa: o que circula sobre a temática?.....	44
2.3. Erigindo a análise a partir das edições do ENEBIO (2005-2018).....	49
CAPÍTULO III	52
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: investigando a alquimia curricular no ensino de Ciências e Biologia	52
3.1. Transitando pelas produções acadêmicas nas edições do ENEBIO (2005-2018).....	53
3.2. Noções de sexualidade e gênero.....	54
3.3. Por entre as trilhas da alquimia: produzindo estudantes e professoras.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS...	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69

INTRODUÇÃO

Compartilhando caminhos: quais viagens me trouxeram aqui?

Abram os caminhos
Abram os caminhos
Abram os caminhos
Abram-se os caminhos
(MC Tha – Abram os caminhos)

O presente trabalho tem por objetivo identificar os discursos acadêmicos que vêm participando da constituição dos significados de gênero e sexualidade que circulam e são fixados na área da Educação, em especial no ensino de Ciências e Biologia. Para realizar essa tarefa, assumo a abordagem histórica que tem sido elaborada, coletivamente, no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, grupo de pesquisa liderado pela Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira no âmbito do Núcleo de Estudos de Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ). Como veremos posteriormente, é com ela que categorizo e nomeio esse estudo como uma História do Currículo do Presente, em estreito diálogo com Michel Foucault (2014, 2019a, 2019b, 2020) e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo, com destaque para as produções de Thomas Popkewitz (1994, 1997, 2001, 2010, 2010a, 2010b, 2012, 2015a e 2015b) e do próprio *Grupo de Estudos em História do Currículo* (ver, por exemplo, FERREIRA, 2013 e 2015; FERREIRA & SANTOS, 2017; FERREIRA & MARSICO, 2020; MARSICO & FERREIRA, 2020).

Para abrir os caminhos dessa jornada que é uma dissertação, a minha dissertação, resolvi compartilhar, como em uma espécie de diário de bordo, as *viagens* que me trouxeram até aqui. Quando resolvi que este seria o caminho por onde iniciaria a trilha que você – leitora¹ – está prestes a vivenciar, resolvi buscar nas minhas memórias um ponto de irrupção, de emergência. Não foi fácil identificar e/ou escolher esse ponto, mas acredito ter conseguido estabelecer um interessante itinerário. Então, estão prontas? Peço que apertem os cintos, pois o trajeto pode apresentar algumas curvas bruscas e certas obstruções. Desejo-lhes uma boa viagem, assumindo com Reinhart Koselleck (2006; 2014) que é do presente que produz tanto essas memórias quanto possíveis futuros!

¹ Opto por uma escrita que prioriza o gênero feminino, a fim de proporcionar reflexão sobre a construção sexista da Língua Portuguesa. Desse modo, salvo quando houver prejuízo à construção e/ou compreensão do texto, usarei a grafia feminina quando necessário.

Muitos são os fatos marcantes da minha vida que poderiam irromper para a abertura desses caminhos; no entanto, por se tratar de uma dissertação construída no contexto de um Programa de Pós-Graduação em Educação – o PPGE/UFRJ –, resolvi acessar as memórias mais remotas da minha trajetória escolar. Início, portanto, a nossa excursão pela creche, ainda no início do milênio. Fui nela matriculado², no ano de 2000, na cidade de Fortaleza. Duas memórias do período que passei nesse espaço me são recorrentes: os momentos do soninho da tarde e do banho, que ocorriam nessa ordem todos os dias. O soninho não me traz memórias muito elementares para além da satisfatória experiência de deitar em meu colchonete azul (quase roxo), com estrelinhas amarelas, e ter um bom descanso. Após aquele momento, em todos os fins de tarde eu e todas as crianças tomávamos banho e nos arrumávamos para aguardar nossos pais nos buscarmos. O banho era coletivo e lembro-me bem que era um momento em que observávamos os corpos das outras crianças e comentávamos sobre as diferenças que víamos: se os umbigos eram para dentro, para fora ou nenhum dos dois; sinais e manchas pelos corpos que algumas tinham e outras não... Além disso, as meninas eram separadas dos meninos na hora do banho, mesmo que o banho de todas ocorresse simultaneamente e em um mesmo pátio, onde éramos colocados de costa para as meninas que eram postas também de costas para nós.

Ao retomar tais memórias, percebo que as diferenças aparecem e podem ser encaradas de duas maneiras. A primeira é como eu e as outras crianças comparávamos nossos corpos observando umbigos, sinais e manchas, por exemplo, onde elas eram percebidas, mas não utilizadas para nos separar em determinados espaços. A segunda é justamente como ela pode se constituir em critério para dividir os sujeitos entre si, como quando se diferencia meninas de meninos. Dizer que alguém é menino ou menina estabelece caminhos esperados – vistos como ‘certos’ – para aquele sujeito, que começam a ser traçados desde quando se é ainda um feto, a partir de uma ultrassonografia, produzindo a diferença, fabricando o gênero a partir de um suposto sexo e criando expectativas sobre aquele corpo, fortalecendo uma linearidade normativa entre sexo-gênero-sexualidade (LOURO, 2016; BUTLER, 2001; BENTO, 2011).

² Utilizo-me do masculino ao tratar de mim até certo momento do texto, devido à minha condição de mulher trans-travesti, pois considero relevante prezar pelo modo como fui, e sou, identificada e me identifiquei/identifico em diferentes momentos da nossa viagem, uma vez que isso faz parte da minha construção identitária.

Nossa próxima parada é no que à época chamávamos de Maternal II, cursado no ano de 2003. Nele, dois fatos me são marcantes e relevantes para os próximos pontos do nosso trajeto. O primeiro deles – que, a princípio, pode não ter muita relação com a minha trajetória escolar – vai fazer diferença por toda a minha passagem pela educação básica. Trata-se do nascimento do meu irmão, Alerrandro, que eu conheci literalmente no momento em que nasceu, uma vez que acompanhei o parto ocorrido dentro da ambulância. Devido a essa experiência, pus na cabeça que seria Obstetra e que, portanto, cursaria Medicina no ensino superior.

O segundo fato, que não tem uma data específica ou é marcado por um acontecimento único, foi quando comecei a sofrer o tal do *bullying* em razão de meus trejeitos ‘femininos’, de chorar por quase tudo, de ter uma caligrafia ‘de menina’ – já sabia ler e escrever, aprendi em casa com minha mãe aos três anos e meio – e de não gostar tanto de brincadeiras ‘de menino’, como futebol. Nesse ano, começaram as conversas quase que diárias da minha mãe com professoras, coordenadoras e diretoras sobre as minhas inúmeras voltas para casa chorando por conta de algo que tinha ouvido ou por ter apanhado de outra criança. Tais conversas não resolviam a questão, pois havia uma expectativa prévia e fixada sobre como eu deveria agir e me comportar ao ser considerado um menino; e, afinal, “se um menino gosta de brincar de boneca, [...] afirmarão: ‘Pare com isso! Isso não é coisa de menino!’” e “a cada [...] ‘menino não chora’, ‘comporta-se como menin[o]’, ‘isso é coisa de bicha!’, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada” (BENTO, 2011. p. 552). Como a escola não é uma instituição isolada do resto da sociedade, tais reiterações são constantes nos espaços escolares e ainda é declarada muita dificuldade em lidar com essas situações. Para Bento (2011, p. 555), “a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade”.

Agora vamos passar pela Alfabetização, que cursei no ano de 2004. Como já destacado, como aprendi a ler com três anos e meio, quando fui cursar a Alfabetização aos cinco anos, fazendo seis anos durante o ano, já lia e escrevia. Tenho a memória do livro, aquele foi o meu primeiro ano escolar com o livro didático. Com ele me senti tão crescido, pois achava que livro era uma coisa para as crianças mais velhas. Além disso, o livro tinha quatro disciplinas: Português (Letramento), Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Todas as atividades relacionadas ao Português eu respondi logo no início do ano, pois lembro que todas eram apresentando o alfabeto e a formação de palavras com

cada fonema a partir das ‘famílias’ de cada uma das letras. Nesse mesmo ano, pela primeira vez eu tive aulas de Ciências; aquilo era muito novo e muito interessante, eu adorava estudar os reinos mineral, vegetal e animal e também os conteúdos ligados à higiene. Lembro-me das atividades de Ciências no livro didático, com as bordas das páginas verdes, cada disciplina tinha uma cor. Acho que gostei tanto de Ciências porque, naquele momento, ela era a única disciplina que tinha atividades que eu conseguia relacionar com o meu dia-a-dia, fosse a necessidade das práticas de higiene ou mesmo observar e classificar as coisas ao meu redor em animal, vegetal ou mineral. As Ciências me despertavam curiosidade sobre mim e o mundo ao meu redor. Era incrível!

Outra coisa que me vem à mente ao pensar na Alfabetização são os uniformes, amarelos gema com branco, que eram diferentes entre meninos e meninas, o que me motivou a perguntar para a professora, para a minha mãe e até para a diretora porque as meninas usavam saia e os meninos short, e se eu poderia usar saia, pois eu achava que seria mais interessante, bonito e refrescante. As repostas sempre diziam que saia era roupa feminina e que, então, eu não poderia usar. E mais uma vez a recorrente reiteração de normas de gênero me perseguiram, com vistas a me confinar; afinal:

Reiterar significa que é através das práticas de uma interpretação em atos das normas de gênero, que o gênero existe. O gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada. São esses sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo. Essas infundáveis repetições funcionam como citações e cada ato é uma citação daquelas verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como fundamento para sua existência a crença de que são determinadas pela natureza (BENTO, 2011. p. 553).

No ano seguinte – isto é, em 2005 –, fui matriculada na 1ª série do ensino fundamental. Ao começar o ano letivo, com a professora iniciando um processo de alfabetização da turma, eu era a única criança que já sabia ler e escrever. Minha mãe resolveu, então, conversar com o núcleo gestor da escola e pedir para que eu fosse transferida para a outra turma de 1ª série, cujas alunas já eram alfabetizadas. O coordenador pedagógico propôs a realização de uma prova para avaliar se a transferência seria possível. A prova foi oral, realizada pelo próprio coordenador em uma sala onde havia apenas eu e ele, com perguntas de Português e Matemática. Em dado momento eu já havia respondido todas as perguntas planejadas, sem nenhum erro e em um tempo menor do que o esperado; o coordenador resolveu, então, fazer outras perguntas avulsas e com um nível maior de dificuldade, as quais eu respondi, obtendo apenas um erro. Ao

apresentar esse resultado ao núcleo gestor e à minha mãe, foi proposto que ao invés de mudar de turma, eu fosse avançada para a 4ª série, com que a mãe não concordou. Então, propuseram o avanço para a 3ª série, mas mais uma vez a resposta da mãe foi negativa. Lembro desse momento parecer um leilão. Na proposta seguinte de ser transferida para a 2ª série, a mãe finalmente concordou. Foi desse modo que eu não cursei a 1ª série.

A 2ª série foi marcada pela passagem da escrita apenas com lápis para a possibilidade de utilizar a caneta. Eu estava crescendo! Mas nem tudo foi legal, pois as implicâncias comigo permaneciam; agora, além do meu comportamento, que fugia à norma, havia o fato de eu ser o mais novo e menor da turma. Porém, nesse ano a professora tentou lidar com essa situação, a fim de me deixar mais confortável com a turma e sempre tentando evitar e repreender as crianças que arengavam³ comigo. Foi nesse ano, também, que eu passei a ouvir das professoras explícita e publicamente que eu me destacava como o ‘melhor aluno’ da turma e que eu deveria me manter assim e estudar bastante para alcançar o meu objetivo, que era cursar Medicina. Mas por que eu era considerado o “melhor aluno”? Por que eu participava das aulas? Por que eu fazia todas as tarefas? Por que eu tirava boas notas (altas)? Era tudo isso junto? Provavelmente sim. A criança, como a futura cidadã de uma sociedade, precisa incorporar teses culturais acerca do modo de nela viver. A escolarização tem papel relevante nesse processo, com a escola funcionando como ferramenta “para efetivar os modos de vida em que as obrigações pessoais, as responsabilidades e a disciplina est[ão] ligadas em noções de progresso e autorrealização” (POPKEWITZ, 2010. p. 79). É nessa direção que, de acordo com Thomas Popkewitz (2010. p. 78):

Pode-se dizer que a criança tornou-se o futuro cidadão cosmopolita cuja razão e racionalidade produzem liberdade e progresso. Os princípios emancipadores, no entanto, nunca foram meramente sobre liberdade e inclusão. Eles foram gestos dúbios de esperança e medo, produzindo processos de exclusão com os de inclusão.

Segundo o autor, a criança tem se tornado o sujeito cosmopolita por meio de práticas que incorporam teses culturais, discursos possíveis em um sistema de pensamento que permitem que se estabeleça o modelo de criança/aluna/cidadã almejada. Assim é que se torna possível dizer o que é característica/prática de menino ou menina, assim como de boa ou má aluna, para dar alguns exemplos. Ou seja, somos colocadas

³ Termo do sotaque cearense referente à prática de importunar alguém, geralmente usada para se referir a crianças que irritam e ou constroem outras.

constantemente sob o julgamento binário, tipicamente moderno, que estabelece um ‘certo’ e, com base nele, um ‘errado’ para todas as relações humanas.

Partimos agora para o 4º ano do ensino fundamental.⁴ Não tenho muitos elementos novos a apresentar sobre esse momento, exceto o fato de as importunações por parte da turma permanecerem e da péssima relação com a professora. Minha lembrança é que ela era pior que as crianças, chegando a literalmente correr atrás de mim, após ter apertado meu braço, enquanto gritava comigo durante uma aula. Nesse episódio, ao me desvencilhar da professora, pude dizer a ela que iria na direção contar o ocorrido e mandar chamar a minha mãe à escola. O motivo do aperto no braço e dos gritos? Eu já havia me adiantado e feito uma atividade do livro de Matemática antes de ela passar a mesma em sala. Quando ela disse que aquela era a tarefa de classe, eu argumentei que iria fazer a seguinte, pois já havia feito aquela. Para além desse extremo, ela também tinha falas do tipo: “Te ajeta! Senta que nem homem!”; “Fala grosso!”; “Deixa de choro! Parece uma menina”. Em certa ocasião, ela até me apelidou de “*Barbie Girl*”. Enfim, foi um ano escolar bastante traumático e, por conta disso, certas vezes eu não queria ir à escola.

Hoje tenho a noção de que muitos desses acontecimentos são efeitos de uma homotransfobia enraizada e naturalizada desde muito tempo na cultura brasileira e de que eu não vivi um caso isolado. Sobre essa questão, uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais nos revela que:

A maioria dos/das estudantes LGBT relata a utilização desenfreada de comentários LGBTfóbicos na instituição educacional, e este comportamento contribui para um ambiente de aprendizagem que é hostil para essa população. Se as autoridades da instituição educacional intervêm pouco quando ouvem comentários preconceituosos na instituição educacional, isto pode transmitir para os/as estudantes a mensagem de que os comentários LGBTfóbicos são tolerados. Além disso, pode ser que os/as próprios/as professores/as e funcionários/as estejam servindo de modelos de comportamentos inadequados e legitimando a utilização de comentários LGBTfóbicos, uma vez que a maioria dos/das estudantes já ouviram professores/as/funcionários/as da instituição educacional fazendo comentários LGBTfóbicos em algum momento (ABGLT, 2016. p. 31).

Vamos acelerar para alcançarmos o próximo ponto, passando por todo o resto do ensino fundamental, um tempo onde não ocorreram muitos elementos diferentes dos já apresentados e que poderiam acrescentar novos aspectos para como vim me constituindo

⁴ No ano anterior, a organização do ensino fundamental havia sido alterada, passando a durar 9 anos e ao invés de séries agora teríamos anos.

até chegar nessa produção. Chegamos ao meu ensino médio, o ano é 2012. Nele, a minha primeira aula foi da disciplina escolar Filosofia, ocasião que lembro muito bem quando o professor disse que estávamos deixando de ser “catarrentos” e passando a ser “remelentos”. A intenção dele era afirmar que estávamos amadurecendo e que algumas preocupações deveriam começar a aparecer nesse período, como qual graduação cursar e, conseqüentemente, estabelecer uma rotina – exaustiva – de estudos diários.

O processo de ingressar no ensino médio também foi marcado por outras novas disciplinas escolares. Nesse contexto, pude me interessar, especialmente, pela Biologia, pela Física e pela Química, uma vez que Ciências foi, durante todo o ensino fundamental, a minha disciplina escolar favorita. Essa nova organização disciplinar das ditas Ciências Físicas e Naturais me causou novos sentimentos, pois a Física e a Química me cativaram, mas a Biologia não me apeteceu. Isso porque durante quase todo o 1º ano, a professora de Química, com formação nessa área, lecionava Biologia também. Contudo, no último bimestre houve uma troca de professores ocasionada por questões de carga horária; passei a ter uma nova professora de Biologia, que me acompanhou todo o ensino médio. Essa mudança é um elemento importante para os nossos próximos passos.

Em 2013, ao chegar no 2º ano, soube que eu teria que participar, obrigatoriamente, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), uma vez que as notas desse exame seriam usadas como avaliação externa. Até o ano anterior, a avaliação externa se dava por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), de maneira censitária; a partir de 2013, no entanto, o SPAECE passou a ter caráter amostral para as turmas de 2º e 3º anos do ensino médio (CAEd/UFJF, 2018). Esse processo fez eu me cobrar bastante, tendo em vista as expectativas projetadas sobre o meu desempenho. Em razão dessa autocobrança, me matriculei em um cursinho popular, cujas aulas ocorriam aos fins de semana, em busca de melhorar os meus resultados.

Uma vez decidida que faria o Enem nesse ano – já que ainda era permitido às estudantes que obtivessem aprovação no Sistema de Seleção Unificado (SiSU) assumir a vaga alcançada em uma Instituição de Ensino Superior (IES) –, a pressão e a ansiedade pela escolha acertada da profissão me foi, de certo modo, antecipada. Lembra que desde os quatro anos de idade eu queria cursar Medicina? Então, nesse momento esse interesse estava estremecido, graças às novas experiências que eu estava tendo com as aulas de Biologia desde que houve a mudança de professora. De repente, a disciplina escolar pela qual eu tinha pouco apreço passou a ser a minha preferida! Além disso, o meu interesse em cursar Medicina também estava abalado devido à minha experiência em projetos

sociais nos quais eu ministrava oficinas à comunidade em uma escola do meu bairro. Nelas, cada vez mais interessada na docência, fui percebendo o quanto a ideia de cursar Licenciatura em Ciências Biológicas começou a fazer presença em minha vida.

