



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAYANNE BARROSO SILVA

**A HISTÓRIA DO GRUPO DE ESTUDO, PESQUISA E ENSINO DE SEXUALIDADE
(GEPESEX): A SEXUALIDADE NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFC**

FORTALEZA

2020

RAYANNE BARROSO SILVA

A HISTÓRIA DO GRUPO DE ESTUDO, PESQUISA E ENSINO DE SEXUALIDADE
(GEPESSEX): A SEXUALIDADE NA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Crosara Maia Leite

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S583h Silva, Rayanne Barroso.
A história do grupo de estudo, pesquisa e ensino de sexualidade (GEPSEX) : a sexualidade no curso de ciências biológicas da ufc. / Rayanne Barroso Silva. – 2020.
179 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite .

1. Grupo de Estudos. 2. Sexualidade. 3. Ciências Biológicas. 4. Narrativas. 5. Formação. I. Título.
CDD 370

RAYANNE BARROSO SILVA

A HISTÓRIA DO GRUPO DE ESTUDO, PESQUISA E ENSINO DE SEXUALIDADE
(GEPESSEX): A SEXUALIDADE NA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de Concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Aprovada em: 17 / 12 / 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Raquel Crosara Maia Leite (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. Luciane Germano Goldberg
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

À todas que são diferentes, marginalizadas,
discriminadas, apagadas e silenciadas por essa
sociedade.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e (mãe) acadêmica desse mestrado, Dra. Raquel Crosara Maia Leite, essencial no caminhar desse trabalho, com sua orientação respeitosa, carinhosa e de grande importância para que essa dissertação fosse construída. E pela sua grande amizade e carinho que esteve presente em todos os momentos.

À CAPES, pela concessão da bolsa que financiou essa pesquisa e a minha jornada durante a pós-graduação.

À Professora Dra. Luciane Germano Goldberg, por ter participado da banca de qualificação e da banca de defesa dessa dissertação, contribuindo imensamente para a qualidade final desse trabalho. Agradeço a Professora Luciane Goldberg pelas palavras de estímulo, de carinho e por ter dividido comigo muito dos seus saberes e leituras a respeito da pesquisa (auto) biográfica.

À Professora Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, por ter participado da banca de defesa dessa dissertação, contribuindo para a qualidade final desse trabalho. Sou grata as suas palavras acolhedoras de estímulo, suas dicas e contribuições para a escrita desse trabalho, sobretudo com o tema da Educação para a Sexualidade.

À minha família, meus pais e meus irmãos, que souberam compreender, respeitar e apoiar as minhas escolhas.

Às amigas Thaís Borges e Francisco Nunes, (irmãs) amigas que encontrei ao ingressar no mestrado e que nos últimos dois anos estão comigo em todos os momentos e desafios que vivemos. Descobrimos juntos que, além de grandes amigas, também somos o melhor trio de escrita. Somos o “Trio da Raquel”, muito parecido com outro trio famoso da literatura: Harry (Eu), Rony (Thaís) e Hermione (Nunes).

Ao amigo e primo acadêmico Wanderson Andrade, que esteve sempre presente com seu humor, seus conhecimentos, suas lutas, sua amizade e carinho em vários momentos dessa jornada. E que, de maneira generosa e carinhosa, também contribuiu com dicas e conselhos importantes para a construção desse trabalho.

Aos amigos e colegas que fiz durante esses dois anos no PPGE, em especial Bruno, Rômulo, Felipe, Patrícia e Almir.

Ao amigo Junior Lacerda, meu amigo de todos os momentos, que é uma das pessoas mais essenciais no meu dia a dia, que torce e caminha junto, e que nesse mestrado não foi diferente, estando presente com conselhos, amor e carinho.

Ao amigo Romário Tabosa (in memoriam), que continua sempre presente em boas memórias, onde posso sempre escutar sua risada feliz e seus conselhos, sentir seu carinho e sua amizade. Gostaria de compartilhar com ele esse momento, que durante tantos dias sonhamos juntos.

Ao amigo Gabriel Chagas, que desde a graduação compartilhamos bons momentos de reflexão e discussão com relação à educação brasileira, onde dividimos visões e paixões semelhantes. Agradeço também o carinho e a amizade que dividimos ao longo desses anos e estendo esse agradecimento à Cecília, também pelo carinho e amizade.

As participantes do GEPESEX, das duas gerações desse grupo que tiveram coragem de propor e manter esse espaço inovador de lutas e transgressões em suas formações docentes, e agradeço especialmente às participantes que colaboraram com essa pesquisa de forma direta e indireta.

Às amigas e colegas do GEPENCI, que foram grandes companheiras de trabalho, estudo, conversas, aprendizados e as mais diversas trocas que tivemos durante esses dois anos. Me senti acolhida, abraçada e estimulada por esse ambiente construído pelo grupo. Agradeço às professoras Claudia, Erika, Izabel e Raphael, e as demais participantes, Dani, Lucas, Raquel, Jarbas, Murilo, Vilar, Rosy, Rivanildo, Jorge, Joyce, Cleidiane, Alina, Marconcio, Rodrigo, Esequias, Elba, Camylla, Luiz, Gustavo, Gilberto e Diego.

O pessoal da orientação sexual não vai retroceder em suas lutas, as mulheres não vão recuar nas suas agendas; nós não vamos voltar para a senzala. E isso está colocado. Vai ter luta! (Sueli Carneiro).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender a constituição do grupo de estudos GEPESSEX, a partir de sua história no contexto do curso de Ciências Biológicas da UFC. O GEPESSEX foi criado a partir de inquietações que surgiam no ambiente do curso. Essas inquietações identitárias e formativas fizeram algumas alunas do curso propor um espaço coletivo e autoformativo para discussões e aprendizados a respeito de temáticas sobre sexualidade e gênero. A necessidade de contar essa história se tornou urgente à medida que estamos vivendo um retrocesso de políticas conservadoras de extrema-direita, com perseguições a grupos minoritários e identitários, que se intensificou a partir dessa inclinação política, mas que sempre existiram na sociedade brasileira. No campo da educação, os retrocessos e perseguições estão evidentes, e diante desse cenário a educação para as sexualidades é um dos mais prejudicados tanto nas escolas, como nos espaços formativos de professoras nas universidades. Assim, a construção metodológica dessa pesquisa, tentando alinhar os objetivos aos resultados, foi através da pesquisa qualitativa, utilizando a abordagem (auto)biográfica a partir de autoras como Christiane Delory-Momberger (2008), Marie-Christine Josso (2007), Ferrarotti (2014), entre outras. A história do grupo foi contada através da narrativa de vida de atrizes que fundaram e participaram do GEPESSEX. A história do grupo foi dividida em duas gerações e essas atrizes foram escolhidas a partir dessas gerações. Como forma de acessar as memórias dessas atrizes com o grupo de estudos, a Entrevista Narrativa (EN) foi escolhida a partir das definições de Jovchelovitch e Bauer (2002). O GEPESSEX foi um grupo de extrema importância para o curso de Ciências Biológicas da UFC e a formação docente. Um grupo que transgrediu a forma como essas alunas eram formadas em relação a essas temáticas de sexualidade e de gênero. Um grupo de estudos proposto e mantido por alunas, que usavam seus espaços para uma aprendizagem colaborativa e coletiva. O GEPESSEX também ultrapassou os espaços acadêmicos do curso de Ciências Biológicas da UFC e propôs que a educação para as sexualidades deveria ser ministrada nas escolas de forma que acolhesse e respeitasse as demandas e vivências de todas que ocupavam aqueles espaços. Assim, o GEPESSEX colaborou com a sociedade através de intervenções em escolas e de trabalhos de pesquisa publicados em eventos. Dessa maneira, o GEPESSEX ajudou a formar uma geração de professoras mais responsáveis e mais preparadas para lidar com os desafios que as salas de aula apresentam em relação a educação para as sexualidades, especialmente em uma conjuntura social identitária e multicultural. O GEPESSEX não tem um fim, pois ele permanece vivo na memória do curso e de suas participantes.

Palavras – chave: Grupo de Estudos. Sexualidade. Ciências Biológicas. Narrativas. Formação.

ABSTRACT

This work aims to understand the constitution of the GEPESEX study group, based on its history in the context of the Biological Sciences course at UFC. GEPESEX was created from concerns that arose in the course environment. These identity and formative concerns made some students of the course propose a collective and self-formative space for discussions and learning about themes about sexuality and gender. The need to tell this story has become urgent as we are experiencing a setback of conservative far-right policies, with persecutions of minority and identity groups, which intensified from this political inclination, but which have always existed in Brazilian society. In the field of education, setbacks and persecutions are evident, and in this scenario, education for sexualities is one of the most affected both in schools and in the training spaces of teachers in universities. Thus, the methodological construction of this research, trying to align the objectives to the results, was through qualitative research, using the biographical (Auto) approach from authors such as Christiane Delory-Momberger (2008), Marie-Christine Josso (2007), Ferrarotti (2014), among others. The group's story was told through the life narrative of actresses who founded and participated in GEPESEX. The history of the group was divided into two generations and these actresses were chosen from these generations. To access the memories of these actresses with the study group, the Narrative Interview was chosen from the definitions of Jovchelovitch and Bauer (2002). GEPESEX was an extremely important group for the CFU Biological Sciences course and teacher training. A group that transgressed the way these students were formed in relation to these themes of sexuality and gender. A study group proposed and maintained by students, who used their spaces for collaborative and collective learning. GEPESEX also surpassed the academic spaces of the Biological Sciences course of the UFC and proposed that education for sexualities should be taught in schools in a way that welcomed and respected the demands and experiences of all who occupied those spaces. The GEPESEX collaborated with society through interventions in schools and research papers published in events. The GEPESEX helped to train a generation of teachers more responsible and better prepared to deal with the challenges that classrooms present in relation to education for sexualities, especially in an identity and multicultural social conjuncture. GEPESEX does not have an end, as it remains alive in the memory of the course and its participants.

Keywords: Study Group. Sexuality. Biological Sciences. Narratives. Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Linha do tempo mostrando as contadoras de história e as suas gerações.....	70
Figura 2 - Flor das temáticas que surgiram nas narrativas.	74
Figura 3 - Linha do tempo destacando as duas gerações do GEPESSEX.	78
Figura 4 - Logotipo do Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sexualidade.	88
Figura 5 - Intervenção de membros do GEPESSEX nas escolas.	111
Figura 6 - Identificação visual e horário dos encontros que sempre ficava fixado em uma das salas de aula do departamento de biologia da UFC.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Quadro 1 - Combinação entre os descritores gerais e específicos.....	25
Quadro 2 - Quantidade de trabalhos encontrados para as combinações dos descritores.....	26
Quadro 3 - Título dos trabalhos selecionados.	27
Quadro 4 - Identificação das autoras e das instituições de pesquisa.	27
Quadro 5 - Definição/depoimento das participantes sobre o GEPESSEX.....	129

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações
BioEduc	Grupo de Estudo de Tendências e Correntes Pedagógicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CsF	Ciências sem Fronteiras
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EQ	Estado da Questão
ENALIC	Encontro Nacional das Licenciaturas
ENEBIO	Encontro Nacional de Ensino de Biologia
ENUDS	Encontro Nacional Universitário da Diversidade Sexual
Faced	Faculdade de Educação
GDEvo	Grupo de Discussão sobre Evolução
GDMA	Grupo de Discussão de Mamíferos e Aves
GEPENCI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências
GEPESSEX	Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sexualidade
GGB	Grupo Gay da Bahia
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
IPEC I	Instrumentalização para o Ensino da Ciência I
IST's	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEBIO	Laboratório de Pesquisa em Ensino de Biologia
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e mais
MEC	Ministério da Educação
MMFDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
NEGIF	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família

NEMGE	Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero
NEPEM	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher
NUCEPEC	Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisa sobre a Criança
NUSS	Núcleo de Pesquisas sobre Sexualidade, Gênero e Subjetividade
ONG	Organização não governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UPS	Université Paul Sabatier

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	PLANTANDO AS SEMENTES: O ESTADO DA QUESTÃO.....	22
2.1	Condições Ideais Para a Germinação.....	24
2.2	A Germinação.....	26
3	RAÍZES TEÓRICAS.....	34
3.1	Região de Ramificação: as problemáticas que sempre existiram e o mergulho no conservadorismo da extrema-direita.....	35
3.2	Região de Absorção: Um pequeno histórico da Educação para as Sexualidades no Mundo e no Brasil.....	38
3.3	Região de distensão: o paradigma das Ciências Biológicas e as questões que surgem.....	46
3.4	Coifa: os espaços de formação, o ensino de ciências e os problemas e os desafios para uma educação para as sexualidades comprometido com as diversidades.....	49
4	AS FLORES METODOLÓGICAS.....	58
4.1	Ipê A Pesquisa (Auto)biográfica.....	59
4.1.1	O começo da pesquisa (auto) biográfica na sociologia.....	60
4.1.2	A pesquisa (auto) biográfica chega à pesquisa em educação.....	62
4.2	Dama-da-Noite - O Tempo, a Identidade, a Linguagem e a Formação na Pesquisa com Histórias de Vida.....	64
4.3	Lavanda – A Produção de dados.....	67
4.4	Lírios – Os Aspectos Éticos.....	68
4.5	Flor do Mandacaru - As contadoras de histórias.....	69
4.5.1	Grão de Pólen.....	70
4.5.2	Sépala.....	71
4.5.3	Pétala.....	72
4.6	Flor do Maracujá da Caatinga - A análise dos dados.....	72
5	A HISTÓRIA DE UM FRUTO CHAMADO GEPESSEX.....	75
5.1	O Epicarpo – o começo do GEPESSEX.....	77
5.2	O Mesocarpo – A primeira geração do GEPESSEX, as identificações e as atividades desenvolvidas.....	91

5.3	O Endocarpo – A última geração do GEPESSEX e a identificação de suas atrizes com a educação para as sexualidades para além do grupo.....	114
6	A ÁRVORE COMPLETA: A PRODUÇÃO DE SEMENTES PARA O FUTURO (AS CONSIDERAÇÕES FINAIS).....	143
	REFERÊNCIAS.....	150
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	158
	APÊNDICE B – TABELA COM O RESUMO DOS ACHADOS DO EQ.....	160
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	163
	ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LICENCIATURA) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.....	167
	ANEXO C – ATA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO GEPESSEX.....	175
	ANEXO D – BANNER DE DIVULGAÇÃO DOS ENCONTROS DO GRUPO DE ESTUDOS GÊNERO, MASCULINIDADES E SEXUALIDADE DO NUSS (UFC).....	176
	ANEXO E – BANNER DE DIVULGAÇÃO DOS ENCONTROS DO GRUPO DE ESTUDOS CORPOS E FEMINISMOS DISSIDENTES DO NUSS (UFC).....	177
	ANEXO F – BANNER DE DIVULGAÇÃO CRIADO PARA O ENCONTRO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO DO ANO DE 2014.....	178
	ANEXO G – CRONOGRAMA DE ESTUDOS DO ANO DE 2015.1.....	179

1 INTRODUÇÃO

Para mim, a educação para as sexualidades¹ começa ainda no meu ensino fundamental, como deve ser para a maioria das alunas². A lembrança mais antiga que tenho é de uma professora de Matemática da minha 4ª série do ensino fundamental (atual 5º ano), que também era professora de Ciências. Chegando na sala de aula, aparentava estar preocupada em como iria falar sobre sexualidade com suas alunas, que se encontravam na faixa etária dos onze anos. Nesse dia, tive a minha primeira aula de sexualidade na escola, e só consigo lembrar que a professora parecia mais constrangida em falar sobre sexualidade, do que nós, alunas, que a observávamos. Algumas alunas estavam um pouco assustadas com esse primeiro encontro e outras levavam tudo para as brincadeiras típicas de pré-adolescentes.

Na minha 8ª série (atual 9º ano), também no Ensino Fundamental, estive presente em outra aula sobre sexualidade, e essa conseguiu ser pior que a anterior. A aula foi ministrada por um professor de Biologia visivelmente despreparado. Naquela época, anos 2000, as adolescentes ainda não falavam abertamente de suas sexualidades. Existiam as adolescentes que assumiam seus desejos, mas eram poucas, e muitas delas sofriam com *bullies*. Se, aparentemente, não existia uma demanda por uma aula mais inclusiva por parte das alunas, muito menos era uma preocupação do professor. Assim, a minha experiência com a educação para as sexualidades, nos meus tempos de escola, pode ser resumida em aulas com professoras despreparadas e abordagens biologizantes, heteronormativas e sexistas.

Essas aulas não me despertavam nenhum interesse, pois não me provocava nenhuma identificação, e tenho certeza que o mesmo acontecia com outras alunas, afinal, o que vivíamos nos corredores da escola e em outros espaços das nossas vidas de adolescentes não eram contempladas por essas aulas. Não tínhamos vozes para falar das nossas questões pessoais, então, essas aulas serviam muito mais para gerar preconceitos e discriminações do que qualquer outro propósito que pretendiam atingir.

Lembro que muitas meninas começaram a aparecer grávidas nas salas de aula e eram tratadas com um certo desprezo, pois o tipo de aula que tínhamos criava uma ideia geral de que se estavam grávidas aos quinze ou dezesseis anos, certamente, eram “burras!”, pois tínhamos tido contato (em fotografias nos livros didáticos), nas poucas falas das professoras,

¹ O termo “educação para as sexualidades” utilizado nessa pesquisa foi usado a partir da leitura do artigo “Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira?” da autora Constantina Xavier Filha.

² Utilizarei o gênero feminino para fazer referência aos dois gêneros textuais feminino e masculino presentes na língua portuguesa.

com inúmeras formas de evitar a gravidez precoce. Claro que nesses livros e nas falas das professoras só cabia a essas alunas o dever de tomar esse cuidado.

As alunas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais, Assexuais e mais) não costumavam assumir suas sexualidades para um grupo maior que seu ciclo próximo de amigas. Não eram tempos em que podíamos falar sobre isso com tranquilidade. Não existia muita coisa sobre isso na grande mídia, e o pouco que existia, além de estereotipado, era escondido ao máximo como se fosse uma terrível vergonha viver um desejo ou amor fora da norma. A internet ainda não era tão acessível e não tínhamos muitas séries, filmes, canais, livros, nada que fosse muito direcionado para adolescentes que buscavam entender mais sobre suas sexualidades e vivências. Lembro de passar boa parte da minha adolescência sem acessar muito esses meios.

O meu interesse pela sexualidade como tema de estudo começou quando entrei no Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sexualidade (GPESEX), no ano de 2014. Na época, era aluna do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC). Antes disso, o meu contato com temas que se relacionavam com sexualidade ficava restrito as conversas com o meu grupo de amigas. Muitas dessas conversas aconteciam no próprio ambiente da universidade, em conversas informais nas confraternizações e “*happy-hours*”.

As conversas que aconteciam nesses espaços me despertavam cada vez mais o interesse por esses temas, por conhecer mais sobre a diversidade de pessoas, de seus comportamentos, de seus pensamentos, de suas sexualidades. Nunca fui uma pessoa preconceituosa com relação a sexualidade de outras pessoas, pelo menos não depois que entrei na universidade e comecei a conviver com diferentes tipos de pessoas e suas orientações sexuais e identidades de gêneros. Antes disso, na minha adolescência, não costumava manter preconceitos em relação a essas características, mas, possivelmente, experimentava preconceitos internalizados, que respingavam nas demais pessoas que convivi. Assim, no espaço da universidade e do GPESEX, aprendi e desenvolvi mais sobre a minha própria orientação sexual e meu entendimento como uma mulher *cisgênero*.

A universidade acaba facilitando descobertas pessoais por se tratar, muitas vezes, de uma “ilha de liberdade” dentro de uma sociedade conservadora, onde diferentes tipos de pessoas podem conviver com uma certa tolerância. Na universidade também se descobre quais os caminhos que queremos seguir em nossas vidas profissionais. Eu queria ser pesquisadora desde o primeiro semestre do curso, nunca quis ser professora.

Na verdade, não queria nada que se relacionava com educação. Não gostava das disciplinas de educação, dos trabalhos e dos estágios. Mas, como, talvez, em uma brincadeira

da vida, hoje sou aluna de um programa de mestrado em Educação. Dentro da educação, o que ainda me despertava algum interesse era a relação que criávamos nesses espaços com as diferentes pessoas. Ainda consigo lembrar da minha primeira aula como professora durante o meu primeiro estágio. O que mais me marcou foi conhecer aquelas (pré) adolescentes, e, nesse encontro, sentir alguns dos meus preconceitos serem esmagados, e pela primeira vez descobri que a educação poderia ser mais que algumas disciplinas sonolentas do curso³.

Nesse processo de descoberta na área de educação, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), foi um espaço de encontro e de (re) descoberta dentro da universidade. Fui convidada a assumir uma bolsa no programa, após uma seleção de novas bolsistas em 2014. Não entrei por querer trabalhar com educação, e na primeira reunião de grupo tinha certeza de que não ia durar muito tempo.

Porém, contra as minhas expectativas, fiquei e realizei minha primeira intervenção em sala de aula. Tornei-me atriz por algumas horas e interpretei, em uma peça de Teatro, uma candidata progressista em um debate político para turmas do Ensino Médio. Nesse dia, falei sobre temas relacionados aos estudos de sexualidade e gênero pela primeira vez em sala de aula. Lembro de ter falado sobre a descriminalização e a legalização do aborto e, como esperado, meu discurso não foi bem aceito por uma parte das eleitoras (alunas). Naquele dia, percebi que a desinformação com esses temas é grande, e a educação para as sexualidades, da forma como era estruturada, não conseguia enfrentá-lo.

Ainda no PIBID, participei de outras discussões, planejamentos e intervenções com a educação para as sexualidades. O PIBID, além de me aproximar do meu (futuro) interesse de pesquisa, também se tornou um espaço de desconstrução do que eu achava que era educação. Confesso que cochilei nas primeiras tentativas de ler “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire, que eu e minhas colegas de programa havíamos ganhado do nosso coordenador⁴. Com o passar do tempo, as leituras se tornaram mais fáceis e até mesmo prazerosas.

Fui ganhando mais segurança como educadora, comecei a enxergar a educação com outros olhos, e esta não era mais sem graça. Gostava da minha relação com as alunas, e queria mostrar para elas que estavam contra a fala da minha personagem sobre a descriminalização do

³ O meu processo de descoberta na educação, durante a graduação, é mais bem narrado no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de 2017, intitulado “Formação Docente: Uma Narrativa Transgressora na Educação Tradicional.

⁴ O emprego do gênero textual masculino foi utilizado para evitar alguma dificuldade de interpretação, pois o coordenador em questão pertencia ao gênero masculino. Em outras partes do texto pode ser usado o gênero textual masculino com a mesma finalidade.

aborto, e que um tema tão importante sobre o direito das mulheres sobre seus corpos e destinos deveria ser visto de uma forma mais próxima aos anseios da sociedade e não de maneira fundamentalista e preconceituosa. Talvez, essa forma de pensar que o papel da professora é ensinar (lutar) contra injustiças e preconceitos tenha me aproximado da educação.

Outro grande espaço de aprendizagem e convívio com a educação para as sexualidades foi durante os estágios supervisionados que realizei durante a minha formação na licenciatura. Durante o estágio no 9º ano, eu e minha colega ministrávamos uma aula sobre sexualidade e que havíamos preparado com muito cuidado e atenção, pois queríamos que fosse acolhedora e abraçasse as vivências das alunas. Não queríamos cometer os erros tão comuns que existem nessas aulas, mas a professora da turma não gostou da nossa inclusão, da nossa abordagem feminista e quando incluímos a homossexualidade em nossas falas. A professora começou a nos intimidar com suas intervenções moralistas e conservadoras, mas suas palavras preconceituosas nos incentivavam mais a continuar seguindo o certo para educação e para o futuro daquelas alunas.

A experiência daquele dia no estágio marcou meu caminho pela educação. Passava pela minha cabeça que aquela mulher não deveria ser educadora nem trabalhar ensinando pessoas, já que ela não conseguia deixar suas crenças pessoais fora da sala de aula. Alguém que não consegue entrar em uma sala de aula e perceber que suas alunas são seres diversos em pensamentos e vivências, não deveria ser professora. Uma pessoa que não quer combater preconceitos sociais não deveria, nunca, trabalhar com educação.

Eu acreditava que alguém com uma forma de pensar mais inclusiva deveria ser professora daquela turma e essa pessoa poderia ser formada. Mesmo com algumas inseguranças normais de alguém que ainda estava em formação, me sentia preparada naquele dia para falar com aquelas jovens, mas não nasci assim. Algumas das frases e dos pensamentos errados que observei naquela aula também já foram parecidos com algumas frases e pensamentos meus. Por que eu mudei? Como eu mudei? Essas respostas estavam no que havia buscado para a minha formação humana e profissional, e um desses espaços que busquei na minha formação era o GEPESEX, como comentei anteriormente nesse texto.

O GEPESEX era um grupo de estudos organizado por alunas do curso de Ciências Biológicas da UFC e comecei a participar dos encontros meses antes de ser bolsista do PIBID. Inicialmente, entrei como participante do grupo, mas logo depois tive que assumir a organização dos encontros, pois todos os membros antigos haviam parado de frequentá-lo. Nessa época, não era muito familiarizada com os estudos de gênero e os estudos de sexualidade,

e foi organizando e participando dos encontros do GEPESEX que comecei a aprofundar mais meus conhecimentos na área.

O espaço do grupo, as discussões geradas, o convívio com as pessoas que participavam, tudo despertava o meu interesse, a minha vontade de continuar ali, de continuar promovendo a existência do grupo. Em minha época de GEPESEX, o grupo procurava focar em encontros e discussões dos temas de forma mais lúdica, com sessões de filmes, por exemplo. A parte do ensino ficou sem protagonismo, pois éramos um grupo formado por pessoas que, primeiramente, queria conhecer o que ainda não sabíamos sobre gênero e sexualidade. Naquele momento tínhamos acesso a conteúdo que a nossa formação em Biologia não alcançava, como as teorias de gênero da Judith Butler.

Em meados de 2015, tive que deixar o grupo e assumir uma bolsa como estudante pelo programa de intercâmbio do governo federal, chamado de Ciências sem Fronteiras (CsF), me mudando para a França. O CsF também se tornou uma experiência rica e transformadora em diversos sentidos. Na época, já tinha uma pequena história na educação, no ensino e nos estudos de sexualidade e gênero. Mesmo não sendo possível que cursasse disciplinas e cursos na área de educação na *Université Toulouse III – Paul Sabatier* (UPS), as vivências que tive com as professoras da universidade em um outro país se tornaram importantes ‘aulas’ para que eu aprendesse mais sobre o trabalho docente. Na França tive a oportunidade de conhecer uma nova realidade para o ensino. Conheci professoras que, mesmo sem ministrar nenhum conteúdo sobre formação docente, formavam-me indiretamente com seus trabalhos.

Esse período de um ano como bolsista do CsF foi imensamente rico na minha formação humana e profissional. No entanto, também foi um período que me distanciou das práticas em escola que vinha desenvolvendo, principalmente no PIBID, mas já não conseguia me afastar completamente da educação. Quando retornei ao Brasil, estava confusa quanto ao meu futuro profissional. Não tinha tanta certeza se seguiria nessa área ou se voltava a trabalhar em alguma área que havia trabalhado anteriormente, ou até mesmo se mudaria completamente meus horizontes profissionais. Em meio a tantas indecisões, ansiedades e readaptações, concluí a minha graduação. Meses depois decidi começar a frequentar os encontros do Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Ciências (GEPENCI) da Faculdade de Educação (FACED) da UFC.

Os meus primeiros encontros no GEPENCI serviram para me recolocar novamente na área da educação e ser um espaço de segurança nesse reencontro profissional. Não sabia, até então, como me reinserir como pesquisadora e até mesmo como professora. Lembro que algumas aulas que ministrei após o meu retorno ao Brasil foram as minhas piores aulas, talvez

não pela parte de planejamento e do conteúdo, mas, possivelmente, pela minha segurança em sala de aula. Nunca tinha me sentido tão despreparada e desmotivada como professora. Não conseguia mais superar os desafios de uma turma de alunas. Era entrar em uma sala de aula e sentir todo o peso e a ansiedade de não conseguir mais fazer aquilo.

Em 2018 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFC. Essa volta foi possível, pois o meu interesse em combater preconceitos e tentar mudar um pouco a realidade social que vivemos nunca foi perdido e, na verdade, voltei mais motivada a isso depois do intercâmbio. O meu interesse em estudar sexualidade e gênero também estava sempre presente. Quando estava pensando nessa pesquisa, antes mesmo do processo de seleção, olhei para o meu passado na graduação e procurei entender que experiências haviam tido mais destaque no meu desenvolvimento como professora de Ciências, principalmente como professora em aulas de sexualidade. Sabia que sorte e um certo espírito ‘transgressor’ foram decisivos nesse caminho, mas também que muitas docentes não passaram por espaços dentro de suas formações que fossem locais de mudanças.

Os cursos de Licenciaturas em Ciências Naturais, de uma maneira geral, ainda sofrem com políticas educacionais antigas e, muitas vezes, distantes do que realmente acontece dentro das salas de aulas, e com a educação para as sexualidades não é diferente. As professoras saem despreparadas para lidar com uma geração totalmente nova em suas formas de pensar, socializar e conviver com suas inquietações de adolescentes. Uma geração que, provavelmente, não só sabe definir o que é uma pessoa *cisgênera* e uma *transgênera* sem grandes dificuldades, como também consegue, com mais facilidade, assumir suas sexualidades e identidades de gênero em vários espaços. Uma geração que, diferente de mim e de minhas amigas da adolescência, possui mais meios para se informar e trocar experiências, principalmente meios vindos com um maior acesso à internet.

Sendo assim, como formar essas professoras para conviver com essa nova realidade? De que maneira o GEPESEX contribuiu para essa formação? Qual o contexto que estimulou a criação do grupo por parte dessas alunas? Esse espaço contribuiu para suas atuações docentes? Como essas participantes percebem essas influências? Questões de identidade sexual e de gênero influenciaram o surgimento do grupo? Como elas contam essa história? Basicamente, a minha atual pesquisa passeia por esses questionamentos e pelas inquietações e desejos dessas profissionais, procurando saber como essas profissionais estão hoje, como realizam seus trabalhos docentes e como suas histórias de vida se encontram com a história de vida desse grupo de estudos tão importante para mim, e me atrevo a dizer que para todas que o frequentaram.

Essa dissertação e a autora que a escreve passaram os últimos meses de trabalho e estudo do mestrado em casa. Eu e o resto da humanidade fomos surpreendidos por uma pandemia, a pandemia de Covid-19, que começou a me assustar em fevereiro deste ano, me levou a ficar em casa durante meses sem nenhum contato com pessoas queridas e importantes. Não só passei meses distante de muitas pessoas e locais que gosto de frequentar, como também passei boa parte desse tempo sem conseguir escrever uma linha desse trabalho. Não tinha concentração nem vontade de continuar, pois tinha medo do futuro e começava a sentir que minha ansiedade voltava a me deixar em crises com mais frequência. Voltei a escrever motivada por amigos do mestrado que iam terminando seus trabalhos e me incentivava a continuar. Apesar de me afastar um tempo, voltei a gostar e perceber a importância desse trabalho em meados deste ano.

O GEPESEX será protagonista dessa dissertação, pois esse trabalho procura redesenhar a existência desse grupo através da sua história e da história de suas participantes. Tenho como pergunta norteadora desse trabalho: Como um grupo de estudos contribui para a formação de professoras nas temáticas da educação para as sexualidades no curso de Ciências Biológicas da UFC? Assim, esse trabalho tem como **objetivo geral**: Compreender a constituição do grupo de estudos GEPESEX, a partir de sua história no contexto do curso de Ciências Biológicas da UFC.

Os objetivos específicos são:

- Caracterizar como o grupo foi criado e as suas fases, relacionando a história do grupo com a formação docente inicial;
- Identificar como o GEPESEX tem influenciado a prática em sala de aula de participantes com a educação para as sexualidades;
- Analisar como aspectos relacionados à identidade sexual e de gênero estavam presentes no grupo.

Para conseguir atingir esses objetivos, trabalhei com narrativas que resgataram a história do grupo através da história de algumas das suas participantes. O uso de alguns documentos oficiais do grupo que estão disponíveis na internet também ocorreu, mas de maneira mais informal, pois as contadoras de histórias falaram de suas vivências formativas e profissionais que se relacionavam com a existência do grupo, se tornando, assim, as verdadeiras protagonistas desse trabalho.

Já começando a finalizar essa introdução, gostaria de fazer alguns esclarecimentos quanto a escrita e alguns outros recursos que pretendo utilizar. Como já venho deixando claro, a escrita do trabalho será feita utilizando substantivos e adjetivos no feminino para ambos os

gêneros da língua portuguesa. Uma transgressão será realizada em relação as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) com o objetivo de garantir o devido espaço e representação as pesquisadoras que serão citadas no texto dessa dissertação. As pesquisadoras do gênero feminino, primeiramente terão seus nomes escritos e citados destacando seus primeiros nomes, e não somente seus sobrenomes de citação.

Uma outra forma de caracterizar esse texto é que escreverei em primeira pessoa não somente esta introdução, mas também as demais seções. A construção do texto em primeira pessoa me deixa mais confortável como escritora e me passa uma sensação de envolvimento, pois vou deixando nas entrelinhas minhas subjetividades como pesquisadora e ex-participante do GEPESEX. Escrevendo em primeira pessoa e no gênero feminino, também ajudo a diminuir o apagamento que meu gênero sofre dentro da linguagem tradicional científica.

Nos meus planos iniciais, para desenvolver essa pesquisa de uma maneira mais atrativa a leitora, pretendo fazer uma metáfora com o nascer de uma árvore e utilizar algumas ilustrações feitas por mim. Pretendo usar esses recursos em alguns momentos do texto. No próximo capítulo, que recebe o nome de “Plantando as sementes: o estado da questão”, faço a minha revisão bibliográfica. No capítulo seguinte, intitulado “Raízes Teóricas”, me dedico a apresentar minhas temáticas e o que já existe sobre elas na literatura científica - esse é o meu capítulo de referencial teórico. No capítulo quatro, apresento a metodologia que seguirei nessa dissertação, chamada de “As Flores Metodológicas”. O capítulo cinco será dedicado a observar os frutos dessa pesquisa, que se chama “A história de um fruto chamado GEPESEX”. Esse trabalho termina com as considerações finais, intitulada de “A árvore completa: a produção de sementes para o futuro (as considerações finais)”.

2 PLANTANDO AS SEMENTES: O ESTADO DA QUESTÃO⁵



Ilustração feita pela autora.

Segundo Sílvia Maria Nobrega-Therrien e Therrien (2011), “a finalidade do ‘estado da questão’ é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento

⁵ Essa revisão foi publicada no formato de artigo na revista Research, Society and Development em 16/06/2020. SILVA, R. B; LEITE, R. C. M. Plantando as sementes: o tema sexualidade na formação inicial docente em ciências biológicas. Research, Society and Development, São Paulo, v. 9, n. 7, p. 1-14, 16 jun. 2020. DOI <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4507>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4507>. Acesso em: 18 ago. 2020

bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. Dessa forma, o EQ é uma metodologia de pesquisa que contribui não só para registrar como está o tema de interesse da pesquisadora, mas também é uma importante ferramenta na hora de planejar o que ainda não está totalmente definido na pesquisa.

Sendo assim, ao final desse processo exaustivo de busca, seleção, leitura e organização de informações, estou com meu tema de interesse bem definido e essa dissertação nasceu, cresceu e frutificou. Essa comparação me fez lembrar da graduação. Durante toda a minha graduação trabalhei em vários laboratórios de pesquisa, e nesses laboratórios, na maioria das vezes, trabalhei com plantas. Não me tornei geneticista (botânica) por muito pouco, mas parte da minha saudade dos tempos de formação no curso de Ciências Biológicas se encontra nesses ambientes, ainda extraíndo DNA dos meus espécimes botânicos.

Por ter essa proximidade com a botânica, construí essa analogia como se ainda fosse aquela aluna de Biologia, estagiando em um laboratório de pesquisa e plantando os espécimes que seriam utilizados no meu projeto de Iniciação Científica (IC). Assim, pretendo tornar essa pesquisa uma experiência mais prazerosa e dinâmica para mim e para minhas futuras leitoras. Além disso, também pretendo fazer uma pequena homenagem a essa parte da minha formação.

Esse primeiro capítulo será o “*Plantando as sementes*”, onde me dedico a encontrar as condições ideais para que essas sementes germinem e, assim, se desenvolvam em uma árvore saudável e que traga bons frutos para a educação para as sexualidades. A semente que tenho em mãos precisa ser plantada. “A partir do momento em que a semente tiver disponíveis as condições necessárias (umidade, luz e temperatura), iniciará o processo de germinação.” (SOUZA, FLORES, LORENZI, 2013, p. 11). Da mesma forma, também preciso conhecer o que está sendo produzido dentro da Ciência com a educação para as sexualidades, e o método que escolhi para essa busca bibliográfica foi o EQ, que comentei no começo deste capítulo. Como destacam os autores Nobrega-Therrien e Therrien (2011), o EQ “trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa”.

O começo dessa plantação é através da escolha de um bom solo para o plantio, um solo que tenha todas as características necessárias para o desenvolvimento das sementes. Assim, escolhi como solo para desenvolver esse EQ três portais de buscas de artigos e trabalhos acadêmicos. A escolha desses *sites* foi feita pela praticidade na busca dos trabalhos e pelo rico acervo que possuem.

- 1- **BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)**: Portal *online* que organiza uma biblioteca digital com teses e dissertações produzidas no Brasil.

- 2- **Periódicos Capes:** Portal *online* de busca que disponibiliza publicações brasileiras e estrangeiras com um grande acervo de trabalhos de diversas áreas. O portal é organizado pela Capes.
- 3- **ENALIC (Encontro Nacional das Licenciaturas):** Evento bienal que reúne trabalhos dos diversos cursos das licenciaturas do país. O evento atualmente disponibiliza esses trabalhos em anais de forma *online*.

2.1 Condições Ideais Para a Germinação

As sementes precisam de condições ideais para que aconteça a quebra de sua dormência e ocorra a germinação. A germinação é um processo no qual a semente se desenvolve em uma nova planta. Para que esse processo de germinação ocorra são necessárias condições que dependem de fatores do ambiente e da própria semente.

No EQ a escolha dos fatores para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica também se torna importante para o seu nascimento. Esse EQ foi dividido em 4 (quatro) condições necessárias e que estão listadas abaixo:

- Determinação dos descritores;
- Escolha a partir da leitura dos Títulos;
- Leitura final dos títulos e Resumos;
- Escolha dos trabalhos.

A escolha dos descritores e suas junções foi feita buscando atender os objetivos desta pesquisa. Os estudos de sexualidade e gênero são temas recorrentes em vários tipos de publicações e muitas delas, apesar de serem publicações importantes para enriquecimento dessa área de pesquisa, não poderiam ser utilizadas nesse EQ, pois não se relacionariam com os objetivos da pesquisa. Em uma breve pesquisa em qualquer um dos portais de busca escolhidos, com a palavra-chave Sexualidade, o número de trabalhos encontrados é imenso, o que dificulta ou até mesmo impossibilita a realização desse EQ.

Dessa forma, a escolha dos descritores foi feita pensando em otimizar as buscas e a escolha dos trabalhos sem trazer nenhum tipo de prejuízo a pesquisa. Foram escolhidos três descritores gerais: *Currículo de Biologia, Formação Docente e Ensino de Biologia*. Além dos descritores gerais, foram escolhidos três descritores específicos: *Sexualidade, Gênero e Reprodução*. No quadro abaixo (quadro 1) são apresentados como os descritores gerais e específicos foram combinados para a realização das buscas.

Quadro 1- Combinação entre os descritores gerais e específicos.

Código	Combinação dos descritores		
CBS	Currículo de Biologia	E	Sexualidade
CBG	Currículo de Biologia	E	Gênero
CBR	Currículo de Biologia	E	Reprodução
FDS	Formação Docente	E	Sexualidade
FDG	Formação Docente	E	Gênero
FDR	Formação Docente	E	Reprodução
EBS	Ensino de Biologia	E	Sexualidade
EBG	Ensino de Biologia	E	Gênero
EBR	Ensino de Biologia	E	Reprodução

Fonte: Elaborado pela autora.

O fator tempo também é importante para a germinação das sementes e varia de acordo com a espécie em questão. O tempo para o EQ também é uma das características da escolha dos trabalhos, cujo intervalo de tempo escolhido na busca dos trabalhos foi de cinco anos (2014 – 2019). Esse intervalo de tempo se justifica, pois espera-se que as pesquisas dentro desses cinco anos apareçam questões políticas recentes que se relacionam com a educação e a educação para as sexualidades. Além dessa expectativa, no ano de 2014 foi divulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) que, segundo o portal *online* do PNE, “determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024” (BRASIL, 2019).

No quadro 2 está identificado o quantitativo de trabalhos encontrados durante as buscas. No portal de busca BDTD foram encontrados 771 (setecentos e setenta e um) dissertações e teses com as nove combinações dos descritores. Já no portal de busca Periódicos Capes foi encontrado a soma de 1.266 (um mil duzentos e sessenta e seis) artigos e nos anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) foi encontrado um total de 120 (cento e vinte) trabalhos. A ausência de trabalhos no ano de 2014 é justificada, pois os anais não estavam disponíveis *online*, visto que em algumas edições os anais eram disponibilizados em CD-ROM. Também na busca por trabalhos nos anais de 2016 e 2018 do ENALIC, a pesquisa teve que ser feita pelos descritores gerais e específicos separadamente, pois não era possível a busca pelas combinações.

A maior quantidade de trabalhos encontrados foi observada nas combinações em que o descritor específico *Gênero* estava presente. Nesse total de trabalho era possível observar várias produções de áreas distintas aos estudos de gênero, como, por exemplo, os diversos trabalhos produzidos na área de Letras com os gêneros textuais. Assim, apesar da busca

apresentar muitos trabalhos, a quantidade que se relacionava de alguma forma com o tema foi pequena.

Quadro 2 - Quantidade de trabalhos encontrados para as combinações dos descritores.

Quantidade Geral BDTD e Portal da Capes										
	CBS	CBG	CBR	FDS	FDG	FDR	EBS	EBG	EBR	Total
BDTD	32	29	7	90	318	89	85	91	30	771
Periódicos Capes	20	94	34	94	497	260	32	160	75	1266
Quantidade geral ENALIC de 2014 a 2018										
	CB	FD	EB	S	G	R	Total			
2014	0	0	0	0	0	0	0			
2016	0	38	2	12	44	0	96			
2018	0	13	7	1	3	0	24			
Total Geral										2157

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura dos 2157 (dois mil cento e cinquenta e sete) títulos pesquisados, um total de 100 (cem) trabalhos encontrados no portal BDTD e 23 (vinte e três) trabalhos encontrados no Portal da Capes foram selecionados para uma leitura mais detalhada dos resumos, e a partir desses trabalhos foram definidos os que farão parte desse EQ. Na busca nos anais do ENALIC nenhum dos trabalhos pesquisados se relacionava com o tema. Dos 123 (cento e vinte e três) trabalhos lidos foram selecionados 8 (oito) para compor o EQ. Esses trabalhos foram escolhidos por se aproximarem mais do tema da dissertação.

2.2 A Germinação

Com as condições ideais definidas: água, luz, nutrição etc., a semente pode quebrar sua dormência e desenvolver uma nova planta. Da mesma forma, após a longa fase de seleção dos trabalhos, a pesquisa pode começar o seu processo de germinação. Nessa fase da germinação foi realizada a leitura completa dos trabalhos selecionados. Entre esses oito

trabalhos estão 1 (um) artigo, 4 (quatro) dissertações e 3 (três) teses. No quadro 3 estão listados os títulos dos oito trabalhos e as categorias as quais eles pertencem.

Quadro 3 - Título dos trabalhos selecionados.

Categoria	Título do trabalho
Artigo (A1)	“Sexualidade e Formação de Professores”
Dissertação (D1)	“Formação inicial docente para a educação sexual: revelando realidades de licenciaturas em Ciências Biológicas.”
Dissertação (D2)	“Os discursos de Gênero e Sexualidade na Formação de Professoras/es”
Dissertação (D3)	“Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es”
Dissertação (D4)	“Uma situação de ensino para uma discussão da temática de gênero na licenciatura em ciências biológicas”
Tese (T1)	“Educação sexual “além do biológico”: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em biologia”
Tese (T2)	“Resistências e emergências nas licenciaturas de Biologia: Discursos e práticas sobre sexualidade e gênero”
Tese (T3)	“Entre Flores no Jardim” - Histórias de vida e formação: uma análise sobre gênero e sexualidade entre egressos/as do curso de Ciências Biológicas da UEFS”

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a leitura dos trabalhos buscou-se observar aspectos como as regiões das publicações, o gênero das autoras e os aspectos relacionados ao trabalho em si, como os aspectos teóricos e metodológicos dos trabalhos escolhidos (apêndice 3). No quadro 4 estão identificadas algumas dessas características.