No fim do ano, realizei o Enem e o resultado se tornou disponível em janeiro do ano seguinte, 2014, ocasião em que eu já me encontrava matriculada no 3º ano do ensino médio, embora ainda de férias. Ao sair o resultado, me inscrevi no SiSU tentando vagas na Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Ceará (UFC) e, como segunda opção, a Licenciatura em Química na mesma IES. Na primeira chamada, não obtive aprovação, mas fiquei como a primeira da lista de espera na minha cota⁵ para a minha primeira opção de curso. Por fim, optei por desistir da lista de espera e decidi seguir no ensino médio, uma vez que tinha apenas quinze anos e pude avaliar, junto com a minha mãe, que seria melhor aguardar mais um ano para o ingresso no ensino superior. Essa não foi uma decisão fácil, tendo sido criticada por algumas professoras do então 3º ano. Minha autocobrança foi então se ampliando, pois se eu ‘fracassasse’ no próximo Enem, teria perdido a oportunidade de ingressar no ensino superior público federal.

Tentei novamente o SiSU realizado no meio do ano de 2014 e fui aprovada na primeira chamada para cursar Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal do Ceará (IFCE), localizado no interior do estado. Dessa vez, decidimos que eu iria me matricular, me mudar para o interior e cursar. Mas, por ser menor de idade – ainda com quinze anos –, eu precisava de um responsável me acompanhando na matrícula. Como não tinha nenhum familiar que estivesse disponível no dia, eu não pude assumir a vaga. Fiz então o ENEM pela segunda vez no final de 2014, tentando entrar pelo SiSU, em 2015, na Licenciatura em Ciências Biológicas em duas instituições de ensino superior públicas: a UFC, minha primeira opção, ou a Universidade Estadual do Ceará (UECE), minha segunda opção. Fui aprovada na UFC e dessa vez assumi a vaga.

Mesmo tendo entrado em um curso Licenciatura por escolha, ao longo da minha trajetória na graduação passei por inúmeros espaços de laboratórios, sem estabelecer qualquer ligação com o ensino de Ciências e Biologia. Foi somente a partir do 5º semestre, quando me tornei bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Biologia, na própria UFC, que pude me aproximar desse ensino. Nessa experiência, participando de um projeto intitulado “Corpos: impressões e expressões”, pude me aproximar de discussões sobre gênero e sexualidade com um olhar

⁵ Cota L1 em que se enquadram candidatas que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.

mais centrado nas relações pertinentes a esses aspectos da sociabilidade humana nos espaços escolares. Desse processo resultou o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁶, abrindo caminhos para os interesses de pesquisa que me trouxeram até aqui. Assim, ao tentar o processo seletivo para o curso de Mestrado em Educação, propus permanecer investigando as relações de gênero e sexualidade, articulando-as com os currículos de Ciências e Biologia. Como veremos, é a partir desse interesse inicial e das discussões e vivências com o *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ) que este texto se torna possível.

Após essa longa digressão, você pode estar se perguntando as razões desse movimento do presente em direção ao passado, rememorando várias experiências da minha vida escolar. Como apresentei no início do texto, decidi me utilizar de uma espécie de diário de bordo para erigir o espaço de apresentação da pesquisa. Utilizo-me dessa estratégia a partir da discussão de Lucas Larcher (2019) no artigo *O diário de bordo e suas potencialidades pedagógicas*. Para o autor, o diário de bordo se configura como:

um recurso que documenta o vivido [...] e tem a memória como elemento que o constitui, e que possibilita ao mesmo tempo não ser apenas um registro de dados ordinários, ou fatos, mas também uma espécie de reordenação do acontecido [...], exprimindo as reflexões subjetivas desencadeadas pelas vivências de um [...] autor (LARCHER, 2019, p. 104).

Desse modo, assumo que o diário de bordo permite uma (re)invenção de mim como sujeito, permitindo uma reflexão sobre a minha trajetória ao significar os elementos que me possibilitaram galgar certos caminhos e alcançar alguns espaços até o momento presente, produzindo (e sendo produzida por) esse texto de dissertação. A partir dessa ferramenta, se torna possível acessar as minhas experiências escolares como constitutivas de quem eu sou e de como, nesse processo, venho produzindo os meus interesses e objetos de pesquisa. Mobilizo aqui a noção de *experiência* como Jorge Larrosa (2011), entendendo-a como aquilo que passa o sujeito, isto é, o sujeito é o lugar da experiência, portanto experiência supõe uma passagem de algo que não é o sujeito por ele.

A experiência é um movimento de *ida* e de *volta*. Um movimento de *ida* porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro do acontecimento. É um movimento de *volta* porque a

⁶ Intitulado *Gênero sexualidade e ensino de biologia: o que tem a ser dito?*, teve como objetivo avaliar o entendimento dos professores de biologia do ensino médio acerca das questões de gênero e sexualidade na sua interface com o ensino de biologia, partindo do que eles acreditavam que era necessário ser feito quanto a isso e do como eles trabalhavam as questões relacionadas ao corpo humano nas suas aulas (SOUSA, 2019).

experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero (LARROSA, 2011. p. 7).

A experiência é, portanto, uma viagem, uma vez que passamos por uma externalização e alcançamos outros espaços possíveis por meio dos efeitos da experiência que passa por nós. Recorrer às memórias nos permite perceber tais viagens. Uma dessas viagens é a que faço, nesse momento, no Mestrado, em particular com a escrita dessa dissertação. Afinal, conceber os discursos acadêmicos produzindo significados de gênero e sexualidade como objeto de pesquisa não foi tarefa fácil, uma vez que, ao ingressar no curso, tinha outros interesses e enquadramentos teóricos. No entanto, os processos vivenciados ao longo do curso, frequentando as disciplinas e, sobretudo, as leituras e discussões partilhadas no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, foram gerando inquietações em relação ao que pensava para a minha dissertação. Foram necessários bons dias, noites, semanas e meses, além de incontáveis conversas com companheiros de turma, do grupo de pesquisa e, principalmente, com a minha orientadora, Marcia Serra Ferreira, para que essa ideia que está sendo aqui apresentada fosse produzida.

Ou seja, ainda que as discussões sobre gênero e sexualidade nos currículos de Ciências e Biologia já fossem centrais em meus interesses de pesquisa – tanto que o meu TCC versou sobre o tema (SOUSA, 2019) –, o encontro com a *abordagem discursiva* desenvolvida no grupo, com vistas a constituição de uma História do Currículo do Presente (ver, por exemplo, FERREIRA, 2013 e 2015; FERREIRA & SANTOS, 2017; FERREIRA & MARSICO, 2020; MARSICO & FERREIRA, 2020), produziu uma *virada epistemológica* que me fez assumir outra relação entre realidade e linguagem. Foi em meio a essa *virada*, no diálogo com Michel Foucault (2014, 2019a, 2019b) e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo (Alfredo Veiga-Neto; Marcia Serra Ferreira; Marlucy Paraíso; Thomas Popkewitz), que os discursos assumiram centralidade na constituição dos conhecimentos e sujeitos da educação. Foi com ela, portanto, que formulei a questão central desse trabalho: *Como os discursos acadêmicos vêm participando da significação de gênero e sexualidade que circulam e são fixados na área da Educação, em especial no ensino de Ciências e Biologia?*

Para respondê-la, meu arquivo de pesquisa foi constituído por produções acadêmicas apresentadas nas sete edições do Encontro Nacional de Ensino de Biologia

(ENEBIO), ocorridas entre 2005 a 2018 e veiculadas nos anais desses eventos.⁷ Para a análise desse arquivo, tomo como referência os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar como os discursos sobre gênero e sexualidade emergem nas produções acadêmicas em meio aos jogos de saber/poder que vêm produzindo, historicamente, aquilo que conta como *verdade* sobre ambos os termos;
2. Analisar esses discursos em meio a um *sistema de pensamento*, no sentido proposto por Thomas Popkewitz (2001, 2009, 2010), que produz quem somos e o que devemos (ou não) ensinar e aprender nas aulas de Ciências e Biologia;
3. Compreender os *processos alquímicos* que produzem os conhecimentos de (e sobre) gênero e sexualidade no ensino de Ciências e Biologia e, simultaneamente, os sujeitos (professores e estudantes) que participam desse ensino.

Para apresentar o caminhar e os lugares alcançados por essa investigação, o texto estará organizado em cinco momentos. O primeiro deles trata-se deste que você, leitora, vem acompanhando desde o início deste escrito, onde eu apresento a partir de onde essa pesquisa parte, apontando a questão central, os objetivos e a organização do trabalho.

No segundo momento, pretendo apresentar as ferramentas teórico-metodológicas que venho utilizando para trilhar os caminhos deste estudo, trazendo à tona conceitos relevantes para se pensar nesta investigação.

Já no terceiro momento, trago a construção do arquivo de pesquisa a partir dos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia e outras produções acadêmicas sobre gênero e sexualidade em intercâmbio com a educação.

Num quarto momento, trago a discussão sobre como tem se dado o debate e a produção sobre gênero e sexualidade nos ENEBios, pensando como tem se (re)produzido o(s) discurso(s) acerca dessas questões, bem como vêm se produzindo gênero e sexualidade, enquanto categoria, para além de “apenas” falar sobre.

Por fim, no quinto momento, trarei minhas considerações finais acerca dos caminhos percorridos nesta investigação e elencando os apontamentos obtidos como conclusões desse trabalho.

⁷ Esses eventos são promovidos, bienalmente, pela Associação Nacional de Ensino de Biologia (SBEnBio), e os anais estão disponíveis na página da entidade (www.sbenbio.com.br).

CAPÍTULO I

Organizando a viagem: a construção teórico-metodológica da pesquisa

Neste capítulo, organizo a viagem que tem sido adentrar no campo do Currículo, em especial nas investigações em História do Currículo. Ele funciona, portanto, como um espaço discursivo de problematização dos aspectos teórico-metodológicos que possibilitaram que esse trabalho fosse pensado e elaborado. Afinal, eu apresento aqui esse estudo em meio às mobilizações coletivas nas quais o mesmo se insere, isto é, o encontro e a inserção desta pesquisa no investimento coletivo que viemos realizando no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do Núcleo de Estudos de Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ).

Nesse empreendimento coletivo, temos investido na elaboração de investigações em perspectiva *sociocultural* (POPKEWITZ, 1994), o que se dá a partir de uma aproximação dos escritos de Michel Foucault (2014, 2019a, 2019b) e de alguns de seus interlocutores no campo do Currículo (Alfredo Veiga-Neto; Marcia Serra Ferreira; Marlucy Paraíso; Rosa Maria Bueno Fischer; Thomas Popkewitz). Tal aproximação tem se dado em meio a um deslocamento teórico importante, que corresponde ao que autores como Stuart Hall (1997) denominam *virada linguística*, assumindo o mundo produzido na (e pela) linguagem. Essa virada linguística está imersa e inteiramente relacionada ao que esse autor nos apontou como uma *virada cultural* que se “iniciou com uma revolução de atitudes em relação à linguagem” (HALL, 1997, p. 27). De acordo com ele, essa relação entre as viradas cultural e linguística se deve ao fato de a cultura nada mais ser do que o montante das práticas de significação que tornam inteligíveis as coisas do mundo (HALL, 1997). Para curriculistas como Marcia Serra Ferreira (2015, p. 269), a partir de tal perspectiva é possível, nos estudos em História do Currículo, assumir:

[...] um outro modo de conceber a relação entre realidade e linguagem, uma vez que a primeira não existe previamente à segunda, não podendo ser definida fora dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação que produzem os fatos como fenômenos discursivos.

No *Grupo de Estudos em História do Currículo*, tal movimentação veio produzindo efeitos na compreensão das relações entre poder e conhecimento sob uma perspectiva “mais produtiva e contingente para pensar a trajetória histórica de variados currículos e disciplinas acadêmicas e escolares” (FERREIRA & SANTOS, 2017, p. 56).

Afinal, se antes a produção do grupo estava interessada em pensar a história das disciplinas escolares e dos currículos a partir de uma perspectiva *construcionista* (GOODSON, 1995), focalizando os processos que constituem tradições curriculares, ela veio se deslocando na direção de pensar, no diálogo com Michel Foucault (2014, 2019a), a História do Currículo como História do Presente. Para realizar essa tarefa, vimos produzindo uma *abordagem discursiva* para os estudos históricos no campo (ver, por exemplo, FERREIRA, 2013 e 2015; FERREIRA & SANTOS, 2017; FERREIRA & MARSICO, 2020; MARSICO & FERREIRA, 2020). Nela, como veremos no presente capítulo, em conversas com curricularistas foucaultianos, em especial Thomaz Popkewitz, e historiadores – como François Dosse, Paul Ricoeur e Reinhard Koselleck – que nos permitem repensar e problematizar a noção de temporalidade com que o grupo estava acostumado a trabalhar, pude entender que é do presente que olhamos para o passado e pensamos o futuro (FERREIRA & MARSICO, 2020; MARSICO & FERREIRA, 2020).

1.1. Uma História do Currículo como História do Presente

Como já colocado anteriormente, o presente trabalho emerge no contexto do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, espaço onde vimos empreendendo pesquisas em constante diálogo com Michel Foucault (2014, 2019a, 2019b) e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo, principalmente Thomaz Popkewitz (1994, 1997, 2001, 2010, 2010a, 2010b, 2012, 2015a e 2015b). É nessa conversa mais próxima com esses autores que assumo aqui a História do Currículo como História do Presente (POPKEWITZ, 2010a, 2012 e 2015a), compreendendo que os discursos – e seus efeitos – são possíveis no interior de uma grade de práticas históricas que os tornam inteligíveis. A História do Presente, segundo Popkewitz (2015a, p. 192. Tradução livre), nos permite “examinar as regras e padrões de ‘razão’ que ordenam as ciências sociais e da educação e seus princípios de ação e reflexão”. No entanto, para o autor, historicizar a razão não significa estabelecer que o presente é simplesmente uma continuidade de fatos outros que o antecederam, e sua finalidade não é sobre “aprender com o passado” (POPKEWITZ, 2015a, p. 192. Tradução livre). Diferentemente, significa compreender que os fatos históricos são o resultado de uma construção de nossos objetos de pesquisa por meio de um conjunto de lentes teóricas (POPKEWITZ, 1997). Ou seja, com tal perspectiva teórica significa assumimos “que as coisas não acontecem [ou existem no mundo], mas que as

práticas linguísticas dão expressão para o que é significado como ‘dado’ e fato na pesquisa” (POPKEWITZ, 1997, p. 132. *Tradução livre*).

Nessa mesma direção, Juliana Marsico & Marcia Serra Ferreira (2020), em diálogo com Michel Foucault (2003, 2014b), Thomas Popkewitz (1997, 2001, 2011 e 2014), François Dosse (2013) e Reinhart Koselleck (2006 e 2014), nos apontam que, ao nos inserirmos nessa perspectiva de propor uma História do Presente, seguimos dois caminhos, pensando o passado e produzindo o futuro, a partir do presente. Segundo Foucault (2019a), é pela atualidade do saber que se dão as descrições históricas e que elas se modificam, se multiplicam e rompem com elas próprias. Essas autoras assumem, então, a história como efeito de “uma grade de inteligibilidade na qual as lutas e estratégias de significação estão imbricadas na constituição daquilo que viemos nomeando ‘realidade’” (MARSICO & FERREIRA, 2020, p. 839). Para elas, essa história é produzida por meio das experiências investigativas que produzem conhecimento histórico sobre o mundo, uma vez que a história é e sempre foi uma “ciência da experiência” (KOSELLECK, 2014. p. 30).

Nesse movimento de pensar o passado e produzir o futuro, estamos inseridos em jogos de poder que estabelecem regimes de verdade, os quais legitimam certos discursos em detrimentos de outros. Isso significa que os regimes de verdade não são universais, nem trans-históricos, mas “cada sociedade tem seu regime de verdade” (FOUCAULT, 2019b. p. 52).

Em nossas sociedades, a ‘economia política’ da verdade tem cinco características historicamente importantes: a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, Exército, escritura, meios de comunicação). (FOUCAULT, 2019b. p. 52, *grifos originais*)

Para Michel Foucault (2014, p. 34), não podemos nos inscrever sob aquilo que é *verdade* sem obedecer “às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos”, isto é, há um conjunto de regras que permitem que algo seja tomado (ou não) como *verdadeiro*. Segundo o autor, são estas regras que têm relação com uma “economia política” da verdade e suas características. Aquilo que conta como

verdade é efeito, portanto, das relações de poder, uma vez que as regras de enunciação, de significação e de legitimação são efeitos de um poder que é capilar e produtivo.

Investimos nessa noção de poder produtivo – e não em uma noção de poder repressivo – para pensar como as *verdades* dos currículos vieram se constituindo. Interessa-nos, especialmente, perceber como os discursos sobre gênero e sexualidade emergem e se fixam em meio aos jogos de saber/poder que vêm produzindo, historicamente, as *verdades* sobre ambos os termos nos currículos escolares, com efeitos sobre quem devemos ser e o que devemos saber sobre essas temáticas. Não é por acaso, portanto, que Michel Foucault (2004) destaca o quanto tomamos como *verdade* e como evidentes alguns temas que são produzidos em determinado período da história. A assunção do poder como unicamente repressivo é parte desse processo, uma vez que:

[...] quando se definem os efeitos de poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica desse mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. [...] O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2019b, p. 44-45).

Com vistas a desconstruir as *verdades* sobre gênero e sexualidade que povoam os currículos escolares, assumo aqui a descontinuidade da história como elemento importante para a análise histórica (FOUCAULT, 2019a). Com Michel Foucault (2019a, p. 10), essa característica deixa de ser “ao mesmo tempo, o dado e o impensável”, aquilo que deveria ser “contornado, reduzido, apagado, para que aparecesse a continuidade dos acontecimentos”. Diferentemente, a descontinuidade torna-se parte da análise, assumindo, para o autor, um triplo papel: em primeiro lugar, ela é uma opção deliberada, uma postura assumida pelo pesquisador, e não uma característica intrínseca e ‘natural’ das fontes a serem analisadas; em segundo lugar, ela é o resultado da análise, e não o que deveria ser eliminado na mesma; em terceiro lugar, “ela é, enfim, o conceito que o trabalho não deixa de especificar (em lugar de negligenciá-la como uma lacuna uniforme e indiferente entre duas figuras positivas)”, sendo reconstruída e ressignificada na própria análise (FOUCAULT, 2019a. p. 10). Nas palavras de Marcia Serra Ferreira (2013), no diálogo com esse autor, essa noção de descontinuidade tanto nos permite legitimar a análise histórica dos currículos acadêmicos e escolares quanto ela própria é partícipe na constituição desses currículos como objeto histórico.

É com tal assunção que vimos operando, no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, com uma História do Currículo como História do Presente. Afinal, para Thomas Popkewitz (2010a. p. 367, *tradução livre*), “a história do presente é uma estratégia para considerar as próprias fundações do presente que se dão por certas e são aceitas como naturais e inevitáveis”, considerando que certos pensamentos ‘naturais’ são, na verdade, efeitos de poder de sistemas de conhecimento especializados (POPKEWITZ, 2001).

Em *Lutando em defesa da alma*, Thomaz Popkewitz (2001) apresenta sua investigação sobre o Teach For America (TFA), um programa estadunidense voltado para a formação de professores para a atuação com os estudantes urbanos e rurais que costumavam fracassar nas escolas. Nessa constituição de uma História do Presente, o autor defende que “a estrutura das ideias forma uma grade que proporciona inteligibilidade através das categorias, diferenciações e distinções que normalizam a urbanidade e a ruralidade da criança nas escolas” (POPKEWITZ, 2001, p. 18). Compreendendo os conceitos de *urbano* e *rural* como “conceitos discursivos”, os quais circulam na educação e constroem esses estudantes como ‘fracassados’, o autor opera com uma noção de poder produtivo, focando em como os conhecimentos e práticas pedagógicas, bem como as próprias diferenciações de estudantes e professores, se inserem em um *sistema de pensamento* que produz tanto as próprias diferenciações quanto as qualificações e desqualificações que são atribuídas aos sujeitos da educação.

Assim, ao investigar o TFA, Thomas Popkewitz (2001, p. 13) estava interessado em “examinar os sistemas de conhecimento para entender como uma urbanidade e uma ruralidade particulares do professor e da criança são produzidas para excluir e incapacitar” esses sujeitos na relação com o estudante ‘normal’. Para realizar essa tarefa, ele produz uma “etnografia crítica relacionada às questões de poder” (POPKEWITZ, 2001, p. 24) que toma a teoria como um conjunto de lentes que nos apontam o que deve ser (ou não) visto, investigado e interpretado. Ou seja, em tal perspectiva, o autor se utiliza da teoria como um conjunto de “distinções epistemológicas que deverão orientar o observador para o mundo empírico, cujos conceitos e descrições reais envolvem um contínuo interjogo entre a teoria e os eventos” (POPKEWITZ, 2001, p. 24).

É a partir dessa investigação que esse autor nos apresenta a discussão sobre a *alquimia das disciplinas escolares* (POPKEWITZ, 2001). Segundo ele, o entendimento da natureza do conhecimento disciplinar como sendo o resultado de uma construção social se torna importante para a compreensão dessa discussão. Afinal, enquanto as

ciências de referência possuem um conjunto de paradigmas que balizam o processo de produção e renovação de seus conhecimentos, as disciplinas escolares:

[...] tendem a tratar o conhecimento como um conteúdo incontestado e claro para as crianças aprenderem ou com eles resolverem problemas. Assim, podemos dizer que há uma alquimia da ‘matéria’ da física que a fragmenta, por exemplo, em categorias de ‘domínio do conceito’, registros psicológicos sobre ‘aprendizagem cooperativa em pequenos grupos’ e preocupações sobre a ‘motivação’ e a ‘autoestima’ das crianças. A ‘ciência’, a ‘matemática’, a ‘composição’ ou a ‘arte’ escolares são o conhecimento pedagógico que se adapta às expectativas relacionadas ao horário escolar, às concepções sobre a infância e às convenções do magistério que transformam o conhecimento e a investigação intelectual em uma estratégia para controlar a ‘alma’ (POPKEWITZ, 2001, p. 35).

De acordo com Thomas Popkewitz (2001), os *processos alquímicos* agem em três níveis interconexos, que são: (1) na fragmentação dos conhecimentos, classificando-os de forma linear e como ‘naturais’, o que permite que o foco se desloque do conhecimento para o estudante; (2) nas produções textuais como os materiais de ensino, em especial os livros didáticos, pelos quais se inscrevem teses culturais que possibilitam a *normalização* e a categorização dos estudantes; (3) na avaliação, relacionado a mesma aos modos de subjetivação que se inscrevem nesse conjunto de *normalizações* e categorizações que definem virtudes e defeitos sobre as práticas dos estudantes (POPKEWITZ, 2001).

Em meio a esses três níveis, a *alquimia* funciona como um mecanismo de inclusão/exclusão dos estudantes. Segundo o autor, há dois conceitos relevantes para a compreensão de tal funcionamento, que são: a *política espacial do conhecimento* e a *estrutura das ideias* ou *sistema de pensamento* (POPKEWITZ, 2001, 2009 e 2010b). Por *política espacial do conhecimento* o autor aponta o lugar onde a criança habita e que resulta das práticas de normalização; no entanto, esse espaço não é geográfico, mas discursivo, levando-nos a “pensar nos discursos pedagógicos como construtores de espaços sociais para as crianças” (POPKEWITZ, 2001, p. 37). Já a *estrutura das ideias* ou *sistema de pensamento* (POPKEWITZ, 2001 e 2010b) pode ser percebida como o efeito de uma rede de significados que garante inteligibilidade às práticas; essa rede se organiza de modo a produzir raciocínios sobre o mundo, ou seja, essa rede nos permite significar racionalmente o mundo e as coisas. Operando com tais conceitos, busco investir aqui em uma historicização do [e no] presente que me permite perceber como o ensino de Ciências e Biologia vem significando gênero e sexualidade, bem como isso vem contribuindo para a produção de subjetividades docente e discente ao estabelecer

conhecimentos e práticas adequadas às professoras de Ciências e Biologia, assim como às estudantes.

1.2. Trilhando com o *Grupo de Estudos em História do Currículo* os caminhos para uma História do Presente

Como já explicitado, essa dissertação é parte de um empreendimento teórico coletivo, no qual o *Grupo de Estudos em História do Currículo* vem produzindo investigações em História do Currículo como História do Presente. Fazendo parte de tal empreendimento, apresento as mobilizações que algumas das dissertações e teses concebidas nesse espaço têm produzido em mim e no meu trabalho. Afinal, é sob essa lente teórica que o grupo tem produzido desde o seu deslocamento para a perspectiva *sociocultural* de Thomas Popkewitz (1994). A intenção aqui é demonstrar as articulações que tenho produzido com o grupo ao mobilizar certos conceitos já apresentados.

Interessadas na formação inicial de professores em Ciências Biológicas em uma instituição e um tempo específicos – na UFRJ nos anos de 1960/70, quando o curso deixa de ser de História Natural e passa a ser oferecido como Ciências Biológicas –, Mariana da Costa Lucas (2014) e Fernanda Etter (2016) mobilizam a abordagem discursiva do grupo para compreender, respectivamente, os “sentidos de conhecimento” produzidos nessa formação (LUCAS, 2014, p. 01) e “como os Corpos Humanos vieram sendo construídos discursivamente” na mesma (ETTER, 2016, p. 01).

Na dissertação intitulada *Formação de Professores de Ciências e Biologia nas décadas de 1960/70: entre tradições e inovações curriculares*, Mariana da Costa Lucas (2014, p. 11) entende o currículo investigado “como um sujeito possível de recebimento de enunciados que determinam uma regularidade discursiva”. É com tal perspectiva que ela busca entender como vem sendo construída, historicamente, uma formação adequada para a produção do ‘bom’ professor de Ciências e Biologia, percebendo, nesse movimento, o quanto essa ‘qualidade’ está associada à prática e ao conhecimento, relacionados ao discurso de modernização que acompanha o deslocamento da História Natural rumo às Ciências Biológicas. Além disso, Lucas (2014) nos aponta que os conhecimentos característicos dessa noção de modernização se misturam com práticas naturalistas nesse novo currículo que se apresenta com a reforma investigada.

Também interessada no período dessa reforma curricular, Fernanda Etter (2016), em sua dissertação *A produção dos corpos humanos na História Natural e nas Ciências*

Biológicas: investigando reformas curriculares na Formação Inicial de Professores, assume com Michel Foucault a descontinuidade histórica como elemento importante para a realização de sua investigação. Para a autora, a Biologia, como uma ciência de referência, produz sentidos e significa *verdades* sobre os corpos humanos – mesmo se apresentando apenas como uma leitura da natureza desses corpos –, produzindo as subjetividades de estudantes e professores de Ciências e Biologia. Segundo ela,

Os conhecimentos produzidos e ensinados sobre os corpos humanos ao longo da formação docente e nas escolas se configuram, na perspectiva aqui adotada, como uma manifestação do poder sobre os corpos. São uma maneira de informar às pessoas como elas são, como funcionam, o que lhes faz bem e o que lhes faz mal, dentre tantos outros fatores. O poder se inscreve em nossos corpos, regulando não só formas de agir e sentir, mas também a forma como nos concebemos tanto individualmente quanto socialmente ou até mesmo como espécie (ETTER, 2016. p. 91).

Igualmente interessada na formação inicial de professores em Ciências Biológicas na UFRJ, Juliana Marsico (2018), na tese intitulada *Formação de professores e a constituição de subjetividades: uma abordagem discursiva do currículo na Educação de Jovens e Adultos*, investiu na abordagem discursiva do grupo com vistas a entender “como discursos da (e para a) Educação de Jovens e Adultos produzem a alquimia dos currículos e a produção de subjetividades docentes de professores em formação inicial as Ciências Biológicas” (MARSICO, 2018, p. 08). A autora apresenta algumas *verdades* da [e sobre a] EJA, seus conhecimentos e sujeitos, problematizando as expectativas sobre os estudantes, assim como sobre o tipo de professor adequado para essa modalidade. Ela entende, portanto, que essas *verdades* produzem os estudantes e os professores da EJA, o que ocorre por meio de *processos alquímicos* que normalizam esses sujeitos.

Em direção semelhante, Cecilia Santos de Oliveira (2019) investiu em focalizar as regularidades discursivas que produzem a Educação Ambiental (EA) na formação inicial de professores de Ciências e Biologia também na UFRJ. Na tese intitulada *Formação de Professores em Ciências Biológicas: significando a Educação Ambiental como inovação curricular*, a autora entende a inovação curricular como efeito do binômio estabilidade/mudança e a EA como uma inovação curricular que resulta do diálogo entre diferentes tradições: do próprio campo da EA; da formação de professores; do campo educacional; da própria instituição. Para ela, é nesse diálogo que a EA é significada como uma inovação curricular na formação inicial de professores, sendo o efeito de regularidades discursivas. Segundo Oliveira (2019), compreender essas regularidades é

fértil para a realização de análises diversas, que não tomam significados fixos e assumem o elo entre saber e poder como produtores das relações e significações do [e no] mundo.

Interessado em articular a História e as Políticas de Currículo, André Vitor Fernandes dos Santos (2017), em sua tese *Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*”, foca a sua investigação no ENEM entendendo-o como elemento importante na significação do ensino médio e de seu currículo. Buscando “compreender como o conjunto de documentos/monumentos que instituem esta política a identificam como reformadora do ensino médio e, simultaneamente, indutora da pretendida mudança curricular” (SANTOS, 2017, p. 01), o autor entende a produção das políticas como um espaço propício para a referida articulação. Além disso, sua investigação também nos apresenta “processos de objetivação e de subjetivação que ocorrem em meio aos processos de produção e implementação dessa política de avaliação” (SANTOS, 2017, p. 11), uma vez que noções como contextualização, resolução de problemas, interdisciplinaridade, competências e habilidades produzem tanto sentidos de avaliação dos conhecimentos quanto o que deve ser ensinado e aprendido no ensino médio. Desse modo, para Santos (2017), o ENEM constitui os modos de pensar *o* e *sobre o* ensino médio, além de regular as agências docentes e discentes nas escolas brasileiras.

Em direção semelhante à de André Vitor Fernandes dos Santos (2017), a tese de Heloize da Cunha Charret (2019, p. 09), intitulada *Integração curricular nas reformas do Ensino Médio: estabilidade e mudança no embate entre as áreas de conhecimentos e as disciplinas escolares*, buscou “identificar os sentidos de integração curricular que vêm se estabelecendo nas políticas para o Ensino Médio no Brasil, focalizando a área de Ciências da Natureza”, focando no conflito entre área de conhecimentos e disciplinas escolares nas reformas recentes voltadas para o ensino médio. Na análise, a autora destaca como a interdisciplinaridade foi se estabelecendo como integração curricular no discurso reformista, se hibridizando ao caráter multifacetado do discurso sobre habilidades e competências.

Por fim, nessa construção de uma abordagem discursiva para a produção de uma História do Currículo como História do Presente, Gabriel Pedro (2020) desenvolveu a tese intitulada *A alquimia das disciplinas escolares em tempos democráticos no Brasil: fabricando sujeitos a partir dos conhecimentos geográficos no ensino fundamental*. Nela, interessado em compreender os efeitos de fabricação de sujeitos escolares resultantes dos processos alquímicos dos conhecimentos geográficos no ensino fundamental em tempos

democráticos da história brasileira, o autor produz uma análise comparativa e descontínua. Pedro (2020) afirma que esse investimento em análises históricas comparativas e descontínuas é um modo interessante de investigar mais a fundo as *grades de inteligibilidade* que possibilitam as condições enunciativas dos discursos sobre os sujeitos da educação. Em seu trabalho, ele explora a noção de *cidadão democrático*, evidenciando como a mesma é fabricada alquimicamente por meio dos conhecimentos geográficos que produzem os currículos do ensino fundamental.

Todos esses estudos me auxiliam a compreender tanto o modo como o *Grupo de Estudos em História do Currículo* vem produzindo uma abordagem discursiva que percebe “a história com *relação de poder* e, portanto, sem um único sentido pré-fixado” (FERREIRA & MARSICO, 2020, p. 168, *grifos originais*). Isso tem significado assumir qualquer História do Currículo como História do Presente, entendendo com Marcia Serra Ferreira & Juliana Marsico (2020, p. 168), a partir dos diálogos com Reinhart Koselleck (2006; 2014), que toda “história é sempre analisada no (e do) presente em meio a uma grade de inteligibilidade no âmbito da qual se se dão as lutas por significar o real”. É nesse contexto que a noção de alquimia das disciplinas escolares tem nos auxiliado a pensar como os currículos têm participado da construção das *verdades* sobre quem somos e sobre o que devemos saber. Aqui, especificamente, interessa-me compreender como os discursos acadêmicos vêm participando da constituição dos significados de gênero e sexualidade que circulam, se fixam e regulam o ensino de Ciências e Biologia.

1.3. Sexualidade, corpo, identidade e escola

Tomando como referência o objeto de estudo dessa dissertação, na presente seção proponho uma reflexão sobre a teia formada entre sexualidade, corpo, identidade e a instituição escolar, além de pensar sobre como os currículos participam da constituição dessa teia e as possibilidades de se falar/pensar em um currículo *queer*. Faço isso partindo de um certo entendimento de que tal relação tem sido objeto de preocupação e interesse na sociedade contemporânea, com um grande potencial de promover debates importantes no campo do Currículo quando tratamos [e significamos] os corpos escolares.

Tomo aqui a categoria sexualidade como um dispositivo, como nos propõe Michel Foucault (2020). Esse dispositivo, segundo o autor, não tem relação com a reprodução, mas com “o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT,

2020, p. 116). Isso significa assumir a importância da sexualidade nas lutas pela organização da sociedade. A sexualidade toma assim uma natureza política; afinal,

Como em outros aspectos do comportamento humano, as formas institucionais concretas da sexualidade em determinado tempo e lugar são produto da atividade humana. São imbuídas de conflitos de interesse e manobras políticas, ambas deliberadas e incidentais. Nesse sentido o sexo é sempre político. Mas há períodos em que a sexualidade é mais nitidamente contestada e mais excessivamente politizada. (RUBIN, 2012. p. 01).

A sexualidade como um dispositivo político, portanto, está em constante disputa e, assim, algumas instituições toma(ra)m para si uma maior responsabilidade no estabelecimento das regulações necessárias à sexualidade, de modo a produzir o que pode [ou não] assumir tal categoria. No diálogo com Michel Foucault (2020), podemos citar aqui a Medicina e a Ciência, a partir do estabelecimento de determinados conhecimentos do campo da Biologia, como instituições que se preocupam com a sexualidade desde o fim do século XVIII. Ao longo do século XX, outra instituição que tomou muita centralidade quando falamos sobre sexualidade e questões associadas é a escola. Podemos ver isso quando olhamos, por exemplo, para o *Movimentos Escola sem Partido* e as *Fake News* disseminadas nas redes sociais como kit gay e a mamadeira de piroca.

Para pensar a relação entre escola e sexualidade é preciso trazer o corpo, em seus sentidos orgânico e social, para o centro dos debates. Digo isso porque são os corpos que vão à escola; seja estudante, professor, funcionário ou coordenador, é com os corpos que ocupamos o espaço escolar. Ainda assim, por mais que a sexualidade e suas particularidades estejam presentes em todos os momentos e situações da vida de um sujeito, há uma tentativa de enclausurar tais questões em um determinado espaço e momento em que é permitido falar sobre sexo. Esse é o caso, por exemplo, das aulas das disciplinas escolares Ciências e Biologia, onde a discussão muitas vezes é regulada pelos discursos anato-fisiológicos da reprodução e que se materializam nos corpos.

Porém, mesmo que frequentemos a escola com nossos corpos e discutamos alguns aspectos da sexualidade humana falando de corpo humano nas aulas, esse corpo por vezes passa por uma tentativa de anulação, para que passe despercebido, uma vez que o espaço educacional exige isso, de acordo com bell hooks (2001). Para a autora, devido à nossa inserção no dualismo metafísico ocidental, acreditamos na separação entre corpo e mente e vamos à sala de aula como se nossos corpos não estivessem ali, mas só mentes (HOOKS, 2001). Essa tentativa de apagamento do corpo busca afastar as possibilidades de vazão de elementos socioculturais que se efetivam nos mesmos, como as sexualidades,

por exemplo. Esse movimento está imerso em um jogo de poder que é produtor de padrões e normas que regulam o corpo a partir de constantes reiteração dessas normas. Mas isso não significa que estejamos completamente presos a esses padrões e normas; afinal, como nos ensina Judith Butler (2001, p. 154):

O fato de que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta. Na verdade, são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas por esse processo, que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória.

O conjunto de reiterações da norma mina a subjetividade de seu sujeito alvo (BENTO, 2011, p. 553), pois “permite a eficiência dos atos performativos que se sustentam e reforçam as identidades hegemônicas, mas, também, são as repetições deslocadas do contexto natural [...] que possibilitam a emergência de práticas que interrompem a reprodução da norma”. É com tal perspectiva que, na próxima subseção, enfatizo as relações entre poder, identidade e abjeção, assumindo a instituição escolar como um importante espaço que participa dos processos de subjetivação.

1.4. Poder, identidade e abjeção: a escola como *locus* de subjetivação

As discussões sobre gênero, sexualidade e os corpos na escola têm tomado grande espaço no campo educacional, bem como outros espaços de debate. Em recente declaração realizada durante entrevista⁸ concedida ao jornal *O Estado de São Paulo*, o atual Ministro da Educação afirmou que homossexuais são o produto de famílias desajustadas, indicando suas ressalvas acerca de professoras/es trans, uma vez que esses professores não devem ensinar as/os estudantes a “seguirem esse caminho”. Além disso, esse senhor fez declarações sobre a “erotização das crianças” e a “ideologia de gênero”, inclusive se apoiando em um discurso biológico ao dizer que considera importante ensinar como prevenir uma gravidez, mas não concordar em ensinar coisas sobre gênero, uma vez que, segundo o Ministro, “a biologia diz que não é normal a questão de gênero”.