Quadro 4 - Identificação das autoras e das instituições de pesquisa.

Trabalho	Autoras	Instituição de Ensino Superior (IES)	Cidade da Publicação - UF (ANO)
A1	Hylío Fernandes Lagana; Nicole Penhalver e Viviani Rodrigues	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	São Carlos – SP (2014)
D1	Samuel Godinho Mandim de Oliveira	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Bauru – SP (2016)

D2	Bruno Barbosa de Souza	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Cascavel – PR (2018)
D3	Lara Wanderley Araújo	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Goiânia – GO (2015)
D4	Nathaly Desirrê Andreoli Chiari	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Londrina – PR (2016)
T1	Elaine de Jesus Souza	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Porto Alegre – RS (2018)
T2	Raquel Alexandre Pinho dos Santos	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)	Rio de Janeiro – RJ (2018)
T3	Andréa Silene Alves Ferreira Melo	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Salvador – BA (2018)

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar as informações trazidas no quadro 4 é possível observar que a maioria dos trabalhos é fruto de programas de pós-graduações das regiões Sul e Sudeste, e as regiões Nordeste e Centro – Oeste aparecem cada uma com um trabalho, o que caracteriza uma menor participação dessas regiões com a educação para as sexualidades, segundo esse EQ. A maior concentração de trabalhos na região Sul não é surpresa, pois é a região que possui uma histórica produção intelectual sobre estudos referentes a sexualidade humana e aos estudos de gênero no país.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por exemplo, é local de produção e atuação da professora e pesquisadora Guacira Lopes Louro, atual professora titular aposentada do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS, sendo uma das maiores pesquisadoras da área dentro do país, com diversos trabalhos e livros publicados. Outros nomes de pesquisadoras importantes, que aparecem diversas vezes no EQ, são de instituições de ensino localizadas no Sul.

A região Sudeste, que aparece empatada com a região Sul, também se destaca com muitas pesquisas na área. A região Sudeste possui um maior incentivo financeiro devido ser a

região que concentra as IES melhora conceituadas do país. A Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), que não aparece no EQ, se caracteriza como um polo de pesquisas relacionados aos estudos de gênero. O *Núcleo de Estudos de Gênero Pagu*, que pertence a essa universidade, se destaca como sendo um importante local de produção na região;

O único trabalho da região Nordeste que aparece pertence a Universidade Federal da Bahia (UFBA). A UFBA é um conhecido centro de produção acadêmica nas pesquisas com gênero e sexualidade na região. Em 2006, foi criado o *Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM)*, a partir do *Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM)*, que desde a sua criação, em 1983, é reconhecido nacionalmente como um importante local de produção científica.

Quanto as áreas de conhecimento, no quadro 4 fica evidente que o maior número de trabalhos é de programas de pós-graduações. A maioria desses programas, um total de 6 (D1, D2, D4, T1, T2 e T3), se concentra na área de Educação. Dos seis trabalhos encontrados, um total de três (D1, D4 e T3) são específicos da área de Ensino de Ciências. O trabalho D3 foi vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás (UFG).

A formação inicial de professores aparece em todos os trabalhos encontrados no EQ. Portanto, todos os trabalhos se concentram dentro desse tema de pesquisa. Essa grande ocorrência já era prevista, pois a formação docente estava presente no momento da pesquisa dos trabalhos para o EQ. No momento de seleção, a formação inicial foi escolhida como a fase da formação docente que entraria nesse trabalho. Portanto, todos os trabalhos se concentram dentro desse tema de pesquisa e buscam investigar como ocorre a formação docente inicial de licenciadas com os temas de gênero e sexualidade, em cursos de formação de professoras.

O curso de formação inicial de professoras que mais apareceu nos trabalhos foi o Curso de Ciências Biológicas. Novamente, no momento de escolha dos trabalhos que iriam compor esse EQ, escolhi, preferencialmente, os que tinham o curso de Ciências Biológicas como objeto de investigação. No entanto, os trabalhos D2 e D3 abordam outros cursos, além do curso de Ciências Biológicas, sendo eles: Educação Física, Letras, Matemática e Pedagogia. No trabalho D2, um curso da área da saúde aparece, sendo este de Enfermagem.

O gênero que mais aparece nas autorias dos trabalhos é o feminino, com 7 (sete) autoras, sendo 5 (cinco) principais e 2 (duas) coautorias. O gênero masculino está presente com 3 (três) autores, todas autorias principais. O gênero feminino nesse EQ apareceu como o que mais possui interesse de trabalhar com os temas de sexualidade e os estudos de gênero dentro do ensino de Ciências. Esse maior número de mulheres pode ser determinado pelo fato de mais

mulheres se interessarem pelas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Saúde, conforme aponta o trabalho das autoras Hildete Pereira de Melo e Andréa Barbosa Oliveira (2006), que analisou as produções científicas encontradas em um portal de buscas, afirmando que “[...] o diferencial feminino talvez seja a maciça presença das mulheres nas áreas de saúde e humanas, que são as de maior participação no conjunto dos(as) pesquisadores(as)” (MELO; OLIVEIRA, 2006, p. 18).

Apesar desse maior número de trabalhos encontrados escritos por mulheres, esse número ainda é baixo em outras áreas, e, mesmo em áreas onde mulheres publicam mais, existe um claro silenciamento. Assim, os trabalhos encontrados no EQ escritos por mulheres apresentam uma abordagem mais feminista. Essa abordagem procura destacar a existência e a importância das mulheres na Ciência, e uma dessas formas de tornar as Mulheres protagonistas das produções científicas é através da Linguagem.

A Língua Portuguesa determina que os gêneros feminino e masculino sejam bem diferenciados em sua gramática. Nas suas regras o correto é sempre colocar o masculino em uma posição de destaque, o que, muitas vezes, resulta em um apagamento do gênero feminino na escrita. Esperar uma mudança das regras gramaticais encontradas na Língua Portuguesa pode ser bastante demorado. Assim, uma certa transgressão é necessária para que esses apagamentos e discriminações sejam diminuídos.

Um dos trabalhos (T2) escolheu escrever em uma linguagem que colocava o gênero feminino em uma posição de destaque, assim, a autora escreveu todo o seu texto no feminino, e o gênero masculino só era usado para especificar o gênero em questão, da mesma forma que escolhi caracterizar a escrita desse trabalho. As autoras dos trabalhos T2 e T3 selecionados no EQ também escolheram transgredir as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), colocando os nomes e sobrenomes nas referências de seus trabalhos. Assim, ficava fácil identificar as pesquisadoras do gênero feminino.

As metodologias encontradas no EQ foram, em sua maioria, de abordagem qualitativa, aparecendo em todos os oito trabalhos selecionados para compor esse EQ. O trabalho D1 foi o único que, além da abordagem qualitativa, realizou uma abordagem quantitativa, configurando-se, assim, como uma pesquisa quantitativa e qualitativa. A abordagem qualitativa na pesquisa com sexualidade se faz importante, pois se trata de um tema bastante subjetivo. Assim, a pesquisa qualitativa permite avaliar nuances que seriam ignoradas em uma pesquisa de abordagem somente quantitativa. A pesquisa qualitativa possui a característica de trabalhar com vários significados, abordando valores, crenças, motivos, aspirações e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, fenômenos e

processos e, dessa forma, as variáveis das pesquisas quantitativa não conseguem abordar. (Maria Cecília de Souza MINAYO, 1995).

Quanto a coleta de dados, a maioria dos trabalhos realizou entrevistas semiestruturadas e questionários. Os grupos focais e a análise de documentos também aparecem nas coletas de dados dos trabalhos. A pesquisa T3 se diferencia das demais e realiza a coleta de dados através das histórias de vida, buscando, buscava através da história de alunas egressas do curso de Ciências Biológicas, entender a formação dessas alunas com os temas de sexualidade e gênero. A maioria do público-alvo das pesquisas era alunas dos cursos investigados. No entanto, também aparecem pesquisas realizadas com professoras e coordenadoras desses cursos (D3 e T2). A análise dos dados foi feita através da análise do discurso, análise do conteúdo e análise documental.

Na construção teórica dos trabalhos foi possível identificar a presença de várias autoras que se repetem na fundamentação teórica dos trabalhos. Entre as autoras mais citadas estão: Guacira Lopes Louro, Michael Foucault, Judith Butler e Joan Scott. Essas autoras são algumas das que mais aparecem na construção teórica dos trabalhos sobre gênero e sexualidade. A abordagem pós-estruturalista é encontrada de maneira frequente, cujos nomes de Judith Butler e Michel Foucault são citados várias vezes nos trabalhos, além, claro, de serem autoras consagradas dentro desse campo de estudos.

A autora Guacira Lopes Louro, que já foi citada anteriormente nesse texto, é uma das mais consagradas pesquisadoras com gênero e sexualidade na educação brasileira, e isso justifica a grande ocorrência de citações suas nos trabalhos lidos. Além de Louro, outras pesquisadoras brasileiras da área da educação aparecem comumente, e entre elas estão: Jimena Furlani, Dermeval Saviani, Bernadete A. Gatti, Tomaz Tadeu da Silva, entre outras. O aporte teórico dos trabalhos foi construído de uma maneira geral, destacando-se os conceitos de gênero, sexualidade, educação para as sexualidades, formação de professoras e teorias de currículo.

Os objetivos dos trabalhos que foram lidos nesse EQ podem ser resumidos em: identificar como ocorre a formação de futuras professoras de Ciências e Biologia para a educação para as sexualidades. Assim, a maioria dos objetivos das pesquisas se concentra na formação inicial dentro dos cursos de Ciências Biológicas. No entanto, como já foi dito no texto, outros cursos aparecem nos objetivos das pesquisas, mas em um número menor.

O EQ contribuiu positivamente de várias formas para essa pesquisa. Diante dessa conjuntura política completamente adversa, se aventurar por esses temas me provocou profundas inquietações. A cada pensamento e frase escrita me sinto transgredindo uma ordem

instaurada. Na verdade, realmente estou transgredindo a um sistema político e moral que, por vários séculos, regulamenta e censura a educação para as sexualidades. Escrever sobre sexualidade é totalmente provocador de grande ansiedade.

O processo de leitura me deixou mais segura. A cada página lida fui ficando mais confortável e percebendo que a minha insegurança e inquietações também já foram de outras pesquisadoras e, provavelmente, nesse exato momento em que escrevo isso, outras se encontram em meio a esses conflitos. Perceber que outras pesquisadoras, em seus tempos, também transgrediram e tiveram coragem de expor os problemas de um currículo que delimita espaços, que separa e exclui as ‘anormais’ do seu processo de aprendizagem, e que essa coragem resultou em algum avanço, em uma reflexão que seja. Isso é, com certeza, o que faz pessoas como eu mergulhar em meio a tantas incertezas.

A única certeza que sempre temos e que não nos conformamos tão facilmente com o que encontramos em nossas vivências. Como escrevi na introdução desse estudo, desde os meus tempos de aluna a educação para as sexualidades me provoca dúvidas. Sempre me perguntava nessas aulas: o porquê de não me sentir identificada por elas? As minhas próprias questões a respeito da minha sexualidade e as vivências profissionais foram me expondo a um problema que existe há tanto tempo, mas que quase ninguém se importa, ou até se importam, mas por não fazerem parte de uma identidade, não conseguem, verdadeiramente, entender quais são as dores desse grupo de pessoas.

Quando refletimos sobre educação, são muitos os problemas que vivemos cotidianamente; tantos que os problemas de uma minoria podem ficar para depois. Mais do que coragem, outra palavra que caracteriza bem as pesquisadoras desse tema é Identidade. Nas leituras me encontrei com várias pesquisadoras que deixavam claro o quanto se identificavam com seus temas e objetos de estudo. Além de conhecer um pouco mais as pesquisadoras que se entregam a trabalhar com a educação para as sexualidades, o EQ também contribuiu com achados de grande importância para a escrita dessa dissertação, mas não foi fácil, pois ainda não tinha feito esse tipo de levantamento. No começo fiquei completamente assustada, pois eram muitas fases e um trabalho muito cansativo. Eu (ego) acreditava que não precisava passar por um trabalho tão cansativo desses, pois já sabia muitas coisas e já sabia o que queria fazer e como iria fazer. Porém, os achados mostraram-me que é sempre necessário estar atenta a produção acadêmica da área, pois estamos sempre aprendendo.

Muitos resultados do EQ que encontrei já eram esperados. Como algumas autoras aparecessem nos referências teóricos, esperava que as metodologias usadas fossem parecidas com as que achei, no entanto, o EQ me deu incontáveis ideias de como melhorar e estruturar

essa dissertação. Boa parte dos aspectos teóricos e metodológicos que utilizei foi pensado e repensado a partir da construção desse EQ. Sem dúvidas, sem ele tudo teria sido mais difícil. Nessa revisão não encontrei nenhum trabalho que fazia referência a contribuição de um grupo de estudos para a formação docente com a referida temática.

Quanto a metodologia, que só será explicitada em outra seção do trabalho, o EQ foi fundamental no momento de definir a metodologia que iria construir. Como já descrito, a abordagem qualitativa aparece em todos os trabalhos pesquisados, e como não poderia ser diferente, também será a abordagem escolhida para desenvolver essa pesquisa. Esse tipo de abordagem se faz muito importante nas pesquisas com educação e sexualidade. Durante a leitura dos trabalhos do EQ tive o prazer de encontrar uma pesquisa que se construiu de maneira bastante similar à que aqui desenvolvi.

A fase da germinação está concluída! Uma pequena muda acaba de nascer e seu crescimento poderá ser visto por todo o trabalho. As raízes teóricas e metodológicas que sustentam essa pesquisa serão introduzidas nos próximos capítulos.

3 RAÍZES TEÓRICAS

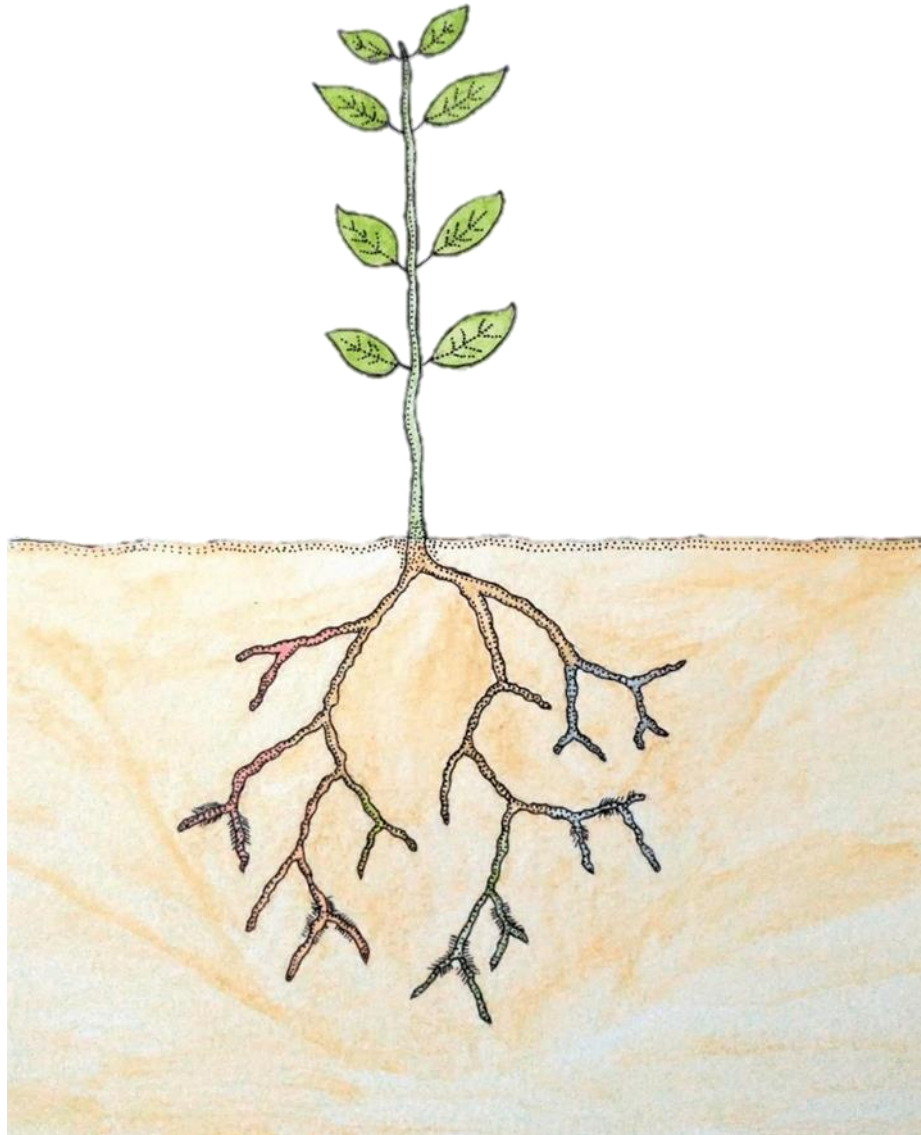


Ilustração feita pela autora

Após a germinação das sementes feita no capítulo anterior, iremos acompanhar o desenvolver das raízes teóricas que darão o suporte necessário para o crescimento dessa pesquisa. As raízes são um dos órgãos mais importantes de um organismo vegetal, sendo responsáveis por coletar nutrientes básicos, água e, claro, por manter a nova planta bem segura ao substrato. Sem as raízes teóricas essa pesquisa não tem como prosseguir. Dessa forma, nesse capítulo descrevo o meu referencial teórico e, assim, mostro o que já temos de dados e

problemáticas da nossa ciência e como ela pode nutrir e manter firme o desenvolvimento desse trabalho.

O capítulo se apresenta da seguinte maneira: no primeiro tópico começo falando das nossas vivências políticas e sociais após eleições presidenciais de 2018, que nos fizeram mergulhar em um governo de extrema-direita. No segundo tópico faço um levantamento histórico da educação para as sexualidades no contexto mundial e brasileiro. No terceiro levanto algumas problemáticas que envolvem nosso paradigma científico e, em seguida, trago questões relativas à violência contra a população LGBTQIA+ e de gênero na sociedade brasileira, discutindo essa violência na instituição escola, também procurando entender melhor a questão da formação em Ciências Biológicas na UFC. Para refletir e discutir essas questões utilizo autoras como: Oscarina Maria da Silva (2002), Boaventura de Souza Santos (2008), Michel Foucault (2013), Guacira Lopes Louro (1997, 2014), entre outras.

3.1 Região de Ramificação⁶: as problemáticas que sempre existiram e o mergulho no conservadorismo da extrema-direita

A educação para as sexualidades é um tema urgente a ser trabalhado, e explico a escolha desse termo. É comum na literatura a utilização do termo “Educação Sexual”, mas esse termo é carregado de simbolismos que remetem a um ensino baseado em uma educação médico higienista, tradicional e, por vezes, com uma intenção terapêutica, como explicam as autoras:

É necessário esclarecer que essa intenção, em modificar a terminologia utilizada, também parte do princípio que o termo ‘Educação Sexual’ passou por desgastes ao longo da história, principalmente pelo uso excessivo das abordagens biológico higienista, moral-tradicionista e, por vezes, terapêutica que se assumia nas práticas escolares. (VITOR; Virgínia MAISTRO; Andréia ZÔMPERO, 2020, p. 285)

Assim, pensando em romper com essa lógica histórica adotada para essa área de ensino, escolho o termo “educação para as sexualidades”, que é defendido e utilizado pela autora Constantina Xavier Filha. Sobre a utilização desse termo, a autora destaca que:

tenho utilizado o termo “educação para a(s) sexualidade(s)” em algumas de minhas práticas docentes, pois o considero fértil, especialmente para se pensar na ampliação do que se convencionou chamar de ‘educação sexual’, cujo foco esteve calcado nas questões biológicas, essencializadas e generalizantes, priorizando questões de

⁶ A região de ramificação corresponde a parte mais velha da raiz, destituída de pelos absorventes. Geralmente é onde acontece o alargamento e surge a formação de novos ramos (SOUZA, FLORES, LORENZI, 2013).

anticoncepção e de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis – DSTs. (Constantina XAVIER FILHA, 2017, p. 30)

Dessa maneira, seguindo o exemplo da autora, também faço uso desse termo que rompe com esses simbolismos e engloba outras questões envolvidas com a sexualidade humana e o seu ensino. Explicação concluída, continuo a refletir sobre o período histórico que vivemos.

No contexto atual do Brasil, a educação sofre com vários ataques vindos dos setores governamentais, pois o país enfrenta um declínio a políticas de extremo conservadorismo. Movimentos fundamentalistas emergidos dessa atual conjuntura atacam diariamente professoras, alunas e instituições básicas de ensino (públicas e/ou particulares) na busca de tentar nos amordaçar e de impedir que a educação se construa como um espaço mais inclusivo e diverso.

Em tempos politicamente obscuros, não nos faltam exemplos que possam ilustrar o que estamos vivendo. Sem dúvidas, um dos movimentos mais comentados e que ganhou muito espaço político foi o Movimento Escola sem Partido (MESP)⁷, iniciado em 2004 por membros da sociedade civil. Organizado pelo advogado Miguel Nagib, esse movimento ganhou força nos últimos anos. Em 2016, o projeto de lei 193/2016⁸, de autoria do então senador Magno Malta (PR-ES), pretendia incluir o Escola sem Partido nas diretrizes e bases da educação. Esse projeto de lei visava proibir a discussão de gênero nas escolas, tendo como meta combater a chamada “Ideologia de Gênero”. Após a eleição presidencial de 2018, esse projeto chegou a transitar na Câmara dos Deputados, mas, felizmente, foi considerado inconstitucional. No entanto, ainda hoje projetos e propostas semelhantes continuam surgindo.

No estado do Ceará tal projeto tramitou pela Assembleia Legislativa no ano de 2018 e foi arquivado. No entanto, a Deputada Dra. Silvana (PR) voltou a rerepresentar o projeto Escola sem Partido em 2019. Segundo a deputada, a intenção era gerar uma discussão na sociedade, e nas palavras da deputada: “Para mim, o importante não é que o projeto seja aprovado. O objetivo é que ele esteja em pauta. [...] quando eu digo que tanto faz ser aprovado ou não, (é porque) eu quero é que a população pense, reflita. Eu quero é poder apresentar o projeto todo mês”⁹. Isso nos alerta para que:

Especialmente nesse momento econômico, político e social do país, é preciso estarmos vigilantes à preservação dos princípios democráticos e atentos às narrativas que, produzidas por setores sociais que gostariam de resgatar um passado idealizado

⁷<http://www.escolasempartido.org/>

⁸ Uma versão de Projeto de Lei (7180/14) foi arquivada recentemente: <https://www2.camara.leg.br/camارانoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/569744-SEM-CONSENSO,-PROJETO-SOBRE-ESCOLA-SEM-PARTIDO-SERA-ARQUIVADO.html>

⁹ <https://www.opovo.com.br/jornal/politica/2019/02/32296-projeto-escola-sem-partido-e-reapresentado-na-alce.html>

e pouco matizado, apontam o conservadorismo e a mercantilização como caminhos inevitáveis para as políticas curriculares brasileiras (APPLE, 2017, apud BORBA; ANDRADE; SELLES, 2019, p. 146)

Uma outra ameaça a educação e seus currículos é comentado pela doutora em educação, Jimena Furlani, que destacou em uma entrevista¹⁰ à Agência Pública, que “A ideologia de gênero é um termo que apareceu nas discussões sobre os Planos de Educação, nos últimos dois anos, e tem sido apresentado a nós como algo muito ruim, que visa destruir as famílias” (FURLANI, 2016). A pesquisadora continua dizendo na entrevista que:

Em 2015 especialmente, algumas pessoas se empenharam em se posicionar contra a “ideologia de gênero”, divulgando vídeos em suas redes sociais: o senador pastor Magno Malta, o deputado Jair Bolsonaro, o deputado pastor Marco Feliciano, o pastor Silas Malafaia, a pastora Damares Alves, a pastora Marisa Lobo. (FURLANI, 2016).

O atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, que foi citado nessa entrevista de 2016, em seu discurso de posse voltou a falar em combater a “Ideologia de Gênero”¹¹, o que não surpreendeu sua base eleitoral ou quem acompanhou algumas de suas poucas entrevistas e debates pré-eleições. Através da agenda do Ministério da Educação (MEC), realizou cortes na educação pública, principalmente em nível superior e na manutenção de pesquisas científicas. Nesse contexto, a educação para as sexualidades foi um dos primeiros, dentro da educação, a sofrer as consequências dessa perseguição política, moral e fundamentalista religiosa.

Ainda com essas intenções, o presidente Bolsonaro nomeia a pastora Damares Alves para comandar o ministério que ficaria responsável por determinar como a educação para as sexualidades deveria acontecer. Ao contrário do que o nome indica, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), tem uma agenda e uma ministra que estão longe de contemplar uma diversidade de direitos para mulheres e outras minorias da sociedade.

A ministra Damares nunca escondeu o seu pensamento fundamentalista e a sua inclinação contra a inexistente ideia da “ideologia de gênero”. A sua proposta para a educação para as sexualidades de adolescentes e jovens mulheres com o intuito de prevenir a gravidez na adolescência foi incentivar a abstinência.¹² Com essa proposta, a ministra demonstra a sua ignorância frente a realidade de violência sexual que meninas e garotas adolescentes estão

¹⁰ <http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>

¹¹ <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/01/01/bolsonaro-fala-em-combater-ideologia-de-genero-veja-integra-do-discurso.htm>

¹² <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/damares-alves-e-a-falacia-da-abstinencia-sexual/>

inseridas no país, onde abusadores e estupradores estão em todos os espaços, principalmente na família e na escola.¹³

Hoje, sabemos que a educação para as sexualidades “precoce é a forma de desenvolver conceitos importantes de proteção, já que o abuso acontece em todas as faixas etárias” (Caroline ARCARI, 2017, p. 24). Assim, uma educação para as sexualidades séria, que seja comprometida com a diversidade sexual e de gênero, é de extrema importância no combate a esses abusos e estupros que roubam um desenvolvimento saudável físico e psicológico dessas meninas. Lembrando que esse direito de crianças e adolescentes é garantido pelas nossas leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que completou 30 (trinta) anos em 2020. Não vamos conseguir proteger meninas e adolescentes de abusos e violências se não permitirmos que tenham acesso a uma educação para as sexualidades comprometida com suas vidas e os seus plenos desenvolvimentos. Assim, podemos destacar que:

[...] a informação em assuntos sobre o corpo e a sexualidade torna a criança menos vulnerável ao abuso sexual e com competência e habilidade para se expressar e buscar ajuda caso esteja sofrendo este tipo de violência. É por meio da Educação Sexual que se cria um ambiente seguro e de liberdade para que os alunos se comuniquem com pais e educadores abertamente, tendo uma fonte de proteção contra os eventuais perigos. (ARCARI, 2017, p. 24)

Portanto, assim como a autora coloca, a educação para as sexualidades é a melhor forma que temos de garantir que crianças e adolescentes criem consciências que podem ajudá-las a se livrarem de uma violência sexual que possam estar sofrendo. Impedir que esse tipo de educação aconteça é agravar ainda mais a realidade de violência sexual que existe em nosso país. No próximo tópico, comentarei a respeito do histórico da educação para as sexualidades.

3.2 Região de Absorção¹⁴: Um pequeno histórico da Educação para as Sexualidades no Mundo e no Brasil

A educação para as sexualidades possui um longo histórico, e em vários momentos dessa história sofreu com retrocessos e avanços. No século XVIII (1701-1800), o século da Revolução Francesa (1789-1799) e do Movimento Iluminista, conhecido como o século das luzes, o sexo e a sexualidade humana começaram a preocupar as educadoras. Essa preocupação

¹³<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2020/08/08/menina-de-10-anos-engravidada-depois-de-ser-estuprada-em-sao-mateus-es.ghtml>

¹⁴ Possui pelos absorventes que ampliam a absorção de água e nutrientes pelas raízes. (SOUZA; FLORES; LORENZI, 2013)

se baseava na sexualidade das crianças: “A sexualidade das crianças era um dos alvos principais de preocupação, afinal, na criança estava o futuro cidadão” (Oscarina SILVA, 2002, p. 1). Assim, ainda de acordo com a autora, “Aliados aos pedagogos, os médicos passam a vigiar os hábitos solitários das crianças com o propósito de evitar o seu maior e mais perigoso vício: o onanismo”¹⁵ (Oscarina SILVA, 2002, p. 1). Era uma abordagem médica e pedagógica, onde as médicas criavam discursos, e as pedagogas os projetos que iriam normalizar esses discursos sobre sexo com a família e a escola (Oscarina SILVA, 2002).

No século XIX (1801-1900), a educação para as sexualidades começa a ser vista de forma higienista. Sobre isso, a autora Oscarina Maria da Silva (2002) comenta que naquela época “a família passou a ser considerada incapaz de cuidar e dar a devida educação a seus filhos, precisando da intervenção de um outro agente: o higienista” (Oscarina SILVA, 2002, p. 3). Esse caráter higienista buscava, principalmente, combater a proliferação de doenças venéreas, pois precisava-se, cada vez mais, de trabalhadoras saudáveis para ocupar os postos de trabalhos nas indústrias. Foi através dessa visão que a educação para as sexualidades deixou de ser historicamente exclusiva da burguesia e começou a ser introduzida nas classes trabalhadoras. A educação era totalmente sexista e a maioria das mulheres não tinha direito ao estudo. É no século XIX que “o feminismo aparece como um movimento social de âmbito internacional, com identidade autônoma e caráter organizativo” (Carla GARCIA, 2015, p. 51), mas o feminismo que a autora destaca é o feminismo eurocêntrico. Esse período é conhecido como a Segunda Onda do Feminismo.¹⁶

Durante o século, a autora continua explicando que:

O signo político do feminismo mudou na segunda metade do século diante de processos de urbanização e industrialização que se desenvolviam principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Proletárias e Burguesas, envolvidas tanto nos movimentos socialistas quanto liberais, delinearão uma nova estratégia política específica para a “questão feminina. (Carla GARCIA, 2015, p. 52)

Assim, surge o Movimento Sufragista que reivindicava o direito ao voto nas sociedades inglesa e americana. No século XX, a Terceira Onda surge com a publicação do livro “*O Segundo Sexo*”, de Simone de Beauvoir, em 1949, cuja obra renovou o feminismo e suas bases teóricas (Carla GARCIA, 2015). A sua famosa frase “Ninguém nasce mulher: torna-

¹⁵Termo referente a masturbação masculina ou masturbação manual.

¹⁶A autora do livro divide o feminismo da seguinte forma: a Primeira Onda (As ideias ilustradas e a Revolução Francesa nos séculos anteriores), a Segunda Onda (O feminismo do século XIX) e a Terceira Onda (Que inicia em 1949 com a publicação do “O segundo sexo” de Simone Beauvoir). No entanto, essas fases podem aparecer com outra organização de acordo com outras autoras. Recentemente, muitas autoras adotam inclusive a existência de uma Quarta Onda que englobaria os feminismos atuais.

se mulher” (Simone de BEAUVOIR, 1967, p. 9) parece resumir o feminismo daquela época. A história do Feminismo não somente coincide com a história da educação para as sexualidades, como também faz parte dela. O Feminismo, nas suas várias épocas, influenciou e continua influenciando as políticas educacionais, principalmente a educação para as sexualidades. Nesse mesmo século, a educação para as sexualidades surge no Brasil e o Feminismo foi muito importante para esse surgimento. A autora Elaine Souza (2018) destaca que:

Nessa perspectiva, os movimentos feministas foram imprescindíveis para o desenvolvimento de uma Educação Sexual no Brasil. Na década de 1920, surgiram ideias inovadoras acerca de questões relativas à sexualidade, através das lutas sociais e políticas de feministas como Bertha Lutz, que reivindicaram uma Educação Sexual, porém com o restrito objetivo de proteção à maternidade e à infância. (Elaine SOUZA, 2018, p. 58)

A visão da educação para as sexualidades que chegou ao Brasil era “influenciada pelas concepções médico-higienistas preocupadas em combater a masturbação, as doenças venéreas e em preparar a mulher para o papel de esposa e de mãe” (Oscarina SILVA, 2002, p. 6). Nas décadas iniciais, educação para as sexualidades começa a ser pensada para que pudesse ser introduzida nas instituições de ensino da época. “Em 1928, fora aprovada no Congresso Nacional de Educadores uma proposta para a inclusão da educação sexual nas escolas e, em 1930, a principal discussão era em relação às diferenças quanto às estratégias de ensino e os conteúdos a serem trabalhados (OLIVEIRA, 2016, p. 21)”. A sociedade daquela época era predominantemente rural, simples e boa parte da população não frequentava escolas. Mesmo sendo um período de introdução da educação para as sexualidades, o pensamento daquela época ainda era de proibição.

Uma boa parte dessa proibição tinha a Igreja Católica como sua principal articuladora. A igreja se encontrava muito envolvida na educação daqueles anos, o que facilitava seu controle sobre o ensino daquele período. “Até a década de 1950, a igreja detinha grande influência na rede de ensino, geralmente voltada para as elites, e o posicionamento em relação à abordagem da temática sexualidade na escola era de extrema repressão, com poucos trabalhos sobre a inclusão dessa temática e poucas iniciativas educacionais (SILVA, 2004; SAYÃO, 1997 apud OLIVEIRA, 2016, p. 21).”

Na década de 60 foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61)¹⁷, mas o texto dessa lei não aborda a educação para as sexualidades. Em uma busca

¹⁷<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

por palavras chaves como: ensino de sexualidade, educação sexual, sexualidade e sexo, a palavra sexo aparece somente uma vez no seguinte parágrafo: “Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961). Ou seja, por essa busca de palavras fica evidente que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação não contemplava a educação para as sexualidades. A palavra “sexo” é mencionada em referência a gênero.

Em 1964, a sociedade brasileira é mergulhada em uma ditadura militar por meio de um golpe. Após o golpe, o Brasil entra em uma nova atmosfera política marcada por uma imensa perseguição do Estado a setores da sociedade civil. “Este período repressivo deixou marcas no processo de implantação oficial de uma educação sexual nas escolas. Todos os projetos e investidas neste sentido foram barrados, e em termos oficiais nada foi feito” (Oscarina SILVA, 2002, p. 8). A partir desse momento, o Brasil passaria por um período conservador e violento, deixando raízes para novos momentos retrógrados de nossa sociedade.

A segunda LDB (5.692/71)¹⁸ foi promulgada na década de 70, trazendo como novidade que o ensino deveria ser conduzido, obrigatoriamente, por uma profissional da educação que possuísse formação superior. Um avanço em relação a lei anterior que deixava a critério da família a escolha de onde seria conduzido o ensino, podendo ser realizado no lar ou na escola. A autora Oscarina Silva (2012), sobre essa lei, destaca que:

Este profissional, embora sem formação específica na área da sexualidade acabou por enveredar por este caminho devido ao caráter de proximidade e intimidade com o problema do educando no desenvolver do processo educativo. Ainda de acordo com esta mesma Lei que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, não havia nenhuma proibição formal contra a educação sexual, o que se encontra realmente sobre o assunto é o parecer nº 2.264/74 do Conselho Federal de Educação, aprovado em agosto de 1974, e que menciona a educação sexual como um propósito a ser desenvolvidos nos programas de Educação da Saúde a nível de 2º grau. (Oscarina SILVA, 2002, p. 9)

Apesar de não existir uma proibição constitucional da educação para as sexualidades, como a autora destaca, esse ensino ocorre dentro de programas de Educação em Saúde, somente para alunas do 2º grau. Porém, em várias partes do país as adolescentes não alcançavam esse nível de educação. Em paralelo as repressões que aconteciam na ditadura brasileira, o mundo passava por algumas transformações sociais. No ano de 1968, enquanto o Ato Institucional Número Cinco (AI- 5) entrava em vigor no Brasil, trazendo com ele os anos

¹⁸<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

mais sangrentos da ditadura brasileira, na França o Movimento de Maio de 68, iniciado por estudantes universitários, reivindicava mais liberdade.

Em 1969, em Nova York (EUA), uma onda de protestos protagonizados por frequentadores LGBTQIA+ se iniciou aos arredores do bar *Stonewall*¹⁹, cujos protestos pediam o fim da violência policial a esse grupo de pessoas. Na época, a homossexualidade era crime em boa parte dos estados norte-americanos. Como consequências desses protestos, no dia 28 de junho é comemorado o dia do orgulho LGBTQIA+. Os protestos de *Stonewall* garantiram uma nova fase como movimento social para a comunidade LGBTQIA+. O movimento feminista, como já comentado, estava passando pela sua Terceira Onda, e as mulheres ao redor do mundo conseguiram diversas conquistas, como a pílula anticoncepcional e a descriminalização do aborto em alguns países.

Essas transformações sociais que aconteciam ao redor do mundo provocaram um novo comportamento sexual. Sobre esse período, a autora Oscarina Silva (2002) destaca que:

Nos anos 80, essa nova situação requereu da educação formal diretrizes para nortear este novo modelo de comportamento sexual. O aumento da gravidez indesejada (principalmente na adolescência) e a proliferação das DSTs (doenças sexualmente transmissíveis) agravados ainda mais com o aparecimento do HIV e da AIDS, exigindo uma preocupação maior das autoridades nesta área. (Oscarina SILVA, 2002, p. 9)

A autora continua refletindo que:

O problema da Aids e das DSTs traz a necessidade de implantação de uma educação sexual escolar. A escola sendo um espaço de convivência social, amorosa, emocional do jovem e onde ele permanece boa parte de sua vida, não pode se omitir frente a gravidade da doença, considerando que a sua principal via de transmissão é a via sexual; por isso a necessidade de um trabalho de educação sexual escolar junto aos alunos. (Oscarina SILVA, 2002, p. 10)

Nos anos 80, como já destacou a autora, o surgimento da AIDS força o ambiente escolar a, definitivamente, se consagrar como o espaço da educação para as sexualidades no Brasil, o que podemos observar como um incentivo a uma educação para as sexualidades voltada a prevenção de infecções, gravidez na adolescência e dentro de uma lógica heteronormativa. Em meados dos anos 80, o país se redemocratiza, e em 1988 é outorgada uma nova constituição mais preocupada com as liberdades individuais. Sobre essa nova constituição, a autora Esméria Saveli (2010) destaca que:

¹⁹<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/06/01/50-anos-de-stonewall-saiba-o-que-foi-a-revolta-que-deuorigem-ao-dia-do-orgulho-lgbt.ghtml>

A Constituição Federal de 1988, marcada pela presença de um clima de democracia, apresenta, de modo intenso em seu texto, os direitos sociais e coletivos, e o propósito de transformar cada indivíduo em cidadão. A referida constituição também enfatiza a relação do dever do Estado e os direitos do cidadão. (Esméria SAVELI, 2010, p. 138)

Esses novos ares trazidos pela recente redemocratização do país também influenciariam mudanças na educação. A década de 90 já começa com a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirando a homossexualidade da lista de doenças²⁰, cujo ano de 2020 comemorou-se o aniversário de trinta anos dessa conquista. No Brasil, a atual LDB (9.394/96)²¹ foi criada em 1996. A constituição de 1988 também assegurou a criação de um Plano Nacional da Educação (PNE). O autor Souza (2018) comentou sobre em sua dissertação que “no Art. 214, do texto Constitucional de 1988, era estabelecida, também, a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de fazer uma articulação do Sistema Nacional de Ensino, e definir metas para a Educação Nacional” (SOUZA, 2018 p. 61). O primeiro PNE foi aprovado em 2001 e deveria ficar em vigor pelos próximos 10 anos (2001 – 2010). Esse primeiro PNE trazia alguns apontamentos em seu texto sobre Gênero e Sexualidade nos livros didáticos.

Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio. (BRASIL, 2001, p. 51)

A educação para as sexualidades dentro desse novo contexto político já ganhava um certo destaque, um pouco antes com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A primeira versão foi publicada em 1997 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e em 1998 foi publicada a versão para os anos finais. A autora Oscarina Silva (2002) comenta que com a publicação dos PCN, a educação para as sexualidades “surge no currículo como Orientação Sexual de forma transversal, ou seja, a orientação sexual será trabalhada em todas as disciplinas e será da responsabilidade de todos os professores” (Oscarina SILVA, 2002, p. 10). A publicação dos PCN’s, de fato, se estabelece como um avanço na educação para as sexualidades, sendo um longo documento em que o governo estabelece conceitos e normas de como trabalhar a educação para as sexualidades com as alunas.

²⁰<http://editoraunesp.com.br/blog/ha-26-anos-homossexualidade-deixa-de-ser-considerada-doenca-mas-homofobia-ainda-persiste>

²¹<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

A educação para as sexualidades ainda possuía um caráter médico, como já foi destacado, preocupando-se em manter a saúde das alunas. Portanto, a transmissão das IST's (Infecções Sexualmente Transmissíveis) e a gravidez precoce eram os principais temas. O texto dos PCN, muitas vezes, faz menções ao prazer sexual, ao gênero e as orientações sexuais. De uma forma geral, os PCN incentivavam a educação para as sexualidades nas escolas. Dessa forma, o documento estabelece que o objetivo da Orientação Sexual nas escolas é:

[...] contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades.” (BRASIL, 1998, pág. 311)

A partir da primeira década do século XXI, várias políticas governamentais começaram a acontecer com o intuito de estabelecer as discussões de gênero, as orientações sexuais fora e dentro do contexto escolar. O autor Oliveira (2016) comenta algumas dessas medidas políticas que aconteciam naquele momento, chamando a atenção para “o Ano da Mulher” que, segundo o autor,

Em 2004, houve um marco com o "Ano da Mulher": a 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, coordenada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Nesse evento, com a reflexão sobre o papel da mulher na sociedade foi possível incorporar discussões sobre raça, etnia e orientação sexual no processo de Educação Sexual na escola” (OLIVEIRA, 2016, p. 24)

O país vinha passando por um período de transformação social e econômica. Um ano antes, em 2003, o primeiro presidente eleito nascido na classe trabalhadora assumia o mandato, e durante os próximos oito anos começaria a fazer mudanças que até hoje repercutem na sociedade brasileira. O Brasil pensava em inclusão e desenvolvimento social e econômico. Com esse novo pensamento, várias políticas de inclusão de minorias começaram a serem pensadas. A comunidade LGBTQIA+ ganhava mais destaque nas políticas públicas do país, por exemplo: “O governo Lula (2003-2011) implantou a primeira política pública direcionada a defesa dos direitos LGBT na América Latina e o Plano Brasil sem Homofobia” (OLIVEIRA, 2016, p. 25). O Plano Brasil sem Homofobia²² promovia o direito a segurança, direito a educação (sem discriminação), direito à saúde, direito ao trabalho e direito à cultura.

²² http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf

No primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011-2016), a primeira mulher eleita presidenta do Brasil, continuou com a agenda de promover políticas públicas para as minorias. No seu governo, as questões de gênero ganhavam maior destaque. No ano de 2013, o Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres trazia uma preocupação com as Mulheres na educação, como destaca o fragmento abaixo:

No Brasil, desde 2004, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres trata a educação como um dos eixos fundamentais para a construção de uma sociedade igualitária entre mulheres e homens. Até este momento, em que o atual Plano Nacional de Políticas para Mulheres para o período de 2013-2015 está sendo entregue à sociedade brasileira, a educação brasileira ainda não incorporou totalmente o princípio da igualdade de gênero. (BRASIL, 2013, p. 22).

Após o governo Dilma (2011-2016), as políticas educacionais passaram a sofrer a influência de um grande conservadorismo. O fundamentalismo cristão começou a sua jornada de perseguição à educação a partir do poder legislativo, influenciando, cada vez mais, as votações em propostas de lei no Congresso Nacional, onde a educação para as sexualidades e suas professoras passaram a serem consideradas inimigas. Como já dito, a “Ideologia de Gênero”, nascida da imaginação ultra preconceituosa desses setores, começou a influenciar os novos documentos que norteariam a educação no país. Diante desse contexto político, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é publicada e retira a “Orientação Sexual” como tema transversal de seu texto. A autora Elaine Souza (2018) comenta sobre essa retirada:

Especialistas em políticas públicas sobre gênero e sexualidade ressaltaram que a omissão da Educação Sexual representava um retrocesso, visto que essas temáticas somente aparecem de modo pontual na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda assim restrita à disciplina Biologia e numa perspectiva limitada à anatomia e fisiologia do corpo humano, desconsiderando dimensões identitárias, socioculturais e políticas. (Elaine SOUZA, 2018, p. 52)

Portanto, esse retrocesso em um documento oficial que norteará o currículo de todas as instituições de ensino no país demonstra que a cada novo dia andamos incontáveis passos para trás. A educação para as sexualidades, que vinha seguindo uma história de pequenos avanços, o que contribuía cada vez mais para um ensino menos biologizante, a partir de então, com a publicação da BNCC, esse avanço é barrado e a educação para as sexualidades, além de perseguida, agora vive uma fase de incontáveis retrocessos. Com isso, se as políticas públicas não avançam, a formação docente poderia ter um papel maior na busca por uma educação para as sexualidades mais próxima dos avanços sociais.