⁸ Os excertos da entrevista trazidos aqui encontram-se disponíveis em: <https://dentrodomeio.com.br/brasil/ministro-da-educacao-diz-ausencia-de-pai-e-mae-forma-homossexuais/> e <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/especialistas-condenam-declaracoes-homofobicas-do-ministro-da-educacao-24658455>. Acesso em: 25 de setembro de 2020.

Ao enunciar esse discurso, o Ministro se apropria de um conhecimento biológico que é utilizado para estabelecer os limites dos sexos e, por conseguinte, dos gêneros. Segundo Luis Henrique dos Santos (2000), esse conhecimento – que foi estabelecido em um conjunto de narrativas que o permitiram ser formulado dessa maneira e não de outra – encarna nos corpos formas de ser e estar no espaço e no tempo, de significar o mundo e de produzir *regimes de verdade* que tomam os limites de gênero e sexualidade como *naturais*, ainda que o autor (SANTOS, 2000, p. 242) nos lembre de que “os fatos naturais antes de mais nada são discursivos” e, portanto, socioculturais. Afinal,

Os códigos e as identidades sexuais que tomamos como dados, inevitáveis e “naturais”, têm sido frequentemente forjados nesse complexo processo de definição e autodefinição, tornando a moderna sexualidade central para o modo como o poder atua na sociedade moderna (WEEKS, 2001, 42).

Ou seja, os sentidos e as possibilidades do gênero e da sexualidade estão inseridos em jogos de poder que estabelecem os *regimes de verdade* em meio aos quais alguns discursos são legitimados em detrimentos de outros. Os regimes de verdade não são universais, nem trans-históricos, o que significa que “cada sociedade tem seu regime de verdade” (FOUCAULT, 2019b, p. 52).

Thomaz Popkewitz (2012a) afirma que, sob o discurso de promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, por efeito dos ideais iluministas, há um sistema de pensamento que “reconhece os tipos de humanos para a inclusão inscreve[ndo] diferenças através do que não é” (POPKEWITZ, 2012a, p. 12, *tradução livre*). Esse processo gera o que o autor chama de *duplo gesto*, uma vez que cria os sujeitos que possuem as características esperadas, desejadas para o futuro e, simultaneamente, também produz as qualidades do sujeito que se torna perigoso para esse mesmo futuro. Na escola, isso se efetiva quando consideramos um estudante como bom ou mau aluno ou quando se “incorporam princípios sobre quem não é aquela criança [aquele sujeito] e quem ensina para resgatar e redimir as ameaças da imoralidade” (POPKEWITZ, 2012a, p. 12, *tradução livre*). O *duplo gesto* é marcado, portanto, pela esperança e pelo medo, produzindo a categoria de sujeito problemático que pode ser entendida como alguém que “não está obtendo sucesso, perturbado psicologicamente e perigosa” (POPKEWITZ, 2012a, p. 13, *tradução livre*). Esse processo está mais associado às expectativas morais do que apenas aos conhecimentos que são ensinados na escola; nele, os sujeitos que não atendem às expectativas são abjetados, tomados como sujeitos problemáticos.

Isso significa assumir que a escola é uma instituição importante na garantia da existência de qualquer sociedade; afinal, há um entendimento de que um dos papéis da educação é formar sujeitos para o futuro (POPKEWITZ, 2008), ou seja, na escola são criadas expectativas de futuro para o seu público, os estudantes. No diálogo com Thomas Popkewitz (2010a e 2012a), entendo que as perspectivas de futuro para todos os estudantes são possibilitadas a partir de teses culturais que fabricam os sujeitos, uma vez que a “escola é compreendida como uma prática para o governo da sociedade mediante a produção da criança como sua futura cidadã” (POPKEWITZ, 2010a). Para Marlucy Alves Paraíso (2016, p. 220), se a escolarização é um processo no qual se produzem muitas expectativas sobre a produção dos sujeitos da [e na] escola, ele é, portanto, um processo marcado por um “raciocínio generificado [que] tem efeito nas práticas curriculares”.

Com esses autores, percebo os currículos em constante disputa, sendo atravessados pelas relações de poder. O currículo pode ser entendido, então, como um território onde é possível ensinar e aprender sobre o mundo e sobre quem somos, justamente por isso é tão disputado (PARAÍSO, 2016). Afinal, as práticas curriculares “diferencia[m] corpos, governa[m] condutas, produz[em] práticas, inclu[em], exclu[em], hierarquiza[m], normaliza[m] e produzem divisões e separações” (PARAÍSO, 2016, p. 210). Esses efeitos são o resultado de teses culturais que estabelecem o que é e o que deveria ser cada estudante, não somente em termos do que ele deveria saber – ou seja, dos conhecimentos escolares a serem ensinados e aprendidos –, mas também da sua subjetividade moral, fabricado esses sujeitos (POPKEWITZ, 2010; 2012a; 2015b).

Os discursos de gênero e sexualidade, que se efetivam nos corpos desses sujeitos, são também fabricados por meio dessas práticas de significação, que estabelecem os limites, as fronteiras e as possibilidades de os corpos existirem socialmente. Os discursos circulantes e que *entram no verdadeiro* produzem as normas de gênero e sexualidade, ao passo que constroem também à exterioridade dessa norma, pois toda experiência normativa produz sua exterioridade mantedora. Ou seja, é assim que se produzem aqueles corpos abjetos e que são passíveis de opressão, devido ao não cumprimento do que é tomado como *certo* e *verdadeiro* em uma determinada sociedade. É nesse processo que os corpos se tornam sujeitos, produzindo uma identidade normativa e outra exterior. A identidade passa a funcionar como um mecanismo de reconhecimento dos sujeitos individual e coletivamente, mas também pode funcionar como um mecanismo de reconhecimento e classificação de dominadores – aqueles de identidade hegemônica e que atendem à norma – sobre os dominadores – sujeitos de identidades abjetas e

pertencentes à exterioridade da norma (PERLONGHER, 1993). Para Monique Wittig (1980), por exemplo, só é possível falar sobre sexualidade quando se fala a partir da heterossexualidade, indicando-nos que só se é possível falar sobre algo a partir da norma. Vale ressaltar que falar ou incitar que se fale sobre algo constitui uma prática de governo; é nesse sentido que podemos compreender a heterossexualidade funcionando como um regime de governo, regulando quem somos ou podemos ser (WITTIG, 1980).

Entendendo os currículos, portanto, como “construções sócio-históricas que produzem e hegemonomizam significados sobre quem somos e sobre aquilo que fazemos” (FERREIRA, 2014, p. 187), busco conversar com autoras do campo do Currículo que nos provocam a pensar sobre um *currículo-performático-subversivo* (PARAÍSO, 2016), em um movimento de ‘estranhar’/*queerizar* o currículo (LOURO, 2001 e 2016). É com esse movimento teórico que me proponho a pensar sobre as rasuras e subversões possíveis para práticas escolares que, historicamente, produzem e reiteram determinadas normas de gênero e sexualidade. No entanto, pensar a possibilidade de um currículo *queer* não nos coloca fora das normas, em um mundo sem relações de poder. Aqui, diferentemente, a intenção é abrir espaços que nos permitam outras movimentações, deslocando-nos em busca da construção de outras articulações discursivas, de outras *alquimias*.

Com Estevão Fernandes & Fabiano Gontijo (2016, p. 19), não compreendemos o *queer* como uma proposta epistemológica apenas, uma vez que nem se trata de uma proposta ou sequer uma iniciativa epistemológica, mas sim de “uma resposta epistemopolítica desde a qual busque-se desestruturar um olhar que entenda gênero [e sexualidade] sem apontar, desde as margens, as limitações linguísticas, culturais, mentais e políticas dentro de um escopo geopolítico – incluindo a produção do conhecimento”. Quando transpomos isso para pensar em um processo de curricularização, estamos falando sobre irmos às fronteiras dos currículos generificados (PARAÍSO, 2016), ‘desnaturalizando’ as *verdades* que temos ajudado a produzir e a hegemonomizar, de modo a rasurar os limites que essas fronteiras discursivas estabelecem a partir de um lugar da norma hegemônica – em seus cunhos históricos, geográficos, sociais e culturais –, com vistas a produzir outras articulações possíveis, com efeitos subversivos.

Mas como tornar visíveis essas fronteiras quando elas, de maneira tão despretensiosa, estão presentes em nosso cotidiano estabelecendo as normais por meio das quais se dão as relações humanas? É nesse momento que trago a ideia de um *currículo-performático-subversivo*, como propôs Marlucy Alves Paraíso (2016, p. 228), para quem esse currículo:

[...] gosta do ‘falar da fronteira’ porque entende que o falar desse lugar é um falar híbrido, mestiço, permeado e permeável. Mas que luta contra todas essas linhas imaginárias, imaginadas e inventadas que dividem e separam meninos de meninas, boas meninas de meninas más, menino de menino de verdade, meninos com baixo desempenho de meninos criativos, homens de mulheres, rapazes de moças... [...] e] retira das fronteiras apenas sua existência para mostrar sua feitura e artificialidade, e para aprender a cruzar e desfazer as fronteiras, confundi-las e subvertê-las.

Nesse sentido, falar sobre um currículo *queer* talvez signifique continuar investindo em um currículo fronteiriço, mas com os limites estabelecidos por essas fronteiras ‘borrados’, ‘rasurados’, possibilitando que encontremos brechas, fissuras possíveis de serem abertas – ou melhor, ‘escancaradas’ –, de modo que possamos pensar outras alquimias possíveis na produção dos conhecimentos e sujeitos da educação. Afinal, não se trata de tentar fugir à normatização, pois esse processo não é possível de ser concretizado, pois, como já explicitado, mesmo a exterioridade dela a constitui. No entanto, os deslocamentos provocados por outros currículos, que sejam capazes de subverter as normas que regulam hoje *quem* podemos [ou não] ser e *o que* devemos [ou não] saber, podem participar da constituição de outras *verdades* sobre gênero e sexualidade, reorganizando as formas de controle e regulação sobre os corpos.

CAPÍTULO II

A ‘montação’ do arquivo?

Esse momento do texto tem por objetivo apresentar a construção de um arquivo que possibilita a execução desta pesquisa, ao passo que me permite acessar os discursos que vêm circulando no âmbito acadêmico sobre gênero e sexualidade na educação. Nomeio este capítulo enquanto uma ‘montação’, usando de uma apropriação do termo comumente utilizado na cena *drag* que representa o processo de caracterização de *drag queens* e *drag kings*, no qual essas artistas vão se constituindo em suas personagens ao passo que se maquiam, se vestem, põem perucas, enfim vão adentrando nas camadas de suas personagens. Faço essa opção pelo termo, entendendo o arquivo como algo que vai se constituindo e, possivelmente, apresentando-se em camadas ao passo que a pesquisa caminha, isto é, o arquivo não é inerte e estático que apresenta coisas ali já pré-existentes, mas processual e construído (FOUCAULT, 2019a).

De início realizo uma apresentação dos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (ENEBio), apontando como eles funcionam como espaço discursivo pelo qual meu arquivo de pesquisa erige. Em seguida, trago outras produções, em contextos mais gerais da produção acadêmica, a fim de traçar um panorama sobre as interfaces que vêm sendo produzidas entre gênero, sexualidade e educação.

2.1. Situando o espaço de investigação e produzindo o arquivo de pesquisa com os Encontros Nacionais de Ensino de Biologia

Para a tarefa que me proponho nesse trabalho, decidi tomar as produções dos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (ENE BIO), que são organizados pela Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio). Estes ocorrem desde 2005, bianualmente, e têm grande importância para o Ensino de Ciências e Biologia, uma vez que são espaços onde se reúnem professores, estudantes e pesquisadores dessa área, no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior, de todas as regiões do país.

O I ENEBIO (2005) ocorreu no Rio de Janeiro, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O evento teve como tema *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa* e promoveu uma reflexão compartilhada sobre o lugar e o papel dos

conhecimentos científicos na sociedade contemporânea, no sentido de pensar acerca das especificidades dos conhecimentos escolares da Biologia, contando com 283 trabalhos apresentados (MARANDINO *et al.*, 2005). O II ENEBIO (2007), ocorrido em Uberlândia, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), teve como tema *Os dez anos da SBEnBio e o ensino de Biologia no Brasil: histórias entrelaçadas*, servindo como uma oportunidade para pensar sobre os caminhos que vinham se consolidando, bem como outros possíveis no campo ensino de Biologia e contou com a apresentação de 219 trabalhos (SELLES *et al.*, 2007). O III ENEBIO (2010) foi realizado em Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará (UFC), e trouxe em seu tema a proposta de discussão sobre *Temas polêmicos e o Ensino de Biologia*⁹ (REnBio, 2010). O IV ENEBIO (2012) ocorreu em Goiânia, na Universidade Federal de Goiás (UFG), e teve como tema *Repensando a experiência e os novos contexto formativos para o Ensino de Biologia*¹⁰ (REnBio, 2012). O V ENEBIO (2014) ocorreu em São Paulo, na Universidade de São Paulo (USP), e trouxe como tema *Entrelaçando histórias, memórias e currículo no Ensino de Biologia*, propondo uma reflexão sobre os interesses na melhoria do ensino de Biologia e contou com um contingente de 568 trabalhos apresentados (REnBio, 2014). O VI ENEBIO (2016) foi realizado na cidade de Maringá, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), tendo como tema *Políticas Públicas Educacionais - Impactos e Propostas ao Ensino de Biologia* e contou com quase 700 trabalhos apresentados (REnBio, 2016). Por fim, o VII ENEBIO (2018) ocorreu em Belém, na Universidade Federal do Pará (UFPA), com o tema *O que a vida tem a ensinar para o Ensino de Biologia?*. O evento proporcionou discussões onde professores e alunos pudessem debater, rever e repensar as formas com que enxerga[va]m o Ensino de Biologia e contou com 902 trabalhos apresentados no evento (CHAVES *et al.*, 2018).¹¹

Assumo que o ENEBIO funciona como ‘termômetro’ para aqueles que têm interesse em compreender os rumos do ensino de Ciências e Biologia no país. Digo isso por experiência própria, inclusive, pois a minha aproximação e apreço pelo evento, bem como pela SBEnBio, vêm desde a graduação, quando comecei a participar dos encontros e me associei à entidade. Meu primeiro evento da SBEnBio foi o VII Encontro Regional

⁹ Não foi possível acessar a quantidade total de trabalhos apresentados nessa edição do evento, uma vez que esses foram disponibilizados em uma plataforma na qual não apresenta um panorama geral dos trabalhos dessa edição do evento.

¹⁰ Ver a nota anterior.

¹¹ O VIII ENEBIO, que ocorreria em 2020 em Fortaleza, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), acabou ocorrendo de forma remota em janeiro de 2021. As produções apresentadas nessa última edição não foram aqui analisadas, porque os anais do evento ainda não tinham sido publicados até abril de 2021.

Nordeste de Ensino de Biologia (EREBIO NE), ocorrido em 2017 na Universidade Regional do Cariri (URCA), no Crato-CE. No ano seguinte, participei do VII ENEBio, reafirmando a potência desses encontros na produção daquilo que vimos nomeando, historicamente, como o ‘bom’ e ‘adequado’ ensino de Ciências e Biologia. Foi desse modo que, quando pensei em pesquisar os discursos acadêmicos que vêm participando da constituição dos significados de gênero e sexualidade que circulam e são fixados na área da Educação, em especial no ensino de Ciências e Biologia, escolhi focalizar nas edições do ENEBIO cujos anais já se encontram publicados.

Compreendo esse arquivo de pesquisa, construindo a partir das produções acadêmicas veiculadas nas sete edições do ENEBIO, no diálogo com Michel Foucault (2019a), não como um conjunto de textos que iniciam e têm fim em si mesmos. Diferentemente, ele constitui uma prática que permite e faz com que emerjam novos enunciados e que os enunciados anteriores sejam reformulados, entendendo-o, portanto, nas palavras do autor, como “o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados” (FOUCAULT, 2019a, p. 159).

Estando interessada em analisar e pensar sobre os discursos enunciados nos textos que compõem esse arquivo, assumo que a presente pesquisa se inspira na arqueologia foucaultiana, sem qualquer pretensão de buscar qualquer origem ou uma lógica linear, intrínseca e/ou universalizada a esses discursos (FOUCAULT, 2019a). Afinal, de acordo com Michel Foucault (2019a, p. 161), a pesquisa arqueológica:

(...) designa o tema geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte. A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo.

Minha análise não busca, portanto, somente apresentar o que cada produção tem dito e como tem pensado o gênero e a sexualidade; ela deseja também perceber as *regularidades discursivas* no conjunto da produção, entendendo que os enunciados presentes nos textos fazem parte de discursos possíveis. É preciso lembrar que ninguém acessa a ordem do discurso sem satisfazer a algumas exigências (FOUCAULT, 2014), pois não há espaço para se dizer e pensar qualquer coisa, de qualquer jeito ou em qualquer momento, uma vez que “estamos sempre constrangidos pela combinação entre o pensável-dizível e o visível determinados pela episteme e pelos dispositivos em que estamos mergulhados” (VEIGA-NETO, 2012, p. 273). É em meio a tal perspectiva que Alfredo Veiga-Neto (2012, p. 269) nos convida “a ir aos porões”, em um movimento

importante para que possamos investigar esse espaço minuciosamente e cuidadosamente, pois “ele guarda os arquétipos, que sem sabermos que são construções contingenciais, tomamos como verdades necessárias”. É em meio a tal movimento que, na próxima seção, amplio o arquivo de pesquisa, buscando colocar em diálogo as produções veiculadas nas edições do ENEBIO com produções sobre o tema publicadas em periódicos.

2.2. Incluindo outras produções acadêmicas no arquivo de pesquisa: o que circula sobre a temática?

Com vistas a colocar os discursos acadêmicos que vêm participando da constituição dos significados de gênero e sexualidade no ensino de Ciências e Biologia, decidi ampliar o meu arquivo de pesquisa a partir de uma revisão bibliográfica, realizada na plataforma SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). Realizei uma busca inicial cruzando os descritores (gênero e sexualidade) AND (ensino de biologia), tendo obtido somente dois resultados (RIBEIRO, SOUZA e SOUZA, 2004; ROA GARCÍA, 2017). Em seguida, cruzei [(gênero e sexualidade) AND (ensino de biologia)] AND (currículo), isto é, o resultado da busca anterior com o termo ‘currículo’, mas nessa busca não houve nenhum resultado. Resolvi, por fim, fazer uma outra busca cruzando (gênero e sexualidade) AND (currículo), tendo obtido como resultado um total de dezesseis produções. Tomei, então, os dezoito trabalhos encontrados a partir dessas buscas para apresentá-los nesse momento, a fim de vislumbrar quais caminhos têm sido tomados para pensar gênero e sexualidade em articulação com as produções veiculadas no ENEBIO.