3.3 Região de distensão²³: o paradigma das Ciências Biológicas e as questões que surgem

As Ciências Biológicas, juntamente com a Física e a Química, são identificadas como Ciências Naturais, ainda muito influenciadas pelo positivismo.²⁴ Dessa maneira, muitas cientistas e professoras de Ciências carregam consigo e transmitem para as alunas visões deformadas da Ciência e do conhecimento científico (PÉREZ et al., 2001).

O autor português Boaventura de Sousa Santos publicou seu livro *“Um discurso sobre as ciências”* pela primeira vez em 1987, onde apresenta uma contundente crítica a epistemologia positivista que influencia o conhecimento científico. Não só o autor Boaventura fez essa crítica, mas outras autoras também levantam essa crítica ao positivismo e aos paradigmas científicos das Ciências Naturais. Esse conhecimento científico é considerado o único conhecimento possível. O positivismo coloca a ciência em um espaço que não pode ser acessado por todas, onde o senso comum fica de fora e só quem tem acesso são homens brancos, e são também os que podem fazer essa ciência, tidos como donos de um cérebro especial e de métodos que buscam, ao máximo, se distanciar de todas.

Para Boaventura, o conhecimento científico é socialmente construído e não pode existir uma ciência que se mantenha distante disso. Pelo contrário, as Ciências Naturais precisam se aproximar do conhecimento social e seus fenômenos serem estudados como fenômenos sociais. Ao criticar o paradigma vigente, Santos (2008, p. 21) afirma que:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

Essa forma como o paradigma vigente se apresenta, principalmente nas Ciências Naturais, a coloca em um local ditatorial e inacessível. Ela somente dita as regras como o mundo funciona e é somente ela que devemos seguir. Boaventura comenta, no fragmento, a seguir sobre o determinismo mecanicista presente nesse paradigma científico em crise:

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar. No plano social, é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da

²³Região jovem que não apresenta ramificações e é nela que as células crescem mais intensamente. (SOUZA, FLORES, LORENZI, 2013).

²⁴Corrente filosófica fundada por Augusto Comte (1798-1850). O positivismo defende que o conhecimento científico é o único conhecimento verdadeiro, excluindo os demais conhecimentos do senso comum.

evolução da humanidade (o estado positivo de Comte; a sociedade industrial de Spencer; a solidariedade orgânica de Durkheim) (SANTOS, 2008, p. 31 e 32).

O autor Boaventura nos coloca o quanto essa nossa visão de ciência afeta o relacionamento das ciências naturais com as mais diversas áreas, identidades e saberes. Dificultando uma interdisciplinaridade entre as ciências naturais e essas outras áreas, esses distanciamentos e apagamentos levam a interpretações e significações de conceitos científicos rígidos, que pouco ou quase nada nos mostra a respeito da complexidade da natureza. Dessa forma, segundo o autor, o paradigma dominante assume a ciência como um propósito de dominação de classes ou mesmo de corpos e identidades.

Dentro do conhecimento biológico, à luz da Teoria da Evolução, não é possível nem mesmo explicar o porquê da existência da reprodução sexual e do sexo, isso porque a reprodução sexual, do ponto de vista evolutivo, desperdiça mais energia do que a reprodução assexuada. Então, por que ela é mantida pela seleção natural? E, se já é difícil explicar a existência da reprodução sexuada, imagina tentar entender de onde surgiu e o porquê de a homossexualidade continuar existindo?

Para a Biologia, os paradigmas evolutivos ainda são difíceis de serem entendidos em toda a sua complexidade. Sabe-se hoje que a maioria das espécies de animais pratica a reprodução sexuada e em quase todas as espécies já estudadas é possível observar a homossexualidade, incluindo desde insetos até nós, seres humanos. Desde 1959, quando o trabalho de Phoenix et al (1959) foi publicado, trazendo que a homossexualidade poderia ter sua explicação associada a influência de hormônios sexuais como a testosterona, novos trabalhos científicos vêm sendo publicados cada vez mais com o intuito de entender a origem biológica dessa característica. "A sexualidade nesse caso, seria algo 'dado' pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, usualmente da mesma forma" (Guacira LOURO, 2018, p. 12). Lógico que esse conceito não entende completamente a diversidade da natureza e das identidades culturais e sociais humanas.

Assim, entendemos que a Biologia não vai explicar completamente e definitivamente o porquê de a homossexualidade existir na natureza, assim como a Sociologia ou a Psicologia, até porque atualmente "admitimos que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. (Guacira LOURO, 2018, p. 12). A complexidade da existência da homossexualidade e da orientação sexual não deveria ser fragmentada dessa forma. A tendência do paradigma científico atual, de reduzir a complexidade da natureza, faz com que, muitas

vezes, o entendimento total e complexo do que se está sendo estudado não seja bem entendido, e com esses entendimentos errados, preconceitos e reduções podem ser gerados, ainda mais quando levamos em consideração as identidades de gênero, sexuais e raciais, que são estruturalmente perseguidas pelo nosso modelo socioeconômico.

Dessa forma, temos também que a ciência acaba ajudando nesse processo e mantendo preconceitos sociais. Assim, para Boaventura, esse paradigma já está em crise, e não será impossível impedir o surgimento de um paradigma emergente. O novo paradigma precisa ter de volta o senso comum (SANTOS, 2008). Para ele, “a ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtudes para enriquecer a nossa relação com o mundo” (SANTOS, 2008, p. 89). Boaventura explica que:

O paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal de que fala Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohm. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença etc., etc. (SANTOS, 2008, p. 76)

Boaventura continua explicando características do novo paradigma,

A ciência do paradigma emergente, sendo, como deixei dito acima, assumidamente analógica, é também assumidamente tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem. Este procedimento, que é reprimido por uma forma de conhecimento que concebe através da operacionalização e generaliza através da quantidade e da uniformização, será normal numa forma de conhecimento que concebe através da imaginação e generaliza através da qualidade e da exemplaridade. (SANTOS, 2008, p. 77)

Após todos esses apontamentos e discussão trazidas, fica evidente que a ciência que convivemos produz todas essas formas de pensar, aprender e ensinar ciência. A forma como aprendemos nos cursos de formação influencia a forma como iremos ensinar nossas alunas. Dessa maneira, para as autoras:

As concepções dos docentes sobre a ciência seriam, pois, expressões dessa visão comum que os professores de ciências aceitariam implicitamente devido à falta de reflexão crítica e a uma educação científica que se limita, com frequência, a uma simples transmissão de conhecimentos já elaborados – retórica de conclusões. Isso não só secundariza as características essenciais do trabalho científico, mas também contribui para reforçar algumas visões deformadas, como o suposto carácter “exato” (logo dogmático) da ciência, ou a visão aproblemática etc. (PÉREZ et al, 2001, p. 135).

Assim, com essa linguagem e essa forma de pensar e transmitir a ciência, se explica sobre o funcionamento dos Sistemas Reprodutores Humanos e a prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's). A educação para as sexualidades ainda apresenta uma antiga concepção médico-higienista, baseada em conteúdo biologizante segmentado e distante da realidade.

3.4 Coifa²⁵: os espaços de formação, o ensino de ciências e os problemas e os desafios para uma educação para as sexualidades comprometido com as diversidades

Deixando um pouco essa discussão filosófica do atual paradigma científico de lado, vou agora trazer mais algumas reflexões para tentar entender como está acontecendo a formação das professoras de ciências e como a educação para as sexualidades se apresenta nos espaços de formação e ensino. A maioria dos espaços educativos apresenta discriminações e desigualdades. Dessa forma, temos “um caminho pavimentado por desafios e dilemas deverá ser trilhado por professores de Ciências e Biologia comprometidos com a defesa da pluralidade de ideias, com a diversidade humana e com a inclusão dos marginalizados sociais” (BORBA; Maria ANDRADE; Sandra SELLES, p. 154).

A sociedade brasileira é violenta com a população LGBTQIA+ e somos o país mais violento do mundo com essa comunidade.²⁶ O Grupo Gay da Bahia (GGB) é uma Organização Não Governamental (ONG) fundada em 1980 com a intenção de defender os direitos humanos de homossexuais no Brasil. O GGB faz um relatório anual de mortes provocadas pela violência homofóbica e transfóbica no país. Segundo o GGB, no relatório de 2019, a violência contra a população LGBTQIA+ diminuiu em relação ao ano de 2018 (OLIVEIRA, 2019), mas o número de mortes provocadas pela homotransfobia ainda é muito alto. Segundo o relatório, “em 2019, 329 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) tiveram morte violenta no Brasil, vítimas da homotransfobia: 297 homicídios (90,3%) e 32 suicídios (9,7%)” (OLIVEIRA, 2020, p. 12).

Dessa forma, mesmo se confirmando uma redução em relação aos anos anteriores, o Brasil segue liderando a triste estatística de ser o país que mais mata a população LGBTQIA+

²⁵Estrutura em forma de capuz localizada na região final da raiz e serve como proteção da região meristemática onde acontece as divisões celulares. (SOUZA; FLORES; LORENZI, 2013).

²⁶<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/05/17/brasil-registra-uma-morte-por-homofobia-a-cada-23-horas-aponta-entidade-lgbt.ghtml>
<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>

no mundo. De acordo com o relatório, “a cada 26 horas um LGBTQ+ é assassinado ou se suicida vítima da LGBTfobia, o que confirma o Brasil como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais” (OLIVEIRA, 2020, p. 13). Esses números, para além da inexplicável violência, nos chocam, pois nos coloca em uma constante incoerência social e política da população brasileira. No começo desse capítulo, comento que nos governos centro-esquerda que tivemos nas últimas décadas garantiram avanços em direitos para a mulheres e a população LGBTQIA+, mas, apesar de algumas conquistas básicas, o relatório de mortes violentas do GGB aponta que:

Apesar dessa redução observada nos dois últimos anos, devemos pontuar que tais mortes cresceram incontrolavelmente nas duas últimas décadas: de 130 homicídios em média em 2000, saltou para 260 em 2010, subindo para 398 nos últimos três anos. Durante os governos de FHC mataram-se em média 127 LGBTQ por ano; na presidência de Lula 163 e no governo Dilma 296, sendo que nos dois anos e 4 meses de Temer, foram documentadas uma média de 407 mortes anuais, caindo para 329 no primeiro ano do governo Bolsonaro. Enquanto nos Estados Unidos, com 330 milhões de habitantes, mataram-se no ano passado 28 transexuais, no Brasil, com 208 milhões, foram assassinados 118 trans. (OLIVEIRA, 2020, p. 14)

Esse fragmento nos faz refletir sobre o quanto a inclinação política dos nossos governos não parecem influenciar significativamente na redução de tanta violência, isso, possivelmente, porque a violência contra pessoas LGBTQIA+ é estrutural e está presente em vários espaços sociais. Além do mais, também é possível observar que o número de mortes violentas subiu entre os governos de Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016), que foram os governos que mais incentivaram políticas públicas para essa população, dessa forma, podemos pensar que quanto mais grupos minoritários ganham direitos civis e espaços sociais, mais esses grupos recebem de volta discriminações e violência por parte de setores conservadores e homofóbicos da sociedade, pois “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (Guacira LOURO, 2018, p. 33).

O Brasil vive esse grande pesadelo há décadas. A violência homotransfóbica é algo que nos gera uma imensa vergonha internacional. O Brasil, que é reconhecido culturalmente como um país acolhedor e que aceita as diferenças humanas, liderar as estatísticas de países mais violentos do mundo contra pessoas LGBTQIA+, só nos mostra o quanto essa imagem pela qual somos reconhecidos é totalmente mentirosa e hipócrita. Somos o país com a maior Parada do Orgulho LGBT do mundo²⁷ e também somos o que mais violenta e mata essas milhões de

²⁷Atualmente, a Parada do Orgulho LGBT da cidade de São Paulo (SP) é considerada o maior evento de luta e celebração do orgulho LGBTQIA+.

brasileiras. As nossas questões sociais são imensas, profundas e que, provavelmente, nos tomará muito tempo e trabalho para que possamos resolvê-las.

Como já refletido, por se tratar de uma violência estrutural, a homotransfobia existe em todos os nossos espaços sociais, de tal maneira que espaços, que deveriam ser considerados acolhedores e pacíficos, como os espaços de ensino, na verdade, muitas vezes, são espaços onde mais se encontra violência. Em uma pesquisa *online* realizada em 2015 pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) com 1016 estudantes de 13 a 21 anos que estavam cursando algum ano letivo da educação básica, trouxe alguns dados assustadores que estão listados abaixo e foram retirados do Relatório da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (ABGLT, 2016):

- 60% das alunas se sentiam inseguras na escola por causa de sua orientação sexual; 43% das alunas se sentiam inseguras por causa das suas identidades e expressão de gênero;
- 73% foram agredidas verbalmente por causa das suas orientações sexuais;
- 68% foram agredidas verbalmente por causa de suas identidades e expressão de gênero;
- 27% foram agredidas fisicamente por causa de suas orientações sexuais;
- 25% foram agredidas fisicamente por causa de suas identidades e expressões de gênero.

Os resultados que foram trazidos por essa pesquisa revelam o quanto esse espaço da escola é assustadoramente violento, refletindo toda a violência social experimentada pela população LGBTQIA+ no país. Adolescentes que possuem uma orientação sexual e/ou uma identidade/expressão de gênero diferente da norma imposta são violentadas das mais variadas formas dentro desses espaços de educação, e por que esse espaço escolar se materializa com tanta violência? Tentando responder essa questão e resgatando a história de como esse local foi construído, não é difícil entender o porquê de tanta violência, afinal, a escola é um local que produz tudo isso (Guacira LOURO, 1997, 2014). Dessa forma, entendemos que:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém 'assuma' sua condição homossexual, bissexual ou trans. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo - inato a todos - deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora formas não heterossexuais de sexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, dessa forma, oferece muito poucas oportunidades para que os adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. (Guacira LOURO, 2018, p. 38)

A autora Guacira Louro continua explicando (2014, p. 61) que:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

Esse é o modelo de escola que foi concebido e tem sido mantido como tal, mas com o passar do tempo novos grupos, que antes não tinham acesso a ela, começaram a reivindicar seus direitos básicos ao conhecimento e a formação educacional. Então, a autora continua comentando que “os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explicitamente ou implicitamente, ‘garantir’ – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos” (Guacira LOURO, 2014, p. 61).

Michel Foucault, ao estudar o poder e as instituições no seu livro *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, traz um entendimento de que a instituição escola também faz parte do que ele chama de sistema panóptico²⁸. A escola, para Foucault, exerce um poder disciplinador, controlando e aprisionando a sujeita/corpo. A escola tem grades, cadeados, uniformes, sinais sonoros, uma disposição enfileirada das carteiras, provas, testes, disciplinas, regras, punições, tudo isso com a intenção de tornar a sujeitas/corpos dosséis, disciplinadas e acostumadas a um modelo de prisão. Foucault comenta que “estes métodos que permitem o controlo minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante das suas forças e que lhes impõem uma relação de docilidade, podem ser designados por «disciplinas»” (FOUCAULT, 2013, p. 117). Assim, o autor continua refletindo que:

O corpo humano entra num maquinismo de poder que o explora, desarticula e recompõe. Começa a nascer uma «anatomia política», que é também uma «mecânica do poder»; define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se deseja, mas para que funcionem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determinam. A disciplina fabrica assim corpos submetidos e exercitados, corpos «dóceis». (FOUCAULT, 2013, p. 117).

²⁸Michel Foucault, no livro *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* que foi publicado primeiramente em 1975. Nessa obra, o autor utiliza o Panoptismo, um modelo de arquitetura circular para sistemas prisionais proposto por Jeremy Bentham, onde uma torre de vigilância é mantida no centro de uma construção circular tendo visão para todos os prisioneiros da unidade.

Com essa nova forma de impor aos corpos das sujeitas vigilância e punição surgida após o século XVIII, com o começo da idade moderna a mudança de pensamento provocada pelo iluminismo e a racionalidade, a escola, como já comentado anteriormente, passa a ser considerado por Foucault como um espaço de aprisionamento e “domesticação”²⁹. Dessa forma, Foucault (2013, p. 117 e 118) comenta que:

A «invenção» desta nova anatomia política não deve ser vista como uma descoberta súbita. Deve, antes, ser entendida como uma multiplicidade de processos geralmente menores, de origem diferente, de localização esparsa, que se sobrepõem, se repetem ou se imitam, apoiam-se uns nos outros, distinguem-se segundo os seus domínios de aplicação, entram em convergência e, progressivamente, desenham o plano de um método geral. Encontramo-los, desde muito cedo, em funcionamento nos colégios; mais tarde, nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em poucas dezenas de anos reestruturaram a organização militar.

Como o autor deixa claro no fragmento anterior, essa nova invenção é imposta aos corpos e sujeitas desde muito cedo. Sendo a escola esse espaço, Foucault continua comentando que:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes transformações técnicas do ensino elementar. Permitiu superar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto o grupo confuso dos que esperam permanece ocioso e sem vigilância). Ao atribuir lugares individuais, possibilitou o controlo de cada aluno e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de aprender, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2013, p. 122)

Diante de todas essas problemáticas que Foucault aponta para o ambiente da escola, não restam dúvidas de que esse é um local que produz e reproduz todos esses apagamentos, discriminações, domesticação, silenciamento e aprisionamento. Os corpos das sujeitas são constantemente penalizados e é assim que esse ambiente existe e tem funcionado. No fragmento a seguir, a autora Louro destaca que esse esquema de aprisionar e punir retira de nós características, individualidades e as vozes desses corpos.

[...] o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (Guacira LOURO, 1997, pág. 68)

²⁹A palavra está destacada entre aspas, pois não foi utilizada com o sentido de ser doméstico (de estar em casa), mas com o sentido de tornar essas sujeitas domadas e subjugadas a esse novo sistema de poder.

Essa “norma” é imposta a todas, que exclui, que delimita espaços, que garante que os desviantes sejam colocados a margem, sem vozes e sem direitos. A escola que vigia, vigia a todas, mas quando ela promove a exclusão e o apagamento de identidades, ela faz isso mais nitidamente com aquelas que não seguem um padrão - um padrão de docilidade e normalidade aos olhos dos que controlam. Mulheres lésbicas, homens gays, travestis, transexuais não são dóceis e normais aos olhos dos que vigiam, são transgressoras a normas e modelos de gênero e de orientação sexual, e são, evidentemente, punidas por isso.

Em uma das formas da escola produzir sua vigilância sobre identidades e corpos é através dos currículos escrito e oculto. Tais currículos não admitem que professoras e alunas saiam de suas amarras. O currículo escrito pode até mesmo disfarçar bem essa lógica em suas linhas bem escritas, mas o currículo oculto trata de manter tudo como deve ser. Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro *Documentos de identidade: Uma Introdução às teorias do currículo*, destaca que “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2020, p. 1158). Como destaca o autor, o currículo oculto contribui para aprendizagens encontradas na sociedade. Lógico que essa aprendizagem envolve preconceitos e discriminações sociais que já vimos constituir o espaço escolar. Assim, o autor destaca que:

o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação. (SILVA, 2020, posição 1168).

O autor continua afirmando que:

Numa perspectiva mais ampla, aprendem-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade. Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia. (SILVA, 2020 posição 1168).

Dessa forma, a escola é um espaço político que estabelece para todas as que ocupam seus espaços uma decisão política, e quanto antes tivermos consciência de que a escola é um espaço político e que não somente transmite conhecimento, mas também produz sujeitas a partir de relações desiguais (Guacira LOURO, 1997), mais rápido as que são hoje estranhas a sociedade poderão lutar por seus espaços de direito.

As Ciências Biológicas poderiam ter participação nessa mudança de pensamento, em que o espaço da escola abrigasse todas as identidades (ou a maioria delas). Pensando nisso, me pergunto o que a formação docente em Ciências Biológicas pode fazer para tentar mudar esse cenário escolar? Já ensaio adiantar uma resposta baseada em tudo que já pensamos e discutimos, e acredito que com seus atuais pensamentos, paradigmas e currículos, a formação docente em Ciências Biológicas não pode fazer muito. Ou seja, as Ciências Biológicas, com suas questões epistêmicas e seus currículos de formação, sofrem para conseguir escapar dessa lógica conservadora e discriminadora, e com o que temos estabelecido, precisamos transgredir muito para termos uma formação mais completa e com mais equidade.

Como já destaquei, muitas de nós, professoras, estudantes e pesquisadoras, não (re) conhece a diversidade que caracteriza a sexualidade humana. Assim, as aulas da educação para as sexualidades são contempladas com estereótipos, preconceitos, racismos, sexismo, homofobia, transfobia. Já é claro que a formação inicial docente em Ciências Biológicas precisa passar por mudanças, onde novas formas de pensar a sexualidade e o gênero precisam começar a ser discutidas dentro desses cursos. Segundo a autora Jane Felipe (2007), alguns temas merecem ser problematizados na educação tanto na formação docente, como nas aulas a serem desenvolvidas com as alunas nas escolas. A autora destaca uma lista de temas abaixo:

[...] representações e histórias do amor-paixão romântico (Costa, 1998; Del Priore, 2005), a história da conjugalidade e da família (McFarlane, 1990; Alves 2005), a história do corpo e da sexualidade (Foucault, 1993; Laqueur, 1991; Weeks, 1999; Sant'Anna, 2000), a história das mulheres, os padrões de comportamento esperados em torno da heterossexualidade, a bissexualidade, os preconceitos e as discriminações existentes em torno de homossexuais (homofobia), a misoginia (Bloch, 1995), o reiterado processo de glorificação da maternidade, o papel secundário da paternidade (Burman, 1998), o aborto, a violência e o abuso sexual, a prostituição infanto-juvenil, a violência doméstica infantil (Azambuja, 2004), a erotização dos corpos infantis, a pedofilia, a “pedofilização” como pratica social contemporânea (Felipe, 2005; 2006). (Jane FELIPE, 2007, pag. 81)

Esses temas dificilmente são vistos nos cursos de formação docente das Ciências Biológicas. No entanto, alguns cursos já conseguem incorporar disciplinas em seus currículos, que aparentam incluir boa parte desses temas, como é o caso do trabalho de Souza (2018), que investiga disciplinas de Sexualidade na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Um exemplo de que alguns cursos que buscam fazer diferente e procuram uma formação interdisciplinar para suas alunas, assim como o GEPESEX foi criado na UFC para aproximar suas alunas desses temas, como a atual pesquisa se propõe a (re) conhecer mais da sua história. Para isso, as vivências das pessoas que participaram desse grupo foram investigadas através de suas histórias de vida dentro do grupo.

Antecipando a história do GEPESEX, foi um grupo criado em 2012 por iniciativas de alunas do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará. Realizei pesquisas em busca de uma definição para Grupo de Estudos, no entanto nenhuma delas me agradou e se “encaixou” em minhas necessidades como pesquisadora. Assim, resolvi construir uma definição que atendesse minhas necessidades e adotá-la nessa pesquisa, sendo assim: um grupo de pessoas que apresentam o interesse comum de estudar e discutir um determinado tema e procuram fazer isso de forma colaborativa.

O curso de Ciências Biológicas da UFC apresenta uma certa tradição em formar grupos de estudos com interesses diversos. A maioria desses grupos é criada por iniciativas próprias de alunas do curso. Destacarei alguns desses grupos que existiram (e/ou existem), entre eles: o Grupo de Discussão de Mamíferos e Aves (GDMA), o Grupo de Discussão sobre Evolução (GDEvo) e o Grupo de Estudo de Tendências e Correntes Pedagógicas (BioEduc). Atualmente, as atividades do GEPESEX não existem mais, com isso utilizarei as histórias de vida de algumas de suas participantes nessa pesquisa como forma de colaborar para a manutenção de sua memória.

Assim, disciplinas e Grupos de Estudos são importantes, pois introduzem uma nova forma de pensar a educação para as sexualidades. Geralmente, a formação em Ciências Biológicas, por vários momentos, se concentra no Corpo Humano e nas suas características biológicas. As disciplinas de Anatomia, Fisiologia Histologia, Biologia Celular e Genética são algumas das disciplinas que podem ser encontradas nas matrizes curriculares desses cursos.

Essas disciplinas apresentam a ideia de que a sexualidade humana é somente definida por aspectos biológicos. Os trabalhos de Sousa e Dinis (2010) e Alexandre (2019) mostram isso. Os cursos de formação em Ciências Naturais não inserem, ou quando inserem dificultam o acesso a disciplinas que poderiam fugir desse discurso biologizante presentes em nossas formações (Rayanne SILVA; Thaís BORGES; Raquel LEITE, 2019). A sexualidade é muito mais que isso, pois aspectos culturais, sociais, políticos, identitários, histórico também a caracterizam.

Uma formação que aborde tudo isso também passa por uma universidade que apoie e integre os cursos, mas o que vemos na realidade é uma universidade que também separa em *campus*, departamentos, blocos, deixando as mais diversas áreas e suas atrizes separadas. Como uma educadora pode conseguir alcançar a transdisciplinaridade se nem mesmo existe uma relação de contato entre as áreas de conhecimento. Aqui, me refiro a um contato físico, já que o contato através de um currículo praticamente não existe. Essa estrutura de segregar, de

demonstrar o poder de algumas e a dominação de outras também está presente em toda a estrutura da universidade. A autora bell hooks³⁰ aponta isso na citação abaixo,

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficara claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorcem a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias – que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta.” (bell HOOKS, 2017, pag. 45).

Assim, fica evidente que a universidade, onde estão os cursos de formação, mantém a estrutura das escolas e de tantos outros espaços de educação, e reconhecer a diversidade e desconstruir antigas epistemologias são revoluções necessárias. A sexualidade não pode continuar sendo vista dentro dos cursos de formação docente nas Ciências Biológicas somente como um artefato biológico para a reprodução, ou somente como hormônios, ou como cromossomos. Como já vimos, a sexualidade não somente significa reprodução e suas características nem mesmo para as várias áreas de estudo da Biologia, e se a universidade e a estrutura dos cursos de formação não contribuem, as alunas (transgressoras) fazem com que esse sistema funcione um pouco a favor das suas realidades e vivências. Assim, eventos e minicursos surgem, bem como grupos de estudos como o GEPESEX, o que pode se tornar uma saída inicial para uma formação mais próxima da sociedade e toda a diversidade que nela existe.

No próximo capítulo, intitulado de *“As Flores Metodológicas”*, definirei o meu percurso metodológico, e como reconstruí a história desse espaço dentro da Ciências Biológicas da UFC.

³⁰A autora prefere que seu nome seja escrito com letras minúsculas.

4 AS FLORES METODOLÓGICAS



Ilustração feita pela autora.

Se no capítulo anterior acompanhamos o desenvolvimento das raízes teóricas e epistemológicas dessa dissertação, nesse teremos a oportunidade de conhecer as mais belas partes de nossa árvore: as flores! Uma flor é uma das principais características das plantas angiospermas e tem função reprodutiva (SOUZA; FLORES; LORENZI, 2013). Sem essa estrutura de reprodução não é possível que nossa árvore chegue ao seu pleno desenvolvimento. De tal forma, sem uma boa metodologia não tem como existir um trabalho científico.

As flores metodológicas dessa dissertação foram mudando sempre que uma nova leitura do projeto inicial ia sendo feita. Com essas leituras, e as dos trabalhos que encontrei na fase de germinação com o EQ, foi possível pensar e definir a metodologia dessa pesquisa. As

leituras e os estudos indicaram que a natureza dessa pesquisa é qualitativa, pois a pesquisa (auto) biográfica, que já aparecia nos meus pensamentos antes mesmo da fase de germinação, agora se confirma como o percurso metodológico realizado. A pesquisa (auto) biográfica é, em sua essência, uma pesquisa qualitativa.

No Brasil, a pesquisa com educação começou a dar enfoque às metodologias qualitativas a partir da década de 1970 devido as abordagens epistemológicas não conseguirem interpretar a realidade de uma forma que não fosse distorcida (ZANETTE, 2017). Ainda segundo a autora, “no Brasil, encontra-se na publicação, em 1978, do artigo ‘A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional’, de André (1978), defendendo a pesquisa qualitativa nos estudos em Educação” (ZANETTE, 2017, p. 55). Desde essa década, a pesquisa qualitativa se consolida como um importante método na pesquisa social dentro da educação.

A pesquisa qualitativa destaca-se como sendo um processo dinâmico de coleta e análise de dados. Uma outra característica da pesquisa qualitativa é que ela busca observar as perspectivas das pesquisadas e avaliar as suas nuances. Portanto, ela é um tipo de abordagem que aparece em grande número nas pesquisas com Gênero e Sexualidade, como ficou claro no artigo já publicado do EQ (Rayanne SILVA; Raquel LEITE, 2020).

Isso permite com que diferentes grupos de sujeitas possam descrever seus processos com as temáticas de Gênero e Sexualidade sem que a análise e a compreensão desses processos percam subjetividades importantes. Uwe Flick destaca isso no seguinte fragmento: “Uma vantagem da pesquisa qualitativa é que uma análise detalhada e exata de alguns casos pode ser produzida, e os participantes têm muito mais liberdade para determinar o que é importante para eles e para apresentá-los em seus contextos” (FLICK, 2013, p. 25). Por conta dessas qualidades e características, a pesquisa qualitativa se torna a abordagem mais significativa para essa pesquisa.

4.1 Ipê³¹ A Pesquisa (Auto)biográfica

Meu primeiro encontro com a abordagem (auto) biográfica foi durante a escrita do meu TCC, em 2017. Na época era algo novo para mim, pois não tinha ouvido falar desse tipo de pesquisa antes, e quando fui apresentada a ela foi um período cheio de dúvidas e

³¹Ipê (Tabebuia spp.) – árvores nativas do Brasil, que possuem uma grande variação de coloração em suas flores, sendo o ipê-amarelo considerado a árvore símbolo do país.

inquietações, afinal, esse tipo de pesquisa era muito diferente dos métodos que tinha contato no meu tempo de estudante na graduação.

Passado o estranhamento inicial, a pesquisa (auto) biográfica se tornou um grande prazer e me deixou com alguns vícios, e um deles fica claro na minha escrita em primeira pessoa. É como se um certo distanciamento que acontece na pesquisa com a “cara positivista” de boa parte das pesquisas das Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado) não fizesse mais sentido para mim. Não faz sentido, pois nas entrelinhas desse trabalho acredito que também deixo um pouco da minha biografia, mas nessa atual pesquisa prometo ocupar somente o espaço que me cabe e deixarei o palco para o protagonismo de outras narradoras.

Antes de prosseguir, gostaria de informar, que como o próprio título da sessão delimita, usarei esse espaço para falar um pouco sobre a pesquisa (auto) biográfica. Começarei abordando um pouco o histórico desse método de pesquisa, depois falarei sobre a pesquisa (auto)biográfica na educação e, em seguida, continuarei com algumas reflexões sobre a subjetividade e a identidade na formação que essa abordagem propõe. Para isso, utilizarei definições e interpretações de várias autoras que estudam a pesquisa (auto) biográfica. Entre elas, gostaria de destacar: Pineau (2006), Christiane Delory-Momberger (2008), MarieChristine Josso (2007), Ferrarotti (2014) e Nóvoa e Finger (2014). No próximo subtópico comentarei sobre o começo da pesquisa (auto) biográfica na Sociologia.

4.1.1 O começo da pesquisa (auto) biográfica na sociologia

A pesquisa (auto) biográfica tem o seu começo na área da Sociologia, como confirma Nóvoa e Finger (2014, p. 20) no seguinte fragmento: “[...] essa perspectiva metodológica surge no final do século XIX na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista, sendo aplicada pela primeira vez de forma sistemática pelos sociólogos americanos dos anos 1920 e dos anos 1930 (Escola de Chicago)”. Após esse surgimento, a abordagem biográfica produziu profundas mudanças na forma como as Ciências Sociais se relaciona com a perspectiva positivista. Mesmo após toda essa história que vem sendo contada há anos, essa perspectiva metodológica ainda trava batalhas para ser considerada dentro das ciências.

O sociólogo italiano Franco Ferrarotti, em seu texto “*Sobre a autonomia do método biográfico*”, publicado originalmente em 1979, advoga a favor de um aperfeiçoamento nas metodologias utilizadas nas Ciências Sociais e defende a perspectiva metodológica biográfica como sendo a principal protagonista dessa renovação. O autor relata que começou na pesquisa biográfica, pois “[...] estava interessado nas consequências humanas do desenvolvimento

econômico e da modernização técnica, dei início a uma escolha sistemática de materiais biográficos no sul da Itália, nos anos 1950” (FERRAROTTI, 2014, p. 29). O autor continua comentando que no processo de descoberta dessa abordagem,

O que me impressionava era o caráter sintético da narrativa autobiográfica. Mas ao mesmo tempo tinha consciência do perigo literário, ou seja, de ver na biografia específica um destino absoluto e irredutível, e, por isso, procurei relacionar cuidadosamente a biografia individual com as características globais da situação histórica “datada e vivida”. (FERRAROTTI, 2014, p. 29)

Durante esses anos que sucederam o surgimento da pesquisa (auto) biográfica, ela segue cada vez mais conhecida e sendo utilizada. O autor Ferrarotti continua apontando no texto algumas opiniões a respeito desse interesse da época em abordar essa perspectiva biográfica.

Para Ferrarotti:

A necessidade de uma renovação metodológica, provocada pela crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia: a metodologia clássica das ciências sociais – o “Santo Método”, como diz ironicamente Gouldner – já não tem boa reputação. Cada vez mais numerosas, as “listas de reclamações” erguem-se contra os seus dois axiomas fundamentais: a objetividade e a intencionalidade nomotética. (FERRAROTTI, 2014, p. 30)

Esse primeiro apontamento do autor deixa evidente o descontentamento das pesquisadoras sociais da época. Muitas que trabalhavam nas pesquisas sociais daquele período sentiam que o caráter objetivo do método clássico, que era completamente influenciado por ideais positivistas, já não tinha mais como satisfazer alguns de seus interesses como pesquisadoras. Já relatei no capítulo anterior como esse positivismo vem passando por grandes crises, e as Ciências Sociais partem na frente no sentido de entender e se distanciar dessa filosofia e seus métodos. Portanto, a epistemologia social da época buscava sempre criticar o método clássico, sendo a perspectiva das (auto) biografias adquirindo seu espaço e a sua subjetividade encantando adeptas na pesquisa, pois parecia ser uma alternativa melhor e mais distante do caráter objetivo tão criticado. Assim,

A exigência de uma nova antropologia, que aparece no “capitalismo avançado”. Trata-se, mais uma vez, da necessidade do concreto; as grandes explicações estruturais, contribuídas a partir de categorias muito gerais, não satisfazem os seus destinatários. As pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que lhes impõe. (FERRAROTTI, 2014, p. 31)

Na citação acima, Ferrarotti aponta que as novas questões e pressões sociológicas e antropológicas, que começam a surgir ou ganhar mais força tanto na sociedade como na pesquisa sociológica, influenciam a vontade das pessoas de entender e falar de suas vidas. Dessa

forma, o método clássico não permitiria essas novas demandas. Um caráter subjetivo da pesquisa ganha necessidade e força e, dessa forma, a perspectiva das (auto) biografias ganha terreno. Ainda sobre a relação inicial da Sociologia com o surgimento da pesquisa (auto) biográfica, o autor continua explicando que:

[...] a biografia que se torna instrumento sociológico parece poder vir a assegurar essa mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social. A biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social. Uma teoria que preencheria o “corte epistemológico”, que, segundo Althusser, divide inelutavelmente o domínio do psicológico e o domínio do social. (FERRAROTTI, 2014, p. 32)

Dessa forma, a perspectiva biográfica começa a sua trajetória na pesquisa científica. A pesquisa (auto) biográfica não demoraria para ultrapassar os limites da Sociologia e ir de encontro a outras áreas das Ciências Humanas. Não irei aprofundar muito nesses momentos da história da pesquisa (auto) biográfica com as Ciências Sociais, pois essa abordagem começa a ganhar uma maior importância para essa dissertação a partir do momento em que ela chega à pesquisa em educação. A importância da pesquisa biográfica para a educação será contada na próxima sessão.

4.1.2 A pesquisa (auto) biográfica chega à pesquisa em educação

A pesquisa (auto) biográfica tem o seu surgimento e a sua consolidação como perspectiva metodológica desde o final do século XIX. Como já vimos na sessão passada, o seu começo é dentro das Ciências Sociais, mas logo começa a ocupar espaços de destaque em outras áreas, sendo a pesquisa na área de educação um desses principais espaços. Assim, a pesquisa na educação pode ser dividida em três principais períodos: “[...] um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000)” (PINEAU, 2006, p. 331). A publicação do livro franco-quebequense *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* (1983), de autoria de Gaston Pineau, marca o primeiro período de surgimento da pesquisa (auto) biográfica na educação. Após esse período de surgimento na educação, um segundo momento dessa história acontece na década de 90, do qual Pineau (2006, p. 334) comenta como era esse período:

Os anos de 1990, além de uma série de produções que diversificam a expressão do movimento, suscitaram a criação de associações variadas que visaram definir, catalisar e provocar sinergia dos elementos emergentes nas redes regionais, nacionais e internacionais.

Os anos 2000 também se tornam importantes pelo surgimento de círculos de pesquisadores e colaboradores que ajudam a aperfeiçoar e manter as bases teóricas e metodológicas dessa perspectiva metodológica. O autor destaca três círculos: “o círculo dos iniciadores, o dos contribuidores e, entre os dois primeiros, o dos inovadores/reformadores” (PINEAU, 2006, p. 335). Portanto, o histórico da pesquisa (auto) biográfica na educação, apesar de já somar 40 anos de desenvolvimento, ainda hoje é pouco entendido, estudado ou mesmo utilizado com a sua real proposta metodológica na formação docente.

Posso dizer, que em muitos aspectos, existe um distanciamento desse tipo de perspectiva metodológica e a pesquisa clássica por conta de suas naturezas conflitantes. A pesquisa (auto) biográfica nasce dessa negação e transgressão à pesquisa clássica e, como uma força contrária, se é esperado que a hegemônica pesquisa positivista revide, criando obstáculos para a popularização desse método, mas aos poucos já podemos notar que essa realidade vem mudando nas últimas décadas. Nos anos 2000, temos cada vez mais a consolidação acontecendo. Também ganha destaque nessa publicação de Pineau (2006) o aparecimento de termologias que surgem nesse período, o que gera algumas subdivisões e novos conceitos para essa perspectiva metodológica dentro da educação.

Surgem, então, termologias como: biografia, (auto) biografia, relato de vida e histórias de vida. Devido ao aparecimento frequente desses termos, vale a pena uma pequena explicação sobre como são interpretados e utilizados. Para uma melhor compreensão, utilizarei as próprias palavras do autor para a definição de cada termo.

Para o autor Pineau (2006):

- Biografia: escritura da vida de outrem é considerada como título de uma abordagem: “L’approche biographique” (M. Legrand, 1993). (2006, p. 339);
- Autobiografia: A autobiografia — escrita de sua própria vida — tem seu pesquisador: Philippe Lejeune, promotor da Associação pelo Patrimônio Autobiográfico. (2006, p. 340);
- Relato de vida: O relato de vida aponta para a importância da expressão do vivido pelo ‘desdobrar narrativo’, quer essa enunciação seja oral ou escrita. (2006, p. 340);
- Histórias de Vida: [...] para significar, primeiramente, o objetivo perseguido de construção de sentido temporal, sem prejudicar os meios. (2006, p. 341).

Para a atual pesquisa, a nomenclatura e a abordagem das Histórias de Vida serão utilizadas daqui para frente, pois acredito que, de acordo com as definições de Pineau (2006),

esse é o termo que melhor se encaixa com os objetivos pretendidos por esse trabalho, além desse tipo de nomenclatura e definição ser usado na área da educação, como comenta a autora Christine Delory-Momberger (2008, p. 26): “No polo educação-formação, ela é representada, particularmente, pela corrente das histórias de vida, cujo dispositivos têm o intuito de esclarecer projetos pessoais e profissionais a partir da apropriação de uma “história” pessoal.”.

No Brasil, as Histórias de Vida começaram a chegar a partir dos anos 1990: “essa temática entrou no Brasil a partir de Nóvoa (1991, 1992) com as histórias de vida de professores, seguido por Connelly e Clandinin (1995), entre outros” (Maria LIMA; Corinta GERALDI; GERALDI, 2015, p. 18). A pesquisa (auto) biográfica chega no Brasil fazendo parte da pesquisa em educação. No entanto, a pesquisa (auto) biográfica possui uma história longa em várias áreas das Ciências Humanas, como já comentei. A pesquisa (auto) biográfica na educação está relacionada com a subjetividade que, muitas vezes, não é entendida e até mesmo é excluída da formação. As autoras comentam abaixo mais detalhadamente como podemos perceber a pesquisa (auto) biográfica na educação:

Esses trabalhos, baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais. (Maria PASSEGI; SOUZA; Paula VICENTINI, 2011, p. 370)

Após esse breve entendimento sobre a pesquisa (auto) biográfica no campo da educação, andando em frente, na sessão seguinte, farei uma reflexão sobre o tempo, a identidade, a linguagem e a formação nas Histórias de Vida.

4.2 Dama-da-Noite³² - O Tempo, a Identidade, a Linguagem e a Formação na Pesquisa com Histórias de Vida

A Formação é um dos processos mais importante na vida de uma pessoa. Segundo a autora Marilena Chaui, a formação:

Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as

³²*Ipomoea alba* – é uma espécie nativa de áreas tropicais e subtropicais das Américas, uma planta trepadeira que floresce somente a noite, uma flor grande e branca que exala um aroma forte e que na manhã seguinte se fecha.

questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. (Marilena CHAUI, 2003, p. 12)

A autora destaca a relação da formação com o tempo, ou seja, desde o momento que somos matriculados em escolas infantis pelos nossos pais, praticamente não paramos mais de nos “formar”, de criar e desenvolver nossas identidades sociais, culturais, intelectuais e profissionais. No capítulo anterior, tentei entender como é esse espaço em que passamos tanto tempo de nossas vidas, que nos “forma” e nos aprisiona em seus códigos e meios tão característicos - esse espaço a que me refiro é a escola.

Entretanto, a formação não acontece somente no ambiente escolar, mas outros espaços e vivências de nossas vidas também apresentam um importante impacto em nossas formações, sendo alguns desses espaços a família, a religião, as relações de amizade e (ou) amorosas.

As nossas Histórias de Vida têm o poder de nos contar em detalhes e nos fazer refletir como ocorre a nossa formação. Assim, “a autobiografia fornece um modelo tangível do modo como nossa consciência trabalha o material da vida, díspar, heterogêneo, fragmentado para constituí-lo em um conjunto dotado de unidade e coerência” (Christiane DELORYMOMBERGER, 2008, p. 57). Essas narrativas nos permitem acessar vários períodos de nossas vidas e como nossas identidades e subjetividades se comportam ao longo da nossa linha do tempo.

A pesquisa com História de Vida, como já vem sendo destacada, procura sempre essa relação próxima com a identidade, que não pode ser ignorada dentro do processo de formação, pois nossas identidades determinam muito do que queremos, podemos e iremos retirar desse processo, como também, a própria formação molda muito a nossa identidade e determina boa parte da nossa linguagem. Quando somos adolescentes finalizando o Ensino Médio, a pergunta que fazemos é: O que iremos ser pelo resto de nossas vidas? Fazemos essa pergunta para escolher a nossa profissão, mas também para tentar entender o que seremos como pessoas no futuro. Entramos em um conflito do que seremos e do queremos para a nossa vida. Qual será o seu percurso? Em uma passagem de seu texto, a autora Delory-Momberger comenta que “O sentido que damos ao percurso de nossa vida não se cristaliza em formas definitivamente fixas. A cada momento, os eventos passados da história da vida são submetidos a uma interpretação retrospectiva, que é, ela mesma, determinada pela antecipação do futuro” (Christiane DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 58).

A autora Marie-Christine Josso reflete sobre essa relação em um fragmento que gosto muito para pensar sobre isso, e que já utilizei em outros trabalhos com (auto) biografia: “é por isso que todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros)” (Marie-Christine JOSSO, 2007, p. 414). Sendo assim, a autora continua sua reflexão sobre a relação comentando que:

[..] a questão da identidade, sob a forma de temáticas como a da solidariedade numa sociedade que multiplica as formas de exclusão, a das pertencas ou das estratégias profissionais ligadas à estabilidade no emprego, a das transformações subsequentes ao desaparecimento de setores de atividade ou às restrições orçamentárias, a dos meios de defesa e de reivindicação, por exemplo, a da maneira pela qual o círculo de relações e as mídias levam em consideração ou não feridas psíquicas e somáticas geradas por tantas incertezas, de perdas econômicas e de dignidade. (JOSSO, 2007, p. 414)

A autora Delory-Momberger também reflete sobre a identidade e o curso de vida em pesquisas com História de Vida. Em um fragmento, ela comenta que:

A unidade da biografia, recomposta incessantemente, constitui-se, assim, sobre a acumulação de significações retrospectivas que reinterpretem implicitamente o conjunto do curso da vida, inclusive suas interpretações anteriores. Essa experiência biográfica cumulativa é igualmente o lugar de experiência e de produção da identidade do eu: o eu se experimenta como idêntico a ele mesmo na medida em que se reconhece como instância única de reinterpretação das figuras sucessivas da vida. (Christiane DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 58)

Essas passagens são interessantes para refletir sobre o tanto que nossas identidades e subjetividades são mutáveis ao longo de nossa existência. A pesquisa com História de Vida com narrativas permite entender isso através de linguagem verbal e não verbal, e o quanto o tempo se relaciona dentro de toda essa complexidade. As Histórias de Vida é uma forma de buscar entender essa relação na pesquisa. Como observamos em uma breve discussão, essas relações e suas temáticas são complexas e podem ser estudadas mais profundamente.

As autoras que utilizei nessa breve reflexão possuem uma obra científica rica, mas gostaria de parar essa breve reflexão por enquanto. Sinto que precisamos avançar com essa metodologia e, talvez, podemos retornar a pensar mais sobre essas temáticas lá na frente. Encerro aqui as sessões dedicadas a pesquisa (Auto) biográfica e nas próximas começarei a explicar com mais detalhes todo o caminho metodológico seguindo em busca das respostas para os objetivos dessa pesquisa.

4.3 Lavanda³³ – A Produção de dados

Inicialmente, foi realizada uma busca de dados empíricos em documentos oficiais do grupo, como atas de encontros, planejamento de atividades, cronogramas, frequências, trabalhos publicados, etc. Esses documentos podem ser encontrados em grupos nas redes sociais, como o perfil do grupo GEPESEX na rede social *Facebook*. Além desse canal, muitos documentos encontram-se em posse das antigas organizadoras dos encontros do grupo. Fui organizadora do grupo nos anos de 2014 e 2015 e tenho a posse de vários desses documentos. Essa parte pode ser definida como uma “coleta de dados” inicialmente importante para escolher as narradoras dessa pesquisa, mas sem fugir do que a pesquisa (auto) biográfica propõe. Porém, a utilização inicial desses documentos e, mais na frente, nos resultados, a utilização de documentos oficiais do curso de Ciências Biológicas da UFC, com a intenção de ajudar nas análises das narrativas, agrega também a esse trabalho uma pesquisa documental nos documentos do grupo e do curso.

A produção de dados dessa pesquisa foi realizada através de uma entrevista narrativa. A entrevista narrativa é uma técnica que “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado um "informante") a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (Sandra JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93).

O autor Flick (2013, p. 116) também destaca o que, para ele, significa a entrevista narrativa: “[...] os entrevistados são convidados a apresentar relatos mais longos e coerentes (digamos, de suas vidas como um todo, ou da sua doença em curso) na forma de uma narrativa. O método se destaca na pesquisa biográfica”. As autoras Sandra Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 93) continuam argumentando que “sua ideia básica e reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível”.

A entrevista narrativa é considerada uma entrevista não estruturada e que possui características próprias (Sandra JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Ela funciona como uma crítica ao sistema pergunta/resposta que normalmente ocorre em outros tipos de entrevistas. A entrevista narrativa possui quatro fases, como destacado a seguir:

ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva. Para cada uma dessas fases, é sugerido determinado número de regras. A função destas regras não é tanto encorajar uma

³³Lavanda (*Lavandula angustifolia*) – Uma espécie nativa do mediterrâneo, é uma das flores mais conhecidas e com um dos óleos essenciais mais utilizados no mundo.

adesão cega, mas oferecer guia e orientação para o entrevistador, a fim de fazer com que surja uma narração rica sobre um tópico de interesse, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de entrevista. (Sandra JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 96)

Esse método foi escolhido baseado em leituras que fiz durante o EQ na busca por uma metodologia que se enquadrasse nos objetivos da minha pesquisa. A entrevista narrativa apareceu como método de produção de dados no trabalho do EQ, que justamente trabalhava com narrativas. No atual trabalho a produção dos dados foi estabelecida a partir da leitura do texto de Sandra Jovchelovitch e Bauer (2002), e da leitura do trabalho de dissertação de Juliana Cysne (2019). Após essa fase de leituras, foi montado um protocolo para a realização das entrevistas. A descrição do processo será feita na sessão que apresenta as narradoras dessa pesquisa.

A pergunta norteadora adotada para a EN é: Levando em consideração que você participou em algum momento do Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sexualidade (GPESEX) do curso de Ciências Biológicas da UFC, conte como foi a sua história com o grupo de estudos?

4.4 Lírios³⁴ – Os Aspectos Éticos

O projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFC logo após a banca de qualificação do projeto para que a produção de dados fosse realizada com segurança para todas as envolvidas na pesquisa. Buscou-se, dessa forma, cumprir exigências éticas do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que são estabelecidas na Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012³⁵. Essa resolução estabelece normas e diretrizes para a pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2012). A aprovação no CEP/UFC foi realizada no dia 09 de dezembro de 2019, sob o número de parecer 3.753.434, conforme o documento Parecer Consubstanciado do CEP (Anexo A).

Um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) foi assinado pelas narradoras durante as entrevistas, para que tivessem conhecimento de seus direitos e que o projeto já havia sido aprovado pelo CEP/UFC. O TCLE também esclareceu as entrevistadas que a qualquer momento seria possível desistir da sua participação na pesquisa. Essas delimitações éticas não permitem que o nome real das narradoras seja divulgado. A pesquisa

³⁴Lírios (*Lillium spp.*) – São flores de plantas arbustivas com as mais variadas cores, são originárias da Europa, América do Norte, América do Sul e Ásia. São flores muito utilizadas em ornamentações.

(auto) biográfica visa sempre manter o protagonismo de suas pesquisadoras na autoria de suas histórias e narrativas, no entanto, essas amarras não me permitiram colocar os nomes verdadeiros de suas protagonistas. Na próxima sessão apresentarei essas narradoras tentando transgredir a algumas dessas regras e sempre destacarei características que apresentem um pouco de suas subjetividades e identidades.

4.5 Flor do Mandacaru³⁶ - As contadoras de histórias

As narradoras que participaram dessa pesquisa foram escolhidas a partir do primeiro levantamento histórico do grupo. Assim, foi possível escolher as participantes levando em consideração o tempo em que o grupo esteve ativo para que pudéssemos chegar o mais perto possível de todo o tempo de existência do grupo (FIGURA 1). Também foi utilizado como critério de participação a disponibilidade em participar da pesquisa das narradoras, pois algumas vezes tivemos dificuldade de encontrar algumas das ex-participantes que estivessem disponíveis.

O GEPESEX permitia a participação de alunas que cursavam Ciências Biológicas nas duas modalidades do curso: Licenciatura e Bacharelado. Para que a questão temporal pudesse ser destacada, foram escolhidas três participantes: um participante do Gênero³⁷ Masculino e duas participantes do Gênero Feminino. As participantes escolhidas são ex-alunas das duas modalidades, sendo uma do Bacharelado, que atualmente é aluna e pesquisadora em um programa de pós-graduação, e duas da Licenciatura que atualmente são professoras e trabalham na rede pública de ensino básico.

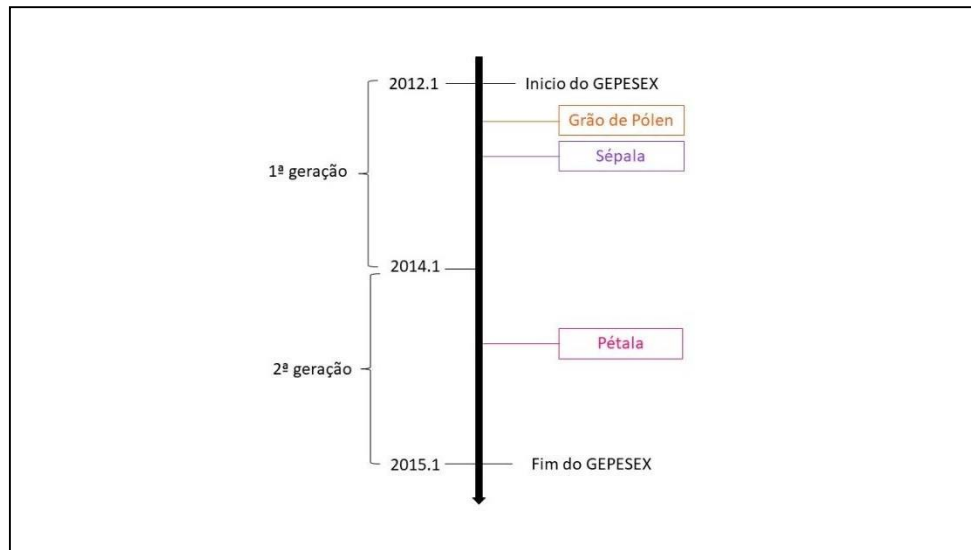
Os nomes fictícios foram escolhidos a partir de partes anatômicas que constituem uma Flor (órgão reprodutivo), mantendo a analogia adotada para a pesquisa. Apesar desses nomes refletirem a partes anatômicas das flores, as identidades das participantes estarão presentes em suas narrativas, que durante o processo de transcrição busquei preservar maneiras próprias de se expressar de cada narradora, e o próprios nomes escolhidos não apagam suas identidades humanas, pois alguns desses nomes são utilizados, algumas vezes, como nomes próprios. Dessa forma, as participantes serão chamadas, respectivamente, de: Grão de Pólen, Sépala e Pétala.

³⁶Mandacaru (*Cereus jamacaru*) – é uma espécie nativa do Brasil popular na Caatinga brasileira, possui flores grandes que se abrem a noite. O nascimento de suas flores representa o “fim da seca”.

³⁷A definição de gênero aqui é utilizada baseada em como as participantes se identificaram durante o momento da entrevista.

Antes de descrever as principais narradoras dessa pesquisa, preciso alertar que, apesar de não ser a contadora de história principal desse trabalho, em alguns momentos da 2ª geração do período de existência do grupo minha narração será importante para entendermos melhor esse período, portanto, me juntarei a narradora Pétala no contar dessa história.

Figura 1 - Linha do tempo mostrando as contadoras de história e as suas gerações.



Fonte: Elaborada pela autora.

4.5.1 Grão de Pólen

A primeira entrevista foi realizada com o narrador Grão de Pólen no dia 09 de janeiro de 2020. Ele é do gênero masculino e atua como professor da educação básica em uma escola de Ensino Fundamental da Prefeitura de Fortaleza. Primeiramente, havíamos marcado a entrevista na Faculdade de Educação (FACED-UFC). Reservei uma sala para que a entrevista acontecesse de forma sigilosa e confortável, comprei chocolates e garrafas d'água para mim e para o entrevistado, mas, infelizmente, o entrevistado Grão de Pólen não pode comparecer até a FACED, pois era um dia muito chuvoso, e para que não perdêssemos a entrevista, me dirigi, por meio de um convite do narrador, para a casa do entrevistado, e a EN aconteceu normalmente.

A entrevista foi dividida em dois momentos. No primeiro momento expliquei para o entrevistado Grão de Pólen como aconteceria a entrevista, pois se tratava de uma metodologia que o entrevistado não havia tido contato. Após a explicação inicial, o contador da história

assinou o TCLE e começou a sua narrativa. Nesse momento foi usado o meu aparelho celular³⁸ para gravar toda a EN. Anteriormente, realizei o *Download* de um aplicativo³⁹ para a gravação do áudio da entrevista.

A narrativa inicial durou 21 minutos e 48 segundos. Após esse primeiro momento de narrativa do entrevistado, um segundo momento foi realizado para que algumas dúvidas fossem esclarecidas e que surgiram durante a primeira narrativa. Novamente o áudio foi gravado, mas dessa vez a EN durou 23 minutos e 55 segundos. Após a finalização, o gravador foi interrompido e ficamos conversando informalmente para que pudéssemos esclarecer mais alguma dúvida que surgisse, além de conversar sobre temas relacionados a pesquisa. Levei comigo um diário de campo durante a entrevista e fui fazendo várias anotações.

Ao analisar o áudio da entrevista, percebi que existia um ruído forte que prejudicava o entendimento claro de alguns trechos da entrevista, sendo necessário o uso de um *software* de edição de áudio⁴⁰ para conseguir ouvir melhor o conteúdo da entrevista. Após a edição do áudio, a entrevista foi transcrita na íntegra. O entrevistado disse não ter interesse de receber a versão transcrita da sua entrevista para a sua análise. Portanto, o “Corpus” utilizado para a análise da sua narração foi a transcrição completa da entrevista.

4.5.2 Sépala

A segunda entrevista da pesquisa foi realizada com a narradora Sépala no dia 13 de fevereiro de 2020. A narradora é do gênero feminino e professora da educação básica em uma escola de Ensino Fundamental e Médio do Estado do Ceará. O protocolo da EN utilizado foi o mesmo da entrevista anterior. Marcamos a entrevista no local de trabalho da entrevistada, pois ela se sentia mais à vontade naquele espaço.

A EN começou com a explicação da metodologia que a entrevista iria seguir e com a assinatura do TCLE. Após esse momento, o gravador de áudio foi ligado e a narrativa da entrevistada começou depois da pergunta norteadora. A narrativa durou 25 minutos e 18 segundos. Novamente, o segundo momento da EN que acontece para o esclarecimento das dúvidas foi realizado logo após a finalização da narrativa inicial da entrevistada, pois seria difícil marcar um novo encontro com a entrevistada. Esse momento durou 09 minutos e 22 segundos. Após esse momento, o gravador foi interrompido e a entrevista finalizada.

³⁸ Aparelho celular *smarthphone* Modelo ASUS ZenFone 5 (ZE620KL).

³⁹ Aplicativo comum de gravação de áudio denominado “Gravador de Voz”.

⁴⁰ *Audacity* é um software gratuito e de código livre usado para a edição de áudio.

Conversamos informalmente durante alguns minutos, algumas observações iam sendo anotadas e caso surgissem dúvidas iam sendo esclarecidas.

A entrevistada recebeu uma cópia da transcrição da sua entrevista e teve, aproximadamente, 10 dias para a sua leitura e mudança caso achasse necessário. Dessa forma, o “Corpus” utilizado na pesquisa é a transcrição completa da entrevista, após a leitura da entrevistada, que preferiu não realizar mudanças no texto inicial.

4.5.3 Pétala

A terceira entrevistada é a narradora Pétala e a entrevista aconteceu no dia 03 de março de 2020. A narradora é do gênero feminino e estudante de pós-graduação e pesquisadora em um laboratório de pesquisa da UFC. O protocolo utilizado na EN foi o mesmo das entrevistas anteriores. A entrevista aconteceu na FACED-UFC, na sala da Linha de Ensino, Currículo e Educação (LECE).

A EN começou com a explicação do método que a entrevista iria seguir e com a assinatura do TCLE. Após esse momento, o gravador de áudio foi inicializado e a entrevistada começou sua narrativa após a escuta atenta da pergunta geradora. A narrativa durou 16 minutos e 30 segundos, e enquanto a entrevistada fazia sua narração, algumas dúvidas iam sendo anotadas. A fase seguinte foi caracterizada pelas perguntas retiradas dessas dúvidas, que aconteceu em seguida, pois não era possível um novo encontro com a entrevistada. Esse segundo momento durou 07 minutos e 59 segundos. Após esse momento, o gravador foi interrompido e a entrevista foi finalizada. Nós ficamos conversando informalmente durante alguns minutos após o fim da EN, onde algumas informações iam sendo anotadas, e se surgissem dúvidas, essas iam sendo esclarecidas.

Após a transcrição completa da entrevista, o texto foi enviado para a entrevistada que teve, aproximadamente, 10 dias para realizar a leitura e as suas considerações. Dessa forma, o “Corpus” utilizado na pesquisa é a transcrição completa da entrevista após a leitura da entrevistada, que também optou por não fazer mudanças no texto inicial.

4.6 Flor do Maracujá da Caatinga⁴¹ - A análise dos dados

⁴¹Maracujá da Caatinga ou Maracujá do Mato (*Passiflora cincinnata*) – é uma espécie nativa do semiárido nordestino com uma flor grande em tons roxo e branco muito bonita. O maracujá da caatinga pode ser utilizado como alimento.

A EN se caracteriza como um método de obtenção de uma história e, dessa forma, ela é livre quanto aos métodos de análise após a produção dos dados (Sandra JOVCHELOVITCH; BAUER (2002). Assim, o processo de análise de dados dessa pesquisa levou em consideração a sua natureza (auto) biográfica.

Dessa maneira, a Análise Compreensiva-Interpretativa proposta por Elizeu Souza (2014) foi usada como método de análise do *Corpus* gerado pelas EN. Segundo o autor:

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (SOUZA, 2014, p. 43)

No tempo I da análise das narrativas foi realizada a leitura das três transcrições, sendo identificado o perfil das entrevistadas. No tempo II foi realizada a leitura temática das EN, sendo identificadas as unidades de análise temática ou descritiva que foram identificadas na figura 2. O tempo III constituiu a leitura analítica das narrativas que ocorreu em momentos diferentes para que pudesse ser observado algum sentido que ainda não tivesse sido identificado. A análise das narrativas é um processo inesgotável, onde sempre é possível perceber uma outra possibilidade de análise. Assim, é importante destacar que esse processo de análise pressupõe uma leitura interpretativa e crítica, e essa interpretação possui influências e atravessamentos de minhas próprias vivências e identidades.

Figura 2 - Flor das temáticas que surgiram nas narrativas.



Fonte – Elaborada pela autora

5 A HISTÓRIA DE UM FRUTO CHAMADO GEPESEX



Ilustração feita pela autora

Após um longo caminho percorrido, os resultados dessa pesquisa chegaram. Passamos pela plantação das sementes, observamos o surgimento das raízes teóricas que sustentam e nutrem toda a teoria desse trabalho, vimos surgir as flores metodológicas e, finalmente, estamos presenciando o nascimento do fruto dessa nova planta: o GEPESEX. Ou melhor, a sua história finalmente será contada.

Os frutos são órgãos vegetais que carregam e protegem as sementes, surgem após a fecundação do óvulo e são desenvolvidos a partir do ovário da flor. Os frutos têm várias classificações botânicas, podendo ser verdadeiros ou pseudofrutos, secos ou carnosos, com diversas cores, sabores, cheiros, texturas etc., sendo extremamente importantes para o desenvolvimento de novas plantas. O GEPESEX, para mim, combina completamente com essa analogia. Assim como os frutos, o grupo teve fases e momentos diferentes durante sua história e suas sementes repercutem até hoje, como é o caso da existência dessa dissertação, na qual a sua história será contada.

Essa história se alinha aos estudos culturais, principalmente às concepções teóricas de pós-estruturalistas, como a pesquisadora brasileira Guacira Lopes Louro (2018), que percorrerá toda essa narração. Esse alinhamento teórico é acolhido nesse trabalho, pois entendo que ele descreve as relações históricas e culturais a respeito dos entendimentos das categorias de sexualidade e gênero, mas não somente elas. Também entendo que essas categorias se relacionam em intrincadas relações de poder, que pós-estruturalistas como Michel Foucault e a própria Louro destacam em seus trabalhos. Assim, entendendo que os estudos culturais “sob a perspectiva teórica, refletem a insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo, então, a interdisciplinaridade” (Ana ESCOSTEGUY, 2000, p. 3). Uma interdisciplinaridade que precisa estar presente em trabalhos desse tipo, e a Biologia precisa começar a se entender de forma interdisciplinar.

Durante a leitura das EN, percebi que poderia contar melhor essa história a partir de uma linha temporal, e assim organizei a história do grupo em duas gerações (FIGURA 3). A variação de tempo para ilustrar essas gerações foi escolhida baseada em memórias pessoais, relatos informais e formais retirados das EN e documentos. Sendo assim, considerando essa variável, e tentando não fugir da proposta narrativa desse trabalho, escrevi esses resultados de maneira temporal.

Antes de começar a história propriamente dita, gostaria de fazer mais algumas explicações. Se vou contar essa história, vou começar falando um pouco de como pretendo me encaixar nela. Essas introduções são importantes para entendermos como essa história será contada, e as atrizes que apareceram a partir de agora irão se relacionar entre elas e com a história do GEPESEX. Assim, sobre o narrar e contar de uma história, a autora Margareth Rago (1995, p. 81) comenta que:

Esta reflexão se faz tanto mais necessária, quanto mais nos damos conta de que a História não narra o passado, mas constrói um discurso sobre este, trazendo tanto o

olhar quanto a própria subjetividade daquele que recorta e narra, à sua maneira, a matéria da história.

Dessa forma, não serei a principal narradora dessa história, como venho sinalizando desde a introdução dessa pesquisa, mas pela minha escrita em 1ª pessoa e a minha relação próxima com o grupo, não tenho como ser somente uma observadora alheia a tudo. O personagem principal é o GEPESEX e as maiores narradoras de sua história serão as já apresentadas no capítulo anterior: o Grão de pólen, a Sépala e a Pétala. No entanto, também aparecerei em alguns momentos como narradora dessa história, pois tenho uma relação próxima com um momento da história do grupo, e a minha narrativa nesse período será importante para o melhor entendimento dessa fase do grupo.

Esse primeiro tópico, intitulado “*O Epicarpo – o começo do GEPESEX*”, será dedicado a narração do surgimento do grupo e o que estava acontecendo internamente no curso de Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado) da UFC que influenciou o nascimento do GEPESEX. O segundo tópico, intitulado “*O Mesocarpo – A primeira geração do GEPESEX, as identificações e as atividades desenvolvidas*”, conta a história da primeira geração do grupo e o que esse grupo realizou de atividades dentro e fora do ambiente universitário. O tópico 3 intitulado, “*O Endocarpo – A última geração do GEPESEX e a identificação de suas atrizes com a educação para as sexualidades além do grupo*”, conta a história da segunda geração do GEPESEX, as mudanças que ocorreram em suas metodologias e organizações e como estão as vivências nas escolas das narradoras pós grupo de estudos.

5.1 O Epicarpo – o começo do GEPESEX

A primeira parte de um fruto, aquela que logo chama a nossa atenção e abre nossa curiosidade e apetite, é chamada de Epicarpo, que seria a sua camada mais externa. “O epicarpo é originado da epiderme do ovário” (SOUZA; FLORES; LORENZI, 2013, p. 190). Essa história começa no ano de 2012, ou seria um pouco antes? Essa incerteza agora no tempo faz parte da história do GEPESEX. Temos que, institucionalmente, o grupo surgiu no ano de 2012, mas a busca por sua construção é anterior, a partir de conversas e discussões em espaços do curso, como veremos melhor a seguir. O tempo se confunde um pouco ao pensarmos em quando tudo começa ou quando termina.

Sei que o tempo é uma variável importante para uma história, e pensando nisso, como já comentei anteriormente, dividi o tempo de existência do GEPESEX em duas partes,

que chamo de duas gerações. A primeira geração corresponde do seu nascimento até o momento que o grupo passa por uma mudança metodológica e de elenco, e se inicia uma nova geração. Essa organização em gerações é apresentada na figura 3.

Figura 3 - Linha do tempo destacando as duas gerações do GEPESSEX.



Fonte: Elaborada pela autora

Em se tratando do surgimento institucional do GEPESSEX, em 2012, a narradora Sépala, que estava no começo, comenta como foi esse momento:

“Não me pede datas, porque eu não consigo. Eu tenho um problema seríssimo, mas eu estava lá no GEPESSEX, quando ele foi fundado, né? Foi eu, o Grão de Pólen, né? Mais uma galera, o Carpeló e a Estame⁴², uma galera que realmente sentiu a necessidade da criação do grupo e teve a iniciativa de criar, né?”.

O narrador Grão de Pólen, que também presenciou esse começo do GEPESSEX, e que é citado na fala de Sépala, comenta como foi para ele:

“[...] Aí, acho que isso foi uma das primeiras coisas que me fez querer as ideias iniciais do GEPESSEX, enquanto grupo de escuta, principalmente. Aí, a gente ia começar a fazer o primeiro semestre e conheci a professora Raquel (Raquel Crosara Maia Leite) dava IPEC I e aí ela era da Educação, eu achava muito, assim, massa.”

⁴² Foram utilizados nomes fictícios para manter o sigilo das pessoas citadas.

Os dois personagens deixam claro a vontade e a necessidade que existia na época de criar um espaço de encontro e estudo para trabalhar os temas relativos com a sexualidade e o ensino dela. Portanto, o GEPESEX nasce dessa inquietação que existia por parte das alunas do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado). Esse período de inquietações e questionamentos dentro desse espaço ficou mais evidenciado a partir de experiências dentro da formação dessas alunas. No fragmento acima, a disciplina que aparece na fala do Grão de Pólen faz parte da matriz curricular (Anexo B) do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura).

A disciplina Instrumentalização para o Ensino da Ciência I (IPEC I) é uma disciplina obrigatória do primeiro semestre para as duas modalidades do curso (Licenciatura e Bacharelado). Na época do surgimento do grupo, era ministrada pela profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite, que possui formação inicial em Ciências Biológicas e mestrado e doutorado em Educação⁴³. Além de ser responsável pela disciplina, a professora era coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Ensino de Biologia (LEBIO). Sobre essa época, a narradora Sépala comenta que: “[...] eu entrei em Biologia, na minha cabeça era para fazer a parte forense. Eu queria trabalhar como perita e tal, quando eu entrei e na primeira disciplina mesmo com a Raquel (Raquel Crosara Maia Leite) de IPEC I, eu já comecei a...”

Sépala, no fragmento anterior, também comenta sobre o seu encontro com a professora Dra. Raquel Crosara Maia Leite e com a disciplina IPEC I. Apesar de as narradoras citarem a disciplina IPEC I, não deram mais nenhum detalhe de como a disciplina se constituía na época, se a sua ementa trazia alguma abordagem ou incentivo aos estudos de sexualidade e gênero dentro do curso. Não busquei analisar as ementas das disciplinas nesse trabalho porque não era um dos objetivos dessa pesquisa, mas procurei ter acesso a trabalhos que tivessem realizado pesquisas com esse tema e fossem desenvolvidos por alunos do curso para, assim, ter uma noção de outras narrativas que não as do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e das ementas.

No artigo “Disciplinas de Sexualidade no Ensino Superior: panorama da integralização curricular dos cursos de biologia, química e física da Universidade Federal do Ceará”, publicado no livro “Educação brasileira em pauta”, buscamos encontrar disciplinas que trazem e/ou incentivam os estudos de sexualidade e gênero nas matrizes curriculares desses cursos de formação em Ciências Naturais na UFC. Encontramos um total de 4 (quatro) disciplinas, sendo duas comuns aos três cursos pesquisados e duas presentes somente no curso de Física (Rayanne SILVA; Thaís MOREIRA; Raquel LEITE, 2019).

⁴³Informações pesquisadas no currículo lattes da profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite e em conversas de orientação e informais.

Esse resultado surpreende, pois a estrutura curricular do curso de licenciatura em Física se mostra mais “aberta” e preocupada em trazer para suas alunas disciplinas que abordem temáticas relacionadas à sexualidade humana, sendo uma dessas disciplinas a “*Educação sexual nas escolas*”, que:

[...] ofertadas pelo Departamento de Teoria e Práticas do Ensino da FAGED-UFC. Sendo relatado via e-mail pelo secretário do curso de Física que tais disciplinas poderiam ser ofertadas ou não, e estas seriam anuais (caso ofertadas), dependendo da demanda e da disponibilidade de professores” (Rayanne SILVA; Thaís MOREIRA; Raquel LEITE, 2019, p. 307).

Assim, mesmo tendo um maior incentivo em número, ainda podemos perceber que o acesso a essas disciplinas é dificultado por serem disciplinas optativas, ofertadas por cursos localizados em outros *campi* e que nem mesmo são ofertadas regularmente.

No trabalho de TCC do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, intitulado “Educação Sexual e a Formação de Professores de Biologia no Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará”, Alexandre (2019) procurou entender como a educação para as sexualidades aparece no curso. Segundo o autor:

Constatou-se que nenhuma das disciplinas ofertadas para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC traz em seus títulos termos relativos à sexualidade ou Educação Sexual. Assim sendo, não parece haver nenhum componente curricular que possua Educação Sexual ou Sexualidade como objetivos principais (ALEXANDRE, 2019, p. 13).

Concordando com o autor citado, a pesquisa do mesmo ano com a matriz curricular do curso não revela nenhuma disciplina que trouxesse em seu título menção à educação para as sexualidades. Os dois componentes curriculares encontrados foram: (i) Educação em Direitos Humanos e (ii) Diferença e Enfrentamento Profissional nas Desigualdades Sociais. Essas duas disciplinas fazem parte do quadro optativo da matriz curricular do curso e são ofertadas pela Pró-Reitoria de Graduação da UFC (Rayanne SILVA; Thaís MOREIRA; Raquel LEITE, 2019). Essas disciplinas têm em comum o fato de serem ofertadas para todos os cursos de graduação da UFC, não tendo, assim, uma abordagem voltada ao ensino e a formação de professoras de Biologia.

As ementas dessas disciplinas também demonstram que os conteúdos relativos à sexualidade e gênero tendem a aparecer não levando em consideração todos os aspectos relacionados à essas temáticas. A ementa da disciplina Educação em Direitos Humanos possui o seguinte texto: “a disciplina envolve questões sobre Igualdade e Diversidade, voltadas para

os direitos sexuais, diversidade religiosa e diversidade étnica” (Rayanne SILVA; Thaís MOREIRA; Raquel LEITE, 2019, p. 306). Essa primeira impressão é causada pelo que vem descrito na própria ementa, ou seja, são discussões mais generalizadas ligadas à diversidade (na escola) e que não dizem respeito exclusivamente às discussões sobre gênero e sexualidade.

Assim, a narradora Sépala comenta sobre essa falta que as alunas sentiam de vivenciar os assuntos relacionados com a educação para as sexualidades em sala de aula durante suas formações. Ela narra que:

“A necessidade dele foi justamente porque a gente se via em sala de aula, ou nos estágios, ou então mesmo se perguntando como a gente daria esse tipo de assunto, né? E a gente não tinha nenhuma ajuda dentro da universidade, em termos de disciplinas, para saber como trabalhar esse tipo de conteúdo, nem mesmo a questão teórica, porque a gente tem a parte de Anatomia e Fisiologia, mas que é dado de forma muito precária, né? E, a parte reprodutiva mais ainda. Não foi suficiente o que era trabalhado e, principalmente, o nosso questionamento era: como trabalhar? E não só a questão fisiológica e anatômica, mas as outras questões pertinentes dentro da educação sexual, né?”.

No fragmento anterior, a narradora Sépala destaca as disciplinas voltadas a entender o corpo humano como Anatomia e Fisiologia que, segundo ela, eram dadas de maneira muito precária. Essas duas disciplinas que a narradora comenta são ofertadas para o curso de Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) pelos departamentos dos Cursos das Áreas da Saúde. As disciplinas *“Elementos de Anatomia Humana”*, obrigatória do 5º semestre do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura), e *“Fundamentos de Fisiologia Humana”*, obrigatória do 6º semestre (Licenciatura), ambas visíveis no Anexo B, segundo Sépala, não foram suficientes para prepará-la para as vivências em sala de aula com as questões relacionadas a educação para as sexualidades, e somente focavam em abordar aspectos relacionados a descrição anatômica e funcional do corpo humano, como o esperado.

Como já sabemos, a abordagem da educação para as sexualidades focada somente nos aspectos biológicos é insuficiente para essa área de ensino, pois a sexualidade é atravessada por outras questões, como as identitárias e as culturais. Pensando dessa forma, fica claro entender a insatisfação que existia em Sépala e outras alunas do curso quanto a formação que recebiam para trabalhar a educação para as sexualidades em suas atividades de formação (estágios, monitorias, bolsas etc.). Sendo assim:

é preciso refletir sobre como travaremos essas discussões e concretizaremos essa proposta frente ao cenário que se desenha, uma vez que a influência vigorosa de movimentos neoconservadores tem insistido que em nossas aulas só deve haver a disseminação de um determinado tipo de conhecimento, tido como “neutro”, da anatomia e da fisiologia humana, gerando uma pressão que intensifica a exclusão de questões culturais que atravessam a constituição plural dos sujeitos, que são biológicos, mas também sociais.” (BORBA; Maria ANDRADE; Sandra SELLES, 2019, p. 153)

No trabalho de TCC de Alexandre (2019, p. 15), que também fez uma busca nos conteúdos programáticos dos componentes curriculares existentes para identificar a educação para as sexualidades em algumas disciplinas, encontrou-se que:

a maior parte das disciplinas relacionadas aos temas em discussão ofertadas pelo Departamento de Biologia apresentam 64 horas ou mais de carga horária e a maioria delas não apresenta em seus conteúdos programáticos nenhuma das palavras-chave buscadas nesta pesquisa. Foi verificado que apenas duas disciplinas apresentam tais termos: Evolução e Genética.

De todas as disciplinas pesquisadas pelo autor, somente as de Genética e Evolução apresentam termos e temáticas relacionados à sexualidade. Esse resultado não surpreende, pois nessas disciplinas temos contatos com temas da Biologia que envolvem o sexo e a reprodução na espécie humana e em outras espécies. No entanto, essas abordagens são normativas, deterministas e, muitas vezes, tratam diversidades como síndromes e doenças. A surpresa maior desse resultado é o fato de nenhuma das outras disciplinas apresentar a sexualidade e o ensino dela, principalmente as disciplinas voltadas à educação e ao ensino.

A disciplina IPEC I, que foi citada pelas narradoras, não aparece em nenhum dos trabalhos. O TCC de Alexandre (2019) corrobora e amplia o olhar para as disciplinas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e nos faz refletir que é necessário rever as disciplinas que ofertadas e as suas ementas, para que possamos ter um curso mais contextualizado e preocupado com a realidade de suas alunas e das profissionais que sairão de seus departamentos e salas de aula, que se preocupam, se interessam e se identificam com essas temáticas.

Citada pelas narradoras, a disciplina IPEC I atualmente não apresenta uma construção teórica voltada para se relacionar com as temáticas que envolvem a educação para as sexualidades. Então, por que essa disciplina foi tão comentada pelas narradoras? A prática de algumas professoras poderia ajudar a diminuir essa falta de inclusão? Acredito que a intenção e abordagem de algumas professoras podem ajudar a diminuir os problemas encontrados nos currículos, e isso parece ter acontecido no começo do grupo GEPESSEX. Vejamos o que continuam contando as narradoras. Sépala narra que:

“Eu trabalhei todos os anos que eu estava... todos os anos que eu estava dentro da UFC, eu trabalhei dentro da área de educação no LEBIO, né? Eu acho que ele ainda existe, né? Não derrubaram não, porque já tentaram bastante. É, como monitora, acho que eu fui dois anos ou foi dois anos e meio, como iniciação científica da Raquel. E como PIBID também com a Raquel e a Erika⁴⁴. Aí, toda a galera do GEPESSEX, ela vinha praticamente do LEBIO, né? E eu comecei, realmente, a pegar gosto por essa questão da Educação Sexual”.

O Grão de Pólen também comenta sobre:

“Na verdade, no começo não gostava da educação, mas no fim do primeiro semestre, eu me vinculei demais a ela, e desde o meu segundo semestre, eu entrei no LEBIO, e lá no LEBIO tinha várias oportunidades, né? Tinha a monitoria, que era o que tinha passado, era para a monitoria de IPEC, bolsas de iniciação científica que já era o pessoal principalmente do sexto, sétimo semestre. Tinha as bolsas do PIBID-Biologia, que eram 20 (vinte) bolsas ou era tipo 12 (doze), sei lá, não lembro muito bem na época, mas era também, tipo, participava, eu me lembro e tinha os voluntários que sempre estavam ali, porque era um espaço, um dos únicos espaços abertos com ar-condicionado, aberto assim, né? Acessíveis com ar-condicionado que a galera era muito de humanas, muito de boas, tipo, queria conversar sobre temas legais e alternativos.”

Por essas narrativas de Sépala e Grão de Pólen, o GEPESSEX nasceu por essas alunas terem acesso a espaços que permitiam conversas e convívio com uma quantidade diversa de pessoas, que pareciam ter interesses em comum. O LEBIO, como está escrito nas narrativas das participantes, foi esse espaço físico ideal, pois acolhe os monitores das disciplinas do setor de prática de ensino, como as IPEC's, e representa um espaço de estudo e convivência para alunas da licenciatura, bolsistas do PIBID e quem mais tiver interesse em ocupar esse espaço. Lembro que várias vezes estive no LEBIO quando era aluna da graduação e do quanto era acolhedor estar ali. Na minha época de PIBID também estive durante muitas reuniões naquele espaço.

O nome de professoras ligadas à área de educação e ensino, sendo a professora Dr. Raquel Crosara Maia Leite a única do Departamento de Biologia com mestrado e doutorado na

⁴⁴Faz referência a Profa. Dra. Erika Freitas Mota, professora do corpo docente do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) da Universidade Federal do Ceará, foi coordenadora de área do PIBID-Biologia. A profa. Erika atualmente é coordenadora do curso.

área de educação, e a professora Dra. Erika Freitas Mota, que é da área de Bioquímica, Microbiologia e Imunologia, que se interessou pela área da educação por já ter trabalhado com os estágios em outras instituições de ensino superior antes de entrar na UFC. Dessa forma, elas frequentavam e usavam esse espaço, que aparece com frequência nas memórias das narradoras, o que também nos deixa imaginar que essas profissionais estiveram presentes nesse nascimento do GEPESEX. O Grão de Pólen confirma isso no fragmento a seguir: *“Ele foi um grupo muito mais do interesse dos estudantes do que dos próprios professores, que, inclusive, estavam alipara apoiar a gente, porque eles viram que tinha demanda (trecho não audível), mas eles não tinham formação para isso.”*

A relação professora e alunas é sempre uma questão importante a avaliar, ainda mais nesse momento de entender o contexto de nascimento desse grupo de estudos, pois pelas narrativas, a Profa. Raquel parece ter construído esse espaço de liberdade, de diálogo e de ideias que incentivou as alunas a colocarem em prática seus anseios, e Paulo Freire destaca essa relação em suas obras. Hoje, entendemos a relação professora-aluna como uma relação de respeito aos saberes das alunas. Segundo Freire (2014, p. 31),

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Essa relação de respeito praticada por essas professoras em relação aos saberes das estudantes e, claro, o incentivo de trazer as questões dessas alunas para se inserir com os conteúdos sobre educação, ensino e ciências que pareciam acontecer no interior do LEBIO, entre todas que participavam daquele espaço, foi determinante para o surgimento do GEPESEX. Existia uma vontade e um interesse coletivo de todas que conviviam ali, de que o grupo pudesse ser formado. Não foi uma ideia individual proposta por alguém, por uma professora ou uma aluna, mas uma ideia construída coletivamente. As alunas tinham autonomia de pensamentos e práticas, e as docentes incentivavam isso, resultando em um cenário completo para construções coletivas.

Assim, temos que a maioria dos participantes que começaram o GEPESEX era do LEBIO. Foi dentro desse espaço de acolhimento e reflexão que o GEPESEX nasceu, mas não só as alunas que tinham alguma relação com a formação docente participaram do começo do grupo e contribuíram para o seu surgimento, pois muitas alunas que estavam nesse começo sentiam a necessidade de encontrar um espaço de acolhimento para questões e vivências

identitárias que surgiam nos corredores, salas de aula e outros espaços do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado). Assim como destaca Foucault (2019, p. 7), “parece que, por muito tempo, teríamos suportado um regime vitoriano e a ele nos sujeitaríamos ainda hoje. A pudicícia imperial figuraria no brasão de nossa sexualidade contida, muda, hipócrita”. O Grão de Pólen, por se entender como uma pessoa LGBTQIA+, relata como era para ele coexistir naqueles espaços e perceber essas demandas:

“Então, antes do grupo se formar, né? Falando um pouco da minha entrada na Biologia. Não sei se tu se lembras que tinha aquela história do trote, né? E no trote, o que foi que aconteceu? Éramos 14 (quatorze) homens na minha turma, dos 40 (quarenta) eram 14 (quatorze) homens, então, uma turma predominantemente de mulheres, né? Aí, o que foi que aconteceu, lá naquela brincadeira de perguntar o nome e a sexualidade, e num sei o quê, logo no trote, eu fui a única pessoa que disse que beijava homens e mulheres e gostava de pessoas.”

O Grão de Pólen relata que em uma espécie de brincadeira existente no curso de Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado), que tinha a finalidade de gerar uma aproximação entre alunas novatas e veteranas, ele foi o único que se sentiu à vontade para, naquele momento, falar abertamente sobre a sua sexualidade. Assim, “se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão” (FOUCAULT, 2019, p. 11). Naquele momento, ele se reconhecia como uma pessoa que transgredia ao assumir vivências sexuais que suas demais colegas não conseguiam assumir. Ele sentiu que naquele instante poderia se identificar como ‘*uma pessoa que beija homens e mulheres*’, e sobre isso, Guacira Louro (2018, p. 13) discute que:

Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Possivelmente, o Grão de Pólen, durante a história de sua vida, conseguiu se identificar como um homem LGBTQIA+ sem que isso lhe causasse medos ou inseguranças. Se ele passou por esses medos (em algum momento), naquele instante no “Trote” não apresentava mais essas inseguranças, e isso fica evidente na sua forma como percebe que seu grupo de amigas e colegas de curso precisava também adquirir essa segurança em falar e viver

abertamente suas identidades sexuais. Por conta disso, ele conseguia perceber a existência de uma demanda pelo surgimento do GEPESSEX, ou seja, um espaço que acolhesse essas alunas:

“E, já no final do curso, hoje, o mesmo grupo de amigos que hoje, infelizmente não são 14 (quatorze), mas acho que uns 9 (nove), que é aquele meu grupinho que até hoje a gente se encontra, é, todos são gays! Então, tipo, essa transição eu acho que era uma coisa que eu já sentia desde o trote, naquela minha turma, e, é, eu me agoniava pra caralho em ver que eles não conseguiam... falar sobre e ficar com... eles ficavam somente pelas escondidas, entendeu?”

O processo de se apresentar dentro de uma identidade é um processo social complexo e pode ser influenciado por diversos fatores. No capítulo anterior, uma pequena reflexão sobre identidade, tempo e outras categorias foi realizada. Foi só uma breve introdução a essas categorias que se relacionam e se modificam constantemente, mas procurando entender como é o processo de se observar dentro de uma identidade sexual, Guacira Louro (2018, p. 11) reflete que “o primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; o segundo, o fato de que a sexualidade é 'aprendida', ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.”

Dessa forma, por entendermos que a sexualidade é um processo construído ao longo do percurso de nossas vidas, e que essa construção passa por processos individuais e coletivos, foi o que, talvez, levou o Grão de Pólen a se questionar do por que suas colegas, mesmo vivenciando suas identidades sexuais longe do alcance do olhar de outras pessoas, não conseguiam assumir essas identidades para mais pessoas. Essa forma de assumir identidades sexuais é uma maneira também de se posicionar politicamente, pois “[...] podemos afirmar que as identidades sociais e culturais são políticas. As formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder” (Guacira LOURO, 2018, p. 19). Essas relações de poder nos marcam e afetam a forma como nos identificamos e assumirmos essas identificações.

Assim, se assumirmos que:

em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os 'outros' sujeitos sociais que se tornarão 'marcados', que se definirão e serão denominados a partir dessa referência (Guacira LOURO, 2018, p. 18).

Essa norma social que coloca o homem branco e heterossexual como identidades sociais que dominam, que não precisam ser nomeadas e assumidas, pressiona outras identidades a serem assumidas em voz alta para que possam existir.

O fato de suas colegas não assumirem suas vivências sexuais em voz alta, na brincadeira entre amigas, causou estranhamento no Grão de Pólen, pois “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades” (Guacira LOURO, 2018, p. 18). O Grão de Pólen parecia acreditar que suas colegas precisavam fixar suas identidades, se assumir publicamente, pois isso seria um ato político e pessoal que ele acreditava que suas colegas precisavam passar.

A partir dessas reflexões, é possível perceber que a demanda por espaços que acolhessem essas alunas LGBTQIA+ era grande. Essas alunas não falavam sobre suas vivências relacionadas às suas sexualidades e suas identidades e expressões de gênero, o que poderia ser uma decisão pessoal, o que seria um direito, mas também essa falta de voz poderia ser, simplesmente, por não se sentirem seguras nos espaços que lhes foram apresentados. Considerando a segunda hipótese, realmente não parecia existir esse espaço apropriado para que essas discussões e vivências fossem inseridas.

Essa falta de espaço faz com que o Grão de Pólen reflita sobre isso: “[...] *foi muito disso, da gente ver que tinha uma demanda muito grande na Biologia, tanto de pessoas que eram e não conseguiam falar sobre, como pessoas que estavam em sala de aula e não tinham arcabouço teórico para trabalhar isso*”. Ele também confirma que o interesse dos estudantes de licenciatura, bolsistas do PIBID e outras pessoas envolvidas com educação na época, sentiam essa vontade de iniciar logo esse espaço de acolhimento, discussão e estudo, pois já tinham uma vivência como professoras através de programas de formação docente e estágios.