Ambos os trabalhos que resultaram da busca cruzando gênero e sexualidade com o ensino de Biologia (RIBEIRO, SOUZA & SOUZA, 2004; ROA GARCÍA, 2017) apresentam-se como investigações inseridas no campo das teorias sociais do discurso, interessadas nos processos de significação e nas práticas discursivas acerca da sexualidade nas escolas. O trabalho de Ribeiro, Souza e Souza (2004) é uma análise de experiências em anos iniciais do ensino fundamental no Brasil a partir dos discursos de professoras sobre suas agências na sala de aula em relação à sexualidade. Em direção semelhante, o texto de Roa García (2017) se propõe a apresentar problematizações envolvendo as práticas discursivas da educação sexual em escolas colombianas e suas intersecções com a permanência, a transformação e as discontinuidades de certas práticas sexuais. Ambas as produções (RIBEIRO, SOUZA & SOUZA, 2004; ROA GARCÍA, 2017) tomam o diálogo com as produções de Michel Foucault para fazerem suas

mobilizações e interpretações, considerando a sexualidade como um artefato histórico e cultural, que se constitui na relação saber/poder, por meio de práticas discursivas.

No que se refere aos trabalhos oriundos da busca cruzada dos descritores gênero e sexualidade com currículo (CHIARADIA & CASSAL, 2019; MACIEL & GARCIA 2018; RAIMONDI *et al.*, 2019; MIZAEEL, GOMES & MAROLA 2019; MATUS, 2016; MELO & OLIVEIRA, 2020; RAIMONDI, MOREIRA & BARROS, 2019; SABAT, 2001; DINIS & LUZ, 2007; DINIS & CAVALCANTI, 2008; VIANNA, 2012; FURLANI, 2007; OSTROUCH-KAMINSKA & CHMURA-RUTKOWSKA, 2015; RAIMONDI *et al.*, 2020; DANON, CONCEIÇÃO & DALTRON, 2020; SALES & PARAÍSO, 2013), todos são dos últimos vinte anos, sendo possível perceber um crescimento significativo no número dessas produções nos últimos cinco anos, como pode ser visto no **quadro 1**. Pode-se entender, portanto, que nos últimos anos as discussões acerca de gênero e sexualidade passaram a tomar um certo lugar nas produções que se assumem, explicitamente, como parte daquilo que vimos nomeamos currículo.

Período	Número de publicações
Até 2000	0
2001-2005	1
2006-2010	3
2011-2015	3
2016-2020	9

Quadro 1: distribuição das produções que articulam gênero, sexualidade e currículo nos últimos 20 anos.

Outro elemento significativo é o local de produção desses textos, uma vez que há uma predominância de autores vinculados à instituições de ensino superior localizadas nas regiões sul e sudeste do Brasil, com doze produções (CHIARADIA & CASSAL, 2019; MACIEL & GARCIA 2018; RAIMONDI *et al.*, 2019; MIZAEEL, GOMES & MAROLA 2019; RAIMONDI, MOREIRA & BARROS, 2019; SABAT, 2001; DINIS & LUZ, 2007; DINIS & CAVALCANTI, 2008; VIANNA, 2012; FURLANI, 2007; RAIMONDI *et al.*, 2020; SALES & PARAÍSO, 2013), com apenas dois trabalhos produzidos por autores em instituições nordestinas (DANON, CONCEIÇÃO & DALTRON, 2020; MELO & OLIVEIRA, 2020) e outros dois produzidos em âmbito internacional, um no Chile (MATUS, 2016) e outro na Polônia (OSTROUCH-KAMINSKA & CHMURA-RUTKOWSKA, 2015).

A partir da leitura dos resumos e do mapeamento das palavras-chave dessas dezoito produções, foi possível perceber que os trabalhos interessados nas relações de gênero e sexualidade nos currículos, sejam escolares ou acadêmicos, têm sido elaborados em meio aos estudos feministas e às teorias sociais do discurso, no diálogo com autores como Michel Foucault, Judith Butler e Guacira Lopes Louro.

Quanto às revistas nas quais esses trabalhos foram indexados, percebe-se uma pluralidade de periódicos, com a maioria deles veiculando apenas um trabalho. Porém, há quatro periódicos que se destacam, por terem mais de uma indexação acerca desse tema em seu escopo. São eles: o periódico *Revista Brasileira de Educação Médica*, com três artigos; o periódico *Educação em Revista*, com dois artigos; o periódico *Educar em Revista*, com dois artigos; o periódico *Pró-Posições*, com dois artigos.

A *Revista Brasileira de Educação Médica* é o periódico da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM) e objetiva ser uma revista relevante para o campo da educação médica e publicar produções de alta qualidade sobre temas e perspectivas relevantes para a área¹². Os artigos publicados nesse periódico (RAIMONDI *et al.*, 2019; RAIMONDI, *et al.*, 2020; DANON, CONCEIÇÃO & DALTRON, 2020) apresentam um debate acerca de gênero e sexualidade alicerçado na teoria da performatividade de Judith Butler (2020) e dois deles (RAIMONDI *et al.*, 2019; DANON, CONCEIÇÃO e DALTRON, 2020) mobilizam Michel Foucault para a compreensão dos termos gênero e sexualidade como significantes discursivos históricos.

Educação em Revista é um periódico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/UFGM) e que objetiva publicizar conhecimentos científicos em Educação produzidos em universidades e instituições de pesquisa brasileiras e no exterior¹³. Os trabalhos disponíveis nessa revista (FURLANI, 2007; MATUS, 2016) são textos que, a partir de Stuart Hall, assumem os estudos culturais como elemento central em sua investigação. Vale ressaltar que Jimena Furlani é uma autora brasileira que se insere no campo dos estudos feministas e sua interface com a educação, com grande contribuição para a literatura e produção de conhecimento brasileiro no que tange aos estudos de gênero, sexualidade e corpo nos espaços escolares e educacionais. O trabalho de Matus (2016), por sua vez, me é particularmente interessante, pois toma o currículo como organizador dos conhecimentos e elemento partícipe de processos de produção e regulação do sujeito. Ele desenvolve sua

¹² Informações obtidas no site da revista, disponível em: <https://www.scielo.br/revistas/rbem/iaboutj.htm>

¹³ Informações obtidas no site da revista, disponível em: <https://www.scielo.br/revistas/edur/iaboutj.htm>

argumentação, em diálogo com autores do campo curricular como William Pinar e Thomas Popkewitz, a partir do uso do afeto como uma tecnologia promotora de certos comportamentos e moralidades nos estudantes chilenos.

A *Educar em Revista*, periódico da Universidade Federal do Paraná (UFPR), publica artigos resultantes de pesquisas na área de Educação, bem como traduções e entrevistas de amplo interesse acadêmico e está interessada em debates atuais e relevantes para se pensar fenômenos educacionais, aceitando produções relacionadas à Educação¹⁴. Nesse periódico, temos os textos de Melo & Oliveira (2020) e Dinis & Luz (2007): o primeiro se insere no campo curricular sob uma perspectiva da filosofia da diferença, no diálogo com Jacques Derrida e alguns de seus interlocutores brasileiros, como Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e Thiago Ranniery (MELO & OLIVEIRA, 2020); o segundo faz uma articulação com Michel Foucault e Rosa Maria Bueno Fischer para pensar a sexualidade como um dispositivo histórico e sua inserção nas políticas curriculares, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (DINIS & LUZ, 2007).

A revista *Pró-Posições*, periódico organizado pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e se propõe a publicar trabalhos da área de Educação e questões relacionadas a fim de promover circulação dos conhecimentos produzidos na área, permitindo troca e debate de questões importantes para o campo em questão¹⁵. O trabalho de Dinis & Cavalcanti (2008), disponível nesse periódico, busca analisar as concepções de estudantes de Pedagogia da UFPR acerca de temas como gênero e sexualidade na formação e futura atuação profissional. Os autores, em diálogo com Michel Foucault e Guacira Lopes Louro, fazem uma análise quantitativa, mas percebem no conjunto das respostas uma predominância de discursos que eles entendem como “politicamente correto”. Já o texto de Vianna (2012) refere-se a um levantamento da produção acadêmica interessada na inserção de temas como gênero e sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil, no período de 1990 a 2009. Na análise, a autora apresenta os deslocamentos em relação ao modo como essas produções vem pensando as categorias gênero e sexualidade, passando pelas proposições de Joan Scott, Judith Butler e Guacira Lopes Louro.

Interessante destacar que houve cinco trabalhos (CHIARADIA & CASSAL, 2019; MIZAEEL, GOMES & MAROLA, 2019; RAIMONDI, MOREIRA & BARROS,

¹⁴ Informações obtidas no site da revista, disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/about/editorialPolicies#focusAndScope>

¹⁵ Informações obtidas no site da revista, disponível em: <https://www.scielo.br/revistas/pp/iaboutj.htm>

2019; SABAT, 2001; OSTROUCH-KAMINSKA & CHMURA-RUTKOWSKA, 2015) que não foram publicizados em periódicos da área de Educação. Esses textos estão disponíveis nas revistas *Perspectivas de la Comunicación*, *Psicología: Ciencia e Profesión*, *Saúde e Sociedade*, *Estudos Feministas* e *exæquo*.

O periódico *Perspectivas de la Comunicación*, editado pela Universidad de La Frontera (Chile), busca colaborar com a difusão de produções do campo da comunicação, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre diversos fenômenos sociais, culturais, comunicacionais, discursivos, interculturais, políticos e econômicos presentes na América Latina e no mundo¹⁶. Nesse periódico, Chiaradia & Cassal (2019) publicaram uma investigação que apresenta e discute efeitos do discurso da “ideologia de gênero” na Educação, da produção das políticas curriculares à prática docente e o cotidiano escolar, dialogando com Rogério Junqueira, Gaudêncio Frigotto, Michel Foucault e Paul B. Preciado. O texto aborda perseguições sofridas por professores da educação básica e do ensino superior no Brasil, bem como a espaços culturais e não formais de educação, como exposições culturais. Em tal abordagem, o texto evidencia as disputas na produção de sentidos e dos discursos em torno dos significantes gênero e sexualidade no país, traçando um paralelo da situação na Colômbia. Os autores evidenciam o caráter repressivo do discurso da “ideologia de gênero”, com finalidade de manter hierarquias de poder a partir das relações de gênero e sexualidade.

O periódico *Psicología: Ciencia e Educación* é uma publicação do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e objetiva contribuir com disseminação de conhecimentos científicos do campo da Psicologia, além de contribuir com professores, processos de intervenção profissional e novos avanços na produção de científica e de conhecimento em diferentes áreas¹⁷. O único trabalho publicado nessa revista (MIZAEL, GOMES e MAROLA, 2019) refere-se a uma análise quantitativa da percepção de estudantes de Psicologia acerca das questões de gênero e sexualidade, bem como o conhecimento dos mesmos sobre as orientações e diretrizes do CFP quanto à prática profissional no campo da psicologia com pessoas LGBTQ+. Os autores propõem sua análise em diálogo com Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Jeffrey Weeks e Deborah Britzman.

¹⁶ Informações obtidas no site da revista, disponível em:

[http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/perspectivas/about#:~:text=Enfoque%20y%20alcance-,La%20revista%20PERSPECTIVAS%20DE%20LA%20COMUNICACI%C3%93N%20\(ISSN%200718%202D4867\),%20difundiendo%20principalmente%20los%20trabajos](http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/perspectivas/about#:~:text=Enfoque%20y%20alcance-,La%20revista%20PERSPECTIVAS%20DE%20LA%20COMUNICACI%C3%93N%20(ISSN%200718%202D4867),%20difundiendo%20principalmente%20los%20trabajos)

¹⁷ Informações obtidas no site da revista, disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-9893&lng=en&nrm=iso

O periódico *Saúde e Sociedade*, sob a responsabilidade da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), é uma revista interdisciplinar interessada em disseminar a produção científica relacionada ao campo da saúde pública/coletiva e suas relações com a ciências sociais e humanas¹⁸. O trabalho de Raimondi, Moreira & Barros (2019), o único publicado nesse periódico, analisa uma experiência de inserção do debate acerca das questões de gênero e sexualidade no currículo de um curso de Medicina. Na análise, a partir de um diálogo com os estudos queer e culturais (BUTLER, 2004; 2014; 2016; FOUCAULT, 2015; HALL, 2016), foram identificadas certas dificuldades na promoção do cuidado integral em saúde em meio a noções que essencializam e naturalizam corpos sob uma matriz normativa de gênero e sexualidade.

O periódico intitulado *Revista Estudos Feministas*, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tem caráter interdisciplinar e abriga produções sobre gênero, sexualidade e feminismos, que contribuam para os estudos de gênero¹⁹. Nele, Sabat (2001), em diálogo com Joan Scott, Gaucira Lopes Louro, Jeffrey Weeks, Deborah Britzman e Stuart Hall, apresenta uma discussão sobre a publicidade como artefato cultural e curricular que, além de promover um desejo de consumo, produz subjetividades, regula comportamentos, valores, saberes, e normatividades, como os modos de ser homem ou mulher, por exemplo.

Por fim, o periódico *exaequo*, publicado pela Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM), se apresenta como uma revista inter e multidisciplinar, e visa colaborar com o avanço das pesquisas e produção de conhecimento dos estudos feministas, de gênero e sobre as mulheres²⁰. A publicação de Ostrouch-Kaminska & Chmura-Rutkowska (2015) está interessada em discutir a educação sexual nos espaços familiares, analisando experiências de socialização de jovens, a partir de seus gêneros, em seus núcleos familiares. Nesse sentido identificaram que os pais se preocupavam mais em promover educação sexual das meninas e a dos meninos ocorria a partir da busca e do interesse deles através de amigos e conteúdos eróticos nos meios de comunicação.

2. 3. Erigindo a análise a partir das edições do ENEBIO (2005-2018)

Para cumprir a tarefa que assumi nessa dissertação, realizei uma busca dos

¹⁸ Informações obtidas no site da revista, disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sausoc/about>

¹⁹ Informações obtidas no site da revista, disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/index>

²⁰ Informações obtidas no site da revista, disponível em: <https://exaequo.apem-estudos.org/>

trabalhos apresentados nas sete edições do ENEBIO cujas publicações já estão no sítio eletrônico da SBEnBio (MARANDINO *et al.*, 2005; SELLES *et al.*, 2007; REnBio, 2010, 2012, 2014 e 2016; CHAVES *et al.*, 2018). Nelas, busquei os termos "gênero" e/ou "sexual" nos títulos dos trabalhos, encontrando como resultado um total de cento e oito trabalhos a serem incluídos no arquivo principal desse estudo. Eu os dividi, então, a partir dos termos encontrados nos títulos, da seguinte maneira: G para os trabalhos que apresentam apenas o termo “gênero” no título; GS para os trabalhos que apresentam ambos os termos, “gênero” e “sexual”, no título; S para os trabalhos que apresentam o termo “sexual” no título. Tal divisão pode ser observada na **Tabela 1**, a fim de visualizar a distribuição das temáticas no evento e poder comparar as variações quanto ao número de produções interessadas nessas questões ao longo dos anos.

Para a análise inicial dos cento e oito textos encontrados, separei os resumos de cada texto em um documento e, a partir da leitura de todos eles, fui identificando discursos que atravessam boa parte dessa produção, produzindo aproximações entre elas, assim como deslocamentos que produzem especificidades na abordagem e pensamento sobre a temática no conjunto dos textos. A partir da análise dos resumos, selecionei, então, trinta e oito trabalhos que se apresentam como relatos de intervenções didáticas na escola para analisar o texto completo²¹. Tal opção refere-se ao modo como esse estudo foi desenhado, buscando identificar os discursos acadêmicos que vêm participando da constituição dos significados de gênero e sexualidade que circulam e são produzidos no ensino de Ciências e Biologia. A seleção dessas trinta e oito produções refere-se ao fato de que elas abordam experiências escolares sobre gênero e sexualidade, permitindo-me discutir os modos como as discussões sobre gênero e sexualidade estão se dando na (e para a) escola. Estou chamando de experiências escolares aqueles trabalhos que tratam de intervenções, oficinas, aulas e palestras, por exemplo, realizadas em escolas.

A análise que será apresentada em breve é fruto da leitura integral de apenas os trinta e oito trabalhos.

Tabela 1: Distribuição dos textos em categoria por edição do ENEBIO

	Gênero (G)	"Sexual" (S)	Gênero e "Sexual" (GS)
I ENEBIO	0	7	0

²¹ No caso das duas primeiras edições do evento o próprio texto era um resumo expandido, portanto já havia sido analisado em seu caráter integral.

II ENEBio	1	4	0
III ENEBio	1	11	0
IV ENEBio	0	11	1
V ENEBio	0	10	1
VI ENEBio	8	21	5
VII ENEBio	5	16	6

Fonte: Elaborada pela autora.

Na análise desses textos completos, tomo como referência o trabalho de Fernanda Etter *et al.* (2014), assumindo como descritores iniciais os seguintes elementos comparativos: objetivos, referências bibliográficas e instituição/localidade dos autores. Inicialmente usava também como categoria os gêneros da autoria, no entanto preferi não utilizar essa categoria por entender que atribuir uma categorização de gênero, somente a partir do nome escrito dos autores, reforçaria uma lógica binária de gênero, uma vez que essa ação mantém o entendimento de o que é um nome masculino e um nome feminino, estereótipo este que pretendo não reforçar em minha produção acadêmica. Posteriormente, fui selecionados trechos nos quais as noções de gênero e sexualidade emergiam, tomando como particular referência as interações desses discursos no âmbito escolar e as motivações de abordagem deles na escola, com vistas a entender como gênero e sexualidade têm chegado à escola e possíveis efeitos de toda essa movimentação.

CAPÍTULO III

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: investigando a alquimia curricular no ensino de Ciências e Biologia

Neste capítulo, direciono meu olhar para a produção das produções acadêmicas veiculadas nas edições do ENEBIO, entre 2005 e 2018, interessadas na promoção de debates acerca de gênero e sexualidade nos espaços escolares. Faço tal movimentação interessada em perceber *regularidades discursivas* (FOUCAULT, 2019a) que vêm se estabelecendo no ensino de Biologia sobre ambas as temáticas na escola.

Nesse contexto, tomo aqui o meu arquivo de pesquisa composto pelos trinta e oito trabalhos que relatam e discutem experiências escolares acerca da temática aqui investigada que foram apresentados ao longo das sete edições do ENEBio. Como enunciado no Capítulo I, assumo essa investigação como histórica, do [e no] presente, considerando que:

em nosso tempo, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjunto (FOUCAULT, 2019. p. 08, *grifos originais*).

Assumo, assim, que essas produções acadêmicas são *documentos/monumentos* que me permitem perceber o que vem sendo significado a partir dos referentes gênero e sexualidade para o ensino de Ciências e Biologia nos currículos escolares.