Assim, o GEPESEX é criado para tentar acolher todas essas demandas. Acredito que era um período de satisfação em colocar em prática essa ideia tão debatida e esperada por todas aquelas alunas que estavam ali para começar esse novo projeto dentro do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. O Grão de Pólen comenta sobre esse começo:

“Aí, eu acho que foi mais ou menos por aí que deu essa ideia, que a gente marcou essa reunião, eu a Androceu, a Sépala, a Raquel, estava todo mundo lá. Aí, eu acho que foi quando a gente decidiu o nome do grupo para fazer a logozinha, porque a gente tinha que colocar a

LOGO nos cantos. Então, a gente tinha que primeiro decidir a LOGO⁴⁵.”

O Grão de Pólen comenta sobre a criação da identidade visual do grupo (Figura 4) e, mais uma vez, destaca a participação da professora Raquel Crosara como sendo acolhedora a essas demandas que suas alunas e bolsistas traziam.

Figura 4 - Logotipo do Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sexualidade.



Fonte: Página do Facebook do GEPeSEX na internet.

Chama a atenção na arte escolhida para identificar o grupo, a utilização dos símbolos Espelho de Vênus e o Escudo de Marte, que representam o feminino e o masculino, respectivamente. Sempre me perguntei o porquê da escolha desses símbolos para a identificação visual do grupo. Apesar de ter sido citado pelo Grão de Pólen que o processo de escolha da LOGO foi coletiva, a representação desses símbolos parece que não consegue transmitir a existência de diversidades sexuais e de gênero. No meu período de GEPeSEX, quando organizava e participava dos encontros, lembro que esse símbolo me incomodava um pouco não pela arte em si, mas pelo que, inconscientemente, esse símbolo representava.

A escolha desses símbolos feminino e masculino na logo me passa a ideia de uma representação binária, ou seja, que reconhece gêneros e sexualidades a partir de uma classificação biológica. Para gênero, através dessa imagem, reconheço somente a representação do *Cis* masculino e do *Cis* feminino, inclusive sendo reforçado pelas cores rosa e azul; somente visualizo a representação de uma sexualidade: a heterossexual, quando os dois símbolos se

⁴⁵Faz referência a LOGOTIPO, que é um símbolo utilizado na identificação visual de uma empresa, instituição, produto, marca etc., e que pode ser feito através da estilização de uma letra ou uma combinação delas com design próprio e fixo.

entrelaçam, o que seria a sexualidade considerada normal e a única comentada nas aulas da educação para as sexualidades, sendo a homossexualidade vista com estranheza por essas professoras de Ciência e Biologia (Elenita SILVA, 2014).

A escolha desses símbolos parece ter sido feita sem intenções de apagamento de identidades sexuais e de gênero, mas como discute Guacira Louro (2018, p. 19), "aqui, uma forma de sexualidade é generalizada e naturalizada e funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos. A heterossexualidade é concebida como 'natural', como universal e normal." Por se tratar de generalização e binarismo, não foi possível se distanciar de normalização e do não reconhecimento de diversas identidades.

Uma outra representação evidente da escolha desses símbolos na logo é o quanto o grupo pode ter começado muito influenciado e inserido no campo biológico, trazendo, provavelmente, conceitos de gênero e sexuais relacionados a esse campo de conhecimento e desconsiderando as implicações culturais, sociais e históricas. Sendo assim, o começo do grupo pode ter sido inspirado muito em formas de interpretações próprias da ciência que estavam vivenciando, por isso é preciso entender que:

A potencialidade da discussão está na superação da denúncia de que a sexualidade é abordada por um discurso ou texto biológico de modo a tornar a biologia meio e fim da sexualidade. Superar a denúncia pode significar desconstruir esse discurso, de modo a percebê-lo como dispositivo de fazer pensar modos de exercício do sujeito que codificam determinado modo de ser corpo e de sexualidade; mais ainda, fazer pensar que a sexualidade opera no fora do corpo. (Elenita SILVA, 2014, p. 5)

A utilização desses símbolos também é constantemente inserida em outras áreas da Biologia com a intenção de diferenciação sexual de organismos e estruturas sexuais, sendo as categorias corpo, gênero e sexualidade vistas regularmente dentro de uma compreensão própria e hegemônica desse campo científico, mas não somente pelas Ciências Biológicas, como colocam as autoras:

As posições de poder exercidas especialmente pelos campos científicos como a medicina, a biologia e a psiquiatria, e por instâncias como a mídia, a Igreja e a escola, conferem a essas instituições um papel hegemônico na determinação dos significados vinculados à sexualidade na sociedade. (Paula RIBEIRO et al, 2016, p. 78)

Assim, as Ciências Biológicas (mas não só ela) se apropriam da forma como essas categorias são apresentadas para a sociedade de uma forma geral e pela escola. Inclusive, não é difícil escutar em setores conservadores e fundamentalistas da sociedade o reforço dos conceitos dessas categorias dentro da Biologia como forma de manter preconceitos e discriminações. Por exemplo, a ideia de que a heterossexualidade é natural, reforçada pela

reprodução sexuada, quando temos a visão binária da heterossexualidade/homossexualidade. Assim, “a sexualidade nesse caso, seria algo 'dado' pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, usualmente da mesma forma” (Guacira LOURO, 2018, p. 12).

A heterossexualidade é forçada como sendo natural e inerente a existência humana. É o que devemos ser! Nascemos para isso, afinal, o nosso desejo natural como seres vivos e como espécie é a reprodução, e qualquer desejo ou vivência sexual que não tem a finalidade reprodutiva é desencorajado sócio e culturalmente. Trata-se de uma visão distorcida, problemática e irreal a respeito das categorias sexo e reprodução, até mesmo para as Ciências Biológicas, onde sua epistemologia não leva em consideração aspectos sociais e culturais de como essa ciência é formada. Dessa maneira, “através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas” (Guacira LOURO, 2018, p. 12). Assim, temos que essas categorias Corpo, Gênero e Sexualidade são indissociáveis, pois quando nascemos, a partir de nossas genitálias é designado nosso gênero e o desejo sexual que devemos assumir pelo sexo contrário ao nosso. Desse modo, resumidamente temos que:

As normas sociais regulatórias pretendem que um corpo, ao ser identificado como macho ou como fêmea, determine, necessariamente, um gênero (masculino ou feminino) e conduza a uma única forma de desejo (que deve se dirigir ao sexo/gênero oposto). O processo de heteronormatividade, ou seja, a produção e a reiteração compulsórias da norma heterossexual inscrevem-se nessa lógica, supondo a manutenção da continuidade e da coerência entre sexo-gênero-sexualidade. É binária a lógica que dá as diretrizes e os limites para se pensar os sujeitos e as práticas. Fora desse binarismo, situa-se o impensável, o ininteligível. (Guacira LOURO, 2018, p. 98-99)

Portanto, as Ciências Biológicas se não conseguirem se articular com outras áreas, ou mesmo se aproximar de suas epistemologias e filosofias, continuará vivenciando o seu próprio determinismo e contribuindo, mesmo que sem intenção, para uma sociedade normativa e LGBTQIA+ (fóbica). A formação de professoras, que é fortemente influenciada por currículos deterministas e bacharelescos que não consegue enfrentar essas problemáticas, faz com que essas professoras de Ciências e Biologia ajudem a reforçar e a manter essa lógica discriminatória e violenta, mesmo que de maneira não intencional, mas esses currículos e formações não ajudam a essas professoras a trabalharem com essas temáticas.

Em termos práticos, a existência de profissionais cientes da sua responsabilidade, mas inaptos/as a realizar as tarefas necessárias, acaba por trazer pouca contribuição na resistência à exclusão e ao preconceito na escola. Estas são outras questões que

reforçam a necessidade de reformas curriculares dentro das universidades e, em especial, nos cursos de licenciatura. (SOUZA; DINIS, 2010, p. 132)

Depois do encontro de planejamento do GEPESEX e da criação da logo para a divulgação, o primeiro encontro do grupo foi realizado. Sobre esse primeiro dia, o narrador Grão de pólen explica que:

“Desenvolvimento assim, eu tenho aqui a primeira relatoria já (trecho não audível), como é? Ata, a primeira Ata de reunião. E eu lembro que nesse primeiro dia a intenção, inclusive, era ver o que aquelas pessoas que compareceram ao primeiro dia, porque a gente tinha divulgado, né? O que aquelas pessoas do primeiro dia queriam estudar, porque assim, eu e a Androceu, a gente... e a Sépala também, a gente tinha essa demanda inicial, né? De tipo assim, eu quero estudar isso, eu quero estudar aquilo, cada um já dizer o que, mas a gente ia montar um grupo, então, as pessoas que iam entrar no grupo precisavam dizer o que elas queriam estudar.”

O narrador continua descrevendo como foi o primeiro dia do GEPESEX:

“No primeiro momento foi uma dinâmica para integralizar, descontrair e observar as expectativas de cada um, e o segundo momento foi de listar os temas que a gente ia estudar e um artigo desse tema, porque a gente ia montar um bloco de artigos para a gente estudar aqueles artigos e a pessoa que levou o tema e decidiu o artigo ia apresentar, o artigo no dia que estava agendado aquele/aquela atividade, então, a gente criou um ‘cronogramazinho’.

Assim como descreveu na entrevista, o Grão de Pólen também disponibilizou a ata da primeira reunião, que está disponível no Anexo C. Nele é possível observar que o primeiro encontro aconteceu no dia 9 de março de 2012, confirmando e definindo uma data oficial para o nascimento do GEPESEX. Na próxima sessão, vamos acompanhar esse começo do grupo e o que aconteceu nos primeiros semestres em que o grupo esteve ativo.

5.2 O Mesocarpo – A primeira geração do GEPESEX, as identificações e as atividades desenvolvidas

Na sessão anterior acompanhamos o nascimento do GEPESEX. Também entendemos um pouco do que estava acontecendo dentro do curso de Ciências Biológicas

(Licenciatura/Bacharelado) e as demandas individuais e coletivas que surgiam nos espaços de convivência e formação do curso. Essas alunas que iniciaram esse novo espaço de convívio, estudo e aprendizado, fizeram isso por questões identitárias e relacionadas a imprecisões em suas formações. Agora, com o grupo já formado e começando suas atividades, seguiremos contando sua história.

Nessa época, os encontros do GEPESSEX aconteciam nas sextas-feiras, “*tipo, acho que era nas sextas-feiras o nosso...*”. Ainda sobre os primeiros encontros do GEPESSEX, o Grão de Pólen continua narrando sobre esse momento: “*E aí, tipo, na primeira sexta-feira eu tinha levado a facilitação que eu tinha aprendido lá no NUCEPEC⁴⁶ pra fazer com a galera, que era a caixa dos tabus, essas coisas assim.*” O narrador Grão de Pólen comenta em sua narrativa sobre uma experiência anterior que teve como bolsista do NUCEPEC.

“No NUCEPEC a gente fazia (instrução?) com uns meninos que eram tipos presos. Presos não, é, em situação de institucionalidade, que aí a gente ia pra Pacatuba fazer as atividades de extensão com esses meninos, capacitação, tipo aulas, e uma dessas aulas que foi proposta pela galera da psicologia era sobre sexualidade...”

Essa experiência que o Grão de Pólen já havia adquirido em outras atividades da sua formação, como a que ele narra no NUCEPEC, ajudou no começo do grupo, como ele deixa evidente a seguir:

“Então, a gente ia pesquisando, eu trazia muito dos textos que eu aprendia lá no NUCEPEC, lá na Psicologia, para galera da Biologia ler. E aí, as primeiras oficinas, eu acho que em 2012, isso já. As primeiras oficinas eram muito parecidas com as coisas que eu... que a gente fazia no NUCEPEC, só que a gente, né?”

Portanto, o Grão de Pólen destaca essa facilidade que teve de propor atividades e discussões iniciais no começo dos encontros do GEPESSEX, e essa facilidade foi, provavelmente, devido as suas experiências no NUCEPEC e a segurança que aparenta ter em sua narrativa com sua identidade sexual - essa segurança em assumir uma certa ‘liderança’. Diante dos outros que, aparentemente, não tinham vivências com essas discussões, ele acabou assumindo esse lugar de liderança no começo das atividades. Isso mostra o quanto uma

⁴⁶Em um momento de sua entrevista narrativa, o narrador Grão de Pólen comenta sobre uma experiência como bolsista remunerado que ele teve no Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisa sobre a Criança (NUCEPEC), um programa de extensão vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará.

formação comprometida com vivências e questões humanas e sociais pode ajudar no enfrentamento de desafios que hoje atravessam quase todas as profissões, inclusive e (no caso), principalmente, as voltadas à educação e ao ensino, afinal, o despertar de consciência de grupos minoritários⁴⁷ é uma realidade que se faz presente no nosso cotidiano, e como pesquisadoras e professoras (de Ciências), é nosso desafio atentarmos para isso.

A escola é um espaço em que vivenciamos isso no dia a dia, em que vivemos constantemente as relações de poder institucional e identitária entre as sujeitas que ocupam esse local, como confirma Guacira Louro (2018, p. 22):

[...] possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores.

Se torna o local onde devemos pensar experiências comprometidas com os direitos de todas que ocupam esse espaço, principalmente aquelas que sempre tiveram essa identidade humana negada. No entanto, ao observarmos a realidade do histórico da educação e da construção do espaço escolar, temos que:

Quando olhamos para a estrutura de uma escola, quando analisamos sua planta ou sua maquete, quando vemos seus projetos político-pedagógicos e seus regimentos internos, percebemos que a política externa (do macro) está presente. Quando paramos para pensar no —currículo oculto ou no currículo cotidiano, quando analisamos as relações interpessoais e as estruturas de poder, percebemos que o arquétipo do rei e do papa estão vivos, que a representação piramidal da hierarquia, a ideia do mando e do desmando continua firme, a ideia de reitoria, de prefeitura e de administração colonial, o paradigma do poder centralizado, a onipotência do trono, a ideia de realeza, de santidade, de magnificência, de monarquia ou de sangue azul não é coisa do passado, está presente em muitas escolas do Brasil e conseqüentemente, do Ceará. (Luma ANDRADE, 2012, p. 126 - 127)

Assim, esse espaço escolar se constrói dentro de um modelo hierárquico, punitivo, vigiado, classista, heteronormativo, homotransfóbico, racista, elitista, onde entendemos que ainda temos um local formativo de crianças e adolescentes que assegura o local da sociedade hegemônica formada por homens brancos heteronormativos. Assim, a sociedade brasileira e, conseqüentemente, a escola brasileira é uma das mais violentas com pessoas LGBTQIA+ por conta de toda essa organização que favorece uma e exclui, apaga, silencia e discrimina outra. A escola brasileira é homotransfóbica e, assim, a escola cearense também é homotransfóbica.

⁴⁷ Esse termo “grupos minoritários” apresenta um caráter social e não quantitativo.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidades (Guacira LOURO, 2018, p. 36)

No referencial desse trabalho foram trazidos alguns dados a respeito da violência homotransfóbica nos espaços escolares do Brasil. O estado do Ceará vem ganhando destaque como um dos estados brasileiros mais violentos com relação as identidades sexuais e de gênero da população cearense. Nos dados do ano de 2020, já temos que o número de mortes da população trans é maior que de 2019 em 45%⁴⁸, representando 32 (trinta e dois) assassinatos de pessoas LGBTQIA+ (FORTALEZA, 2020, no prelo)⁴⁹. Por esses números entendemos que a nossa realidade cearense não se distancia da realidade nacional, e o Ceará se revela como um dos estados nacionais mais violentos com essa população. Para além de políticas públicas e sociais que deveremos implementar para enfrentar essa cruel e vergonhosa realidade, também podemos pensar como e, principalmente, quando os espaços de educação começarão a enfrentar essa realidade exposta.

Sendo assim, como garantir que as professoras que ocupam o espaço escolar desenvolverão um lado profissional que entenderá e acolherá tudo isso? Sem dúvidas é preciso uma formação que se entenda e busque compreender a existência de identidades diversas, que se preocupe e consiga enfrentar essa realidade de violência.

É preciso uma formação que reconheça a humanidade de todas e busque reconhecer seus direitos humanos, sexuais e de existência, e a formação inicial nas Ciências Biológicas precisa garantir isso, não só, mas, principalmente, na formação docente.

Quando direcionamos olhares para a formação inicial de docentes de Ciências e Biologia quanto a temas da Educação para a Sexualidade, encontramos nos documentos oficiais de ensino, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Biológicas (MEC, 2002a) e mais recentemente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos professores da educação básica e ensino médio (MEC, 2015), orientações para que a temática seja incluída nos currículos e, portanto, trabalhada nos cursos responsáveis pela formação de tais profissionais, a fim de dar suporte para a docência nas instituições de ensino. (VITOR; Virgínia MAISTRO; Andréia ZÔMPERO, 2020, p. 283 - 284)

⁴⁸<https://mais.opovo.com.br/jornal/reportagem/2020/10/26/numero-de-mortes-de-trans-e-travestis-em-2020-jasupera-2019-em-45.html>.

⁴⁹<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/11/03/morre-travesti-baleada-na-av-beira-mar-em-fortaleza-suspeitos-sao-liberados-apos-depoimento.ghtml>. Dados confirmados junto ao Centro de Referência LGBT de Fortaleza – Janaina Dutra.

As autoras Vitor, Virgínia Maistro e Andréia Zômpero (2020) destacam documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Biológicas (2001)⁵⁰, que já incentivam que essas temáticas sejam incluídas nos currículos desses cursos de formação inicial. Em uma busca nesse documento com as palavras chaves: Sexualidade e o Ensino de sexualidade, não encontrei nenhum incentivo diretamente relacionada a essa busca, mas o documento afirma que:

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. (BRASIL, 2001).

O documento destaca que o curso deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos das alunas. Essa visão geral deveria levar em consideração temáticas de direitos humanos, identitárias, raciais, sexuais e de gênero. Apesar de encontrarmos avanços, ainda podemos dizer que muitos dos cursos de formação inicial em Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado) não incluíram essas temáticas em seus currículos oficiais. Para o curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) da UFC, temos os trabalhos de Alexandre (2019) e Rayanne Silva, Thaís Moreira e Raquel Leite (2019), mostrando que a atual matriz curricular (anexo 3) do curso ainda não incentiva as discussões dessas temáticas em seu currículo oficial.

Voltando a história do GEPESSEX, essas narrativas dos primeiros encontros do grupo, já entendemos desde o começo de sua história que o grupo começa propondo uma atividade de encontros colaborativa, onde as pessoas que participavam escolhiam temas para discutir em seus encontros. Assim, *“no segundo dia já era a Androceu trazendo o texto dela e todo mundo já trazendo os seus artigos para montar o calendário” (Grão de Pólen)*. A narradora Sépala também confirma esse modelo que o grupo adotou para os seus encontros:

“E aí, a gente se encontrava, acho que era semanalmente e tudo, mesmo de forma de grupo, a gente ia discutindo, lendo uns textos e tentando entender melhor como é que a gente faria esse tipo de trabalho.”

⁵⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Biológicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CienBio.pdf>. Acesso em: 06/10/2020.

A primeira geração do GEPESEX utilizava uma metodologia de estudo em seus encontros, que era muito semelhante à metodologia que os outros grupos de estudos do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) utilizavam em suas atividades. Uma metodologia que utilizava artigos, apresentação de *slides*, mesa redonda, etc., voltada mais para atividades acadêmicas dentro do modelo tradicional.

Como escrito anteriormente, o curso apresenta um certo hábito em formar grupos de estudos. Alguns desses grupos que podemos destacar são: o Grupo de Discussão sobre Mamíferos e Aves (GDMA), o Grupo de Discussão sobre Evolução (GDEvo), entre outros. O GDMA, assim como o GEPESEX, foi criado por alunas do curso que tinham o interesse de estudar sobre as temáticas que o grupo aborda. A página do grupo na rede social *Facebook* apresenta uma descrição do grupo:

O GDMA foi criado no dia 9 de setembro de 2011, por alunos de graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará (UFCE). O grupo foi inicialmente criado com o propósito de estudar apenas os mamíferos, sendo intitulado de Grupo de Discussão de Mamíferos (GDMA), com a justificativa da ausência de docentes ligados ao departamento de Biologia com formação acadêmica em Mastozoologia (Estudo dos Mamíferos) que pudesse orientar os graduandos interessados. No primeiro semestre de 2012, sua logo marca original foi criada e o estudo das Aves foi adicionado ao grupo, com a mesma justificativa, ausência de docentes com formação em Ornitologia (Estudo das Aves) ligados a UFCE. (GDMA, 2020)⁵¹

Assim como as alunas que iniciaram o GEPESEX, essa geração que ingressou no curso naqueles anos de 2011 e 2012 tentava resolver imperfeições em sua formação e currículo através da criação e participação em grupos de estudos. A Sépala comenta o quanto essa geração de alunas era ativa dentro do curso:

“Não sei como é que tá a cabeça da galera, né? Mas, assim, a minha época dentro da Biologia foi uma época muito de revolução mesmo, dentro do departamento, sabe? [...]. Então a nossa época foi uma época de muita luta, era uma galera muito engajada, uma galera que levava mesmo o curso nas costas, de mudar, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo e a gente fazia. Vamos fazer um ENEBIO⁵² e a gente fez, vamos fazer um congresso num sei o quê, e a gente faz, vamos fazer um grupo de estudo, como... não só o GEPESEX foi criado na época, teve um também do meio ambiente, que agora eu não tô lembrando o nome,

⁵¹Descrição retirada da página virtual do grupo na rede social *Facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/gdmaufc>. Acesso em: 06/10/2020.

⁵²A sigla se refere ao Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENE BIO). Este ENEBIO foi realizado em 2010, com a participação de muitos estudantes do curso de Ciências Biológicas que se envolveram na organização e preparação do evento.

coisa que era da galera da ecologia e tal, que também foi na época. Teve muita coisa que na nossa época foi criada assim, a gente lutava muito, a gente ia atrás, a gente tinha a ideia e ela não ficava só no papel.”

As palavras da Sépala confirmam a existência de uma geração transgressora e que lutava por seus desejos formativos. O que elas não encontravam nas ementas das disciplinas, nas aulas, nos laboratórios, nas professoras, elas planejavam, lutavam e criavam seus espaços de autoformação, autonomia e conhecimento coletivo. Sem dúvidas, uma geração de turmas que produziram mudanças significativas no curso e que impediram retrocessos no curso de Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado) em um momento que esse passava por uma “divisão”⁵³. Essa divisão pretendia atender os mais diversos interesses de algumas das professoras do corpo docente que incentivavam essa ideia.

Portanto, temos que os grupos de estudos que nasceram na Biologia da UFC foram de extrema importância para a consolidação de uma cultura ativa de alunas que promoviam atividades de criação desses (e nesses) espaços com a intenção de garantir uma formação mais completa para elas e suas colegas. Muitos desses grupos, assim como o GEPESSEX, promoveram e seguem promovendo uma formação colaborativa. Essa noção de coletividade estreita laços e isso ajuda na construção de lutas contra possíveis retrocessos que podem surgir na construção de novos currículos ou mesmo nas intenções de mudança que só beneficiam uma parte e exclui tantas outras. Os grupos de estudos promovem uma formação que transgrede ao currículo imposto (ou a falta dele), como é possível observar nos trabalhos de Andréia Antich e Mari Forster (2012), Valeska Oliveira (2011) e Roberta Ekuni et al. (2014).

Assim, percebemos que aquela época era propícia para alunas se identificarem e somarem em espaços de lutas e convívios coletivos nas universidades. Esse espaço universitário e a chegada de uma geração, que até então não tinha muitas oportunidades para falar das suas questões sexuais e de gênero, se encontraram, e tudo isso foi transformando a universidade e os cursos de formação. O Grão de Pólen destaca no fragmento abaixo o que percebia desse período, no começo da década, em que as políticas de extremo conservadorismo ainda não estavam visíveis no horizonte ameaçando as vivências desse espaço.

⁵³Aqui, faço referência a um período do curso, onde algumas professoras do corpo docente começaram uma campanha para a separação do Departamento de Biologia em novos departamentos, o que, no argumento das estudantes e professoras que eram contra, iria enfraquecer a graduação em benefício da pós-graduação, gerando um prejuízo muito maior para a modalidade da licenciatura e a formação docente.

E aí, tudo nessa época tava muito aflorado, né? Os textos da Judith Butler tava tipo rodando todas as universidades. Tava tendo o ENUDS, que era o encontro nacional... foi o primeiro ENUDS que eu fui, foi em 2012, acho que foi em 2012, que é o Encontro Nacional Universitário Pela Diversidade Sexual, que ia é tipo todas as gays, as sapatão, as trans de todo o Brasil se reúnem pra fazer um congresso, que tinha publicação, que tinha anais, que valorizava a pesquisa nessa área.

O Encontro Nacional Universitário da Diversidade Sexual (ENUDS), que o Grão de Pólen destaca no fragmento, foi um espaço de encontro de identidades e construção de diálogos das pessoas LGBTQIA+ que estavam entrando na universidade e sofrendo com preconceitos LGBTIA+ (fóbicos). Assim como destaca a autora, o ENUDS surgiu:

[...] em 2003 dentro do 49º Congresso da União Nacional dos Estudantes (Conune6), em Goiânia (GO). Após a ocorrência de um caso de homofobia envolvendo alguns participantes do Conune e mediante o insuficiente posicionamento por parte da UNE, acusada de negligenciar as demandas e as necessidades dos alunos GLBT,⁷ deu-se início à construção de um espaço onde tais demandas e necessidades pudessem ser explicitadas e debatidas. (Stephanie LIMA, 2017, p. 259)

Então, temos que desde o começo do século XXI, as universidades brasileiras tiveram que se adaptar a uma nova realidade cultural em seus espaços, e cada vez mais essas identidades minoritárias, que antes eram invisíveis, começaram a se reconhecer e juntas exigirem seus locais de existência. Desde esse período, observamos nas universidades brasileiras essas mudanças do *Homo academicus* (BOURDIEU, 2008). Assim, essas novas mudanças e crises identitárias que estão inseridas em nossa cultura social e acadêmica começam a se fazer presentes na universidade. Dessa forma, encontros institucionais (que nascem e acontecem em instituições acadêmicas) se tornam presentes e influenciam toda uma nova dinâmica de pensar e de se relacionar dentro e fora desses espaços. Encontros como o ENUDS e grupos de estudos como o GEPESEX refletem essas novas transformações culturais.

Podemos dizer que não era parte da cultura dos cursos de Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado), do *Homo academicus* desse espaço, uma mudança de (re) pensar os conceitos de gênero. Pensar o gênero como algo dissociado do corpo biológico, como nos coloca Judith Butler (2016, p. 27):

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. 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.

Não é comum esses espaços de formação adotar essa maneira tão radical aos nossos currículos biológicos, esses conceitos que se distanciam do paradigma biológico. Assim, podemos pensar na revolução cultural que esses novos espaços sociais fazem ao serem criados e mantidos nas vivências acadêmicas, e o quanto isso produz novas sujeitas e maneiras de pensar e vivenciar suas identidades e formações profissionais, como: “o ENUDS apresenta-se hoje como um espaço que influenciou e influencia uma geração e um grande número de “ativistas” e “militantes” do movimento LGBT ou de diversidade sexual brasileira” (Stephanie LIMA, 2017, p. 259).

Assim, o GEPESSEX também pode ser lido como um desses espaços acadêmicos que influenciou, e possivelmente ainda influencia, mudanças de comportamento e de pensar; influenciou e influencia também a formação docente de quem frequentou seus encontros, porém, podemos questionar como foi essa influência e até onde ela chegou. Por enquanto, seguiremos com o narrador Grão de Pólen comentando sobre um dia em que:

[...] eu lembro que teve uma coisa que a gente fez na atividade de IPEC, que eu e o Cálice⁵⁴, que era um dos membros também do grupo, a gente foi é vestido de mulher, né? Travestis, no primeiro... na IPEC I junto com a professora Raquel pra falar sobre o grupo pros meninos do primeiro semestre pra falar um pouco sobre essa questão, né? Do Trans, da sexualidade, o que era gênero, o que era sexualidade, aquela parte bem introdutória, né? Gênero é relacionado à como você se vê e sexualidade é como você se interessa pelo outro.

Essa atividade que o Grão de Pólen comenta que realizou ao lado de um colega de curso e do grupo de estudos, e da professora Raquel na disciplina de IPEC I, em que os grupos iam se apresentar para as calouras para incentivar a participação das alunas novatas, desconstrói as maneiras como as alunas desse curso e de outros cursos das Ciências Naturais estão acostumadas a se relacionar com esses conceitos. Talvez, não fosse novidade para algumas daquelas alunas do primeiro semestre conhecer esses conceitos, pois, possivelmente, muitas já tivessem assumido identidades sexuais e de gênero antes mesmo de ingressarem no curso, ou mesmo, muitas ainda não tivessem assumido tais identidades. Seja como for, podemos pensar que uma aula onde seus colegas de curso e uma de suas professoras desafiam a lógica social e formativa do curso, e conversam com essas alunas na intenção de transmitir conceitos e a existência de um espaço institucional que se dedica a compreender as relações que envolvem essas identidades, isso deixa evidente que naquele momento o GEPESSEX era de imensa

⁵⁴ Nome fictício para preservar a identidade da pessoa citada.

importância para o rompimento de uma formação acadêmica voltada para o tradicional conservador positivista desses cursos.

Portanto, o grupo ia construindo uma rotina própria e nova dentro do curso. Uma rotina de leituras, de atividades, de eventos, de escrita de trabalhos. O Grão de Pólen comenta sobre essa rotina do GEPESEX:

“Então, nesse primeiro semestre, eu lembro que a gente, nesse primeiro ano, né? Eu lembro que a gente teve um semestre inteiro bem organizadinho de grupo de estudo. Teve as intervenções também nesse primeiro semestre da Biologia e no segundo semestre teve essas publicações e também teve oficinas que a gente desenvolveu em parceria com o PIBID nas escolas.”

Assim, entendemos que esse primeiro ano foi muito ativo para o GEPESEX e suas participantes, representando um ano de construção e planejamentos, de coletividade e determinações de como o grupo iria existir, como ele ia se comunicar com outros projetos, grupos e programas existentes no curso, e essas comunicações iam se formando, como percebemos nesses relatos. Sobre a construção das temáticas que seriam discutidas, as participantes podiam comentar seus descontentamentos e ajudar na elaboração de novas ideias de temáticas para serem estudadas. O Grão de pólen narra sobre isso no fragmento a seguir:

“Uma coisa que eu lembrei aqui é que muito dos textos que a gente escolheu no primeiro ano eram só sobre sexualidade. Tipo, acho que tinha dois, três que eram de gênero, que foi, inclusive, uma coisa que a Androceu sempre batia muito, que tem muita sexualidade, tem muita sexualidade. É diferente, eu quero trabalhar gênero, porque era muito, os trabalhos que eu fiz, sobre sexualidade um foi sobre análises de livros didáticos, que era sobre sexualidade, não tinha sobre gênero, eu acho; o outro foi sobre as atividades que a gente desenvolvia nas escolas.”

As participantes do gênero feminino⁵⁵ sentiam e cobravam mais discussões sobre vivências que se relacionavam com seus gêneros. Com essa atitude, essas alunas assumiam um

⁵⁵Gênero feminino fazendo referência as mulheres cisgêneras, pois não foi identificada nas narrativas nenhuma identidade trans. Na atividade relatada anteriormente na página 99, onde o Grão de Pólen comenta que ele e um colega de grupo se “[...] vestiram de mulher, né? Travestis...” em uma atividade de apresentação do GEPESEX, pelo que foi descrito na narrativa, entendi que esse momento de se identificar dentro da identidade Travesti foi feito momentaneamente para a atividade. Portanto, o conceito de gênero que utilizo nesse momento do texto leva em consideração binarismos de gênero, pois me parece que estes binarismos estão presentes na maneira como essa passagem das narrativas foram faladas. No entanto, esse trabalho, e acredito que as narradoras dessa história aceitavam outros conceitos de gênero e as mais variadas identidades, condenando apagamentos e preconceitos.

protagonismo em suas formações, escolhendo e cobrando o que queriam estudar. Essas vivências com metodologias mais ativas, que alunas escolhem suas temáticas de interesse, também ajudam na transformação da maneira que estamos acostumadas com a nossa educação, onde o conhecimento é escolhido por outras pessoas e nos é entregue para a nossa memorização e reprodução, como é destacado na citação a seguir:

O protagonismo estudantil e as Metodologias Ativas de Aprendizagem estão promovendo mudanças na forma de conceber o currículo dos cursos de graduação e na formação docente. Vive-se em tempos de transformação na educação superior que introduz inovação e rompe, gradualmente com a cultura milenar de educação baseado na memorização e reprodução." (DEBALD; Norma GOLFETO, 2016, p. 10)

Mas, voltando ao fato de as alunas do GEPESEX reivindicarem mais momentos de discussão sobre gênero nos encontros do grupo, temos a vontade dessas alunas de se apropriarem do pensamento feminista na academia. Sobre a relação da teoria feminista e a academia, temos que “o movimento feminista se fortaleceu quando encontrou o caminho da academia. Em salas de aula por toda a nação, mentes jovens eram capazes de aprender sobre pensamento feminista, ler a teoria e usá-la em pesquisas acadêmicas” (bell HOOKS, 2018, p. 43). Essa revolução que o pensamento feminista encontra nas academias ajuda na construção da identidade de novas pesquisadoras, que irão ajudar no aprofundamento da teoria acadêmica, mas também ajudam nas relações de gênero que se constituem dentro do espaço acadêmico.

O espaço acadêmico é um local onde podemos encontrar muitas relações desiguais de gênero, sendo as várias relações de poder que se estabelecem, ou a escrita tradicional que apaga identidades de gênero, ou mesmo regras, documentos, currículos, tudo nesses locais histórico-sociais podem evidenciar as desigualdades nas relações de gênero que acontecem dentro de seus muros, onde esses aspectos também não tinham espaços nas disciplinas, seja para a licenciatura ou para o bacharelado. Essa inserção do feminismo na academia e, posteriormente, nas Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado) também, através do GEPESEX, ajudou no empoderamento dessas alunas, como em um episódio, onde alunas cansadas de denunciarem os assédios sofridos por parte de um professor do Departamento de Biologia da UFC, se juntaram em um ato de protesto com cartazes espalhados pelos corredores do departamento. Esses cartazes denunciavam e traziam mensagens de empoderamento coletivo na luta contra aquele professor e o ambiente opressor que ele criava.

A autora bell hooks, ao resgatar a história da relação entre o movimento feminista e a academia em seu país de nascimento, os Estados Unidos da América, comenta em seu livro “*O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*” que:

Em todas as esferas da escrita literária e bibliografia acadêmica, trabalhos produzidos por mulheres haviam recebido pouca ou nenhuma atenção, uma consequência da discriminação de gênero. Notavelmente, quando o movimento feminista expôs preconceitos na composição e currículos, muitos desses trabalhos esquecidos e ignorados foram redescobertos. A elaboração de programas de Estudos de Mulheres em faculdades e universidades proporcionou a legitimação institucional do foco acadêmico em trabalhos feitos por mulheres. (bell HOOKS, 2018, p. 42)

A citação de bell hooks confirma o quanto a escrita tradicional da academia vem ‘apagando’ vários trabalhos de autorias femininas. Foi, portanto, com a entrada do movimento feminista nas universidades que esses trabalhos começaram a serem mais vistos. A autora também afirma que o movimento feminista deixou evidente que os documentos e currículos dessas instituições mantinham muitas dessas lógicas preconceituosas e discriminatórias relacionadas com o gênero. Sendo assim, a partir do momento que feministas entram nesses espaços e criam locais de estudos institucionais, é quando esses preconceitos são combatidos de forma mais enérgica.

A autora bell hooks faz essa descrição para outro país, mas sabemos que no Brasil o processo de entrada do feminismo nas universidades brasileiras foi semelhante. Segundo as autoras Ana Alice Alcântara Costa e Cecília Maria Bacellar Sardenberg (1994, p. 389):

Pode-se dizer que os estudos sobre a mulher no Brasil, com uma perspectiva de transformação da condição feminina, têm início nos anos 60 com o trabalho pioneiro de Heleieth Saffioti, *A Mulher na Sociedade de Classes*. Entretanto, devido às nossas condições históricas específicas, só nos anos 70, notadamente a partir das comemorações do Ano Internacional da Mulher, é que estes trabalhos começaram a ganhar maior impulso.

O feminismo que chegava nas universidades dessa época era um feminismo influenciado pelas ideias das feministas da segunda onda que estavam publicando na Europa e nos EUA, portanto, se preocupava em como resolver questões relacionadas às desigualdades de trabalho e o papel da mulher na sociedade daquela época. Foi também nessa época que começou “toda essa crescente mobilização das mulheres em torno de questões específicas à condição feminina em nossa sociedade gerou um excepcional interesse em estudos e pesquisas concernentes à mulher” (Ana COSTA; Cecília SARDENBERG, 1994, p. 390). Sendo assim, um tempo de mudanças, de novas visões e maneiras de produzir uma ciência e uma academia mais comprometida com as questões das mulheres da época.

Somente no final da década 70 e começo da década de 80, que esses espaços realmente aparecem em associações e nas universidades, cujo primeiro núcleo de estudo

dedicado a estudos de gênero em uma universidade surgiu na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), como as autoras confirmam a seguir:

Em 1979 um passo importante no incentivo à produção científica nesta área será dado com a criação do Grupo de Trabalho Mulher e Força de Trabalho na ANPOCS e posteriormente, em 1980, na mesma Associação, com a criação do GT Mulher e Política. No mesmo ano será criado o primeiro núcleo de estudos em uma universidade brasileira, o Núcleo de Estudos da Mulher - NEM -, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Fruto da iniciativa de Fanny Tabak, a criação deste Núcleo será um exemplo a ser seguido, imediatamente, por muitas outras estudosas em outras regiões do país. (Ana COSTA; Cecília SARDENBERG, 1994, p. 390).

Muitos desses núcleos se consolidaram e permanecem até hoje produzindo e mudando a realidade acadêmica com os estudos de gênero dentro de suas instituições. Alguns núcleos que também surgiram nessa década e podem ser citados são: o Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEMGE) na Universidade de São Paulo (USP) em 1985, e o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher (NEPEM) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A Região Nordeste não ficou de fora desse movimento e núcleos em universidades federais da região começaram a aparecer, como destacam as autoras: “já em 1981 surge o Núcleo de Estudos, Documentação e Informação sobre a Mulher - NEDIM, na UFCe e, em 1983, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher - NEIM da UFBA” (Ana COSTA; Cecília SARDENBERG, 1994, p. 390). O NEIM da UFBA é hoje um dos grandes centros de pesquisa e produção acadêmica nos estudos de gênero.

Atualmente, quanto aos estudos de gênero na UFC, temos o Núcleo de Pesquisas sobre Sexualidade, Gênero e Subjetividade (NUSS)⁵⁶ do Departamento de Ciências Sociais, que funciona desde 2007 e organiza os seguintes grupos de estudos: (i) Grupo de Estudos, Gênero, Masculinidades e Sexualidade e o (ii) o Grupo de Estudos Corpos e Feminismos Dissidentes (Anexo D e E). Ainda podemos destacar o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família (NEGIF) vinculado aos cursos de Economia Doméstica e Enfermagem. Ainda sobre os estudos de gênero na UFC, temos a professora do curso de Letras, Lola Aronovich, conhecida nacionalmente por manter *blogs* e canais de vídeo na *internet* sobre os estudos de gênero, política e outras temáticas. A professora é constantemente ameaçada por grupos misóginos que também ocupam esse espaço virtual.

Assim, após esse pequeno histórico do feminismo na academia, entendemos o quanto o GEPESSEX, e as participantes que tomaram a frente desse espaço, foram protagonistas com os estudos de gênero dentro das Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) da UFC.

⁵⁶ <http://ufcnuss.blogspot.com/>

O GEPESEX se consolidava como um tipo de oásis para o estudo e convívio com essas áreas de estudo. O próprio documento do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso confirma a importância de formar biólogas que possuam contato com esses conhecimentos para que suas formações sejam ampliadas e essa profissional possa “ser um indivíduo consciente de seu papel na sociedade como cidadão atuando como educador e/ou com uma formação geral interdisciplinar aplicada a um contexto regional” (BIOLOGIA, 2005, p. 4). Apesar de existirem os documentos em uma versão para o bacharelado e outra para a licenciatura, o PPP da licenciatura é muito semelhante ao PPP do bacharelado, demonstrando uma tendência bacharelesca no projeto da licenciatura.

Mesmo não sendo um tema de estudo dessa dissertação, mas para ampliar a visão sobre o curso de Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado) da UFC, temos que as alunas da formação docente não possuem em sua matriz curricular a disciplina de Evolução (Anexo B). Portanto, o curso não entende a importância da disciplina de evolução para a formação das professoras. Como é possível uma formação em Ciências Biológicas (Licenciatura) não considerar importante que uma grande parte do seu corpo discente curse uma disciplina que alinha todo o pensamento científico dessas ciências? Essa exclusão de uma disciplina tão importante provoca as mais diversas reações de protestos e problematizações por parte das alunas do curso há anos, e continua a não existir mudanças.

Estamos vivendo um período de intensa perseguição política e fundamentalista religiosa nas escolas, que afeta diretamente o ensino de Ciências e Biologia (BORBA; Maria ANDRADE; Sandra SELLES, 2019). Dessa maneira, como podemos garantir que essas professoras estarão aptas a enfrentar essa realidade, se elas mesmas não são formadas para uma melhor compreensão da evolução biológica? E não é difícil imaginar que até mesmo essas professoras e futuras professoras podem se sentirem desencorajadas no ensino dessa área, tanto pela visão conservadora atual como pelas suas próprias crenças que podem entrar em conflito com a Evolução Biológica, pois não foi garantido um espaço formativo que fizesse com que essas professoras tivessem um pensamento coerente com sua área de atuação e crítico as esses modelos fundamentalistas religiosos. Dessa maneira, as autoras confirmam que:

Localizado no ensino de Ciências e Biologia, o tratamento da evolução passa à condição de facultativo, pois professores cujas crenças conflitam-se com esta teoria podem negar o seu ensino, autorizados pelas declarações produzidas nos trâmites da legislação vigente. Em outras palavras, a obrigatoriedade do ensino religioso confessional parece transbordar os territórios disciplinares, pois os conteúdos relativos à origem e evolução humana são disputados no currículo da Educação Básica como se as bases teóricas e religiosas que os sustentam fossem equivalentes. Assim, a opção de ensinar evolução desloca-se do âmbito privado e alcança o público,

comprometendo a formação do alunado, pois os docentes encontram respaldo para operar seleções que silenciam a explicação biológica. (Sandra SELLES; DORVILLÉ; PONTUAL, 2016, p. 886-887)

Assim, tanto para o ensino de evolução, como para a educação para as sexualidades, observamos a escrita de uma visão, de uma proposta de formação, de ideias nos papéis do PPP, que não chegam à realidade de nossas formações, e alguns pontos não estão sendo atendidos. Pensando assim, entendo que as alunas da modalidade licenciatura tiveram e continuam necessitando ser, durante várias gerações, lutadoras por uma formação docente mais real, mais respeitosa e com mais qualidade. Ainda de acordo com o PPP do curso, temos que essa profissional, que o curso pretende formar, precisa ser capaz de reconhecer discriminações sociais, raciais e de gênero (BIOLOGIA, 2005), e para isso precisam encontrar um espaço formativo adequado a essas demandas.

A formação docente tem sua história a partir da independência brasileira, onde, “segundo a tendência que se desenvolvia em âmbito mundial, as províncias brasileiras também começaram a lançar mão recurso às escolas normais para o preparo de seus professores” (SAVIANI, 2005, p. 12). Assim, desde essa época começou a existir uma preocupação quanto a formação das professoras que seriam responsáveis pela instrução da população. Atualmente, o modelo mais existente de formação docente é baseado no tecnicismo científico, onde “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 35). Dessa maneira, a professora é vista como uma técnica no assunto em que ela está sendo formada (DINIZ-PEREIRA, 2005).