De início, apresento, então, os textos a serem analisados de modo a possibilitar uma noção do quanto as produções aqui selecionadas ocupam espaço em um contingente de cento e oito textos que se intitulam como trabalhos de gênero e/ou sexualidade. Em seguida, me debruço sobre as noções de gênero e sexualidade que aparecem nesses trabalhos, buscando tensionar alguns enunciados que aparecem em trechos retirados dessas produções e que estão produzindo modos de ver e pensar ambos os termos investigados. Após isso, lanço olhar sobre o modo como essas noções sobre gênero e sexualidade operam em um movimento, por meio de processos alquímicos (POPKEWITZ, 2001), de produção dos sujeitos da [na] escola, finalizando com uma breve discussão sobre gênero e sexualidade e suas possibilidades em currículo, a partir de demandas e justificativas para a inserção de tais discussões como uma ‘necessidade’.

3.1. Transitando pelas produções acadêmicas nas edições do ENEBIO (2005-2018)

Desde o I ENEBio (2005), a sexualidade aparece como um interesse para o ensino de Ciências e Biologia, uma vez, que em todas as edições do evento aqui investigadas (2005-2018), foram apresentados trabalhos que abordavam a temática. Os trabalhos interessados em gênero, por sua vez, aparecem desde a segunda edição do ENEBio (2007), com narrativas de [e sobre] experiências didáticas tratando desse tema só emergindo a partir do III ENEBio (2010).

No contexto desse capítulo, uso dessa seção para apresentar um breve mapeamento da distribuição dos trinta e oito trabalhos sobre gênero e sexualidade na escola, além de pensar um pouco sobre os contextos em que essas produções foram feitas. Os trabalhos aqui apresentados estão distribuídos da seguinte forma: três no I ENEBio (MONTES e SOUZA, 2005; FREITAS e MATOS, 2005; SILVA *et al.*, 2005); sete no III ENEBio (ALMEIDA, JUCÁ e SANTOS, 2010a; 2010b; SILVA e ALBRECHT, 2010; SILVA *et al.*, 2010; RESINENTTI, 2010; COSTA *et al.*, 2010; MIRANDA e SILVA, 2010); quatro no IV ENEBio (MIRANDA, SILVA e GUSSON, 2012; GUIRRA *et al.*, 2012; SAMPAIO *et al.*, 2012; TORRES *et al.*, 2012); três no V ENEBio (GONÇALVES *et al.*, 2014; OLIVEIRA e RIBEIRO, 2014; REIS *et al.*, 2014); doze no VI ENEBio (GÔNGORA e SILVA, 2016; FELICETI *et al.*, 2016; SOARES e ALBRECHT, 2016; SIVERES *et al.*, 2016; SOUSA, CORREIA e MARISCO, 2016; CARNEIRO *et al.*, 2016; SANTOS, BRITO e SILVA, 2016; SOUSA e SILVA, 2016; OSMAN *et al.*, 2016; LIMA *et al.*, 2016; CARVALHO FILHO, 2016; FIGUEIREDO, 2016) e; nove no VII ENEBio (LIRA *et al.*, 2018; LOPES *et al.*, 2018; SOUSA *et al.*, 2018; SILVA, ROSA e FERNANDES, 2018; SPIADORIN e GALLÃO, 2018; SILVA *et al.*, 2018; GUERRA e GALLÃO, 2018; LIMA *et al.*, 2018; ARAGÃO *et al.*, 2018).

Em se tratando do contexto local de produção desses trabalhos, temos a predominância de textos produzidos na região Sudeste, contando com quinze produções, em seguida temos a região Nordeste com um contingente de doze trabalhos, a região Sul vem atrás com cinco textos, depois a região Norte com quatro produções e em sequência o Centro-Oeste com dois trabalhos. Fernanda Etter, Luisa Alves, Marcia Serra Ferreira & Maria Margarida Gomes (2014), também investigando os anais desse evento entre os anos de 2005 e 2012, já mostraram a região Sudeste como tendo uma predominância na

produção de textos sobre sexualidade, seguida pela região Sul, com o aparecimento mais efetivo de produções da região Nordeste a partir da terceira edição. Olhando para os trabalhos sobre gênero e sexualidade na escola, no contingente de todas as edições do evento, podemos perceber que ainda há a predominância de produções na região Sudeste, mas com um crescimento significativo de produções na região Nordeste que, como vimos, ultrapassaram o número de produções na região Sul do país.

Outro fator observado foi o referencial mais centralmente utilizado nessas produções. Como observado por Fernanda Etter *et al.* (2014), é muito significativa o uso de textos curriculares oficiais – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que aparecem em dezoito trabalhos – como base de apoio para a defesa das temáticas gênero e sexualidade nas escolas. Como referências teóricas, autoras do campo da sexualidade como Guacira Lopes Louro e Mary Neide Damico Figueiró aparecem de maneira considerável nos textos observados. No entanto, em se tratando de trabalhos que abordam experiências escolares sobre gênero e sexualidade – que é o escopo desse estudo –, não são muitos os que tomam documentos no contexto da saúde como referência, diferentemente do que foi observado no levantamento de Fernanda Etter *et al.* (2014).

3.2. Noções de sexualidade e gênero

Olhar para as noções de sexualidade e gênero trazidas nesses trinta e oito relatos é importante para ver de onde foram enunciados esses trabalhos, em que contextos foram produzidos e como significam gênero e sexualidade em práticas discursivas escolares. Assim, a partir da leitura e análise de cada um dos textos, interessada em entender tais significados, pude perceber o quanto os mesmos vêm sendo produzidos em meio a um tensionamento entre natureza e cultura que regula o modo de pensar as questões. Observe os trechos a seguir:

Sabe-se que a sexualidade se relaciona não só com componentes biológicos das pessoas, mas também, e talvez de forma até mais intensa, com rituais, palavras, fantasias, normas, enfim, com componentes culturais e sociais que um determinado grupo compartilha. Ela tem a ver com o modo como as pessoas vivem seus desejos e prazeres, relacionando-se mais com a cultura e a sociedade do que com a própria biologia (FREITAS & MATOS, 2005, p. 479).

A sexualidade é um tema complexo pois abrange vários fatores não sendo possível, ou se tornando muito difícil encontrar uma definição única e absoluta para ela, pois ela abrange a subjetividade, traçada no íntimo das pessoas, constituída com bases biológicas, em valores morais, religiosos,

em suas vivências. Tal conceito varia, portanto, do momento sócio-histórico vivenciado (TORRES *et al.*, 2012, p. 01).

A sexualidade para Louro (2000) não é apenas uma questão pessoal, mas é política e social. A sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos (TORRES *et al.*, 2012, p. 02).

Ainda que os autores e autoras acima estejam afirmando que a sexualidade não é unicamente biológica, me sobressai aos olhos como os modos de argumentar em favor dessa questão permanecem operando em meio a um antagonismo entre o biológico e o social, com o par binário natureza/cultura significando a sexualidade e como ela deve ser entendida. Isso significa dizer que, embora os trechos apresentem uma complementaridade entre aspectos biológicos/naturais e as condições sociais da sexualidade, essa maneira de significá-la somente é possível devido a um sistema de pensamento (POPKEWITZ, 2001; 2009) que opera em uma lógica de binariedade das ideias e relações. É em meio a esse sistema de pensamento, portanto, que a sexualidade é enunciada como algo complicado, justamente porque não é “só biológica” e tampouco “apenas social”, e também porque não é estática e não tem definição cristalizada, mas apresenta significados contingenciais. Esses enunciados significam a sexualidade, então, como uma temática de difícil abordagem nos currículos escolares. Nesse contexto discursivo, como destaca Priscila Resinentti (2010), a sexualidade é enunciada como devendo ser tratada de modo compartilhado, com a responsabilidade sendo assumida pela escola em parceria com outros sujeitos (famílias e profissionais da saúde):

[...] a sexualidade deve ser um tema de discussão e debate entre pais, educadores e profissionais de saúde, tendo como objetivo encontrar maneiras informar e orientar os jovens para que reflitam sobre o momento certo para sua iniciação sexual, tenham responsabilidade, autoestima e pratiquem sexo com segurança (RESINENTTI, 2010. p. 3572).

A escola, os profissionais da saúde e a família, devem atuar de modo integrado, para que o trabalho educativo da orientação sexual deixe de ficar apenas no campo da teoria e passe a ser uma prática vivenciada na vida do adolescente de maneira consciente (RESINENTTI, 2010. p. 3580).

Nesses trechos, nos quais a sexualidade é assumida como responsabilidade coletiva entre escola, família e profissionais da saúde, o ensino de Ciências e Biologia permanece regulado por discursos médicos e religiosos que participam da *alquimia* (POPKEWITZ, 2001) que produz os conhecimentos escolares a serem ensinados acerca dessa temática. Não é de hoje que a Educação e a Medicina têm se ocupado da sexualidade de seu público, assumindo a família como “o cristal no dispositivo da sexualidade”

(FOUCAULT, 2020, p. 121). Afinal, como destaca Michel Foucault (2020), esse dispositivo se desenvolve e inicia a sua atuação no âmbito familiar a partir de agentes como os pais e cônjuges que, ancorados na Educação e na Medicina, tornam-se os seus principais comensais. Esse entendimento da sexualidade como algo que é de responsabilidade de certas instituições sociais reafirma que ela precisa ser regulada, controlada, disciplinarizada e/ou educada, de modo que ela seja vivenciada com responsabilidade e consciência. Nesse sentido, a escola é entendida como o espaço de escolarização/disciplinarização da sexualidade, com a noção de Educação Sexual tomando forma e importância considerável, ainda que controversa e disputada. É nesse cenário que Mirian Pacheco Silva & Evonir Albrecht (2010, p. 2133) destacam o quanto:

[...] a Educação Sexual ainda continua sendo um assunto que gera polêmicas, tanto na instituição familiar quanto na instituição escolar. Essas polêmicas acontecem principalmente quando existe divergência entre os valores e ponto de vista que são atribuídos a diferentes aspectos da sexualidade.

Nessa perspectiva, a sexualidade é tomada como uma temática ‘melindrosa’, sendo construída socialmente e objeto de preocupação da escola. Porém, não somente a escola entendida como responsável pela sexualidade, há também as demais instituições sociais supracitadas. Entendo que essas instituições possuem valores diferentes e instauram-se conflitos, a sexualidade é constituída enquanto campo de [em] disputa. Tais disputas mobilizam significados sobre o que significa *ser jovem* no mundo de hoje, com preocupações direcionadas à regulação das práticas sexuais desses sujeitos, como podemos ver nos excertos a seguir:

A partir dessa experiência [palestra], temos como proposta a elaboração de um ciclo de palestras voltadas para a educação, levando assim as pessoas, principalmente os alunos de nível (adolescentes) a terem responsabilidades e cuidados com o seu corpo e, conseqüentemente, terem mais saúde e qualidade de vida (CAMERA; MONTES; SOUZA, 2005. p. 365).

Os jovens precisam estar bem orientados para que possam realizar escolhas de modo consciente, tendo magnitude das conseqüências provenientes de suas decisões, inclusive no âmbito sexual (RESINENTTI, 2010. p. 3572).

A sexualidade, nesses últimos trechos, aparece como um problema da juventude, em específico dos adolescentes, que devem aprender como viver a sexualidade ‘corretamente’. Michel Foucault (2020) nos diz que tanto a Educação quanto a Medicina se ocupam dos adolescentes, assim como das crianças, desde o fim do século XVIII, mesmo que nesse período o dispositivo da sexualidade investisse em adolescentes de

classes mais abastadas. Com o decorrer do tempo, o dispositivo da sexualidade passa a regular sujeitos de todas as classes sociais, tornando-se “uma nova distribuição dos prazeres, dos discursos, das verdades e dos poderes” (FOUCAULT, 2020. p. 134).

Nesses enunciados, que mesclam discursos religiosos, médicos e pedagógicos, outro elemento a destacar refere-se ao cuidado com o corpo como um elemento importante de ser incentivado ao tratarmos da sexualidade nos currículos escolares.

Assumindo que os jovens pouco conhecem sobre os próprios corpos, os textos enunciam as dificuldades com a “saúde sexual preventiva” (SAMPAIO *et al.*, 2012. p. 08). Para Verônica Piñeiro Bouzas do Espírito Santo Sampaio *et al.* (2012), por exemplo, são as dúvidas adolescentes mais íntimas sobre a sexualidade que devem ser exploradas, uma vez que essas constituem uma importante estratégia de acesso aos debates sobre “valores, comportamento, expectativas de vida”, que são entendidos como mais complexos que a intimidade. Estes são significantes em constante disputa em se tratando de uma sociedade de controle. A partir desses conceitos se estabelecem modos de ser, estar, ver e (con)viver no mundo.

[...] os adolescentes [...] ainda são muito mal instruídos a respeito de saúde sexual preventiva. Suas dúvidas são típicas do imaginário juvenil. O levantamento dessas curiosidades mais íntimas abre terreno para a discussão de assuntos mais complexos, como valores, comportamentos, expectativas de vida. Dentro de um diálogo mais aberto e plural os adolescentes passam a dar mais atenção às questões das doenças sexualmente transmissíveis e à gestação na adolescência (SAMPAIO *et al.*, 2012. p. 08).

Retomando a análise até aqui produzida, aponto quatro práticas discursivas que têm significado a sexualidade nessas produções acadêmicas, que são: (1^a) a sexualidade como um certo modo de vivenciar os corpos, seus prazeres e seus modos de socialização; (2^a) a sexualidade como algo que precisa ser conduzido e disciplinarizado por diferentes instituições sociais (família, escola e saúde); (3^a) a sexualidade como campo de disputa entre essas diferentes instituições sociais e no interior de cada uma delas; (4^a) a escola como aquela que deve tomar para si a tarefa de educar a sexualidade corretamente, trazendo debates mais complexos do que as ‘intimidades’ mais simples.

Quanto ao entendimento de gênero, poucos são os trabalhos que mobilizam alguma conceituação sobre o termo. Na verdade, posso dizer que o investimento em discutir gênero nas escolas ainda é tímido. Mas, ainda assim, entre aquelas que estão levando essa temática para a escola, eu percebo que, de modo geral, não há dúvidas

quanto ao fato de o gênero ser uma noção socialmente construída, como explicita Bianca Araci de Figueiredo (2016, p. 2267), no diálogo com importantes referências no campo:

gênero é uma construção histórica e social na qual o sujeito também é ativo em sua determinação (LOURO, 2000; 2014); desse modo a identidade de gênero é transformada em produto da atividade sociocultural e não segue, necessariamente, a pré-determinação biológica. Por se tratar de uma identidade produto das relações socioculturais não há fixismo de construção dessa identidade em uma fase da vida, permanecendo em constante transformação (BRITZMAN, 1996; HALL, 1999; LOURO, 2014).

Essa autora, mobilizando os escritos de Guacira Lopes Louro (2000 e 2014), aponta uma agência do sujeito sobre a produção de seu gênero e segue significando o gênero como uma ‘identidade produto das relações socioculturais’. Estamos falando aqui de sujeição, entendida aqui como “a feitura de um sujeito, o princípio de regulação segundo o qual o sujeito é formulado ou produzido” em sua ‘identidade’ (BUTLER, 2020b, p. 90). Nesse trecho, no entanto, emerge uma concepção de que há uma ‘pré-determinação biológica’ que pode ou não ser seguida na construção do gênero. Essa noção está alicerçada em uma distinção sexo/gênero que é parte de como vimos, historicamente, significando ambas as noções – o sexo e o gênero –, em meio a um *sistema de pensamento*, no sentido proposto por Thomas Popkewitz (2001, 2009, 2010b), que é produtor de pares binários por meio dos quais vimos associando o sexo ao biológico e o gênero ao cultural. Ela assume o gênero como a interpretação cultural do sexo, ou seja, vendo o sexo como algo fixo e natural e sob o qual a cultura age e significa como um gênero (BUTLER, 2020a). No entanto, para autoras como Judith Butler (2020a, p. 27, *grifos originais*):

o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo está para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura.

A seguir, o gênero aparece como performativo, ou seja, ele próprio é “constituente da identidade que supostamente é” (BUTLER, 2020a, p. 56). Evanilson Gurgel de Carvalho Filho (2018) mobiliza essa ideia ao reiterar a performatividade de gênero como algo inclusive anterior ao nascimento, pelo próprio ato da nomeação/identificação do corpo como ‘masculino’ ou ‘feminino’, de modo a produzir o ‘menino/homem’ ou a

‘menina/mulher’ mediante a constantes repetições que, “através das práticas, de uma interpretação em atos das normas de gênero”, fazem com que o gênero exista (BENTO, 2011. p. 553). Nas palavras do próprio autor, Carvalho Filho (2016, p. 1415) destaca que:

[...] essa performance antecede o próprio nascimento e é carregada de símbolos que iniciam a construção de estereótipos ainda na fase do ultrassom quando os pais tomam conhecimento do sexo biológico dos filhos. O cerne dessa questão que incide sobre os corpos de bebês é que, por exemplo, um corpo anatomicamente reconhecido com “masculino”, será entendido como corpo de um menino/futuramente homem.

Desse modo, posso apontar duas regularidades, percebidas a partir da leitura dos textos e dos trechos que aqui apresentei, que são: (1^a) o gênero como uma interpretação cultural do sexo biológico; (2^a) o gênero em construção constante.

3.3. Por entre as trilhas da alquimia: produzindo estudantes e professoras

Com essa seção, objetivo reconhecer como essas noções de sexualidade e gênero, discutidas na seção anterior, estão participando de um processo de fabricação de sujeitos discentes e docentes no espaço escolar. Afinal, a forma como a sexualidade e o gênero têm sido abordados nos currículos escolares, em especial no ensino de Ciências e Biologia, produz efeitos nos modos como aprendemos a *ser* e *estar* no mundo, em movimentos que produzem a *alquimia* dos conhecimentos e dos sujeitos da educação.

Nas produções acadêmicas investigadas, emergem críticas aos modos de abordagem das temáticas sexualidade e gênero que se restringem ao ‘biológico’, entendendo-as como limitadoras de uma compreensão social de quem somos. Ainda assim, como veremos no trecho a seguir, em meio a uma mobilização teórica para fazer avançar a questão, o modo de pensá-la ainda opera no binário natureza/sociedade:

Normalmente esse tema é reduzido a reprodução e descrição dos órgãos sexuais, desconsiderando os aspectos sociais que sustentam esta discussão. Gheperlli (2010) apresenta três aspectos biopsicossocial que devem ser considerados na abordagem do tema: o potencial biológico, o processo de socialização e a capacidade psicoemocional (SILVA; JUCÁ; SANTOS, 2010, p. 3747).