Esse modelo de formação é especialmente sentido nas Ciências Naturais, onde esse tecnicismo e positivismo é, muitas vezes, colocado de forma acrítica nessas ciências. Assim, nossos currículos, muitas vezes, não atendem à demanda de incorporar temáticas sociais, mesmo que estejam escritos em documentos como o PPP. Temos que quanto a inserção de temáticas relacionadas a educação para as sexualidades:

em decorrência de discursos essencialistas veiculados nos cursos de formação docente em Biologia, por exemplo, a sexualidade ainda costuma ser entendida como algo que se possui naturalmente, inerente ao ser humano, logo a aceitação dessa ideia dificulta o reconhecimento do seu caráter construído e de suas dimensões socioculturais e políticas. (Elaine SOUZA, 2018, p. 31)

As alunas do curso, sentindo essas faltas em sua formação docente, entendendo que esse espaço não garantia uma formação para trabalhar essas questões em salas de aula, como

várias pesquisas da área apontam (SANTOS; Maria Celina RECENA; Vera MACHADO, 2018; SOUZA; DINIS, 2010), encontravam no GEPESSEX e em outros grupos de estudos o espaço que garantiria seus encontros com essas e outras temáticas que não existiam no currículo escrito. Esses estudos e as reuniões que aconteciam no GEPESSEX repercutiam na vida das estudantes que faziam parte do grupo e isso as incentivavam em suas produções acadêmicas, como o projeto de TCC que foi desenvolvido pela narradora Sépala:

Foi sobre educação sexual, eu fiz um projeto de educação sexual na escola com as meninas. Só com as meninas, porque era voltado só para as meninas. Elas se sentiam mesmo assim, como se fosse um diário mesmo, sabe? De conversar muito sobre, porque elas não tinham esse... até hoje elas relatam, algumas delas se formaram só ano passado, porque era todas as séries, era misturado no contraturno, aí elas até hoje falam como o grupo foi importante para elas e tal.

A narradora Sépala já comentou que após a entrada no grupo GEPESSEX, ela começou “a pegar gosto por essa questão da educação sexual”, e esse gosto se reflete na escolha do seu projeto de TCC, a ideia que ela teve de seguir com sua produção acadêmica com essas temáticas. A vontade de formar um grupo de discussão com alunas da escola em que ela trabalhava deixa evidente a importância que esse período no grupo, estudando sexualidade e gênero, teve para ela e a sensibilizou para as vivências de suas alunas e as questões de gênero que elas passavam na escola. Ela destaca o formato de “Diário” mostrando o quanto suas alunas precisavam serem ouvidas quanto as suas questões sexuais e de gênero. Ainda para entendermos como foi desenvolvido esse projeto, a narradora continua relatando que:

Eu fiz um planejamento com os temas, sei lá, IST's, gravidez, a parte anatômica, biológica, a relação sexual, a parte de assédio, violência e tal, aí toda aula a gente... cada encontro tinha um tema central e dali a gente... assim como era no GEPESSEX, sabe? Toda aula tinha um tema central e dali a gente desenvolvia. Elas vivem pedindo para ter de novo e tal, mas, infelizmente, a nossa escola não tem mais nem sala para gente fazer esse tipo de coisa e tudo, e a minha carga horária quase não permite mais. Estou trabalhando, assim, 10 vezes mais, aí, infelizmente, a gente vai tentando pelo menos fazer isso em sala de aula, alguma coisa, né? Porque o Estado não dá mais aparato mesmo para a gente fazer esse tipo de projeto, nem tempo, nem lugar, nem financiamento, nem nada. É só na força de vontade e, às vezes, a gente não tem tempo nem para força de vontade. Infelizmente, a gente vai tentando fazer como dá, né?

A narradora destaca que realizou um planejamento com vários temas e em cada encontro realizado ia discutindo com as alunas todas as questões que iam surgindo, em um formato parecido com o que ela conhecia no GEPESSEX. A Sépala quis partilhar com aquelas suas alunas uma forma de ensino e aprendizagem que conhecia e tinha sido importante em sua formação. Sendo assim, “[...] dar lugar destacado à criação de espaços de trabalho em grupo e de debate, que permitam a articulação entre experiências pessoais e experiências partilhadas” (Manuela ESTEVES 2010, p. 52 *apud* ANTICH e FORSTER, 2012, p. 74). A narradora continua falando sobre o desejo daquelas alunas de continuarem com a proposta de grupo criada, mas, atualmente, ela encontra inúmeras dificuldades no seu atual trabalho que a impedem de continuar o mesmo projeto com outras alunas.

No entanto, peço licença para deixar essa questão mais para diante e agora continuarei a falar sobre esse período de atividades que se desenvolveram no GEPESSEX e em função dele. Como estava escrevendo, esse primeiro ano de grupo foi o mais intenso em relação a produção e o engajamento de alunas que começaram a fazer parte do grupo. Não foi possível definir o número de participantes do grupo na primeira geração, mas, segundo as narrativas, várias alunas foram citadas, o que evidencia que não foram poucas, e muitas delas frequentavam regularmente e ajudavam no planejamento e desenvolvimento das atividades. Não somente isso, mas como foi destacado em páginas anteriores, várias alunas que frequentavam o GEPESSEX assumiam vozes de liderança em escolher as temáticas que gostariam de inserir em suas formações. Esse ambiente com várias alunas protagonistas de suas formações, somado a empolgação inicial que o primeiro ano de fundação de um novo espaço gera em suas participantes, ajudou a manter esse ritmo inicial bem acelerado com várias atividades acadêmicas sendo desenvolvidas.

O Grão de Pólen destaca a rapidez com que tudo acontecia: “*Então, logo no primeiro já foi logo (Som e gesto de velocidade)*”, e continua relatando tudo o que aconteceu no primeiro ano de formação do grupo:

Oh, o ENUDS que eu fui foi o segundo ENUDS. Então, no primeiro ano a gente já tinha feito seis meses de estudo com intervenções no primeiro semestre da Biologia, no segundo publicado esses resumos nos encontros universitários, no ENUDS e no Corpo e Gênero, e tinha feito as intervenções nas escolas.

Assim, pelo relato do Grão de Pólen, podemos entender que, de fato, o GEPESSEX iniciou suas atividades nas Ciências Biológicas com ritmo intenso. Muitos trabalhos e

intervenções dentro e fora do curso foram desenvolvidas, e sobre esses eventos e os resumos que foram enviados, o Grão de Pólen continua revelando mais detalhes em sua história:

[...] os estudos e no final do semestre tinha as inscrições para os encontros universitários. Eu acho que a gente mandou trabalho para os encontros universitários e mandou trabalho para o ENUDS que era esse Encontro Nacional de Universitários pela Diversidade Sexual e tinha outro que era Corpo e Gênero, que foi esse que eu acho que foi em Goiânia que eu fui com a Sépala. O ENUDS foi em Seropédica, no Rio de Janeiro.

O resumo que foi enviado para os Encontros Universitários da UFC no XXI Encontro de Iniciação à Docência de 2012 foi intitulado de “*Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sexualidade: um elo teórico-prático importante na formação de professores*”, e relata a criação do grupo no semestre de 2012.1, comenta sobre os vários dos temas que foram discutidos naquele momento e destaca a importância da existência do grupo para a formação docente que acontecia no curso.

Uma outra publicação importante realizada pelo grupo nessa época foi o trabalho intitulado “*Ensino de Sexualidade: reflexões sobre uma análise de livros didáticos de ensino fundamental e médio*”, que foi enviado e publicado nos anais do IV ENEBIO, que aconteceu em Goiânia – GO entre 18 a 21 de setembro de 2012. O Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO) é um importante evento na área de ensino de Biologia e acontece bianualmente⁵⁷. Em 2014, um outro trabalho do grupo foi aceito para publicação, intitulado “*GEPESSEX: formação de professores e transformação social*”, que foi aceito nos eventos II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, VI Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade e no II Encontro Gênero e Diversidade na Escola.

A existência dessas publicações, tanto em um cenário local como em um cenário nacional, e até mesmo internacional, evidencia a importância e o protagonismo que o GEPESSEX conseguiu nos seus primeiros anos de existência na formação docente em Ciências Biológicas da UFC com as temáticas referentes a educação para as sexualidades. Sobre esse momento de protagonismo acadêmico para as participantes do grupo que, inclusive, se reflete até hoje na vida dessas pessoas, a narradora Sépala comenta:

⁵⁷A edição mais recente do ENEBIO iria acontecer no primeiro semestre de 2020 na cidade de Fortaleza - CE, mas devido o avanço da pandemia de COVID-19, o evento foi prorrogado para acontecer em 2021 na mesma cidade.

[...] mas foi muito importante também para embasar muita pesquisa da galera, na época de encontro universitário, de congresso, de tudo que a gente foi, tudo com base do que a gente via dentro do GEPESSEX. TCC, mestrado, então, foi algo assim, que... foi uma ideia, eu não digo nem audaciosa, porque a gente nem, quando a ideia começou a gente não tinha essa grandiosidade dentro da cabeça da gente não. A gente só queria mesmo conversar e tentar nos ajudar, né? E, acabou virando algo realmente que ajudou uma galera a seguir até agora ainda, né, dentro da vida acadêmica e fora também como profissionalmente.

Assim, o grupo foi se qualificando como uma importante iniciativa coletiva e institucional na intenção de aproximar mais aquelas alunas de uma formação docente que se comprometesse realmente com o que se é esperado dela, e na fala de Sépala, ela deixa claro que isso nem mesmo era esperado por aquelas alunas. Essa aproximação ia se verificando nos trabalhos acadêmicos e, inclusive, no futuro daquelas alunas. Dessa forma, o grupo se despontava como um espaço dentro da formação que reconhecia que suas alunas não podem frequentar um curso que não disponha de meios que facilitem a relação com as mais plurais questões em relação a sexualidade, como destaca o pensamento a seguir:

evidencia-se o reconhecimento por parte das políticas de educação brasileira sobre a necessidade das graduações de formação para o magistério (não somente em Ciências e Biologia, apesar de constituir o público-alvo desta pesquisa) contemplarem as questões referentes à Educação para a Sexualidade. Além de questões concernentes aos princípios socioculturais existentes em nossa sociedade, levando em consideração os estudos relativos aos modos de vida, comportamentos e atitudes dos grupos sociais, de forma a entender que há diversas formas de expressões culturais, de valores, de crenças e comportamentos relativos à orientação sexual, diferentes daqueles tidos até então como verdades únicas e absolutas. (VITOR; Virgínia MAISTRO; Andréia ZÔMPERO, 2020, p. 292 - 293)

Assim, o GEPESSEX, através de seus encontros, das escolhas dos temas estudados, do protagonismo que algumas alunas assumiam na intenção de aprender mais sobre temas que ampliassem os horizontes do que elas aprendiam nas salas de aulas do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado), e a vontade de produzir ciência dentro dessa área, coloca esse grupo de estudos como uma iniciativa que buscou compreender e introduzir em seus currículos as mais variadas maneiras de pensar a sexualidade e as relações que poderiam surgir com ela e para ela. Um grupo que, além de buscar uma autonomia nas suas formações, para além do que lhes eram impostos pelos currículos propostos, começou a buscar um protagonismo fora dos muros da universidade e da produção acadêmica. Além disso, o grupo nasceu e promovia seus encontros em um laboratório de ensino e muitas de suas participantes

eram monitoras, bolsistas e voluntárias em programas de educação que aconteciam na formação docente.

Assim, podemos prever que não demoraria muito para que o GEPESSEX saísse da universidade e procurasse o espaço escolar, ou melhor, fossem convidados a ocuparem esse espaço, como fica evidente na fala a seguir. Sobre o começo dessas atividades nas escolas, o Grão de Pólen relata que:

[...] Eu lembro que em uma das atividades que a gente fez foi na escola Paulo VI, que é ali perto do Benfica, que é uma escola de tempo integral. A gente desenvolveu uma oficina de três dias lá. Um dia sobre a sexualidade, um dia sobre gênero e um dia sobre doenças sexualmente transmissíveis e Aids. Fomos convidados, naquela época a gente era convidado, porque a gente fez em uma outra escola, aí o professor dessa escola conhecia o professor da outra, aí perguntou... ligou para a gente e disse: 'ei, vocês tão fazendo? Vem aqui fazer na minha escola'. Aí, a gente foi.

A descrição que o narrador faz sobre as temáticas que foram abordadas nessa atividade na escola mostra a intenção que existia ao se distanciar da abordagem morfofisiológica de construir uma intervenção que se aproximasse de uma versão mais comprometida com a realidade de vivências daquelas alunas, com a promoção de uma educação voltada ao combate de preconceitos e comprometida com os direitos humanos. Essa vontade fica evidente quando o narrador relata que: “[...] um dia sobre a sexualidade, um dia sobre gênero e um dia sobre doenças sexualmente transmissíveis e Aids”. Essa passagem destaca que no planejamento inicial foram escolhidos dois dias somente para as questões relacionadas com sexualidade e gênero, e o conteúdo biológico aparece (como o currículo espera), mas sem tanta ênfase como apareceria em uma abordagem “biológica”, “médico-higienista”, “tradicionalista” etc.

Ainda tentando entender como aconteceu essas atividades do GEPESSEX nas escolas, a narradora Sépala explica que:

No começo era mais um grupo realmente de estudo, depois a gente começou a fazer uns projetos para fora da escola. Né, a gente chegou a ir até uma escola profissionalizante, que agora eu não consigo lembrar o nome. A gente foi em uma escola profissionalizante participar de uma semana lá da feira de ciências, aí a gente teve aulas sobre educação sexual, a gente foi para a quadra com todos os alunos, né? Conversar um pouco, tirar dúvidas e tal, foi bem legal. Então, a gente tinha uns projetos assim, eu fiquei pouco tempo porque foi logo

na época que eu comecei a chegar na parte de me formar e tal, né? Eu acho que fiquei dois anos, mais ou menos. Aí, depois disso, eu não sei mais como é que se seguiu, mas a gente estava mesmo na fase de estudar e depois de começar a aplicar isso dentro das escolas, mas que na época também ainda existia um estigma muito grande de a escola abrir as portas para falar sobre esse assunto. Não era tão comum.

Com esse relato da Sépala, percebemos que o GEPESEX conseguia dar mais um passo inovador para a educação para as sexualidades daquela época com o ensino de Ciências ao conseguir fazer intervenções com a educação para as sexualidades em escolas. A figura 5 mostra uma das intervenções das participantes do GEPESEX em uma das escolas.

Figura 5 - Intervenção de membros do GEPESEX nas escolas.



Fonte: Elaborada pela autora.

A imagem da intervenção nas escolas nos deixa curiosos para entendermos mais como essas atividades aconteciam? Como aconteciam os planejamentos antes das intervenções? Quais eram as responsabilidades de cada uma das alunas no dia da atividade? Como essas alunas se preparavam para participar desses momentos? Quais eram os retornos que elas recebiam das alunas das escolas? Essa imagem nos gera tantas perguntas. Mesmo não estando lá, podemos observar pela imagem que todas as pessoas envolvidas nela parecem estar satisfeitas com a atividade que ali acontece, mas para sairmos um pouco da imaginação, nossas narradoras que faziam parte desses momentos nos oferecem mais sobre como eram essas atividades.

O narrador Grão de Pólen comenta sobre o planejamento: “a gente tirava um dia que ia ser de texto e bora dividir o grupo, quem vai avaliar, quem vai levar a tesoura, quem vai facilitar isso aqui, que vai poder ir no dia...”. Por esse relato do narrador, podemos entender que os planejamentos dessas atividades aconteciam de forma coletiva e colaborativa. As responsabilidades de cada participante do grupo iam sendo decididas e cada uma sabia o que faria e como colaboraria nos dias de visita as escolas.

Quanto aos materiais didáticos que as alunas do GEPESSEX utilizavam em suas intervenções, o Grão de Pólen comenta como o grupo conseguia modelos didáticos e até mesmo os confeccionavam em oficinas.

E a Furlani⁵⁸ tinha ganhado de uma coisa aí da medicina vários modelos de vaginas de acrílico... e eu ganhei uma porque eu estava me relacionando com um de seus alunos. E esse ‘boy’ me mandou esse presente que era esse modelo didático e a gente também fez uma oficina de pênis de E.V.A. Não, de E.V.A não. Era tipo uma manta... enfim, ele fez uma oficina de modelos de pênis com a gente, aí, a gente tinha os modelos de pênis e tinha os modelos de vaginas.

Assim, por esse relato, entendemos como o GEPESSEX conseguia os modelos didáticos utilizados nas intervenções escolares. Esses modelos pertenciam ao grupo, mas estavam sempre disponíveis no LEBIO para outras alunas do curso usarem em aulas, em atividades como os estágios que envolviam a temática ligada à sexualidade. Eu e uma colega de curso utilizamos esses modelos em uma de nossas regências durante nosso estágio no fundamental II. O Grão de Pólen ainda explica que: “E aí, a gente ia para as escolas nesse segundo semestre de 2012.2, e a gente levava as vaginas, levava os pênis e levava as camisinhas. Esses relatos nos alivia um pouco a curiosidade de entendermos como essas atividades aconteciam.

Entendemos que desde o planejamento, passando pela confecção das atividades, até a realização de cada etapa da intervenção nas escolas, havia o cuidado e a vontade que existia nas alunas do GEPESSEX de realizarem o melhor. Podemos refletir que existia uma paixão em trabalhar com esses temas, em ensiná-los e em transformar o espaço escolar em um espaço mais múltiplo e inclusivo. Dessa forma, podendo fugir do que a escola, muitas vezes, representa para a educação para as sexualidades, onde muitas identidades, vivências, curiosidades, fantasias e práticas sexuais são apagadas, escondidas, ignoradas e excluídas. Assim, como confirma Louro

⁵⁸O Grão de Pólen nesse momento da entrevista não soube dizer com precisão qual a pessoa que ele se referia. Mas eu entendi, que ele estava falando de uma professora e pesquisadora do Rio Grande do Sul que trabalha com a educação para as sexualidades.

(2018, p. 38), “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.”

Assim, temos nesse momento da história do GEPESEX o seu apogeu como grupo e a realização de atividades externas ao espaço acadêmico inicial em que o grupo foi formado e na publicação de trabalhos para eventos. Possivelmente, se o grupo tivesse continuado o mesmo ritmo em planejamento e execução de atividades, hoje, quem sabe, poderia ter criado mais e mais projetos para além dos espaços universitários, e teriam sido produzidos mais projetos e ações de extensão, visto serem importantes na formação acadêmicas de alunas e para a sociedade de forma geral, como confirma os trabalhos de Andréia Rodrigues et al (2013) e Josiane Manchur, Ana Suriani e Marcia Cunha (2013).

No ano de 2013, o GEPESEX começa a passar por mudanças com a saída de participantes pioneiras e de professoras da graduação, que estiveram presente desde o seu começo. Sobre esse período de afastamento do grupo, o narrador Grão de Pólen comenta que:

“[...] em 2013, eu já comecei a me afastar um pouco do GEPESEX, porque eu passei no PIBID. E o PIBID era uma carga horária muito alta e eu acho que estava no 5º semestre, que é um semestre também de carga horária bem alta, e tipo, disciplinas pesadíssimas, né? Fisiologia Animal, num sei o quê... Eu estava no 5º semestre, estava no PIBID e eu comecei a ir saindo um pouco mais do GEPESEX. Não saindo, assim, abandonando, mas... [...]”

Assim como o Grão de Pólen, que relata a sua saída progressiva do grupo devido as suas outras vivências, outras pessoas pioneiras do GEPESEX também foram saindo, inclusive a professora Raquel Crosara, que no grupo de estudos não participava muito das reuniões do grupo, mas estava sempre disponível para que as alunas trouxessem as demandas e o que estava acontecendo no GEPESEX, sendo removida para a FAGED-UFC. Toda essa mudança e saída de pessoas que estavam desde o começo do grupo modificou a rotina e a forma como agora o grupo vai se constituir a partir desse momento.

Na próxima sessão iremos entender melhor como aconteceu essa mudança e como o GEPESEX passou a existir. Também iremos revisitar a história dessas primeiras narradoras na intenção de entender como o GEPESEX influencia suas identidades profissionais e pessoais.

5.3 O Endocarpo – A última geração do GEPESEX e a identificação de suas atrizes com a educação para as sexualidades para além do grupo.

O endocarpo é a parte do fruto que “é originado dos tecidos mais internos do ovário” (SOUZA; FLORES; LORENZI, 2013, p. 190), sendo assim, a parte do fruto que reflete a analogia escolhida para continuar a narração dessa história do GEPESEX, e que a essa altura já sabemos a importância que esse grupo teve para a formação de alunas do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado) da UFC.

Nesse momento, a minha história formativa e a história do GEPESEX se encontram. Portanto, irei explicar melhor como esse encontro acontece. Entrei na Ciências Biológicas (Licenciatura) da UFC em 2013.1, e nesse momento era uma aluna egressa de outra instituição de ensino, onde cursei o mesmo curso, e era bolsista de um laboratório de pesquisa na área da Citogenética Botânica no Departamento de Biologia da UFC, distante da área mais pedagógica da formação docente. Como tinha frequentado outra instituição de ensino, quando entrei no curso não precisei cursar algumas disciplinas do primeiro semestre (Anexo B), por exemplo, a disciplina de IPEC I, pois já tinha feito uma disciplina semelhante na outra instituição.

Dessa forma, não conheci a professora Raquel Crosara, que ainda era a professora de IPEC I nessa época, e não soube da existência do GEPESEX, que era apresentado para as turmas novatas durante essa disciplina. Também não conheci o LEBIO em um primeiro momento e só descobri que o grupo existia depois de fazer algumas amizades com pessoas que frequentavam o GEPESEX. Sempre senti uma curiosidade em relação a essas temáticas envolvendo sexualidade e gênero, mas não encontrava tempo para frequentá-lo. Isso só acontece muito depois, mais precisamente um ano depois.

No começo de 2014.1 fui vencida por minha curiosidade e comecei a frequentar os encontros do GEPESEX. Naquela época, a quantidade de pessoas que frequentava o grupo já era reduzida. Lembro que não tínhamos o acompanhamento de perto de nenhuma professora do curso. Muitas das pessoas que estavam lá eram alunas do primeiro semestre que estavam chegando (como eu) por curiosidade em saber como o grupo funcionava. O GEPESEX era organizado por duas alunas que já o frequentava há um certo tempo, e por serem umas das mais antigas a frequentar aquele espaço, estavam à frente do planejamento dos encontros, mas o espaço continuava mantendo sua natureza coletiva, onde todas que participavam do grupo colaboravam para a manutenção do espaço. Ainda nesse semestre, com a vontade de fazer esse espaço crescer e atrair mais participantes, fizemos alguns *banners* de divulgação para um

encontro de apresentação do grupo. (ANEXO F). Assim, éramos um grupo de mais ou menos 10 (dez) pessoas que se encontravam toda semana para discutir e conversar sobre temáticas relacionadas com a sexualidade.

Essas discussões e conversas eram facilitadas por recursos como textos e filmes, mas lembro, principalmente, da utilização de filmes que traziam essas questões de forma mais lúdica para que pudéssemos começar uma discussão sobre aquele assunto. Nessa época, acredito que pelo distanciamento com o espaço do LEBIO, com o afastamento das professoras da área pedagógica que estavam agora no curso, e com o perfil das próprias alunas que participavam do GEPESSEX, o grupo passava por uma mudança ao se distanciar mais do campo pedagógico.

Essas mudanças no grupo e na forma como se constituía aconteciam muito rapidamente. Em uma semana eu era uma participante normal, e na outra tinha que assumir uma responsabilidade na organização dos novos encontros. Eu não queria aquela responsabilidade e nem me achava preparada para ela, mas sabia que se não continuasse tentando gerar novos fôlegos para o grupo, ele teria chegado ao seu fim naquele momento.

Deixando a minha história de lado e voltando para a história do grupo, sobre esse tempo e a sua entrada no GEPESSEX, a narradora Pétala comenta que:

“E a gente começou acompanhando o grupo, a gente ia principalmente porque passava filmes, eu acho, coisas assim. E aí a gente se interessou primeiro pelos filmes, só que aí a gente foi gostando muito do tema, e começamos a se envolver mais, até que chegou uma época que a gente começou a criar o grupo junto contigo.”

Ainda sobre esse começo com o grupo, a Pétala continua relatando como ficou sabendo do grupo e começou a frequentar os encontros:

“Os alunos mesmo, como tinham muitos grupos de estudo, era normal, a gente comentar entre a gente, quais eram os grupos, o que tinham acontecido e tal, e aí, eu não lembro quem foi que falou, porque faz muito tempo, mas eu lembro que se comentava, ah, no GEPESSEX vai passar o filme tal, aí um desses filmes que passou, a gente resolveu ir... não foi só um, foram vários e a gente foi ficando, foi ficando e aí foi acontecendo.”

No fragmento anterior, em sua narrativa, a Pétala comenta sobre como ela e outras colegas de seu semestre começaram a frequentar o GEPESSEX, como foi o encontro com esse grupo. Como já relatei anteriormente, e a narrativa da Pétala confirma, o grupo utilizava muito

o recurso dos filmes para gerar discussões e aprendizados, e, claro, isso chamava a atenção inicial de quem ainda não conhecia o que acontecia no grupo. Era uma metodologia lúdica que ajudava na interação de quem participava do espaço, e isso chamava atenção, pois “vivemos em uma era de imagens. Saber interpretar signos visuais tornou-se mais que uma necessidade para os acadêmicos e profissionais do ensino, mas uma necessidade” (LANGER, 2004, p. 1), portanto, essa foi uma iniciativa importante adotada naquela época com a intenção de manter o grupo ativo.

Para além disso, essa metodologia se distanciava das metodologias adotadas nos outros grupos de estudos. Isso colocava o GEPESSEX, mais uma vez, como um grupo que procurava se distanciar do que era comumente encontrado na formação e currículos da Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado). Fomos, possivelmente, o primeiro espaço dentro do curso a usar vídeos e filmes de maneira sistemática para o processo de ensino-aprendizagem que acontecia dentro do grupo de estudos.

Essa metodologia, que se baseava na utilização das imagens retiradas do audiovisual, trazia para o nosso processo de aprendizagem uma abordagem sócio-histórica ao nos identificarmos com as personagens e a linha narrativa que era desenvolvida no filme que estávamos assistindo. Assim, esse tipo de abordagem sócio-histórica é defendida por Lev Vygotsky (1896-1934). Dessa forma, quanto ao pensamento de Vygotsky:

Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. (Rita NEVES; Magda DAMIANI, 2006, p. 7)

Assim, tínhamos uma aproximação com aquelas temáticas que queríamos estudar e como elas nos eram apresentadas através do meio que escolhíamos. Aquela ideia de trabalhar com filmes foi importante no desenvolvimento de uma interação com os conceitos que buscávamos aprender de uma forma prazerosa e que não deixava de lado a profundidade dos conceitos que eram apresentados.

Em um de nossos primeiros encontros assistimos ao filme de 2004 “*Kinsey – Vamos Falar de Sexo*”, uma cinebiografia sobre a vida de Alfred Kinsey, cientista pioneiro da área da sexologia⁵⁹. O filme aborda como o pesquisador realizou o estudo pioneiro em busca de entender o comportamento sexual humano. Esses estudos renderam dois livros, um sobre o

⁵⁹ Área do conhecimento que trata do comportamento sexual.

comportamento sexual do homem e outro sobre o comportamento sexual da mulher, além de popularizar o famoso sistema de classificação sexual (Heterossexual-Homossexual) criado por ele: a escala Kinsey⁶⁰. Esse filme foi importante para introduzir muitas das categorias que iríamos passar o resto do ano nos aprofundando. A partir daquele filme, outros foram sendo usados para ilustrar esses aprendizados. A ideia dos filmes foi ficando famosa e passamos a chamar, carinhosamente, esses encontros audiovisuais (e reflexivos) de “Cine GEPESSEX”.

Um outro filme que considero importante para os nossos estudos daquela época foi “XXY”, de 2007, escrito e dirigido por Lucía Puenzo. Esse filme tem como enredo a história de uma adolescente intersexo. Sendo assim, possivelmente, a primeira vez que estudávamos a intersexualidade, para além do que tínhamos estudado até então no curso de Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado), nas mais variadas disciplinas, principalmente na disciplina de Genética (Anexo B), onde essas pessoas só aparecem dentro de algum diagnóstico de doença ou síndrome.

Desse modo, desconsiderar a ambiguidade sexual e tratá-la como doença ou aberração, é desconsiderar o avanço e as ausências de consensos no campo do que se convencionou denominar Biologia do sexo. Neste campo, por exemplo, há discussões acerca da abordagem da intersexualidade como uma “variação do normal”, o que mudaria significativamente, do ponto de vista educativo, a abordagem e uma educação da diferença. (Paula RIBEIRO et al, 2016, p. 81)

Assim, com a saída das alunas mais antigas que estavam organizando os encontros, aquelas que permaneceram tiveram que encontrar maneiras de manter o grupo ativo. Era um grupo praticamente novo, com novas pessoas e muito pouco apoio institucional. Por estar em semestres a frente e ter mais experiência acadêmica que aquele grupo de novatas do primeiro semestre que estavam chegando junto com a Pétala, tomei um pouco da dianteira nessa organização, mas logo começamos todas a planejar e organizar os rumos que o grupo iria tomar de forma colaborativa.

Nesse processo de tentar fazer o GEPESSEX ressurgir, tentamos seguir a forma como os outros grupos se organizavam, e como todos tinham um espaço e horário fixo para acontecer, procuramos fazer o mesmo. Dessa forma, o grupo continuou a acontecer nas quartas-feiras, no horário de 13 às 14 horas (Figura 6). A escolha desse horário foi devido a este ser o único dia em que não havia encontro dos outros grupos de estudos ligados ao curso de Ciências

⁶⁰Essa escala determina o comportamento do desejo sexual de uma pessoa, sendo usada uma escala que varia de 0 a 6, sendo o valor (0) o comportamento exclusivamente heterossexual e (6) o comportamento exclusivamente homossexual, existindo uma variedade de orientações bissexuais entre esses extremos. Essa escala leva em consideração para sua classificação um binarismo de gênero.

Biológicas (Licenciatura/Bacharelado). Dessa forma, não tínhamos que competir com outros grupos para manter as participantes que chegavam. O Grupo já acontecia nesse horário e, assim, continuamos com ele, oficializando esse dia junto ao Departamento de Biologia como o dia que aconteceria os encontros do GEPESSEX, mudando o dia dos encontros, em relação aos encontros da geração passada.

Figura 6 - Identificação visual e horário dos encontros que sempre ficava fixado em uma das salas de aula do departamento de biologia da UFC.



Fonte: Elaborada pela autora.

Hoje, mais próxima de toda a história do curso, é inevitável que não me pergunte e queira saber por que o GEPESSEX passou por um período tão esquecido por todas que frequentavam e criaram aquele espaço? Éramos um grupo formalizado no Departamento de Biologia, tínhamos uma sala e um horário para acontecer, mas tínhamos muito pouco apoio institucional por parte do curso. Mudanças podem acontecer ao longo do curso, afastamento de professoras e estudantes, aumento de responsabilidades, carga horária incrementada, etc., mas ainda me pergunto por que a transição de alunas antigas para alunas novatas não foi realizada de forma que ajudasse o grupo a se manter no caminho que ele traçava? Um caminho que, se tivesse sido mantido, poderia ter transformado a história desse espaço, feito ele crescer mais e, quem sabe, o que mais ele poderia acrescentar a formação docente nas Ciências Biológicas da UFC?

Essas perguntas são difíceis de serem respondidas. As atrizes dessa história não oferecem pistas em relação a esses questionamentos, portanto, tudo que sabemos é que a chegada de novas alunas e a utilização dos filmes como recursos ajudaram a impedir o encerramento das atividades do GEPESSEX. Também lembro que naquele momento de ‘concorrência’ entre os grupos, o GEPESSEX pouco era lembrado por docentes e outras alunas do curso que planejavam atividades extracurriculares, como encontros, mesa redondas, minicurso, etc. Éramos um grupo isolado dos demais e do resto das atividades que aconteciam dentro do curso.

Voltando aos encontros e como eles aconteciam, a narradora Pétala explica:

Eu lembro que a gente levava geralmente uma apresentação. Primeiro, a gente fazia tipo uma palestra para falar sobre o que a gente tinha pesquisado, algumas vezes era vídeo, filmes e aí depois da apresentação, da explicação sobre o tema, a gente se sentava em círculo, e aí a gente debatia sobre aquele tema. Geralmente, era assim que a gente fazia.

Assim, a Pétala destaca que além dos filmes, que nos diferenciavam das demais metodologias de estudos dos outros grupos, também tínhamos aproximações, por exemplo, a maneira como organizávamos e como trabalhávamos com os temas. Os temas eram escolhidos pelas participantes na reunião de planejamento, onde cada participante comentava o tema que gostaria de pesquisar mais a fundo e trazer para o resto do grupo. No anexo G, o cronograma das reuniões de 2015.1 apresenta essas temáticas. Como a Pétala afirma, esses temas eram trabalhados através de filmes, apresentação de *slides*, etc. Sobre os temas que trabalhamos no grupo, a narradora Pétala comenta que:

Eu lembro que foram temas, assim, muito legais, eu lembro de um dia que a gente falou sobre o Amor, que foi uma discussão muito interessante, quem levou foi o Cravo. Eu lembro que teve um dia que eu falei sobre o Orgasmo, que a gente foi discutir a parte fisiológica como acontecia e tudo, foi muito interessante, porque eu pesquisei coisas que eu não fazia ideia na época. Eu lembro que tu levava muita coisa sobre sexualidade, sobre teoria “Queer”⁶¹. Eu lembro que a gente discutiu uma época sobre Aborto, sobre Educação Sexual nas escolas e era muito interessante porque a gente conseguia debater de uma forma que era muito construtiva.

⁶¹Termo que faz referência a um movimento e uma teoria que surgiu a partir dos estudos e movimentos gays e lésbico. Segundo Louro (2018b, p. 97), “Queer seriam sujeitos e práticas que se colocam contra a normalização venha de onde vier, ou seja, contra a evidente normatização da chamada sociedade ‘mais ampla’ e contra a normatização que se faz no contexto das lutas afirmativas das identidades minoritárias.”

A diversidade de temas que estudávamos era muito grande, pois estudávamos desde sentimentos humanos como o amor até sensações físicas e psicológicas relacionadas com o sexo e a sexualidade, como o orgasmo, mas de maneira interdisciplinar. Na interpretação e estudo desses temas trabalhávamos com conceitos biológicos, históricos e sociais. Também discutíamos temas mais sociais e distantes da nossa área de formação, quando levávamos conceitos sobre sexualidade e gênero ou discutíamos o aborto em nossa sociedade. Não deixávamos de falar sobre a educação para as sexualidades e isso ajudava em um aprofundamento na interdisciplinaridade no nosso momento de estudo e nos formávamos para que pudéssemos trabalhar com esses temas de maneira interdisciplinar mais na frente, como indicam trabalhos atuais que a educação para as sexualidades deve ser trabalhado dessa maneira (PEREIRA; MOREIRA; CARDOSO, 2017; REIS; Isabela GOULARTH, 2017).

Vale ressaltar que o grupo não se relacionava diretamente com a educação e a formação docente nessa época. Uma boa parte das alunas dessa geração do GEPESEX não era da licenciatura e, portanto, não tinham uma relação direta com a formação docente. Isso indica, até mesmo, uma fragilidade do grupo como sendo um espaço de formação. Éramos alunas do curso, resgatando e propondo um espaço de formação docente importante para o aprendizado de temáticas que não encontrávamos no nosso currículo. Mas, mesmo assim, não recebíamos atenção de professoras do setor de prática de ensino nem de qualquer outra área. Nos sentíamos distantes do Departamento de Biologia da UFC e de suas professoras.

A aproximação com a educação para as sexualidades só aconteceu no grupo por desejo meu e de outras alunas que começavam a sentir a necessidade de discutir isso. Lembro que na época tinha ingressado no PIBID-Biologia e estávamos começando a desenvolver projetos na área da sexualidade e isso influenciava nesse desejo de trazer a educação para as sexualidades para dentro dos encontros do GEPESEX. Voltarei nesse momento mais adiante, agora, a Pétala continua narrando o que ela sentia e percebia dos temas que eram escolhidos para os estudos do GEPESEX:

A gente conseguia debater a sexualidade além do sexo em si, por exemplo, essa discussão que a gente teve sobre o Amor, eu acho que foi uma das mais interessantes. Era um aspecto da sexualidade que geralmente nem é debatido nas escolas, por exemplo, a gente não vê isso no Ensino Médio, mas é um aspecto que faz parte também. Porque a gente vê que o sexo e o amor geralmente são coisas que socialmente são ligadas. E aí, foi isso que, levou a gente a ficar, principalmente porque a gente conseguia debater sobre a sexualidade olhando sobre

vários aspectos, que nem sempre a gente ver serem discutidos, de uma forma geral. E, eu achava isso muito legal, na época.

Essa diversidade de temáticas foi muito importante para os estudos dentro da nossa geração no grupo. Éramos um grupo de pessoas que se reuniam para aprender sobre temáticas relacionadas a sexualidade e gênero, mas também éramos um grupo diverso de pessoas em relação aos nossos interesses e maneiras de pensar sobre essas temáticas. Aceitávamos todas as visões sobre um determinado assunto, desde que não fosse ofensivo e/ou discriminatório. Até porque, muitas de nós se identificava em alguma identidade LGBTQIA+. Não tínhamos ninguém que influenciava o pensamento das demais. Como a narradora Pétala destacou anteriormente, escolhíamos o tema e a participante que tinha escolhido aquele tema o levava para as demais, dando liberdade para que a discussão e o aprendizado acontecessem.

E, devido as discussões e a liberdade que todas tinham para falar, esse aprendizado, eu penso que era construído verdadeiramente de maneira coletiva, pois saíamos todas pensando de maneira semelhante sobre aquele tema. Os próprios temas que surgiam refletiam também a personalidade e a maneira de pensar de cada uma daquelas alunas. Em uma de nossas reuniões surgiu a ideia de falar sobre o “*Amor*”, que a narradora Pétala comenta. Esse tema foi apresentado por uma de nossas colegas e foi um daqueles encontros que todas saíram felizes com o tema proposto e como ele foi apresentado. O “*Amor*” pertence as nossas culturas das mais variadas formas, seja em uma música que ouvimos, em um livro que estamos lendo, em uma série ou filme novo, ou mesmo, e mais evidentemente, no sentimento que sentimos por familiares, amigos e amores românticos.

No entanto, não temos oportunidade de conversarmos e aprendermos sobre esses temas no cotidiano universitário, principalmente em um curso, cuja formação não se interessa por isso. Nossos currículos de Biologia, tanto na formação acadêmica como em escolas, se limitam a conhecimentos relacionados a morfologia e funcionalidade de órgãos e sistemas. Uma visão exclusivamente mecânica e médica sobre os mais diversos aspectos do ser humano, inclusive a sua sexualidade. Assim, como afirmam diversos trabalhos (SANTOS; Maria RECENA; Vera MACHADO, 2018; SOUZA; DINIS, 2010; VITOR; MAISTRO; ZÔMPERO, 2020), os currículos do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado) são limitados e pouco atendem a necessidades sociais e formativas de suas alunas. Dessa maneira, entendemos que:

Na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também

são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social. Se deixamos de ter projetos de futuro fixos e certezas em relação ao futuro os projetos de formação para uma dada sociedade são contestados. (Alice LOPES, 2013, p. 18)

Assim, são escolhidos por esses currículos as identidades que serão mantidas e (re) criadas para continuar uma ordem definida. Sendo a identificação de uma professora de Ciência e Biologia que precisa continuar falando desses aspectos morfofisiológicos em suas aulas, ou então, não será formada uma professora de Ciências, na concepção desse tipo de currículo. Não da maneira como se entende e/ou se espera que essas profissionais sejam formadas. Nossos currículos de formação precisam atender as demandas, mas não as demandas de grupos políticos e identidades hegemônicas que controlam nossos espaços sociais e que também são educativos e formativos.

Portanto, observamos que a realidade desses currículos é manter uma ordem pré-concebida, na medida que entendemos que esses currículos são criados e mantidos por ideais políticos, mesmo que exista uma demanda por um currículo multicultural e intercultural. Ainda mais quando observamos a diversidade que existe e opera nos espaços formativos das universidades brasileiras, onde, cada vez mais, esse público se torna diverso através das políticas afirmativas estabelecidas nos últimos anos com a intenção (mas, não só) de trazer mais diversidade cultural para esses espaços.

Assim, esperava-se que esses currículos pudessem se adaptar a essas novas realidades, pois “se as demandas da diferença são mais significativas – diferenças de gênero, sexualidade, etnia, raça, região, religião e tantas mais que são produzidas pelo constante diferir –, as demandas por um currículo multicultural multiplicam-se” (Alice LOPES, 2013, p. 19). Porém, apesar de se esperar cada vez mais uma mudança política nesses currículos de formação, não é o que vem acontecendo, não nas Ciências Biológicas (Licenciatura) da UFC. Sabemos que mudanças passam por um processo demorado, ainda mais no contexto político que estamos vivendo, mas essas mudanças precisam acontecer de alguma forma, pois se elas não acontecem, toda uma demanda por transformações fica comprometida.

Portanto, o GEPESEX se apresentava como esse espaço que estava em falta dentro de nossas formações. Se apresentava como uma “extensão” do currículo oficial, pois se não tínhamos disciplinas nem um PPP que nos garantiam estudar essas temáticas, como já nos mostraram os trabalhos de Rayanne Silva, Thaís Moreira e Raquel Leite (2019) e Alexandre (2019), coube as nossas transgressões e rebeldias propor e manter um espaço como o GEPESEX. Muito do que foi feito ao propor, e no caso da minha geração, manter o GEPESEX, foi por entendermos que o currículo que tínhamos acesso nos privava de ter contato com outras

áreas do conhecimento que julgávamos importante para a nossa formação. Dessa maneira, fica evidente os atravessamentos políticos que existiam no currículo que nos eram apresentados. Sobre esses atravessamentos políticos, a autora Alice Lopes comenta que:

Se pensamos na política de currículo, há uma dimensão da política que se refere aos atos e instituições constituídos na tentativa de regular a atividade curricular de professores e alunos. Mas a essa dimensão podemos associar o currículo político, dimensão que faz de cada um de nós atores sociais envolvidos na produção da política curricular. Nesse sentido, a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações a priori. Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisto de possibilidades. (Alice LOPES, 2013, p. 20)

Assim, entendemos que todo currículo é criado por alguém e imposto para quem será formado sob ele. Esse alguém é alguém político, alguém que representa uma hegemonia social ou é obrigado a seguir a política dessa sociedade hegemônica. Portanto, percebíamos que a falta dessas temáticas prejudicava a nossa geração, a geração anterior e outras alunas do curso. Sobre essa necessidade, aproximação e identificação com o grupo e as temáticas que existiam em nós, a narradora Pétala comenta que:

Nos encontros, o que eu mais sentia era surpresa! Eram pontos de vista sobre sexo e sexualidade no geral que eu não tinha na época, porque eu sou uma pessoa do interior, então é muito mais difícil você abrir a mente para temas, principalmente sobre sexo e sexualidade e, eu acho que sem o GEPESSEX muitos preconceitos que mesmo que a gente não queira, a gente ganha ao longo da vida. Eu ainda teria e eu acho que o grupo foi muito importante pra isso, para eu ter contato com algumas coisas que socialmente seria muito difícil para eu ter na época e abrir um pouco a minha mente contra esses preconceitos. Eu acho que nesse ponto aí foi muito importante para mim e eu acho que é por isso que eu lembro dele com tanto carinho, da época. Eu acho que é isso.

No relato acima, a narradora Pétala comenta sobre a importância que o GEPESSEX teve para ela, não só na sua formação acadêmica, mas em sua vida pessoal. Ela comenta que em sua realidade anterior a universidade não tinha contato com essas temáticas, e por isso foi só quando passou a frequentar os encontros do grupo que muitas de suas visões e pensamentos enraizados foram sendo modificados. Essa experiência que a Pétala teve, provavelmente foi a mesma para a maioria das pessoas que participou do grupo.

O tempo que fiquei no GEPESSEX também modificou profundamente a maneira como me relaciono com essas temáticas. Anteriormente, tinha contato com temáticas referentes

aos estudos de sexualidade e gênero por relações que eu construí ao longo da minha formação acadêmica e da minha vida fora dessa formação, mas, sem dúvidas, isso se tornou mais forte a partir da minha vivência no GEPESEX. Essa relação foi construída de maneira profunda, que até hoje se reflete em minhas escolhas, como a ideia de escrever sobre a história desse grupo; também se reflete no campo de pesquisa e educação que decidi me envolver, mas, para além disso, assim como a pétala, o que aprendi no GEPESEX, as relações que construí e ajudei a construir foram determinantes na maneira de me entender e me identificar dentro da sociedade em que vivo e perceber a importância de desconstruir em mim preconceitos internalizados que nos constitui como seres sociais dentro de uma sociedade baseada nesses preconceitos, apagamentos e extinções presentes nas mais diversas relações sociais que existem.

Assim, tanto para Pétala, como para mim, e para outras alunas que vivenciaram o GEPESEX, esse espaço serviu como um alívio em nossas formações profissionais e pessoais, pois criamos nesse espaço uma atmosfera de diálogo e convívio com as várias formas de pensarmos sobre nossas vivências e as temáticas que sentíamos a necessidade de pesquisar e entendermos mais. Assim, alguns anos após sairmos daqueles encontros semanais, ainda temos oportunidade de refletirmos sobre eles e o quanto de conhecimento adquirimos para enfrentarmos os desafios que a sociedade em seus (des) avanços nos propõe. Portanto, assim como reflete bell hooks, poderemos pensar em nossos hábitos e internalizações que (sem) querer possuímos e reassumir nosso compromisso com a liberdade:

Hoje, assistindo à ascensão da supremacia branca e ao crescente *apartheid* social e econômico que separa brancos e negros, ricos e pobres, homens e mulheres, juntei à luta pelo fim do racismo um compromisso com o fim do sexismo e da opressão sexista e com a erradicação dos sistemas de exploração de classe. Ciente de que vivemos numa cultura da dominação, me pergunto agora, como me perguntava há mais de vinte anos, quais valores e hábitos de ser refletem meu/nosso compromisso com a liberdade. (HOOKS, 2017, p. 41)

Dessa forma, não é exagero pensar, pois durante todas essas páginas percorridas de sua história, que o GEPESEX se entende como um espaço de liberdade e transgressão a uma tradição curricular e institucional presente em nossos espaços de aprendizado, visto que nossos currículos são diretamente afetados pela sociedade que vivemos, pela a maneira como ela se constitui socioeconomicamente, assim como destaca Silva (2020, p. 578): “Essa característica da organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura, por exemplo.” Portanto, nossos espaços educativos apresentam uma cultura tradicional que não representa a nossa interculturalidade.

A autora Vera Maria Candau apresenta esse conceito da interculturalidade. Mas por que precisamos entender o que significa a interculturalidade? Estamos vivendo uma época de culturas diversas, e essas culturas existem, se reconhecem, se entendem e ocupam espaços. Elas começam a reivindicar todos os espaços. A autora apresenta algumas características que especificam esta perspectiva. “Uma primeira, que considero básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (Vera CANDAU, 2008, p. 22). Assim, entendemos que a inter-relação é uma característica importante para o nosso contexto social atual. Devemos nos relacionar com as mais diferentes culturas, do nosso ponto de vista, e essas relações precisam ser harmônicas.

As escolas e as universidades são sociais e esse atual espaço de formação cada vez mais recebe e se relaciona com diferentes grupos e culturas sociais. Assim, é preciso entender que esses espaços precisam se adaptar a essas novas realidades. Dessa forma, fazendo uso das palavras da autora,

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o conhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (Vera CANDAU, 2008, p. 23)

Para isso, é preciso estabelecer espaços educativos e formativos que reconheçam e se comprometam com essa realidade sociocultural que estamos inseridos. Portanto, precisamos entender que nossos currículos são históricos (ou melhor dizendo, apresentam a história de grupos específicos, grupos culturais do topo da pirâmide social), também nos trazem o conhecimento como sendo um acervo de fatos, teorias e conceitos, que ao longo do tempo se tornam estáveis e inquestionáveis (Vera CANDAU, 2008). Dessa maneira, é preciso retrazer a história (com uma perspectiva crítica) para o mundo dos currículos. Não só a história de pessoas hegemônicas deve estar presente, mas toda a diversidade cultural e histórica que nossa sociedade sempre possuiu. Precisamos garantir espaços para a diversidade, a diversidade sexual, de gênero, racial, étnica, religiosa e reconhecer que:

Nessa perspectiva, a escola é concebida como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presente e são produzidas. Não se trata simplesmente de introduzir na escola as novas tecnologias de informação e comunicação e sim de dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda a população, tendo no entanto maior incidência entre os jovens e as crianças, configurando suas identidades. (Vera CANDAU, 2008, p. 34).

E, reconhecendo isso no espaço escolar, podemos também estender isso para o espaço da universidade, e dessa maneira teremos que pensar o que esperamos de professoras dentro dessa nova realidade. Sendo assim, a autora nos coloca que:

Os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também, favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e das alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade. (Vera CANDAU, 2008, p. 35)

A posição que o GEPESEX alcança na formação e na vida de suas participantes, apesar de ser consolidada em vários aspectos da vida dessas pessoas, infelizmente não teve como seguir mais a diante no tempo e continuar transformando a realidade de mais alunas do curso. Como já comentei, o GEPESX, naquela época, tinha profundas dificuldades de se consolidar como um local importante da formação acadêmica daquelas alunas. Até hoje não saberíamos dizer exatamente o porquê de não vermos o grupo se reerguer e manter-se ativo por mais tempo. Provavelmente, não existe somente um fator para isso.

Assim, acredito que várias coisas aconteciam internamente no curso e nas nossas vidas de universitárias e que dificultavam muito esse processo de consolidação do grupo. Entre esses fatores, a pouca relação que tínhamos com professoras e com os grupos mais voltados a formação docente pode ter contribuído para que ficássemos distantes desse campo, que era o que mais se interessava e aceitava o que procurávamos fazer. Mas, para quem vivia o cotidiano do grupo, sentíamos constantemente o peso disso. Sentíamos o peso de, talvez, não estar conseguindo fazer o suficiente para que o grupo voltasse a ser o que era. Sentíamos a tristeza de que o GEPESEX merecia mais. A narradora Pétala resume essas sensações no fragmento: *Era um grupo que eu via que tinha um futuro se mais pessoas entrassem, mas o que eu mais sentia naquela época era tristeza, porque eu não via muita participação de pessoas de fora. Eu via que era muito fechado entre a gente, mas era muito legal mesmo assim.*

Dessa forma, sentíamos essa sensação de tristeza e abandono pelo fato de não termos mais apoios de outras alunas e professoras do curso. Por sermos um grupo pequeno, algumas coisas eram dificultadas, como a ideia de promover atividades de extensão. A aproximação de alguns participantes com o campo pedagógico, como a minha entrada no PIBID-Biologia, ajudou a trazer o grupo novamente para a área da educação. Foi um período intenso de encontros, de estudos, de planejamentos e ideias para o nosso presente e futuro, mas não costumávamos olhar muito para o nosso passado, ou melhor dizendo, o passado do grupo de estudos.

Naquela época, lembro que tive um contato maior com o passado do grupo ao perguntar às alunas da outra geração o que achavam que o GEPESEX era para elas. Essa ideia de perguntar mais sobre o passado do grupo, de conversar mais com as alunas que já haviam feito parte da nossa história, surgiu, pois um grupo de alunas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) iria fazer uma visita para conhecer nosso curso e teríamos que apresentar nossos grupos de estudos, nossos PIBID's⁶², etc. Assim sendo, como uma das 'líderes' do grupo de estudos GEPESEX, fiquei responsável por fazer a apresentação do grupo para as alunas da UNILAB.

A apresentação junto com os PIBID's do curso garantiu ao grupo ser mais reconhecido por outras alunas e até mesmo alunas da UNILAB, que se interessaram pela existência do grupo. Tivemos a oportunidade de conhecer mais do nosso passado e planejar o futuro do grupo, mas, infelizmente, ele parece não ter vindo do jeito que esperávamos. Comecei a me afastar do grupo em 2015.1, pois estava começando a me preparar para viajar e continuar minha formação no CsF. Não me afastei de uma vez do grupo, pois durante todo o semestre continue participando normalmente e ajudando no planejamento dos encontros. Com o fim do semestre, finalizei meus dias no GEPESEX e a Pétala e as outras participantes do grupo continuaram tentando manter as atividades. Sobre esse momento, a Pétala continua narrando que:

Eu lembro que a gente geralmente fazia as mesmas coisas, a gente se sentava, se unia e debatia. Algumas vezes ia uma pessoa ou duas pessoas de fora do grupo para participar, mas era muito raro. Geralmente, era alguém que já estava na sala, e aí a gente ia começar para debater e aí a pessoa participava. Só que aí aos poucos, a gente foi ficando sem tempo e cada um foi fazendo as suas coisas e aí foi esmorecendo. E, eu não sei nem se a gente conseguiu terminar o semestre para falar a verdade. Eu lembro que a gente, depois que tu saíste, a gente fez poucas reuniões ainda.

Portanto, o GEPESEX começou a finalizar suas atividades no ano de 2015 e, possivelmente, conseguiu se manter até 2016. Essa pesquisa não é capaz de dizer ao certo uma data correta para o fim de suas atividades nem mesmo se ele continuou durante algum tempo com outros nomes, ou se foram criados outros grupos com propostas semelhantes. O meu retorno ao Brasil no semestre 2016.2 foi cheio de conturbações e readaptações, e mesmo perguntando pelo grupo, ele já não existia mais com as pessoas que fizeram parte da minha

⁶²O curso de Ciências Biológicas da UFC possuía, na época, o PIBID-Biologia, do qual eu fazia parte, e o PIBID-Educação Ambiental, que aceitava alunas das Ciências Biológicas e de outros cursos.

geração nem mesmo soube ao certo se ele continuava existindo de alguma maneira. Não tinha mais como fazer parte da minha realidade acadêmica. O fragmento descrito pela Pétala nos indica que, assim como eu tive que sair do grupo para ocupar outros espaços e realizar outras atividades, as outras participantes também tiveram que seguir as suas vidas acadêmicas e isso foi o que determinou o fim do grupo. Ainda sobre esse período e sobre a situação atual do curso em relação ao grupo de estudos, a narradora Pétala continua falando que:

Mas eu lembro que era um grupo muito bom! Eu gostaria que tivesse continuado por mais tempo. Eu lembro que depois que a gente tinha parado, a gente ouviu que outra pessoa tinha tentado continuar o grupo, mas eu não recordo o nome, porque não era alguém que eu conhecia foi outra pessoa, assim de outro semestre distante do nosso, mas eu não sei se ela continuou e eu não sei se permaneceu nem com o mesmo nome. Eu sei que era com a mesma temática o grupo deles. Eu sei que atualmente ele não existe, pelo pessoal da Biologia que eu conheço de hoje, mas eu não sei por quanto tempo ele durou no tempo que eu tava na Biologia. Eu não tava com muito tempo para grupo de estudos, porque eu já tava fazendo minha monografia. Aí, eu só via algumas pessoas comentando, mas eu não participei, eu não sei, foi mesmo algumas coisas que eu ouvi, pessoas comentando. De sexualidade não, acho que tem um sobre educação, mas especificamente de sexualidade não. Dos que eu sei que existe não, atualmente não.

Assim, pelas palavras de Pétala, entendemos como o GEPESSEX teve seu fim e que ele nem outro grupo de estudos que fosse voltado ao estudo de sexualidade e gênero, iniciou uma continuação até os dias atuais. Isso é triste não só para nós que participamos do grupo desde o começo, mas para o próprio curso de Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado) da UFC, que ficou mais enfraquecido com a perda do GEPESSEX. Um grupo que se transformou em um refúgio para as alunas do curso que sentiam a necessidade de conviver com essas temáticas e que se destacou pela resistência de suas alunas em enfrentar as amarras de seus currículos e de sua formação conservadora, que naquela época ainda não via a necessidade (e até hoje não vê⁶³) de incorporar uma mudança para suas alunas, mudança essa que seria tão importante para que o curso se renovasse e começasse a viver a realidade das mudanças sociais e do multiculturalismo que avança por todos os espaços sociais que convivemos.

Assim, acredito que chegamos a esse momento de finalizar a história do GEPESSEX com um sentimento de que esse grupo merecia mais, merecia ter continuado atuante no curso e

⁶³O PPP do curso de Ciências Biológicas da UFC (Licenciatura/Bacharelado) está em processo de reformulação, e espera que estas demandas sejam atendidas.

hoje ser um grupo importante não só para o curso, como também para a universidade, e quem sabe até mesmo para a sociedade de uma maneira geral, através dos trabalhos, das atividades externas e pelo que as pessoas herdaram desse tempo que fizeram e conviveram com a história desse grupo de estudos. Dessa forma, para finalizarmos essa história e seguimos adiante, no quadro 5 estão definições e depoimentos de ex-participantes do GEPESSEX das duas gerações. Esses depoimentos foram retirados da apresentação que aconteceu no dia da visita da UNILAB a UFC.

Quadro 5 - Definição/depoimento das participantes sobre o GEPESSEX.

Participantes⁶⁴	Definição/Depoimento
L. R. (1ª geração)	“Um grupo de formação complementar em gênero e sexualidade”
L. B. (1ª geração)	“É um grupo de estudos sobre todos os assuntos que envolvem sexualidade e educação sexual. É também um lugar na universidade onde eu sinto que existe liberdade para expressar diferentes pontos de vista e ideologias.”
T. S. (2ª geração)	“Para mim, o GEPESSEX representa um lugar onde eu posso expressar minhas opiniões e compartilhar minhas dúvidas referentes aos mais diversos assuntos sem precisar me preocupar com julgamentos ou preconceitos. É um grupo onde há sempre troca de informações e onde podemos praticar nossas habilidades de oratória e argumentação. Além disso, o contato com os mais diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema tornou-me uma pessoa mais reflexiva e tolerante. Tenho muito a agradecer ao grupo pela possibilidade de enriquecimento cultural e pelos momentos agradabilíssimos passados no mesmo.”
J. M. D. (2ª geração)	“O GEPESSEX foi um achado. Um desses que a gente encontra e se orgulha de ter o feito. É praticamente um refúgio onde a liberdade para debater questões delicadas é gigante. Assim, falar, escutar e debater tornaram-se algo tão natural que tratar sobre a temática sexual hoje é bem mais interessante que nos tempos de escola.”
L. L. (2ª geração)	“O GEPESSEX é um espaço importante dentro da universidade, pois permite a discussão sobre diversos temas referentes à sexualidade, e todo o conhecimento obtido pode ser aplicado a nossa formação de forma positiva e enriquecedora.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim com esses depoimentos, que destacam a importância do grupo para quem participou dele e para o curso de Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado) da UFC, o GEPESSEX finaliza sua história dentro da instituição em que nasceu, mas assim como esses

⁶⁴O nome das participantes foi abreviado para que fosse mantido seus anonimatos, e dessa vez não foi utilizado nenhuma analogia para que pudesse ser respeitado nos depoimentos as características dessas alunas

depoimentos, as EN também nos mostram que as sementes desse fruto continuam fazendo diferença e germinando novas histórias.

Nesse momento, iremos entender como essas novas histórias se relacionam com a história do GEPESEX. Para isso, entraremos um pouco mais na trajetória de nossas narradoras tentando entender como o grupo ainda está presente na vida delas. A narradora Sépala comenta quando começou a se entender dentro da profissão de professora:

“Eu sempre tive a educação muito dentro de mim, eu só não enxergava aquilo como algo profissional, né? E, dali eu comecei a entender que na verdade era isso que eu queria, né? E, eu comecei a me empenhar mais, nessa área da educação e o GEPESEX veio para direcionar dentro da minha área da educação o que é que eu queria”.

Sépala afirma como foi o processo de se identificar dentro da formação de professora, entender que seguiria com a profissão docente, mas que o GEPESEX foi o catalisador para que entendesse que seria uma professora de Ciências e Biologia que se identificaria como uma educadora da educação para as sexualidades. É inquestionável a importância da profissão docente para a sociedade, como afirma García (2009, p. 110):

Importantes para influir na aprendizagem dos alunos. Importantes para melhorar a qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente. Importantes, em última análise, como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento.

Portanto, sabendo da importância de professoras para mudanças sociais e na educação, e para o desenvolvimento do conhecimento, que devemos garantir sempre que a formação inicial dessa profissão possa ter espaços de descobertas e identificações que podem não só transformar a maneira como essas futuras profissionais irão se relacionar com a própria formação, como também podem afetar a construção da identidade profissional que elas irão seguir quando estiverem ocupando seus locais de atuação docente. Assim, para a narradora Sépala, o GEPESEX foi o local que garantiu a ela poder reconhecer como seria sua atuação profissional, se identificando como uma educadora da educação para as sexualidades. A narradora continua relatando como acontece atualmente o seu trabalho atual.

É tanto que o meu TCC foi sobre educação sexual, só que eu trabalhei aqui nessa escola com um grupo de meninas, que a gente tinha encontros também semanais para trabalhar uma série de assuntos e tal, então, o meu TCC foi em cima disso e até hoje, eu me coloco até como,

na minha profissão como professora de Biologia e de Educação Sexual, né? [...] Então, toda a minha questão profissional mesmo, que eu me vejo hoje foi graças ao que o GEPESSEX me ensinou, né? A visualizar essas questões da educação sexual, e eu vejo isso como uma forma muito positiva, porque a gente não encontra, né? Dentro da escola esse tipo de assunto. Os professores não querem, mesmo sendo um tema transversal, né? Só é trabalhado pelo professor de Biologia, e geralmente, nem é trabalhado. Não é todo professor de Biologia que quer trabalhar, ou então quando trabalha, trabalha de forma impositiva de tipo: 'Use camisinha!' 'As doenças, né?' De forma de mil novecentos e me esqueci, ou então, não trabalha, porque quer evitar assuntos polêmicos. Então, eu me sinto muito privilegiada por ter feito parte do grupo, porque ele me deu um embasamento e um direcionamento dentro da minha profissão.

Assim, a Sépala continua destacando como o GEPESSEX a influenciou a se reconhecer dentro de sua profissão, a se reconhecer como uma educadora que se identifica e entende a importância da educação para as sexualidades para suas alunas. Também podemos notar, pelo depoimento dela, que muitas professoras não se identificam com a educação para as sexualidades, mesmo que esse ensino seja assegurado por muitos documentos que regem a educação brasileira. Essa aproximação, identificação e facilidade que ela possui em se relacionar com essa área de ensino nos afirma que aconteceu através da sua relação formativa com o grupo de estudos. Portanto, a identificação docente começa na formação inicial, mas não termina nela, na verdade, a identificação docente continua em um processo fluído e constante. Assim, entendemos que:

o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (GARCÍA, 2009, p. 112)

Dessa maneira, entendendo a ideia de como ocorre a identidade docente, percebemos que a narradora Sépala destaca no fragmento de sua entrevista a maneira como se identifica e como identifica outras profissionais. Temos aí, que através da coletividade que ela vivência na escola em que trabalha, na relação com suas colegas de trabalho e alunas, ela percebe que se tornou uma profissional que entende a importância de um espaço, que se materializou em sua formação através do GEPESSEX, como sendo um local que a modificou completamente para aceitar e trabalhar confortavelmente com a educação para as sexualidades.

Ela reafirma essa identificação quando destaca como se sente e é percebida por colegas e alunas na escola:

Porque na escola a gente fica até um pouco estigmatizada, sabe? Quando a gente fala sobre essas coisas. Tanto pelos professores, como pelos alunos. Os professores por acharem que a gente só fala nisso, né? Alguns pensam isso como forma positiva, já outros acham como forma negativa. E, os meninos, eu vejo que eles criam, os que falam comigo ou os que sabem “Oh, fala com a Sépala.” Mesmo os que não me conhecem, como um suporte de tirar dúvidas. Então, toda semana tem alguém aqui: “Sépala, vem aqui!”. Ai, vão tirar dúvidas e tal.

Essa interpretação que faz de colegas de trabalho e de alunas parece não gerar maiores incômodos para ela, pois ao se identificar como uma educadora, uma professora de Ciências e Biologia que teve a vivência da realidade da educação para as sexualidades em sua formação docente inicial, ela entende que o GEPESEX a fez se relacionar com a educação para as sexualidades de uma maneira crítica, observadora e acolhedora.

Dessa maneira, durante a entrevista, surgiu a curiosidade de saber como acontecem as aulas da professora Sépala; como ela leva a vivência que aprendeu no curso para a sala de aula; se o GEPESEX até hoje consegue ser importante para esse momento; se conseguimos perceber suas sementes nesses momentos. Assim, buscando entender essas curiosidades que surgem, a narradora Sépala fala sobre como são suas vivências na escola em que trabalha com a educação para as sexualidades:

Atualmente, eu sou professora não só de Biologia, né? Tá com quatro anos, eu acho, que eu também sou professora de núcleo, que é uma disciplina que tem dentro do estado. Não é toda escola que tem, que é uma disciplina de projeto. Projeto de vida, projeto mesmo... é como se fosse até um certo mestradozinho, que eles fazem, sabe? Que eles fazem um projeto de pesquisa, fazem tabulação de dados, fazem projetos inclusive para solucionar os problemas encontrados dentro da pesquisa e tal. E, dentro desse projeto, todos os anos, ele é um curso contínuo, 1º, 2º e 3º anos, e eles têm dentro do 1º ano a parte de educação sexual muito forte.

Assim, Sépala destaca que trabalha a educação para as sexualidades com suas alunas através de projetos que as alunas realizam durante os três anos do Ensino Médio. Ela comenta que o 1º ano do ensino médio é o que concentra a educação para as sexualidades na escola em que ela trabalha. Ainda sobre esses projetos, a narradora continua falando que:

São turmas assim divididas em equipes e cada equipe tem um tema. Sempre tem a parte de educação sexual envolvida, assédio, por

exemplo. Sempre, sempre tem, então também ajuda muito eles a sentirem livres e dar um embasamento também para esse tipo de assunto. Então, atualmente, eu trabalho muito a questão da sexualidade não só nas aulas de Biologia, mas... esse ano eu tô voltando mais para a Biologia. [...] Mas eu trabalho muito dentro do núcleo, que além de ser um conteúdo colocado pela disciplina, não dava também mais tempo, porque são quatro aulas por semana. Então, a gente tem mais tempo de trabalhar de forma mais ativa mesmo, de forma de oficina, de pesquisa e tal, então, eu trabalho muito com eles, essa parte dentro do projeto de núcleo. E, o também obriga a outros professores a trabalharem, porque o núcleo, ele é trabalhado por professores da galera da História, da Geografia, do Português... Acaba que todo mundo tem que trabalhar esse tema em sala de aula.

Esse fragmento da narração de Sétala destaca como acontecem as aulas com a educação para as sexualidades na escola em que leciona (uma escola da periferia de Fortaleza). A narradora destaca que esses projetos são trabalhados com as alunas através de várias professoras da escola, professoras de História, Geografia, Português, etc. Esse destaque que ela faz ao fato de esses projetos desenvolvidos pelas alunas serem trabalhados por várias professoras de várias áreas de conhecimentos diferentes nos traz a ideia de que a educação para as sexualidades está sendo trabalhada nessa escola de maneira interdisciplinar. Isso é importante, pois a educação para as sexualidades deve ser trabalhado de maneira interdisciplinar, o que precisa ser garantido sempre, pois “nenhuma disciplina tem a capacidade de reivindicar para si a pretensão de totalizar os estudos sobre esse objeto tão complexo.” (REIS; Isabela GOULARTH, 2017, p. 99)

Entendendo isso, a escola precisa ser o espaço que garantirá, na vida de crianças e adolescentes, uma educação para as sexualidades interdisciplinar, que se comprometa com a realidade do nosso país e possa abordar questões importantes para o pleno desenvolvimento desse grupo, que são constantemente negligenciados pela sociedade e pela educação. Podemos perceber, pela fala de Sétala, que isto tem acontecido na escola em que trabalha, um espaço institucional (a disciplina núcleo) para abordar a educação para as sexualidades de maneira interdisciplinar. Dessa forma, a educação para as sexualidades não deve ser tratada somente pelo olhar tradicional que existe na escola, sobre o qual a autora Jimena Furlani (2017, p. 84) destaca:

uma vez que há um entendimento tácito de que o objeto da educação sexual é a Biologia... Que seus assuntos e conteúdos devem versar sobre o conhecimento do corpo e da prática do sexo seguro, culminando em temas como aparelho reprodutor masculino e feminino, puberdade, menstruação, doenças sexualmente transmissíveis, HIV e aids, gravidez na adolescência, virgindade, iniciação sexual

Como já estamos discutindo ao longo desse trabalho, somos um país com intensos problemas estruturais, que nos fazem ser um país que agride nossas crianças e adolescentes, através de abusos físicos, psicológicos e sexuais⁶⁵. Portanto, é urgente alterar a forma tradicional que estamos habituados a tratar a educação para as sexualidades na maioria das escolas, colocando o somente sob responsabilidade de professoras de Biologia e Ciências, que ainda não podem desfrutar de uma formação docente que se afaste do determinismo biológico e, dessa maneira, poderia garantir uma melhor formação para suas alunas com essas temáticas.

Dessa forma, não podemos olhar para um futuro de bem-estar social na educação brasileira se não formos capazes de entender a importância de uma educação para as sexualidades interdisciplinar (transdisciplinar) e comprometido com o combate a preconceitos e discriminações com grupos historicamente apagados. A escola deverá fugir do que Louro (2018, p. 38) nos coloca: "Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras."

Atualmente, a educação para as sexualidades se apresenta nas escolas de diferentes formas. A autora Jimena Furlani (2005; 2017) nos apresenta a educação para as sexualidades na educação brasileira em diferentes abordagens: (I) Abordagem Biológico-Higienista; (II) Abordagem Moral-Tradicionista; (III) Abordagem Terapêutica; (IV) Abordagem Religiosa Radical; (V) Abordagem dos Direitos Humanos; (VI) Abordagem dos Direitos Sexuais; (VII) Abordagem Emancipatória e (VIII) Abordagem *Queer*. Assim, a autora destaca que:

A educação sexual contemporânea explicita essas múltiplas formas de organização de enunciados constitutivos de seu objeto pedagógico num processo que não é homogêneo. Ao contrário, ele é marcado por rupturas, por divergências, por discordâncias teóricas e políticas, assim como é possível verificar, entre certas abordagens, interfaces de articulações e convergências. (FURLANI, 2017, posição 94).

Portanto, existem inúmeros atravessamentos que podem configurar a educação para as sexualidades em nossas escolas. Temos atravessamentos teóricos e políticos que determinam a intenção que documentos educacionais, escolas, professoras e tudo e todas que ocupam e fazem parte de espaços educativos. A narradora Sépala continua comentando em sua narrativa como percebe a realidade da educação para as sexualidades em sua escola, como o cenário

⁶⁵<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 04/12/2020

político que estamos vivenciando interfere no cotidiano da escola, e como a gestão se comporta diante desses temas. Dessa forma, ela comenta que:

Aqui nessa escola que eu trabalho desde o início, eu trabalho aqui desde a época que eu estava ainda no GEPESEX. Eu estava ainda dentro da faculdade, ainda não tinha me formado e já comecei a trabalhar aqui. E, graças a deus, a gente... eu tenho uma gestão, mesmo depois que mudou, que apoia muito esse assunto, né? Então, isso é muito importante, porque não adianta ter, a gente pode ter o melhor professor do mundo querendo falar desse assunto, se a gestão não apoiar, na situação que nós estamos, né? De censura mesmo assim, é complicado. Professor que queira falar, professor que saiba falar, uma gestão que permita falar sobre esse assunto. Então, é um conjunto de fatores, né? Embarreirando.

Assim, olhando para a narração da Sépala, entendemos que ainda é difícil para uma professora que se identifica com a educação para as sexualidades, que percebe a importância dessa área do ensino para vida de suas alunas, conseguir abordar e levar adiante aulas, projetos e tudo que possa fazer parte de uma educação para as sexualidades acolhedora e comprometida com a realidades culturais e sociais. Podemos perceber no fragmento narrado por Sépala, que uma gestão que também se comprometa com tudo isso precisa existir. No entanto, infelizmente, muitas vezes observamos o contrário. Gestões públicas e particulares, nesse sentido, se assemelham em se manter resistentes quanto ao incentivo e a valorização da educação para as sexualidades.

A escola, sendo um espaço panóptico de observação daquilo que deve ser vigiado e punido (FOUCAULT, 2013), se coloca como um dos mecanismos de controle político de setores da sociedade que insistem em se manter e se fazer presente. Setores conservadores que não conseguem aceitar as transformações culturais que estamos passando há alguns anos. Existem outros setores que se colocam como progressistas, mas também usam a educação como forma de controle, como forma de separar classes, gêneros e etnias, de dizer para a que não é ‘normal’ e ‘aceita’, que elas devem continuar onde sempre estiveram.

A escola é política! A escola sempre será política e servirá a alguém, servirá a uma vontade política. Portanto, sabemos que a realidade que a Sépala nos coloca não é difícil de ser imaginada. As professoras de uma educação para as sexualidades comprometida com os direitos humanos de minorias marginalizadas, muitas vezes são censuradas e desencorajadas a planejarem uma educação que transforme a realidade de suas alunas e da sociedade que vivemos. Dessa maneira, temos que:

[...] atores e grupos sociais não somente alinhados com a ideologia da “economia de mercado” que reduz a ação do estado, recomenda a privatização, a livre escolha e defende o emprego da metodologia empresarial aos professores e alunos, exaltando a competição e produzindo rankings. Por outro lado, uma frente neoconservadora que requer um estado forte para agir sobre o controle dos sujeitos, defendendo a “liberdade”, desde que sejam reforçados os valores da família e da religião, sob o argumento de recuperação moral da sociedade. (BORBA, Maria ANDRADE, Sandra SELLES, 2019, p. 145)

Da forma como a nossa sociedade se constitui, essas professoras não conseguem encontrar espaço para dialogar e exercer uma educação para as sexualidades mais comprometida com a nossa realidade social. Não somente essa lógica de mercado afeta o cotidiano das escolas particulares, mas também atinge o dia a dia das escolas públicas. Essa lógica de *rankings* é estimulada por causa das provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Assim, as gestões e professoras das escolas públicas também acabam sendo submetidos a essa lógica das políticas liberais.

Uma outra realidade dessas salas de aula é a perseguição política que projetos como o ‘Escola sem Partido’ promovem, apesar de no cenário nacional esses projetos serem mais difíceis de serem implantados, nos cenários estaduais e municipais aparecem com mais força e conseguem influenciar mais a realidade das gestões e das professoras. Dessa maneira, temos que as gestões escolares são políticas, até mesmo as que se disfarçam dentro de uma neutralidade inexistente. Portanto, para os autores Jean Rossi e Ricardo Pátaro, temos que:

Embora se autodenomine apartidário, o ESP tem encontrado apoio em políticos e personalidades com ideologias bem definidas e também ligados a determinadas bancadas, como a evangélica, por exemplo. Também tem sido estudado por pesquisadores e pesquisadoras que passaram a se debruçar sobre as características inconstitucionais do ESP, como a restrição da liberdade de expressão docente, o aparente discurso de neutralidade que esconde um projeto de escola sem espaço para diálogo e discussão da cidadania, uma das bases das sociedades democráticas.

Portanto, diante de todo esse cenário em que a educação atual está inserida, fica cada vez mais difíceis professoras serem formadas e trabalharem com questões sociopolíticas importantes para o desenvolvimento progressista da sociedade brasileira, e quanto a educação para as sexualidades, “nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade 'normal' e, de outro, simultaneamente, contê-la” (Guacira LOURO, 2018, p.31). Contê-la, pois a moralidade conservadora e política está sempre presente na escola. Muitas vezes, elas são o próprio modelo de escola, como os modelos de escola militares, que estão aparecendo cada vez mais como boas alternativas na solução de problemas da educação brasileira.

A época da política (neo) liberal na economia, mas conservadora nos costumes sociais, de sociedades já quase superadas, avança na intenção de impor uma lógica moral política/religiosa fundamentalista para todas que vivenciam e criam o espaço escolar. Já sabemos que muito antes, até mesmo em governos e políticas progressistas, a moralidade em relação as vivências e identidades sexuais ainda é muito fortesem nossa sociedade brasileira. E a escola, como um espaço ideal, se apresenta como mais um desses ambientes que continuará a silenciar vozes, e não só isso, mas a manter toda uma lógica moral e sociopolítica nesse recinto. Portanto, percebemos que em relação a educação para as sexualidades, a escola continua fazendo com que:

Um homem e uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados a isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. (Guacira LOURO, 2018, p. 31 e 32)

Assim, vivemos uma época marcada pela intolerância de setores sociais que buscam controlar nossas políticas educacionais. Há algum tempo, estamos vendo cada vez mais esses setores conservadores chegar com força em escolas e na educação como um todo. Não podemos permitir que isso continue avançando, a sociedade precisa estar mais atenta ao quanto esse conservadorismo moralista se espalha pelos espaços educativos, principalmente os espaços institucionais, como as escolas, pois a escola:

pode e deve ser um espaço que possibilite o contato dos alunos com diversos modos de pensar, o que só é viável se não permitirmos que determinadas religiões sejam privilegiadas ou pautem a cultura escolar, com suas tradições e particularidades. Portanto, o ensino de Ciências e Biologia pode ser o espaço para que os estudantes, em sua variedade de trajetórias e identidades, complexifiquem seus saberes e conhecimentos, ampliando as lentes com as quais podem enxergar e decifrar o mundo que os rodeia e a sociedade que os condiciona. (BORBA; Maria ANDRADE; Sandra SELLES, 2019, p. 149)

Sabemos que “a evidência da sexualidade na mídia, nas roupas, nos shopping centers, nas músicas, nos programas de TV e em outras múltiplas situações experimentadas pelas crianças e adolescentes vem alimentando o que alguns chamam de 'pânico moral'." (LOURO, 2018, p. 32). E assim, esse “pânico”, muito sentindo por setores conservadores religiosos, ingressou na política educacional com o objetivo de frear mudanças sociais, que já não podem ser paradas.

Essas mudanças na política educacional de muitas escolas, inclusive em escolas do Estado do Ceará, que até então está sob um governo dito progressista, estão presentes na narração de Sépala, que ilustra como esse “pânico” moral se apresenta de forma espectral em todos os nossos ambientes, não parecendo se importar com inclinações políticas. Dessa forma, ela relata que:

A gente até uma época aí ia ter, que era até um evento. Era um seminário de diversidade e tal, que ia vir uma galera de fora, dar uma palestra e tal. Ia ser um negócio super massa. Aí foi naquela mesma época que começou a questão da ideologia de gênero, aquela médica lá, Silvana começou a querer impedir, começou perseguição nas escolas de quem falasse, o gestor ia ser preso, num sei o quê... bem na mesma época e a gente viu, que se a gente fizesse, se continuasse com o evento, a gente ia ser usado como bode expiatório, né? Como exemplo do que não fazer.

Assim, pela narrativa que a atriz Sépala faz, é possível entender que as formas de pensar a educação, os espaços de ensino e a atuação das professoras estão sendo totalmente influenciadas por essa atmosfera conservadora e fundamentalista. O PNE (2014-2024) sofreu várias mudanças no sentido de transformar esse documento mais alinhado a essas inclinações políticas, sendo assim:

em momentos de aprovação do PNE, puderam ser acompanhadas votações paradoxais durante a tramitação da matéria no Congresso Nacional, entre 2011 e 2014, resultando na modificação do enfoque anterior, de promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, para “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. (Rafaela BORGES; Zulmira BORGES, 2018, p. 3)

Dessa forma, essas novas delimitações influenciaram mudanças nos planos de educações estaduais e municipais de vários estados, inclusive trazendo discussões ao cenário local cearense (Rafaela BORGES; Zulmira BORGES, 2018). Como ilustração disso, de que grupos conservadores de direita e, principalmente, as bancadas religiosas seguem com sua agenda de censuras e ‘lutas’ contra a chamada “ideologia de gênero”, e que no ano passado um projeto tentava trazer liberdade de cátedra para professoras em sala de aula foi arquivado, demonstrando a força que esses movimentos ainda possuem.⁶⁶

A perseguição moral e política chega e censura esses espaços educativos. Essa censura persegue e inibe a atuação até mesmo de professoras e gestões educacionais que se

⁶⁶<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/politica/projeto-sobre-liberdade-de-catedra-sai-da-pautadacamara-apos-confusao-e-articulacao-de-religiosos-1.2168729>

mostram ativas na promoção de uma educação para as sexualidades aliado as mudanças sociais. Assim, de acordo com Louro (2018), essa moralidade social e política ameaça a educação para as sexualidades nas escolas e outros espaços educativos. Assim, temos que:

As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política. (Guacira LOURO, 2018, p. 33)

Dessa maneira, ainda pensando sobre essa questão política e moral que invadiu o ambiente escolar, ficamos com uma pergunta: Como essas decisões e perseguições políticas chegam nas salas de aula e afetam a educação para as sexualidades e a vida de professoras que se disponibilizam a trabalhar com essas temáticas? Sabemos que, anteriormente, entre os documentos oficiais da educação, os PCN's buscavam um ensino transversal da sexualidade (BRASIL, 1997), ou seja, que passaria por diversas áreas e disciplinas dentro das escolas. Não sendo um ensino exclusivo das disciplinas de Ciências e Biologia, essa abordagem transversal buscava a formação cidadã das alunas, cujo documento afirma que:

As questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, muitas vezes, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente. É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução. (BRASIL, 1997, p. 87)

Assim, temos que esse documento reconhecia a importância de uma educação comprometida com suas importâncias históricas e sociais das questões de sexualidade e de gênero. Dessa forma, os PCN's estavam tentando trazer uma maneira mais democrática, respeitando diversas demandas sociais. Mesmo havendo críticas a esses documentos (PORTELA, 2013), pretendiam um desenvolvimento consciente para crianças e adolescentes com essas temáticas.

Após 20 (vinte) anos da publicação dos PCN⁶⁷, foi aprovada um novo documento oficial governamental que pretende guiar a construção de currículos nas escolas. Como o esperado, as mudanças dos PCN para a BNCC foram muitas, com algumas dessas mudanças, bastante prejudiciais à educação para as sexualidades nas escolas. Uma dessas mudanças é a

⁶⁷Destaco que antes da publicação da BNCC, os PCN já haviam sido superados pelas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, publicadas em 2013.

forma como o documento encara essa área do ensino ao retirar o seu caráter transdisciplinar e colocá-lo sob responsabilidade somente das Ciências Naturais, como destacam as autoras:

Ao analisar os conteúdos explicitados pela BNCC para o Ensino Fundamental, identifica-se um recorte no ensino de sexualidade, o qual passa a ser abordado somente na área de Ciências da Natureza (disciplina de Ciências), no 8º ano. O que implica uma mudança brusca na inserção deste tema nos documentos oficiais, saindo do contexto de todos os anos e disciplinas da etapa de Ensino Fundamental, para ser inserido apenas em um único ano escolar, dentro do âmbito de um exclusivo componente curricular. (MOURA; Raquel LEITE, 2019, p. 70)

Ainda sobre essas mudanças na BNCC, temos que esse documento organiza os temas contemporâneos transversais em 6 macroáreas, sendo elas: (I) Ciência e Tecnologia; (II) Meio ambiente; (III) Economia; (IV) Saúde; (V) Cidadania e Civismo e (VI) Multiculturalismo. Observamos nessas divisões que os temas sexualidade e gênero não aparecem em nenhuma dessas macroáreas, nem mesmo na macroárea da Saúde, onde os temas trabalhados são: Saúde e Educação alimentar e nutricional. As macroáreas Multiculturalismo e Cidadania e Civismo também não trazem nada direcionado a esses temas.⁶⁸

Portanto, observamos uma grande mudança em relação a maneira como esses documentos oficiais encaram a realidade da educação de crianças e adolescentes, principalmente com uma atenção moral e conservadora totalmente voltada para a negação de uma educação para as sexualidades que abranja várias características importantes para o pleno desenvolvimento desse público. Assumir que o só as Ciências Naturais, especialmente as Ciências Biológicas, está preparada para encarar sozinha esse papel com a educação para as sexualidades é negar a realidade formativa de muitos desses cursos, tentar apagar a importância de outras áreas de ensino em relação a esses temas e mesmo (e, talvez o maior objetivo) abraçar de vez uma educação para as sexualidades baseada em características biológicas, binárias, terapêuticas, higienistas, etc. Assim sendo, uma abordagem tradicional, que não responde mais aos interesses e anseios de uma variedade de grupos sociais e mudanças que vinham surgindo.

Ainda sobre essas mudanças nos documentos oficiais, a BNCC também retrocedeu em relação as políticas educacionais de gênero. Nosso país é um dos mais violentos com relação a vida e os direitos das mulheres. Somos o país que, mesmo possuindo números assustadores de violência contra a mulher (física, psíquica, sexual, patrimonial, moral, obstétrica etc.)⁶⁹, sendo que em no Atlas da Violência de 2020 aparece que “em 2018, uma mulher foi assassinada

⁶⁸http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos. Acesso em: 03/12/2020.

⁶⁹<https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/tipos-de-violencia.html>. Acesso em: 03/12/2020

no Brasil a cada duas horas, totalizando 4.519 vítimas” (BRASIL, 2020), ainda não fomos capazes de desenvolver/incentivar políticas públicas e educacionais de gênero mais eficientes, que possam enfrentar esses números.

A BNCC nos mostra que documentos educacionais e incentivos políticos (considerando a conjuntura atual) ainda estão longe de lidar com essa realidade cruel e vergonhosa. Ainda sobre os retrocessos trazidos pela versão final da BNCC (2017 e 2018), temos que a palavra gênero foi suprimida das versões finais do documento (Solange MONTEIRO; RIBEIRO, 2020; MOURA; LEITE, 2019) e isso tudo, todas essas perdas, faz com que “a BNCC acaba silenciando discussões sobre Gênero que são fulcrais para o combate de práticas misóginas e “LGBTfóbicas” no âmbito escolar.” (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 17). Assim, as políticas educativas estão imersas nesse contexto de retrocessos.

Dessa maneira, assim como o esperado, esses documentos já estão presentes dentro do ambiente escolar, afetando a vida de alunas e professoras. Porém, as novas gerações de alunas, que vivem mudanças culturais, mostram força de resistência diante dessa conjuntura. Um exemplo disso é observado no movimento “*#ExposedFortal*”⁷⁰, que aconteceu nas redes sociais em junho de 2020. Nesse movimento, alunas de grandes escolas particulares de Fortaleza denunciaram nas redes sociais abusos e assédios de professores e gestores⁷¹.

Diante desse movimento, temos que as mudanças culturais e sociais relacionadas a sexualidade e a gênero crescem e empoderam várias identidades de gênero e sexuais que antes eram subjugadas e apagadas. Assim, sabemos que a escola, fazendo parte desses contextos sociais, não fica de fora dessas mudanças e se levanta como espaços de resistência criados por essas minorias. Mesmo que estejamos vivenciando currículos mais conservadores, um movimento de resistência e sobrevivência vem se fortalecendo através das políticas identitárias que geram uma coletividade combatente. Mesmo que possam haver críticas a algumas maneiras de agir dessas políticas, ainda assim é impossível pensar em mudanças socioeconômicas coletivas sem levar em consideração esses movimentos, como a autora comenta:

Com a fragmentação e a melancolia, a esquerda radical demorou a reagir, embora o progresso possa ser identificado em setores como os movimentos estudantis, de moradia, e na atuação nos movimentos antiopressão, sobretudo nas articulações feministas que buscam se integrar à esquerda, apesar dos esforços empreendidos por alguns grupos em desqualificar tais pautas como somente identitárias. (Sabrina FERNANDES, 2019, p. 320-321)

⁷⁰<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/exposedfortal-jovens-relatam-supostos-assedios-deprofessores-da-capital-em-perfil-no-instagram-1.2959021>

⁷¹ Importante destacar que aqui o gênero foi utilizado no plural ‘masculino’ para indicar que os abusadores denunciados no movimento eram do gênero masculino.

Concordando com a autora, pois, sem dúvidas movimentos identitários se articulam para enfrentar esses retrocessos. No entanto, as professoras e as gestoras acabam ficando mais vulneráveis a documentos e mudanças curriculares como a BNCC. A narradora Sépala continua falando sobre como está a experiência dela nas escolas, relatando que:

O governo ia usar a gente. Ia sair no jornal, né? “Escola doutrinando crianças a serem gays”, ia ser mais ou menos isso, né? Então assim, é um assunto muito complexo, ainda sinto falta mesmo de conversar com pessoas assim, que a gente sempre tinha no grupo. De sentar-se com nossos pares, né? Assim, de pessoas que abraçam aquela ideia junto com a gente. E, a gente não ia ficar meio que sozinho lutando por coisas desse tipo e ser a professora estigmatizada do sexo, né?

Dessa maneira, entendemos que essa perseguição moral invade e produz esses espaços e afeta a vida de professoras. A narradora Sépala deixa evidente em seu relato a falta que sente de um espaço de acolhimento e de aprofundamento para se relacionar com essas temáticas.

Isso evidencia que o GEPESSEX, além de ter sido um local transgressor na formação docente inicial de alunas e professoras que passaram e fizeram parte de sua história, é um local que faz falta! Faz falta, provavelmente, na vida de alunas e professoras que não participaram dele, mas que poderiam agora estar usufruindo de suas histórias e ajudando a construir tantas outras. Novas gerações de formandas de Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado) da UFC, provavelmente não saberão a importância do grupo para as construções e identidades que trazem e que produziram ao longo de suas vidas, sobretudo, suas vidas profissionais.

Assim, podemos destacar que mesmo alguns anos após o fim do GEPESSEX, ele continua relevante e fazendo novas histórias, e nesse período de intenso conservadorismo, vigilância moral e inclinações políticas de extrema-direita, um espaço como o GEPESSEX se faz ainda mais importante.

6 A ÁRVORE COMPLETA: A PRODUÇÃO DE SEMENTES PARA O FUTURO (AS CONSIDERAÇÕES FINAIS)



Ilustração feita pela autora

O percurso construtivo dessa dissertação surgiu a partir das minhas inquietações a respeito da formação educacional que tive ao longo de minha vida em relação a educação para as sexualidades. Essas inquietações surgiram durante minha adolescência e se perpetuaram ao longo de toda minha vida formativa quando ingressei no curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) da UFC.