No diálogo com Michel Foucault (2019a; 2019b) e Thomas Popkewitz (2001), assumo que essa organização proposta por Naila Silva, Renata do Nascimento Jucá & Silvana Maria Lima dos Santos (2010) para a abordagem da temática da sexualidade na escola não tem a ver somente com a organização didática dessas intervenções. A partir do conceito de *alquimia* (POPKEWITZ, 2001), considerando seus três níveis –

compartimentalização dos conhecimentos, recursos didáticos e avaliação –, entendo que essa preocupação com o processo didático e os conhecimentos que devem ser trabalhados, em se tratando de sexualidade na escola, separados em ‘conhecimento biológico’ e ‘conhecimento social’, colocam em funcionamento os processos alquímicos que produzem os sujeitos escolares. Eles se referem, portanto, aos mecanismos de produção de normatividades que constituem e diferenciam esses sujeitos, a partir de suas práticas em sociedade (POPKEWITZ, 2001).

Em outro texto, os autores mobilizam legislação e referenciais apresentando como devemos olhar e pensar a sexualidade, com foco no tema orientação sexual:

Ao tratar o tema orientação sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade (RIBEIRO, 1990). Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejável na adolescência, entre outras questões polêmicas (PINTO, 1999). Pretende contribuir para superações de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1998). (COSTA *et al.*, 2010, p. 3116-3117).

É possível perceber, nesse trecho, uma articulação entre noções que vem, historicamente, regulando o que podemos pensar e fazer quando ensinamos (e aprendemos) sobre sexualidade e gênero no ensino de Ciências e Biologia. São mobilizadas aqui, por exemplo, noções de sexualidade e gênero que operam em meio ao binário natureza/cultura, com a sexualidade sendo algo “algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte”, devendo ser, então, disciplinarizada e conduzida. Tais discursos, ainda que críticos a uma abordagem meramente biológica, participam da produção de um certo entendimento de um corpo biológico que é fixo na relação com um social e cultural que é mutante. Em tal perspectiva, seria somente a cultura diversa, em meio ao qual os corpos biológicos se movimentariam? Não seriam os corpos também diversos? Assumo que essa significação de os valores e expressões culturais serem diversos, na relação com corpos fixos, produz efeitos nos modos como vivemos as disputas em torno da sexualidade e do gênero. Ela opera, portanto, na produção de normatividades e regulações que constituem os sujeitos da educação, produzindo os seus modos de agir, ver e pensar o [e no] mundo que são valorados em práticas boas ou ruins, adequadas ou não, positivas e negativas.

De modo geral, embora haja textos que se interessam por uma educação sexual a partir da Biologia e pela área da Saúde, isto é, oferecendo informações acerca de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), métodos contraceptivos e gravidez, há também aqueles que buscam fomentar debates que se propõem a [e afirmam] ir além desses aspectos. Em tal movimento, tais produções se voltam para discussões acerca dos aspectos culturais e sociais da sexualidade, bem como do gênero. Ainda assim, assumo que todos esses textos – tanto aqueles que focam no biológico e na saúde quanto os que focam no cultural e social – têm algo em comum para além de serem fruto de intervenções didáticas: todos eles almejam um processo de conscientização e de tomada de raciocínio crítico por parte de seu público-alvo.

Apropriar-se da razão para tomar decisões e (con)viver em sociedade no mundo compõe um conjunto de comportamentos esperados para os sujeitos em uma sociedade. Esse conjunto de expectativas, em geral, pautados em binários tais como certo/errado, responsável/irresponsável, adequado/inadequado e crítico/acrítico, funciona como critério de diferenciação dos sujeitos e populações de um espaço e estão alicerçadas na razão e na racionalidade científicas (POPKEWITZ, 2001 e 2010). A escola cumpre importante papel nesse processo, uma vez que, “a racionalidade aplicada a população é parte da lógica criteriosa da escolarização” (POPKEWITZ, 2001, p. 54). É nesse sentido que percebo o quanto, ao inserir discussões sobre sexualidade e gênero no espaço escolar, essas produções participam da construção de um comprometimento com a garantia de formação de um pensamento crítico e responsável sobre as práticas sexuais, como podemos ver nos trechos a seguir:

[...] os trabalhos de Orientação Sexual devam ajudar os adolescentes a terem uma visão positiva da sexualidade, a desenvolverem uma comunicação clara nas relações interpessoais, a elaborarem seus próprios valores a partir de um pensamento crítico, a compreenderem seu comportamento e o do outro e a tomarem decisões responsáveis (GROFF, 2002). (SILVA et al., 2010. p. 4057)

[...] é necessário que os alunos possuam este conhecimento de forma que possam refletir e analisar, construindo um conceito e adquirindo a capacidade de tomar decisões (TORRES et al., 2012. p. 04).

A capacidade de tomar decisões como objetivo do ensino das temáticas sexualidade e gênero nas aulas de Ciências e Biologia é bastante recorrente nesses trabalhos. No entanto, esse elemento não tem relação apenas com o presente, uma vez que é preciso garantir que, no futuro, os estudantes sejam hábeis em fazer escolhas e em

relacionar-se socialmente de maneira valorosa e responsável. Observem como os textos enunciam os seus projetos de futuro para esses estudantes:

A atividade realizada proporcionou diversas informações claras e objetivas aos alunos, permitindo a eles assumirem uma postura de respeito com seu corpo [...], assumindo uma postura reflexiva para futuras tomadas de decisões (FELICETI *et al.*, 2016. p. 5019).

Segundo o Ministério da Saúde (2000), é importante exercitar o planejamento de ações para o futuro, isto é, fazer um exercício em cima do abstrato, para que os adolescentes aprendam não somente a estabelecer metas, como também a tomar decisões. Estes precisam de conhecimento e estímulo para tomar decisões conscientes e não sofrerem influências de grupos que os cercam. Para se estabelecer objetivos, é necessário que eles estejam embasados em um sistema de valores pessoais. Influências diversas interferem na formação desses valores: família, escola, religião, amigos, leituras e mídia em geral. Daí, a importância fundamental da presença destes na vida dos jovens (REIS *et al.*, 2014. p. 1134).

A conscientização e a capacidade de tomada de decisões emergem como aspectos importantes para que os adolescentes, entre outras questões, sejam capazes de distinguir influências ‘perigosas’ que os cercam. Sendo a escola a instituição que se coloca como explicitamente responsável por garantir essa conscientização, ela está posta como um espaço de produção de valores ‘adequados’, assim como de práticas ‘não perigosas’ e responsáveis, dando a entender que as más influências estão fora da escola. Esse conjunto de práticas escolares produzem, portanto, o que Thomas Popkewitz (2010a) nomeia de sujeito cosmopolita, um sujeito que, a partir da “razão e racionalidade produzem liberdade e progresso”, incorporando teses culturais sobre modos de viver, tomando a razão e a racionalidade como princípios que cabem a todos os indivíduos (POPKEWITZ, 2010a. p. 78). Para o autor, a educação integra noções salvacionistas, redentoras sobre como [e o que] o indivíduo deve ou não ser e desse modo passa a ser uma ferramenta de conversão, que fabrique “o comportamento moral individual” (POKEWITZ, 2010a. p. 81).

Nesse sentido, a sexualidade, ou mesmo a própria orientação/educação sexual, é tomada em meio a esse sistema de pensamento, de modo a funcionar como uma ferramenta de produção de estudantes. Vemos a seguir, um trecho no qual a orientação/educação sexual assume a função de conscientizar os estudantes, os constituindo como sujeitos em meio a padrões e regras que definem quem eles podem e devem ser no mundo. Em Paloma Rodrigues Silva *et al.* (2010, p. 4059), por exemplo, o texto de Fachini *et al.* (2004) é citado para afirmar “que um trabalho de Orientação Sexual adequado e eficaz deve ir além da transmissão de informações, visando uma conscientização sobre sua própria condição e sobre sua sexualidade”. A

Orientação/Educação Sexual pode ser aqui entendida como ‘necessária’ para a formação do sujeito, garantindo uma tomada de consciência sobre o mundo e sobre ele mesmo, de maneira *redentora*. Uma vez que esse trecho aponta a orientação/educação sexual como ferramenta ‘essencial’ para a conscientização da própria sexualidade do sujeito, os discursos partem da noção de que o indivíduo não sabe ou não conhece a sua própria sexualidade, precisando que esta lhe seja ensinada por meio das práticas pedagógicas.

Há, ainda, produções que fazem uma defesa da discussão sobre gênero e sexualidade na escola como uma ferramenta de combate e enfrentamento às fobias sociais. Observe nos trechos a seguir como essa ideia tem sido enunciada:

Escolher por não falar sobre gênero é silenciar-me diante do machismo institucionalizado dentro e fora da escola. Escolher por não falar de sexualidade é permitir que minha aluna lésbica seja agredida no espaço escolar e nada seja feito quanto a isso. Escolher por não falar de identidade de gênero permite que minha aluna travesti ou transexual evada do ambiente escolar por não suportar as inúmeras formas de agressão (CARVALHO FILHO, 2016. p. 1413).

A importância de trabalhar nas escolas a construção social dos papéis de gênero está em desconstruir a reprodução escolar das desigualdades culturalmente estabelecidas, que refletem as características patriarcal e machista que constituem a sociedade atual pautadas nos paradigmas do passado (LOURO, 2014). (FIGUEIREDO, 2016. p. 2269)

[...] reiteramos a importância da escola e outros ambientes educativos na empreitada de problematizarem as certezas dominantes quanto à sexualidade e as relações de gênero, o que pode somar no processo de construção de uma cidadania em que a igualdade de gênero não seja somente defendida como direito constitucional, mas de fato assegurada na vida dos cidadãos, uma vez que a escola constitui um dos espaços em que tanto se pode reproduzir desigualdades, como pode também contribuir para transformações (SOUSA et al., 2018. p. 4007).

Percebemos uma perspectiva *redentora* e salvacionista nos discursos que vêem a necessidade de se discutir gênero na escola a fim de romper com fobias sociais como o machismo, a misoginia e a homotransfobia, “iluminando a mente” das estudantes e as tornando cidadãs “melhores” no convívio escolar, bem como na sociedade em geral. No entanto, o processo de constituição dos sujeitos não recai somente sobre essas estudantes; ele atinge também as professoras. As professoras se vêem na posição de assumirem a responsabilidade pela educação sexual das estudantes. Ao se tornar um dever (ou uma missão) docente, vai sendo produzido um conjunto de práticas que as professoras devem se apropriar e pôr em execução para que possam promover essa ação de ser educadora/orientadora sexual na escola. Afinal, nas palavras de Priscila Resinentti (2010. p. 3572), “cabe aos educadores também assumir essa postura de orientadores sexuais”.

Outro aspecto que emerge em meio a essa assunção de responsabilidade é a regulação da agência da professora, isto é, o modo como a professora interage e constrói a sua prática na relação com os demais sujeitos envolvidos no processo e com o espaço-tempo no qual esta se dá (BIESTA, PRIESTLEY e ROBINSON, 2017). A docente passa a precisar refletir sobre suas ações de modo a atender às expectativas sobre sua prática acerca da abordagem de sexualidade e gênero na escola, em particular no ensino de Ciências e Biologia, tendo que se apropriar de uma postura crítica e responsável que garanta a educação sexual de suas estudantes. Observe o excerto a seguir:

A reflexão sobre os desafios e dilemas vividos pelos professores, não somente aqueles em formação, em torno do tema sexualidade, é indispensável para que estes profissionais estejam conscientes da importância do seu papel em construir um processo educacional no qual haja a socialização do saber e da construção do pensamento crítico, para que estejam aptos a solucionar as questões, dúvidas dos jovens alunos (CARNEIRO et al., 2016.p. 7441).

Assim, ao reconhecer o quão importante é o seu papel, a professora precisa estabelecer uma prática que construa “um processo educacional no qual haja a socialização do saber e da construção do pensamento crítico”, de modo a garantir razão e racionalidade sobre o conhecimento discutido e produzido em sala de aula. É a esperança pelo sujeito cosmopolita que produz, de acordo com Thomas Popkewitz (2010; 2015b), a professor adequada. Quanto à abordagem das temáticas sexualidade e gênero, a ‘boa’ professora é aquela que toma para si a responsabilidade de tratá-las em sua prática profissional. Essa ‘boa’ professora, que reflete sobre a sua ação, conduz as estudantes para as ‘boas’ práticas de sexualidade. Assume-se, portanto, que a professora deva saber quais são essas ‘boas’ práticas e seja capaz de torná-las acessíveis às estudantes. É possível perceber, assim, nos trabalhos investigados, a emergência de uma argumentação acerca da necessidade de mudança, com as práticas docentes direcionadas à mudança incorporando “temas de salvação [pela razão] sobre um determinado tipo de cidadão cosmopolita que é atualizado mediante a implementação do tipo de pessoa chamado ‘o[a] professor[a] efetivo’” (POPKEWITZ, 2015, p. 431). Isto é, a fabricação do sujeito cosmopolita pressupõe a produção da professora efetivo que possa, no caso desse estudo, incluir as temáticas de sexualidade e gênero nos currículos escolares. Afinal,

[...] a inclusão da educação sexual no currículo escolar ainda é um tema polêmico. Porém, o tema da Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e a gravidez na adolescência, se tornaram cada vez mais frequentes. Essa problemática despertou a necessidade de existir na escola um espaço formal onde os alunos tivessem oportunidade de colocar as suas questões [...] (COSTA et al., 2010. p. 3115).

A polêmica em torno da sexualidade na escola reaparece na afirmativa anterior, com os autores mobilizando um argumento de que foi por conta das problemáticas relacionadas à sexualidade terem aumentado que a educação/orientação sexual precisou de um lugar na escola. A ‘criação’ desse espaço enunciado pelos autores, que permita que os estudantes possam acessar os conhecimentos ‘adequados’ e sob uma racionalidade crítica que conceda responsabilidade a esses sujeitos, precisa de ‘bons’ professores.

Se tratando de discussões de gênero, também aparece um apelo pela inserção do tema e questões relacionadas no currículo, pautado na desigualdade de gênero, como justificativa, e em uma pretensão de resolução das opressões que estrutura as relações de gênero, por meio da inclusão e do debate qualificado sobre a diversidade gênero. Os excertos abaixo apresentam esse tipo de argumentação.

[...] é obrigação da escola incluir em seu currículo discussões de gênero, visto que desigualdades são formas de inferiorizar a mulher [...] (FIGUEIREDO, 2016. p. 2269).

A iniciação sexual e os métodos de prevenção, cuidados e higiene corporal, bem como, a diversidade de gênero, são assuntos que devem ser abordados no currículo escolar e todas essas informações resultarão em reflexão e desenvolvimento da conduta do indivíduo (FELICETI et al., 2016. p. 5019).

Mais uma vez, vemos aqui o objetivo de proporcionar ‘reflexão e desenvolvimento da conduta do indivíduo’, isto é, essa inserção almeja uma produção do cidadão almejado, tomado como o apropriado, uma vez que entende as desigualdades e que, por meio da racionalidade, reflete sobre sua ação e foge às relações de opressão. Aqui cabe explicitar que não faço uma defesa de que não se deve promover debates nesse tom, a fim de romper com as estruturas sociais vigentes e as opressões vivenciadas por sujeitos LGBTQ+ e mulheres, por exemplo. Mas me interessa, discutir os modos como a teia gênero, sexualidade e currículo está sendo pensada na [para a] escola, participando da constituição de normas e padrões que regulam, historicamente, quem podemos ser e o que devemos saber.

Penso que há um entendimento comum de que a escola produz uma normatividade de gênero e de sexualidade. Nesse sentido, me provoca a devolutiva: o que o gênero e a sexualidade produzem na [sobre a] escola? Thiago Ranniery (2017. p. 219) afirma que quando se fala de “sexualidade na escola”, a sexualidade é imaginada como um “objeto epistemológico”. Isto é, “sexualidade na escola é convertida em objeto a ser ensinado –

debatido, afirmam alguns slogans – claramente identificável e delimitável”. Arrisco-me a dizer que ao pensar gênero na escola, o gênero também assume essa posição de “objeto epistemológico”, no sentido que sempre que surge o debate acerca da inclusão do tema no currículo escolar, aparecem questões do tipo: o que deve ser ensinado? E como?

Considero que estabelecer o que e como se deve ensinar gênero e sexualidade na escola, ou mesmo a ideia de que ambos são ensináveis, fixa sentidos e normatividades que escapam à lógica que a maioria dos educadores defende quando promovem a inserção do debate de gênero e sexualidade nos currículos escolares. Foi buscando contribuir com esse debate que, no Capítulo I, mobilizei alguns pensamentos sobre a ideia de um currículo *queer*, isto é, um currículo que, por meio de sua existência e operação, tendo ou não a obrigatoriedade de trabalhar com as temáticas gênero e sexualidade, rompa com os sentidos fixos e estáveis sobre ambos os termos. Isso significa assumir que sexualidade e gênero já existem na escola, sendo produzidos em meio as relações, bem como produzem relações nesse espaço. Então, deixemos gênero e sexualidade na escola para o devir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Por onde começar a finalizar?

Finalizar uma viagem como essa trata-se de uma tarefa um tanto complicada, foram meses pensando sobre essa produção, a fim de garantir que nela fosse realizada uma movimentação que me permitisse olhar para as produções dos ENEBios não como uma totalidade, mas como um espaço discursivo que devido a sua relevância ao campo do ensino de Ciências e Biologia, contribui para a produção de significados sobre gênero e sexualidade, bem como a produção de modos de ser, estar e (con)viver no mundo.

Sendo assim, aqui retomo aspectos importantes da produção dessa pesquisa que vejo como potentes para pensar a pesquisa em educação, especialmente aquelas que, assim como esta, estão interessadas nas relações de gênero e sexualidade em sua interface com o campo educacional.

Desse modo, não há como começar a falar da produção desta dissertação, sem retomar o *Grupo de Estudos em História do Currículo* e o modo como as discussões ocorridas nesse âmbito foram cruciais para produzir novos modos de pensar e olhar para o currículo, a escola, a educação, bem como gênero e sexualidade também. Recém-formada em Licenciatura em Ciências Biológicas, indo morar em outro estado, outra região, foi assim que cheguei ao grupo, com noções ainda muito fixas sobre os elementos citados acima. E nesse processo de percorrer o curso de mestrado, fui sendo provocada a repensar conceitos e modos de pensar o mundo, que antes estavam cristalizados para mim. Perceber que os sentidos, os conceitos, os discursos e os efeitos são contingenciais e conseguir mobilizar essa percepção é um dos exemplos que posso apresentar aqui, como efeitos do *Grupo de Estudos em História do Currículo*.

Foi nesse processo, que a ideia dessa pesquisa foi erigindo, enquanto interessada em perceber os sentidos que vêm sendo produzidos no contexto dos ENEBios sobre gênero e sexualidade, bem como esses sentidos produzem sujeitos discentes e docentes no espaço escolar. Me interessou ver as regularidades discursivas (FOUCAULT, 2019a) que se apresentam nos trabalhos que tratam de experiências na escola. Ao voltar meu olhar, ao meu arquivo percebi quatro modos como a sexualidade está sendo pensada nesses trabalhos, foram elas: a) sexualidade como um certo modo de vivenciar os corpos, seus prazeres e seus modos de socialização; b) sexualidade como algo que precisa ser conduzido, disciplinarizado, por diferentes instituições sociais (família, escola e saúde); c) a sexualidade como campo de disputa entre essas diferentes instituições sociais e no

interior delas e; d) a escola como aquela que deve tomar para si a tarefa de educar a sexualidade corretamente, trazendo debates mais complexos do que as "intimidades" mais simples.

Em se tratando de gênero observei dois sentidos sendo mobilizados com frequência, nos textos, embora poucos fossem os trabalhos que apresentassem uma noção sobre gênero, quando comparada com o contingente de trabalhos que trazem noções de sexualidade. A saber as regularidades observadas foram: a) gênero como uma interpretação cultural do sexo biológico e; b) gênero em construção constante.

Outro aspecto amplamente discutido trata-se de como a forma em que esses trabalhos veem gênero e sexualidade na escola, têm operado por meio de processos alquímicos (POPKEWITZ, 2001; 2010b) na produção de um determinado tipo de sujeito, o sujeito cosmopolita (POPKEWITZ, 2010a), que ancorado na razão é capaz de tomar decisões adequadas e responsáveis, dada a conscientização que lhe foi garantida pela escola. Nesse sentido, a discussão de gênero e sexualidade na escola, também presume um professor que através de sua prática, garanta conscientização de seus alunos de modo a garantir que eles possam tomar decisões de maneira satisfatória e refletida, assim, também é produzido o bom [e o mau] professor, nas palavras de Thomas Popkewitz (2010a. p. 431) “o professor efetivo”.

Por fim, instigada por certo apelo dos trabalhos em incluir de modo efetivo debates sobre gênero e sexualidade nos currículos escolares, mediante necessidade de um espaço oficial e formal para que seja possível tratar dessas questões com adolescentes e jovens, faço uma breve provocação sobre a(s) teia(s) que se forma(m) a partir dos cruzamentos entre gênero, sexualidade e currículo. Penso brevemente sobre o que vem à mente quando é posto o debate de curricularização do gênero e sexualidade, conjecturando sobre um possível currículo queer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. P. de; JUCÁ, R. do N.; SANTOS, S. M. L. dos. Uso de atividades interativas como instrumento norteador das aulas sobre sexualidade e reprodução humana: uma ferramenta dinâmica e integradora. In: **Anais do III Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Fortaleza: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2010.
- ARAGÃO, H. T., *et al.*. Efeitos das intervenções lúdicas sobre o conhecimento as infecções sexualmente transmissíveis e riscos associados ao não uso do preservativo. In: **Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Belém: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2018.
- Associação Brasileira de Ensino de Biologia. **Revista da SBEnBio**, n. 3, 2010.
- Associação Brasileira de Ensino de Biologia. **Revista da SBEnBio**, n. 5, 2012.
- Associação Brasileira de Ensino de Biologia. **Revista da SBEnBio**, n. 7, 2014.
- Associação Brasileira de Ensino de Biologia. **Revista da SBEnBio**, n. 9, 2016.
- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, v. 19, n. 3, p. 549-559, 2011.
- BUTLER, J. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**: tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b.
- BUTLER, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**: tradução de Renato Aguiar. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020a.
- CAMERA, A. N.; MONTES, M. A. de A.; SOUZA, C. T. V. de. Promoção à saúde e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, com ênfase na AIDS: a experiência com alunos do ensino médio em uma instituição de ensino particular do Rio de Janeiro.

In: **Anais do I Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2005.

CARNEIRO, I. P., *et al.*. Relato de experiência: iniciando os desafios de um professor de ciências em formação a partir de uma oficina sobre sexualidade para o ensino fundamental. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Maringá: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2016.

CARVALHO FILHO, E. G. de. “Ser ou não ser: eis as questões (de gênero)”. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Maringá: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2016.

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **O SPAECE**. 2018. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/o-spaece/>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

CHARRET, H. da C. **Integração curricular nas reformas do Ensino Médio: estabilidade e mudança no embate entre as áreas de conhecimentos e as disciplinas escolares**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CHAVES *et al.* (Orgs.) **Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia & I Encontro Regional de Ensino de Biologia – Norte**. Belém: UFPA e SBEnBio, 2018.

CHIARADIA, C. DE F.; CASSAL, L. C. B. Ressonância educativa de um conceito pseudocientífico: "ideologia de gênero" e sexualidade na sociedade brasileira. **Perspectiva de la Comunicación**. Chile, v. 12, n. 1, p. 227-258, 2019.

COSTA, V. M. da, *et al.*. A educação sexual na educação básica: indicadores para mudanças de estratégias educacionais. In: **Anais do III Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Fortaleza: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2010.

DANON, C. A. F.; CONCEIÇÃO, K. R.; DALTRO, M. R. Revista Brasileira de Educação Médica e a Saúde das Pessoas Transgêneras. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 44, n. 2, p. 1-9, 2020.

DINIS, N. F.; CAVALCANTI, R. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**. v. 19, n. 2, p. 99-109, 2008.

DINIS, N.; LUZ-ASINELLI, A.; Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. **Educar**. Curitiba, n. 30, p. 77-87, 2007.

- ETTER, F. **A produção dos Corpos Humanos na História Natural e nas Ciências Biológicas**: investigando reformas curriculares na formação inicial de professores. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- ETTER, F. *et al.* Sentidos de sexualidade em produções acadêmicas: investigando os Anais dos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (2005-2012). In: **Revista de Ensino de Biologia**. n. 7, 2014.
- FELICETI, M. L., *et al.*. Sexualidade e cuidados com o corpo: um olhar para a puberdade. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Maringá: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2016.
- FERNANDES, E; GONTIJO, F. Diversidade sexual e de gênero e novos descentramentos: um manifesto queer caboclo. **Amazônica**: Revista de Antropologia, v. 8, 2017, p. 14-22.
- FERREIRA, M. S.. História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: André Márcio Picanço Favacho; José Augusto Pacheco; Shirlei Rezende Sales. (Org.). Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, p. 75-88.
- FERREIRA, M. S.. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: Miriam Soares Leite; Carmen Teresa Gabriel. (Org.). Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação. 1ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: DePetrus/FAPERJ, 2015, p. 265-284.
- FERREIRA, M. S.; MARSICO, J. . Historicizar os currículos em tempos recentes: regulações e efeitos no ensino e na formação de professores em Ciências e Biologia. In: Marcia Serra Ferreira; Silvia Nogueira Chaves; Antonio Carlos Rodrigues de Amorim; Maria Luiza de Araújo Gastal; Sandra Nazaré Dias Bastos. (Org.). Vidas que ensinam o ensino da vida. 1ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020, p. 165-179.
- FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F. . Discursos curriculares no/do tempo presente: subsídios para uma articulação entre a História e as Políticas de Currículo. In: Alice Casimiro Lopes; Marcia Betania Oliveira. (Org.). Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas. 1ed. Curitiba: CRV, 2017, p. 55-78.

- FIGUEIREDO, B. A. de. Delineamentos dos papéis sociais de gênero por estudantes do ensino médio. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Maringá: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2016.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**: tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019a.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970: tradução de Lara Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**: tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 10. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.
- FOUCAULT, M. Verdade, Poder e Si Mesmo. In: **Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FREITAS, D. S.; MATOS, S. de O. Sexualidade na escola básica: pesquisando formas alternativas de ensinar. In: **Anais do I Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2005.
- FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, 2007.
- GONÇALVES, M. B., *et al.*. Conversas sobre saúde, doenças sexualmente transmissíveis e vacinas. In: **Anais do V Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2014.
- GÔNGORA, A. B.; SILVA, H. S. Oficina sobre infecções sexualmente transmissíveis e sexualidade para adolescentes: um relato de experiência. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Maringá: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2016.
- GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

- GUERRA, T. S. L.; GALLÃO, M. I. “Caixa anônima de perguntas” – ferramenta para trabalhar educação sexual. In: **Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Belém: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2018.
- GUIRRA, L. X. da, *et al.*. Oficina sexualidade com alunos dos anos finais do ensino fundamental. In: **Anais do IV Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Goiânia: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2012.
- HALL, S. A centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- hooks, b. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- KOSELLECK, H. Estratos do tempo: estudos sobre história: tradução Markus Hediger. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.
- KOSELLECK, H. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos: tradução de Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- LARCHER, L. O diário de bordo e suas pontecialidades pedagógicas. **Ouvirouer**. Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 100-111, 2019.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.
- LIMA, A. K. M., *et al.*. Ciência e sociedade: estereótipos de gênero e da profissão em sala de aula. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Maringá: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2016.
- LIMA, D. S., *et al.*. D. R. – Discutindo relações! Meu corpo e eu. Uma abordagem da educação sexual através de um jogo didático. In: **Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Belém: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2018.
- LIRA, F. N. R. de, *et al.*. O PIBID no desenvolvimento de temática transversal: igualdade de gênero nas aulas de ciências. In: **Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Belém: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2018.
- LOPES, R. P. F., *et al.*. Problematizando os padrões de gênero e sexualidade disseminados na sociedade – uma experiência no ensino fundamental II no âmbito do

- PIBID. In: **Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Belém: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2018.
- LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 92 p.
- LUCAS, M. da C. **Formação de professores de Ciências e Biologia nas décadas de 1960/70: entre tradições e inovações curriculares**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32, 285-296, 2006.
- MACIEL, P. D.; GARCIA, M. M. A. A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, p. 1-18, 2018.
- MARANDINO, M. *et al.* (Orgs.) **Anais do I Encontro Nacional de Ensino de Biologia & III Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional RJ/ES**. Rio de Janeiro: UFRJ e SBEnBio, 2005.
- MARSICO, J. **Formação de professores e a constituição de subjetividades: uma abordagem discursiva do currículo na Educação de Jovens e Adultos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- MARSICO, J.; FERREIRA, M. S. História do currículo do presente: investigando processos alquímicos no ensino de Ciências para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 22, n. 4, p. 837-855, 2020.
- MATUS, C. Los usos del afecto en el currículum escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 111-130, 2016.
- MELO, G. S. de; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de. Quando o currículo se torna passarela para a diferença. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 36, p. 1-19, 2020.
- MIRANDA, M. A. G. de C.; SILVA, M. P. Utilização de *blogs* como ferramenta de apoio ao trabalho de educação sexual no ensino médio. In: **Anais do III Encontro**

- Nacional de Ensino de Biologia.** Fortaleza: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2010.
- MIRANDA, M. A. G. de C.; SILVA, M. P.; GUSSON, A. J. L. Preparação e execução de projetos como estratégia de formação continuada em educação sexual. In: **Anais do IV Encontro Nacional de Ensino de Biologia.** Goiânia: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2012.
- MIZAEL, T. M.; GOMES, A. R.; MAROLA, P. P. Conhecimentos de Estudantes de Psicologia sobre Normas de Atuação com Indivíduos LGBTs. **Psicologia: Ciência e Profissão.** v. 39, p. 1-20, 2019.
- OLIVEIRA, C. S. de. **Formação de Professores em Ciências Biológicas:** significando a Educação Ambiental como inovação curricular. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- OLIVEIRA, G. V. de; RIBEIRO, G. Sexualidades: reflexões sobre uma ação nos anos finais do ensino fundamental. In: **Anais do V Encontro Nacional de Ensino de Biologia.** São Paulo: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2014.
- OSMAN, S. M. da R., *et al.*. Aplicação de oficinas de educação sexual em uma escola pública parceira do PIBID Manaus. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia.** Maringá: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2016.
- OSTROUCH-KAMINSKA, J.; CHMURA-RUTKOWSKA, I. Home-based sex education. The case of Family intergenerational relations in Poland. **ex æquo.** n. 32, p. 183-198, 2015.
- PARAÍSO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, 2016.
- PEDRO, G. **A alquimia das disciplinas escolares em tempos democráticos no Brasil:** fabricando sujeitos a partir dos conhecimentos geográficos no ensino fundamental. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- PEDRO, G.; FERREIRA, M. S. Historicizando as verdades curriculares em tempos de democracia: a alquimia dos conhecimentos geográficos e a fabricação de professores e estudantes no Brasil. **Currículo sem Fronteiras.** v. 20, n. 3, p. 684-710, 2020.

- PERLONGHER, Néstor. Antropologia das sociedades complexas: identidade e territorialidade, ou como estava vestida Margaret Mead. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 22, p. 137-144, 1993.
- POKEWITZ, T. Estudios curriculares y la Historia del Presente. **Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**. Granada, v. 14, n. 1, p. 335-370, 2010a.
- POPKEWITZ, T. Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção diferenças e construção da desigualdade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 35, n. 3, p. 77-98, 2010.
- POPKEWITZ, T. Educational Planning, Sciences, and The Coservation os the Present As The Problem of Change Should We Take Seriously The Cautions of Foucault and Rancière?. **European Journal of Curriculum Studies**. v. 2, n. 1, p. 191-205, 2015a.
- POPKEWITZ, T. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- POPKEWITZ, T. La práctica como teoría del cambio: investigación sobre profesores y su formación. **Profesorado: Revista de Curriculum y Formación de Profesorado**. Granada, v. 19, n. 3, p. 428-453, 2015b.
- POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor: tradução de Magda França Lopes**. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.
- POPKEWITZ, T. The limits of teacher education reforms: school subjects, alchemies, and an alternative possibility. **Journal od Teach Education**, v 61, n.5, p. 413-421, 2010b.
- POPKEWITZ, T. The production of reason and power: curriculum history and intelectual traditions. **Journal Curriculum Studies**. v. 29, n. 2, p. 131-164, 1997.
- POPKEWITZ, T. The sociology of education as the history of the presente: fabrication, difference and abjection. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**. v. 34, n. 3, p. 1-18, 2012.
- RAIMONDI, G. A., *et al.*. **Corpos (Não) Controlados: Efeitos dos Discursos sobre Sexualidades em uma Escola Médica Brasileira**. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 43, n. 3, p. 16-26, 2019.

RAIMONDI, G. A., *et al.*. Gênero e Sexualidade nas Escolas Médicas Federais do Brasil: uma Análise de Projetos Pedagógicos Curriculares. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 44, n. 2, p. 1-10, 2020.

RAIMONDI, G. A.; MOREIRA, C.; BARROS, N. F. de. Gêneros e sexualidades na educação médica: entre o currículo oculto e a integralidade do cuidado. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 28, n. 3, p. 198-209, 2019.

RANNIERY, T. "Sexualidade na escola": é possível ir além da máquina de diferentes?. In: MACEDO, E.; RANNIERY, T. (Org.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. 1. ed. Petrópolis: DP et Alii, p. 213-238, 2017.

REIS, C. B. dos, *et al.*. "Cá pra nós..." – Diálogos sobre corpo e sexualidade: uma experiência vivida no ensino fundamental de uma escola municipal de Parnaíba – PI. In: **Anais do V Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2014.

RESINENTTI, P. M. Estratégias didáticas para a abordagem da educação sexual no oitavo ano do ensino fundamental. In: **Anais do III Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Fortaleza: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2010.

RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, N. G. S. de; SOUZA, D. O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 109-129, 2004.

ROA GARCÍA, P. A. Salud, cuerpo y vida: una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana. **Praxis & Saber**. v. 8, n. 17, p. 67-84, 2017.

RUBIN, Gayle. Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade. **Cadernos Pagu**, n. 21, 2012.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 9-21, 2001.

SALES, S. R.; PARAÍSO, M. A. O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 603-625, 2013.

SAMPAIO, V. P. B. do E. S., *et al.*. Sexualidade no 8º ano de ensino fundamental: reflexões de uma experiência didática. In: **Anais do IV Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Goiânia: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2012.

SANTOS, A. V. F. dos. **Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, H. S. S. dos; BRITO, M. dos R. de; SILVA, C. A. S. e. Experimentações em aulas de biologia: sistema reprodutor... Sexualidade... E... In: **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Maringá: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2016.

SELLES *et al.* (Orgs.) **Anais do II Encontro Nacional de Ensino de Biologia & I Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional MG/DF/GO/TO**. Uberlândia: UFU e SBEnBio, 2007.

SILVA, A. P. da., *et al.*. Propaganda e educação: uma abordagem diferenciada sobre infecções sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos para alunos do curso técnico de Turismo do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET) Rio de Janeiro. In: **Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Belém: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2018.

SILVA, C. P. da; ROSA, J. V. R.; FERNANDES, H. L. Jogo didático para educação sexual. In: **Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Belém: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2018.

SILVA, M. P.; ALBRECHT, E. A sexualidade e o ensino de ciências: relato de experiência sobre uma possibilidade de trabalho. In: **Anais do III Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Fortaleza: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2010.

SILVA, N.; JUCÁ, R. do N.; SANTOS, S. M. L. dos. Utilização do lúdico como abordagem de temas ligados à sexualidade sob a perspectiva da aprendizagem significativa: um relato de experiência. In: **Anais do III Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Fortaleza: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2010.

SILVA, P. B. da *et al.*. Construindo conceitos biológicos e históricos com os temas reprodução e sexualidade, de maneira interdisciplinar. In: **Anais do I Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2005.

- SILVA, P. R. *et al.*. Conversando sobre sexo na escola: estratégias de ensino para um trabalho de orientação sexual. In: **Anais do III Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Fortaleza: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2010.
- SIVERIS, S. E., *et al.*. Orientação sexual na escola: uma dinâmica interativa cheia de curiosidades. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Maringá: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2016.
- SOARES, J. P. R.; ALBRECHT, M. P. S. Relato de experiência: educação sexual no ensino fundamental e o uso do preservativo. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Maringá: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2016.
- SOUSA, J. de M., *et al.*. Transversalizando sexualidade e gênero em experimentações educativas em contextos de clube de ciências. In: **Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Belém: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2018.
- SOUSA, M. E. **Gênero, Sexualidade e o Ensino de Biologia: o que tem a ser dito?**. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2019.
- SOUSA, P. R. S. de; SILVA, J. R. F. Refletindo sobre os corpos: a importância da fundamentação teórica em sexualidade para a formação docente em biologia. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Maringá: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2016.
- SOUSA, T. A.; CORREIA, R.; MARISCO, G. Abordagem sobre educação sexual na escola: as contribuições de uma atividade de intervenção no processo de ensino-aprendizagem. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Maringá: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2016.
- SPIANDORIN, M.; GALLÃO, M. I. A utilização de um jogo didático para a educação sexual no ensino de biologia. In: **Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Belém: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2018.
- TORRES, A. M., *et al.*. Uso de atividade lúdica como recurso para o ensino da sexualidade. In: **Anais do IV Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Goiânia: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2012.
- VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 50, p. 267-282, 2012.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WITTIG, Monique. **O Pensamento Hétero**. 1980. Disponível em:
https://we.riseup.net/assets/162603/Wittig,%20Monique%20O%20pensamento%20Hetero_pdf.pdf8