Como já foi explicado na introdução desse trabalho, as inquietações em sala de aula surgiram a partir das aulas pouco informativas sobre a sexualidade humana, pois o que tínhamos eram aulas expositivas que só lembravam dos aspectos morfofisiológicos. Dessa maneira, não nos sentíamos seguras de levar nossas outras inquietações de adolescentes para esse ambiente, que deveria ser acolhedor a essas demandas. Mas, assim como, provavelmente, todas as adolescentes de todas as gerações anteriores a nossa, éramos seres sexuados, sexuados como identidade cultural, histórica e biológica, sexuados em tudo que fazíamos e pensávamos, em tudo que conversávamos e em todos os espaços desse ambiente. Mesmo que muitas dessas identidades e interações sexuadas nem mesmo fossem percebidas por nós, o currículo desse espaço não entedia, ou melhor, não queria propositalmente entender isso.

A tutela da educação para as sexualidades por parte da Biologia nos afastava de qualquer outra possível interação com essa área de ensino e nos víamos crescendo e nos desenvolvendo como pessoas que deveriam ser heterossexuais, pois era essa a norma, era essa a única verdade de sexualidade que deveríamos conhecer. Para nós, mulheres, também deveríamos entender que éramos geradoras de novas vidas, e somente nós éramos responsáveis por isso. Se engravidássemos aos treze, quatorze ou quinze anos, era culpa e responsabilidade nossa, isso foi o que o currículo das escolas que frequentei me ensinaram sobre a sexualidade humana e me causaram medo em tentar questionar qualquer coisa fora dessa normalidade.

Já na formação docente comecei a me reconectar com essas questões de uma maneira mais formativa. Foi dentro desse espaço universitário que consegui conhecer e me relacionar com uma multiculturalidade identitária que, até então, não conhecia. Isso modificou muitos dos meus paradigmas, sensações e até mesmo minhas identidades pessoais. Com o passar do meu tempo formativo inicial, fui começando a entender e abraçar muitas dessas causas para a minha identidade profissional, como pesquisadora e professora de Ciências e Biologia.

Diante de inquietações e novas identidades construídas, essa pesquisa teve sua semente plantada. A plantação dessas sementes aconteceu no capítulo 2, onde, através de um EQ, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a respeito de como a educação para as sexualidades aparece na formação de professoras de Ciências Biológicas. Sem muitas surpresas, observamos que muitos dos cursos de Ciências Biológicas (Licenciatura) existem sem levar em consideração a educação para as sexualidades. Um dos resultados promissores encontrado foi a existência de disciplinas voltadas para a educação para as sexualidades na Universidade Federal de Sergipe, uma universidade federal nordestina. Uma surpresa interessante, pois entre os achados desse EQ temos que a maioria dos trabalhos pesquisados foi das regiões Sul e

Sudeste, sendo as pautas de sexualidade e gênero ficando concentradas no estado da Bahia na região Nordeste.

Assim, após compreender essas realidades para os estudos de sexualidade e gênero, com o meu objetivo geral, pude, a partir da narrativa das participantes, entender a constituição do grupo de estudos GEPESEX, que surgiu por iniciativa coletiva dessas alunas do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado) da UFC. Com os objetivos específicos, compreendi as fases de sua história dividida em duas gerações, de alunas que passaram e ajudaram a construir esse grupo de estudos, sendo a primeira geração responsável por sua criação e a segunda geração pela manutenção dos encontros do grupo.

Entendi como o GEPESEX continua se fazendo presente através das práticas de suas ex-participantes, agora professoras da rede pública de ensino de Fortaleza e do estado do Ceará, principalmente a narradora Sépala, que destaca como a identificação com a educação para as sexualidades é uma parte importante de sua identidade docente. Ao longo do percurso narrativo desse trabalho percebi os atravessamentos de identidades sexuais e de gênero que estão presente ao longo da história do grupo de estudos, sendo um desses atravessamentos mais evidentes na forma como as alunas sentiam a necessidade de um espaço de diálogo coletivo para as questões de sexualidade e de gênero que percorriam suas identidades.

Sobre o contar dessa história, escolhi a pesquisa (auto) biográfica como abordagem metodológica. A pesquisa (auto) biográfica foi apresentada para mim no meu processo de escrita do meu TCC no ano de 2017, sendo um encontro cheio de estranhezas devido à falta de conhecimento que tínhamos sobre essa abordagem nas Ciências Biológicas da UFC. Essa abordagem se tornou mais familiar a partir da escrita desse trabalho, onde tive a oportunidade de conhecer mais sobre esse tipo de pesquisa e suas teóricas devido as várias leituras que fiz ao longo desse percurso de escrita, e entendi que essa abordagem (auto) biográfica era a que mais me deixaria livre para o contar da história desse grupo. Afinal, a história do grupo é também a história formativa de alunas, inclusive a minha. Entendi, desde o começo do plantar das sementes dessa pesquisa, que não conseguiria manter uma relação tradicional e totalmente positivista com essa pesquisa. Assim, a (auto) biografia permitiu que me relacionasse com essa pesquisa de maneira que ela pudesse ser construída respeitando as minhas identidades e particularidades de pesquisadora, e as histórias, as identidades e as particularidades que foram contadas e percebidas ao longo dessa pesquisa pelas outras atrizes que se dispuseram a participar desse trabalho.

Dessa maneira, a história do GEPESEX começa a ser contada a partir das histórias dessas três atrizes, sendo duas dessas atrizes responsáveis pelo começo da existência do grupo.

O grupo surge da inquietude dessas atrizes e de outras alunas do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado) da UFC. Inquietudes identitárias, sobre as vivências sexuais e de gêneros dessas alunas e relacionadas ao caminho formativo que essas alunas tinham acesso. Existia uma vontade de conversar, entender e assumir vivências relacionadas as essas identidades. O curso, em um primeiro momento, não se apresentava tão acolhedor em relação a isso. Era uma geração que, provavelmente, possuía experiências semelhantes as minhas, e que naquele momento sentiam a necessidade de conversar e se organizar para entender mais sobre isso. Assim como as alunas da formação docente, que também estavam começando a frequentar o espaço escolar através de programas de bolsas e estágios, sentiram a necessidade de se prepararem para oferecer uma aula diferente aquelas que tiveram contatos em suas épocas como estudantes desse ambiente.

Portanto, posso concluir que o GEPESEX surge desse misto de inquietações identitárias e formativas que atravessava as vivências e as estruturas daquele espaço formativo. O GEPESEX nasce com a proposta de oferecer um espaço de aprendizagem discursiva e coletiva e que aquelas alunas não encontravam em outro momento dos seus currículos. Várias foram as pessoas que ajudaram a promover a existência desse espaço, e entre essas pessoas temos, majoritariamente, as alunas, pois foi um espaço que surgiu da luta e do interesse de uma geração bastante atuante do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado) da UFC, mas também foi um espaço que, inicialmente, teve um olhar atento de professoras relacionadas a área pedagógica do curso e que souberam acolher essas demandas. Por isso havia uma aproximação das discussões em relação a educação para as sexualidades nas escolas, como alguns trabalhos do grupo mostram: intervenções no espaço escolar, análise de livros didáticos etc.

Ao entendermos esse começo do grupo, entendemos também que as alunas sentiam uma falta muito grande em seus currículos, a falta de local onde pudessem aprender mais sobre as questões relacionadas a sexualidade e uma educação para as sexualidades comprometido com o direito e a existência de todas. Uma geração que não podia mudar os documentos oficiais que estavam sendo propostos (impostos) ali naquela formação, mas que não ficavam à mercê desses documentos, e elas mesmas criavam seus próprios territórios. Um grupo que, durante os anos que esteve ativo, se manteve funcionando semanalmente com objetivos de ajudar não somente as alunas do curso, mas o próprio curso e o corpo docente que, muitas vezes, no anseio de também entenderem mais sobre o que estava sendo aprendido no GEPESEX, buscavam suas alunas para que pudessem orientá-las de alguma maneira, mas o GEPESEX também saiu da universidade e começou a frequentar escolas, congressos e outros eventos acadêmicos.

Dessa maneira, o GEPESEX foi um grupo de estudos que transgrediu. Um local inovador que transgrediu a uma ordem comum de existência do curso onde ele começou. Um curso da área de Ciências da Natureza que possui um empirismo mecanicista muito forte, onde temos pouco contato com outras áreas do conhecimento, especialmente dos conhecimentos sociais. O positivismo desses cursos os coloca em uma posição de conforto, onde quase nenhuma autocrítica é feita, onde são formadas biólogas para atuarem em levantamentos de faunas e floras para algum licenciamento ambiental, quase da mesma maneira que tenta formar biólogas para atuar em um ambiente de importância social e cultural, como são as escolas.

O GEPESEX nasceu e foi mantido até onde foi possível por alunas engajadas, que entendiam a importância do grupo para a formação de professoras que soubessem trabalhar com alunas de gerações que nasceram em meio a grandes revoluções comunicativas. Uma geração que não aceita com tanta facilidade ideias retrógradas em relação as multiculturalidades que existem nas sociedades atuais. Ser professora hoje e amanhã será desafiante, pois as mudanças que observamos nas salas de aula chegam primeiro que as mudanças nos cursos de formação. Assim, temos que a proatividade e a transgressão de alunas identitárias, militantes ou mesmo sensíveis e empáticas a realidade de suas futuras alunas, podem trazer mudanças bem mais rápidas e significativas para a formação docente.

O GEPESEX também se manteve como inovador ao propor novas formas de gerar discussões e aprendizados a partir de paixões em comum, criamos um espaço de liberdade para a arte, onde montávamos reuniões de estudo baseadas no audiovisual. Naquele contexto, inovamos com o “cine GEPESEX”, que nos fazia entender a importância do lúdico para a aprendizagem, a importância dos interesses em comum, das paixões artísticas compartilhadas. Assistíamos e aprendíamos, entendíamos e assistíamos. Um ciclo de encontros que se seguiam assim. Um oásis de cultura, de arte, de sociedade, de sexualidade, de ensino, de aprendizagem, de tudo que era tão difícil de encontrar nas nossas salas de aulas, mas que encontrávamos ali, na nossa sala de encontros semanais. Assim, também temos que as professoras que participaram do GEPESEX têm suas práticas influenciadas pelas discussões e ações realizadas pelo grupo.

Esse trabalho me fez concluir que o curso de Ciências Biológicas (Licenciatura/Bacharelado) da UFC, ao não contar mais com o GEPESEX, como espaço físico, perde muito. Ele perde muito ao tentar garantir um ambiente que englobe uma formação, sobretudo uma formação docente comprometida com a realidade social e cultural dos tempos atuais. Suas alunas do presente e do futuro perdem muito. Assim, essa pesquisa entende que se o GEPESEX, como um espaço físico de aprendizado e discussões, não existe mais, e dessa maneira é urgente que outro espaço semelhante ao GEPESEX seja criado e incentivado.

Acredito que, apesar de gostar da existência de espaços autônomos criados e mantidos por alunas, esse novo espaço precisa também receber uma maior atenção de professoras e gestoras institucionais desse curso.

Apoio a existência de uma reformulação curricular, que insira na matriz desse curso disciplinas que abordem essas temáticas, seja um maior incentivo da participação dessas alunas nas disciplinas optativas e livres que já existem, e que de alguma forma se relaciona com essas temáticas, ou seja, através da criação de uma disciplina nova. Também entendo que essas mudanças mais urgentes não precisam, necessariamente, acontecer através de disciplinas, podendo surgir outros espaços que ampliem e direcionem essa formação no curso.

É necessário a existência de um corpo docente mais comprometido com a realidade do público que ocupa esses espaços e, claro, com a realidade da escola e de todo e qualquer local que essas profissionais irão ocupar. Um corpo docente que, ao fazerem documentos que regerão esse espaço, também possa entender que o escrito precisa estar presente na realidade do dia a dia do corpo docente. A educação para as sexualidades foi mais de interesse das alunas do que de professoras, e isso precisa ser mudado. A educação para as sexualidades, bem como qualquer temática a sexualidade humana, precisa ser melhor entendida nesse ambiente formativo do curso. Essas áreas precisam ser entendidas dentro desses espaços formativos como parte importante das mudanças sociais e culturais que nosso tempo histórico nos impõe.

Afinal, vivemos em uma sociedade mergulhada em discriminações e tensões de gênero, de raça, de diversidades sexuais, e isso não pode ser ignorado por um curso de formação docente. Assim, essa pesquisa contribui, junto com outras pesquisas, para que possamos entender melhor a realidade do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) da UFC, no que diz respeito a formação docente e a educação para as sexualidades. Mais pesquisas deverão ser feitas para que possamos avançar cada vez mais nesses campos de conhecimentos tão importantes atualmente; precisamos destacar cada vez mais essas nossas inquietações em pesquisas para que possamos garantir um espaço formativo que respeite as nossas realidades e identidades.

O GEPESEX não acaba com o fim de seus espaços físicos! Ele resiste e persiste como memória, e isso é um fato. A existência dessa pesquisa, as experiências resgatadas por esse trabalho, através das narrativas de pessoas que estavam na criação e manutenção desse espaço, trazem isso para meu entendimento, mas não só as memórias das participantes dessa pesquisa seguem vivas, as memórias de todas que fizeram parte dessa história ainda seguem gerando novos frutos em suas experiências profissionais e pessoais. Assim, o GEPESEX não acaba todas que fizeram parte dessa história mantem a sua existência, enquanto ainda estamos

aqui, lutando nos espaços acadêmicos e escolares por uma educação mais gentil e mais comprometida com a dignidade humana.

A árvore está completa! Agora, ela seguirá viva e gerando novas sementes para o futuro da educação para as sexualidades.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, M. **Educação sexual e a formação de professores de biologia no curso de ciências biológicas da universidade federal do ceará**. 2019. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

ANDRADE, L. N. de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 2012. 278f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7600>. Acesso em: 14 mar. 2021.

ANTICH, A. V.; FORSTER, M. M. dos S. Formação continuada na modalidade de grupo de estudos: repercussões na prática docente. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 71-83, 2012.

ARAUJO, L. W. **Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es**. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4880>. Acesso em: 14 mar. 2021.

ARCARI, C. Educação Sexual como Prevenção da Violência Sexual. *In*: COMITÊ NACIONAL DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES. **Direitos sexuais são direitos humanos: coletânea de textos**. Brasília, DF: Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes, 2017. p. 23-28

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.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo II: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BORGES, R. O.; BORGES, Z. N. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidades nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e. 230039, 2018.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Tradução de Ariel Dillon. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF: Congresso Nacional 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960->

1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. **Atlas da violência 2020**. Brasília, DF: IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/200826_ri_atlas_da_violencia.pdf. Acesso em 4 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Curso de Graduação em Ciências Biológicas Proposta de Diretrizes Curriculares**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CienBio.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): orientação sexual**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): orientação Sexual**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 mai. 2019

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: Inep, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: INEP, 2015.

BORBA, R. C. do N.; ANDRADE, M. C. P de.; SELLES, S. E. Ensino de ciências e biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: inquietações e reflexões. **Revista artes de educar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 144-162, 2019.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, 2003.

CHIARI, N. D. A. **Uma situação de ensino para uma discussão da temática de gênero na licenciatura em ciências biológicas**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Departamento de Física, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B.; Teoria e práxis feministas na academia: os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, NE, p. 387-400, 1994.

CYSNE, J. de B. **Bordando contos de infâncias, sentidos e experiências**: a narrativa (auto) biográfica como meio para compreensão das visões de criança e de infância que nos atravessam. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/45064>. Acesso em: 14 mar. 2021.

DEBALD, B. S.; GOLFETO, N. V. Protagonismo estudantil e metodologias ativas de aprendizagem em tempos de transformação na educação superior. **Pleide**, Foz do Iguaçu, 10(20): 05-11, 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial. Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v. 01, n. 0, p. 34-42, 2014.

EKUNI, R. *et al.* Projeto de extensão “Grupo de Estudos em Neurociência”: divulgando neurociência e despertando vocações. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Chapeco, v. 5, n. 2, p. 55-59, 2014.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos culturais: uma introdução. *In*: JOHNSON, R.; ESCOSTEGUY, A. C.; SCHULMAN, N. **O que é, afinal, estudos culturais?**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 2-11.

FELIPE, J. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-posições**, Campinas, v. 18, n. 2 (53), p. 77-87, 2007.

FERNANDES, S. **Sintomas mórbidos**: a encruzilhada da esquerda brasileira. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 29-55.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORTALEZA. Levantamento do lgbtcídio em Fortaleza e no estado do Ceará. **Centro de Referência LGBT – Janaína Dutra**. Fortaleza: 2018. Disponível em: https://issuu.com/xfelipelopes/docs/levantamento_lgbtcidio_2017_-_vers_. Acesso em: 18 nov. 2020.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro /São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Lisboa: Edições 70, 2013.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. São Paulo: Autêntica Editora, 2011. *E-book Kindle*.

FURLANI, J. Existe “ideologia de gênero”? [Entrevista cedida a] Andrea Dip. **A Publica**. Disponível em: <http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/> Acesso em: 20 jul. 2019

GARCIA, C. C. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução de Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, n. 3 (63), p. 413-438, 2007.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LAGANA, H. F.; PENHALVER, N.; RODRIGUES, V. Sexualidade e formação de professores. *In*: Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, 6., 2014, Bogotá. **Anais...** Bogotá: Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED, 2014. p. 353-358.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, 2015.

LIMA, S. P. de. Os limites da “experiência” e da “liberdade” no encontro nacional universitário da diversidade sexual (ENUDES). **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 256-276, 2017.

LANGER, J. Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos. **Revista História Hoje**, São Paulo, n. 5, 2004.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós estruturalista. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. b

MANCHUR, J.; SURIANI, A. L. A.; CUNHA, M. C da. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, 2013.

MELO, A. S. A. F. **“Entre flores no jardim” Histórias de vida e formação**: uma análise sobre gênero e sexualidade entre egressos/as do curso de Ciências Biológicas da UEFS. 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

MELO, H. P.; OLIVEIRA, A. B. A produção científica no feminino. **Cadernos Pagu** [online], Campinas, n. 27, p. 301-331, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332006000200012&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 20 jul. 2019

MINAYO, M. C. de S. (org.). *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MONTEIRO, S. A de S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, v. 1, e. 202011, p. 1-24, 2020.

MOURA, F. N. de S.; LEITE, R. C. M. O conservadorismo e a formação cidadã: a abordagem da sexualidade no ensino fundamental diante do discurso em documentos oficiais. **RECC**, Canoas, v. 24, n. 3, p. 61-77, 2019.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2006.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-TERRIEN, S.M.; NUNES, J.B.C. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011, v. 1, p. 33-51.

NÓVOA, A. FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, S. G. M. **Formação inicial docente para a educação sexual**: revelando realidades de licenciaturas em ciências biológicas. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em

Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

OLIVEIRA, V. F. de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, 2011.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n.01, p. 369-386, 2011.

PEREIRA, M.; MOREIRA, G. P.; CARDOSO, R. R. S. Educação sexual e interdisciplinaridade. *In*: PRÁTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA REGIÃO SUL, 2017, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo: UNISINOS, 2017. p. 1-6.

PÉREZ, G. D. *et al.* Para uma imagem deformada do trabalho científico., **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

PHOENIX, C.H. *et al.* Organizing action of prenatally administered testosterone propionate on the tissues mediating mating behavior in the female guinea pig. **Endocrinology**, Oxford, 65:369-82, 1959.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

PORTELA, Y. M. A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais no cenário das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras. **Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 44-55, 2013.

RAGO, M. As mulheres na historiografia brasileira. *In*: SILVA, Z. L. (org.). **Cultura e histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

REIS, N. dos.; GOULARTH, I. dos R. Questões de gênero no ensino médio: interfaces em sociologia, biologia e interdisciplinaridade. **Revista Café com Sociologia**, Maceió, v. 6, n. 1, p. 88-106, 2017.

RIBEIRO, P. R. C. *et al.* O ensino de biologia e suas articulações com as questões de corpos, gêneros e sexualidades. **Biografía escritos sobre la biología y su enseñanza**, Bogotá, v. 9, n. 16, p. 77-86, 2016.

RODRIGUES, A. *et al.* Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de Graduação – Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n. 16, p. 141-148, 2013.

ROSSI, J. P. G.; PÁTARO, R. F. A. “Lei da Mordaça” na literatura científica: um estado da arte sobre o movimento escola sem partido. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e. 221565, 2020.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, C. F.; RECENA, M. C. P.; MACHADO, V. M. Sexualidade e diversidade sexual nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em ciências biológicas nas universidades

públicas em Mato Grosso do Sul. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 72-100, 2018.

SANTOS, R. A. P. dos. **Resistências e emergências nas licenciaturas de Biologia: discursos e práticas sobre sexualidade e gênero**. 2018. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SAVELI, E. L. A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, Itajaí, v. 10, n. 2, p. 129-146, 2010.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005.

SELLES, S. E.; DORVILLÉ, L. F. M.; PONTUAL, L. V. Ensino religioso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: implicações para o ensino de ciências/biologia. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 875-894, 2016.

SILVA, E. P. de Q. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2014.

SILVA, O. M. da. Origens da educação (sexual) brasileira e sua trajetória. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO da UFPI*, 2., 2002, Teresina. **Anais [...]**. Teresina: UFPI, 2002. p. 1-12.

SILVA, R. B.; MOREIRA, T. B.; LEITE, R. C. M. Disciplinas de sexualidade no ensino superior: panorama da integralização curricular dos cursos de biologia, química e física da universidade federal do ceará. *In: RIBEIRO, L. T. F. et al. (org.). Educação brasileira: em pauta*. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 303-309.

SILVA, R. B.; LEITE, R. C. M. Plantando as sementes: o tema sexualidade na formação inicial docente em ciências biológicas. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 9, n. 7, p. 1-14, 2020. DOI <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4507>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4507>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. São Paulo: Autêntica Editora, 2007. *E-book Kindle*.

SOUSA, L. C.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 119-134, 2010.

SOUZA, B. B. **Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professoras/es**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

SOUZA, E. de J. **Educação sexual “além do biológico”**: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em biologia. 2018. 209 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOUZA, V. C.; FLORES, T. B.; LORENZI, H. **Introdução à botânica: morfologia**. São Paulo: Instituto Plantarum de Estudos da Flora, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, **Projeto Político-pedagógico do Curso de Ciências Biológicas**. Fortaleza: UFC, 2005.

VITOR, M.; MAISTRO, V. I. de A.; ZÔMPERO, A de F. Educação para a sexualidade e formação inicial docente: uma investigação nos currículos de licenciatura em ciências biológicas. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 25 (1), p. 282-305, 2020.

XAVIER FILHA, C. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira? **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 5, n. 2, p. 16-39, 2017.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, 2017.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado pelas pesquisadoras Rayanne Barroso Silva (pesquisadora responsável) e Raquel Crosara Maia Leite (orientadora da pesquisa) como participante da pesquisa intitulada (A HISTÓRIA DO GRUPO DE ESTUDO, PESQUISA E ENSINO DE SEXUALIDADE (GPESEX): A SEXUALIDADE NA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

DA UFC)". Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A atual pesquisa tem como objetivo identificar as contribuições de um grupo de estudos sobre o ensino de sexualidade na formação inicial de professores de Ciências Biológicas da UFC. O uso de entrevistas narrativas será utilizado como método para a obtenção de dados na pesquisa, que consiste na narração da história de vida da participante com o grupo de estudos investigado. Sendo assim, pedimos a sua colaboração para participar de uma entrevista que será realizada em local e horário de sua preferência, sendo resguardada a sua total privacidade. Se for autorizado, gostaríamos de gravar a entrevista com o auxílio de um gravador, a fim de registrar fielmente a sua fala. Não haverá nenhum custo financeiro a participante. O risco que você pode correr no decorrer dessa pesquisa, é de sentir-se desconfortável em narrar sua história de vida com relação as temáticas de gênero, sexualidade e sua formação acadêmica, que podem provocar lembranças emotivas e algum descontrole, mas caso isso aconteça, podemos interromper a entrevista até que a participante se sinta melhor. Ao final da entrevista, você poderá ouvir a entrevista e fazer as alterações que achar conveniente. O possível benefício deste estudo será compreender como as questões relativas ao gênero e à sexualidade permeiam suas histórias de vida na formação acadêmica, na história do grupo de estudos investigado e na sua prática profissional.

Destaco, que a qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. A qualquer momento o participante poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelos telefones/endereço dos pesquisadores.

Endereço d (os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: Rayanne Barroso Silva

Instituição: Universidade Federal do Ceara

Endereço: Rua Waldery Uchôa, 1 - Benfica, Fortaleza – CE.

Telefones para contato: (85) 99652-2475

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
Nome do Responsável legal/testemunha (se aplicável)	Data	Assinatura
Nome do profissional	Data	Assinatura que aplicou o TCLE

APÊNDICE B – TABELA COM O RESUMO DOS ACHADOS DO EQ

Trabalho	Autoras	IES	Principais autoras Referencial Teórico	Metodologia
A1	Hylío Fernandes Lagana; Nicole Penhalver e Viviani Rodrigues	UFSCar	PCN; LOURO; SILVA JR; AQUINO; ROGERS; TARDIF; SCHOM.	Pesquisa Qualitativa
D1	Samuel Godinho Mandim de Oliveira	UNESP	SILVA; SAYÃO; BRUSCHINI; SCHIAVO; SILVA; PCN; LEÃO; ALMEIDA; VIANNA; UNBEHAUM; FELIPE; SANTOS; NATIVIDADE; ALENCAR; SANTOS; LIRA E JOFILI; BONFIM; ROSSI ET AL; IMBERNON; LDB; GATTI; SELLES E FERREIRA; BAROLI, VILLANI E GATTI; DINIZ-PEREIRA E SAVIANI; BAROLI E VILLANI; SOARES; ENS ET AL; SILVA E SANTOS; FAGUNDES; BONFIM;; TARDIF; GIL- PEREZ;	Pesquisa Qualitativa e Quantitativa. Ciências Biológicas; Questionário e Entrevista Semiestruturada; Análise de Conteúdo
D2	Bruno Barbosa de Souza	UNIOESTE	LOURO; CRUZ; MEYER; SOUZA; DAVIS; PINTO; FURLANI; BEAUVOIR; FOUCAULT; SCOTT; BUTLER; BRITZMAN; SAVELI; CURY; BOAVENTURA; ALTMANN; AMARO; VIEIRA, RAMALHO E VIEIRA; SILVA E BERTUOL; PAVAN; LEÃO E RIBEIRO; DUQUE; MARIANO; GUIZZO E RIPOLL; JUNQUEIRA; GIROUX.	Pesquisa Qualitativa; Cursos de licenciatura (Ciências Biológicas, Matemática, Letras, Enfermagem e Pedagogia); Entrevista semiestruturada e análise de documentos; Análise do Discurso;

D3	Lara Wanderley Araújo	UFG	MEYER E PARAISO; PISCITELLI; MARIANO; SCOTT; MATOS; CARVALHAR; SILVA, T; PARAISO; GASTALDO; LOURO;	Pesquisa descritiva qualitativa; Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Pedagogia. Entrevista semiestruturada e questionários.
D4	Nathaly Desirrê Andreoli Chiari	UEL	LOURO; HARAWAY; SCOTT, KELLER; SCHIEBINGER; BASTOS; BATISTA; CAMACHO; PNE;	Análise documental (ementas das disciplinas e PPP's); Pesquisa interpretativa qualitativa
T1	Elaine de Jesus Souza	UFRGS	LOURO; ABRAMOVAY, WEEKS; BUTLER; SCOTT; MEYER; SOARES; NELSON, TREICHLER E GROSSBERG; SILVA; HALL; VEIGA-NETO; GIROUX ; BLANCHOT; COSTA; COSTA; SILVEIRA; SILVA; FOUCAULT; CASTRO; HENNIGEN; GUARESCHI; HARAWAY; CONWAY; BOURQUE; SCOTT; SOUZA; DINIS; FURLANI; BRITZMAN; SKILIAR; JUNQUEIRA; ALTMANN;	Pesquisa Qualitativa; Curso de Ciências Biológicas; Exames de documentos, grupos focais e entrevistas semiestruturadas; - Alunos último período do curso; Análise do discurso

T2	Raquel Alexandre Pinho dos Santos	PUC-RIO	FOUCALT; JOHNSON; JAPIASSU E MARCONDES; TARDIF E GAUTHIER; FERRARI; FURLANI; RAGO; REVEL; GROS; GATTI; CANDAU; VELHO; FREITAS; BECKER; PULCINO; GOMES E SORJ; PINHO; BASTOS; ALTMANN; ABRAMOVAY, CASTRO E DA SILVA; MAZZON; ANDRADE; LOURO;	Pesquisa qualitativa; Formação inicial em Ciências e Biologia; cursos de Ciências Biológicas; Entrevistas semiestruturadas Análise de conteúdo das entrevistas e de documentos;
T3	Andréa Silene Alves Ferreira Melo	UFBA	NOVOA; MOITA; CARMO; SELLES; ESTEVES; SOUZA; SILVA; LARROSA; CHAUI; BONFIM; BARZANO; PAVAN; MOITA;	Pesquisa qualitativa Histórias de Vida Entrevista Narrativa

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A HISTÓRIA DO GRUPO DE ESTUDO, PESQUISA E ENSINO DE SEXUALIDADE (GEPESX): A SEXUALIDADE NAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFC

Pesquisador: RYANNE BARROSO SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25985119.0.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educacao

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.753.434

Apresentação do Projeto:

O projeto é objeto de Mestrado acadêmico na área de Educação com abordagem qualitativa. Enfoca a formação de professoras de Biologia e o ensino da sexualidade. Foi realizada uma extensa revisão de literatura sobre o tema. Será utilizada a (Auto)biográfica a partir de autoras como Josso (2007) e Pineau (2006) como fundamento metodológico. Na construção da Narrativa de vida dos participantes para a obtenção dos dados, será utilizada a entrevista narrativa a partir das definições de Jovchelovitch e Bauer (2002). Na análise das entrevistas narrativas, a pesquisadora recorrerá à Análise Textual Discursiva de Moraes (2003). A escrita do trabalho será feita, utilizando substantivos e adjetivos no feminino para ambos os gêneros da língua portuguesa. Num primeiro momento será usado o 'estado da questão', o qual leva o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Como perguntas norteadoras têm-se: o ensino de sexualidade ainda pertence a concepção médico-higienista. A Biologia tem sido a grande tutora do ensino de sexualidade nas escolas. E, as professoras dessas disciplinas estão preparadas? Se a resposta for "Sim", o que existe nesses cursos que as preparam? Se a resposta for "Não", o que falta na formação dessas profissionais? As Ciências Biológicas poderiam ter participação nessa mudança de pensar. Onde o espaço da escola abrigasse todas as identidades (ou a maioria delas). A história do GEPESX será contada através da análise de alguns documentos, e, da vivência de pessoas que participaram do grupo. Inicialmente será feita uma busca de dados empíricos em

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Telefone: (85)3366-8344

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.753.434

documentos oficiais do grupo, como exemplo: atas de encontros, planejamento de atividades, cronogramas, frequências, trabalhos publicados e entrevistas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

- Investigar sobre as contribuições da Narrativa de Vida do grupo de estudos, pesquisa e ensino de sexualidade (GPESEX) para a formação de licenciandas do curso de Ciências Biológicas da UFC com temas relacionados a sexualidade.

Objetivos específicos:

- Historicizar a importância do GPESEX, como grupo de estudos, na formação docente das alunas do curso de Ciências Biológicas dentro do ensino de sexualidade;
- Entender quais as concepções que as ex-participantes apresentam sobre temas relacionados ao ensino de sexualidade;
- Identificar como o GPESEX tem influenciado a prática em sala de aula de ex-participantes com o ensino de sexualidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa apresenta riscos cotidianos de uma entrevista. Caso seja necessário, em momento de grande emoção, será disponibilizado um tempo para que o participante possa se acalmar e retornar a sua narrativa. Se o participante continuar indisposto, a entrevista poderá ser remarcada ou mesmo cancelada ficando a decisão a critério do participante que ficara assegurado a sua desistência de contribuir com a pesquisa a qualquer momento. Caso seja necessário, poderá ocorrer reembolso se o participante tiver algum prejuízo financeiro durante a coleta de dados.

Benefícios:

Contribuição da participante com sua historia para uma pesquisa científica que busca entender como a autonomia de alunos (as) através da participação de um grupo de estudos ajudou na sua própria formação e na sua pratica docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É uma pesquisa de interesse para a área de educação e formação docente em biologia e sexualidade. O estudo pode contribuir com sugestões metodológicas para a formação docente na área de biologia e sexualidade; embora restrito em sua extrapolação para informações de pontos de vista diferentes, pois trabalhará com dados de duas participantes professoras pertencentes ao

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 3.753.434

mesmo grupo nesta temática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados adequadamente projeto de pesquisa, TCLE com linguagem adequada aos futuros recrutados, orçamento adequado à realização, autorização da instituição para a realização do trabalho.

Recomendações:

Apresentar relatório final quando da conclusão do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existe pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

É uma pesquisa de interesse para a área de educação e formação docente em biologia e sexualidade. O estudo pode contribuir com sugestões metodológicas para a formação docente na área de biologia e sexualidade; embora restrito em sua extrapolação para informações de pontos de vista diferentes, pois trabalhará com dados de duas participantes professoras pertencentes ao mesmo grupo nesta temática.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1442536.pdf	07/11/2019 19:47:40		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	instituicao.pdf	07/11/2019 19:46:12	RAYANNE BARROSO SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	apreciacao.pdf	07/11/2019 19:42:58	RAYANNE BARROSO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	07/11/2019 19:31:38	RAYANNE BARROSO SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	07/11/2019 19:28:07	RAYANNE BARROSO SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	07/11/2019 19:27:29	RAYANNE BARROSO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconcentimento.pdf	07/11/2019 19:18:45	RAYANNE BARROSO SILVA	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.753.434

Cronograma	cronograma.pdf	04/11/2019 21:04:51	RAYANNE BARROSO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	04/11/2019 20:42:54	RAYANNE BARROSO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 09 de Dezembro de 2019

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344



CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LICENCIATURA) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

<https://si3.ufc.br/sigaa/graduacao/curriculo/lista.jsf>

 Portal do Discente	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS EMITIDO EM 25/08/2020 18:42	 secretaria de tecnologia da informação
---	--	---

DADOS DA ESTRUTURA CURRICULAR

Código: 2006.1A Matriz Curricular: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - FORTALEZA - Presencial - MT - LICENCIATURA PLENA Unidade de Vinculação: Centro de Ciências (11.00.01.21) Município de funcionamento: FORTALEZA - CE Período Letivo de Entrada em Vigor: 2014 . 1 Carga Horária: Total Mínima 3464 Carga Horária Obrigatória: 3272h Total - (1300h Práticas) / (1972h Teóricas) / (0h EAD) Carga Horária de Extensão: 0 hrs Carga Horária Optativa Mínima: 192 hrs Carga Horária Obrigatória de Atividade Acadêmica Específica: 616 hrs Carga Horária Máxima de Componentes Curriculares Optativos Livres: 192 hrs Prazos para Conclusão em Períodos Letivos: Mínimo 8 Médio 8 Máximo 12 Carga Horária por Período Letivo: Mínima 64 hrs, Média 480 hrs, Máxima 640 hrs						
1º Semestre						
Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza	Pré-Requisitos	Equivalencias	Co-Requisitos
CE0878 QUÍMICA GERAL E ORGANICA - 96h (6cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CE0801 E CE0802)	
CG0501 INTRODUÇÃO A GEOCIÊNCIAS - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CG0351 OU CG0500)	
CH0858 DIVERSIDADE BIOLÓGICA - 32h (1cr) - 1 período letivo	20h aula (1cr) 12h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CH0763)	
CH0860 BIOLOGIA DA CELULA - 64h (4cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CH0814)	
CH0861 ECOLOGIA DE ECOSISTEMAS - 48h (3cr) - 1 período letivo	48h aula (3cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CH0817 OU CH0865)	
CH0890 INSTRUMENTALIZACAO PARA O ESTUDO DA CIÊNCIA I - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CH0863 OU CH0851)	
ICA1664 FUNDAMENTOS DE FILOSOFIA DA CIÊNCIA - 32h (2cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA			
CH Total: 400hrs.						
2º Semestre						
Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza	Pré-Requisitos	Equivalencias	Co-Requisitos
CB0689 MATEMÁTICA APLICADA A BIOLOGIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CB0534 OU CB0703 OU CB0581 OU CB0690 OU CB0692 OU CB0664)	
CH0859 BIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO - 32h (2cr) - 1 período letivo	16h aula (1cr) 16h lab. (1cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CH0766)	
CH0866 CRIPTOGAMAS - 96h (6cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 64h lab. (4cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0858)		(CH0754 E CH0755)	
CH0869 INVERTEBRADOS I - 64h (4cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0858)		(CH0756)	
CH0891 INSTRUMENTALIZACAO PARA O ESTUDO DA CIÊNCIA II - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CH0868 OU CH0851)	

CI0914	BIOQUÍMICA GERAL - 96h (6cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0860)	(CI0912 OU CI0915)		
CH Total: 416hrs.							
3º Semestre							
Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza	Pré-Requisitos	Equivalencias	Co-Requisitos	
CC0268	ESTATÍSTICA APLICADA A BIOLOGIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CB0689)	(CC0203 OU CC0218 OU SD0250 OU AB0076 OU CC0051 OU CC0261 OU CC0265)		
CH0862	FORMACAO PROFISS. E AREAS DE ATUACAO DO BILOGO - 16h (1cr) - 1 período letivo	16h aula (1cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA			
CH0870	INSTRUMENTALIZACAO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS III - 64h (4cr) - 1 período letivo	0h aula (0cr) 64h lab. (4cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0891)	(CH0851 OU CH0851)		
CH0873	INVERTEBRADOS II - 64h (4cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0869)	(CH0757)		
CH0875	MORFOLOGIA E TAXONOMIA DE ESPERMATOFITAS - 96h (6cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 64h lab. (4cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0858)	((CH0825 E CH0762) OU CH0900)		
CH0878	ECOLOGIA DE POPULACOES E COMUNIDADES - 96h (6cr) - 1 período letivo	96h aula (6cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0861)	(CH0820)		
PB0090	PSICOLOGIA DO DES. E APRENDIZAGEM NA ADOLESCENCIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA	(PB0051)		
CH Total: 464hrs.							
4º Semestre							
Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza	Pré-Requisitos	Equivalencias	Co-Requisitos	
CH0760	MICROBIOLOGIA GERAL - 96h (6cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 64h lab. (4cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0858)	(CH0857)		
CH0867	GENÉTICA - 64h (4cr) - 1 período letivo	48h aula (3cr) 16h lab. (1cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0860)	(CH0812 OU CH0821)		
CH0871	INSTRUMENTALIZACAO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS IV - 64h (4cr) - 1 período letivo	0h aula (0cr) 64h lab. (4cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0870)	(CH0851)		
CH0874	CORDADOS - 64h (4cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0873)	(CH0826)		
CH0876	ANATOMIA E BIOLOGIA FUNCIONAL DAS ESPERMATOFITAS - 96h (6cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 64h lab. (4cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0875)	(CI0906)		
CH0880	HISTOLOGIA ANIMAL - 64h (4cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0860 E CH0859)	(CH0766)		
PC0208	DIDÁTICA I - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA	(PC0011)		
CH Total: 512hrs.							
5º Semestre							
Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza	Pré-Requisitos	Equivalencias	Co-Requisitos	
CD0369	FUNDAMENTOS DE FÍSICA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA	(CD0251)		
CH0872	INSTRUMENTALIZACAO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS V - 64h (4cr) - 1 período letivo	0h aula (0cr) 64h lab. (4cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0871)	(CH0851)		
CH0879	BIOLOGIA DE CAMPO - 32h (2cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0861 E CC0268)			

CH0881	FISIOLOGIA ANIMAL COMPARADA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA (CH0874)	(CH0830)	
CH0888	BASES DA BIOGEOGRAFIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA (CH0878)	(CH0819)	
CH0920	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL I - 100h (0cr) - 1 período letivo	32h aula 68h lab. 0h ead 0h ext.	ESTÁGIO	OBRIGATORIA (CH0871)	(CH0883 OU CH0852)	
SF0688	ELEMENTOS DE ANATOMIA HUMANA - 64h (4cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA (CH0880)	(SF0669)	
CH Total: 452hrs.						
6º Semestre						
Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza	Pré-Requisitos	Equivalencias	Co-Requisitos
CH0903	BIOLOGIA DE CAMPO APLICADA AO ENSINO - 32h (2cr) - 1 período letivo	0h aula (0cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA (CH0879)		
CH0921	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL II - 100h (0cr) - 1 período letivo	32h aula 68h lab. 0h ead 0h ext.	ESTÁGIO	OBRIGATORIA (CH0920)	(CH0884 OU CH0852)	
PB0092	ESTRUTURA, POLITICA E GESTÃO EDUCACIONAL - 64h (4cr) - 1 período letivo	48h aula (3cr) 16h lab. (1cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA	(PB0087)	
SC0150	PARASITOLOGIA GERAL - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA (CH0873)		
SG0380	FUNDAMENTOS DE FISIOLOGIA HUMANA - 96h (6cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA (SF0688)	(SG0361 OU SG0367)	
CH Total: 356hrs.						
7º Semestre						
Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza	Pré-Requisitos	Equivalencias	Co-Requisitos
CH0877	CONSERVAÇÃO BIOLÓGICA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA - 32h (2cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA (CH0858 E CH0878 E CH0888)		
CH0889	EDUCAÇÃO AMBIENTAL - 32h (2cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA (CH0878)	(C0101)	
CH0922	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO I - 100h (0cr) - 1 período letivo	32h aula 68h lab. 0h ead 0h ext.	ESTÁGIO	OBRIGATORIA (CH0921)	(CH0885 OU CH0853)	
CK0176	INFORMÁTICA APLICADA AO ENSINO DE CIÊNCIAS - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA	(PRG0007 OU IUV0001 OU IUV0002)	
HLL0077	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA	(PD0077)	
PB0091	EST SOCIO-HISTÓRICOS E CULTURAIS DA EDUCAÇÃO - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA		
CH Total: 356hrs.						
8º Semestre						
Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza	Pré-Requisitos	Equivalencias	Co-Requisitos
AB0066	ECONOMIA DE RECURSOS NATURAIS - 48h (3cr) - 1 período letivo	48h aula (3cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA		
AB0082	ECONOMIA AMBIENTAL - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA (CC0268)		
AC0459	FITOPATOLOGIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA		

AC0483	SILVICULTURA E PAISAGISMO - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CH0861 E CH0875)
AE0330	INTRODUÇÃO A OCEANOGRAFIA - 96h (6cr) - 1 período letivo	96h aula (6cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CF0665) (AE0381)
AE0331	AQUICULTURA I - 96h (6cr) - 1 período letivo	96h aula (6cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(AE0339)
AE0339	LIMNOLOGIA - 80h (5cr) - 1 período letivo	80h aula (5cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CF0665) (AE0379)
AE0342	PLANTOLOGIA - 80h (5cr) - 1 período letivo	80h aula (5cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(AE0343) (AE0387)
AF0704	MANEJO DE ANIMAIS SILVESTRES - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CH0874)
AJ0006	ENZIMOLOGIA E TECNOLOGIA DAS FERMENTACOES - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
AK0016	AGROECOLOGIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CH0878)
CF0665	QUÍMICA ANALÍTICA APLICADA - 80h (5cr) - 1 período letivo	48h aula (3cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CF0667	FÍSICO-QUÍMICA APLICADA A BIOLOGIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CF0677	QUÍMICA AMBIENTAL - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CG0367	PALEONTOLOGIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CH0866 E CH0875 E CH0873)
CH0010	DIVERSIDADE ESTRUTURAL EM PLANTAS - 64h (4cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0011	MÉTODOS DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA - 32h (2cr) - 1 período letivo	16h aula (1cr) 16h lab. (1cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0753	LABORATÓRIO EM BIOLOGIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0762	SISTEMÁTICA VEGETAL - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0763	SISTEMÁTICA ANIMAL - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0765	MORFOLOGIA GERAL DOS ANIMAIS DE LABORAT. - 48h (3cr) - 1 período letivo	48h aula (3cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0775	TÓPICOS DE BIOLOGIA VEGETAL II - 48h (3cr) - 1 período letivo	48h aula (3cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0777	TÓPICOS DE BIOLOGIA ANIMAL II - 48h (3cr) - 1 período letivo	48h aula (3cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0782	PSICOBIOLOGIA - 96h (6cr) - 1 período letivo	96h aula (6cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0790	TÓPICOS DE BIOLOGIA I - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	

CH0793	TÓPICOS DE BIOLOGIA II - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0798	ECOLOGIA AQUÁTICA - 80h (5cr) - 1 período letivo	80h aula (5cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0799	HISTOLOGIA DOS SISTEMAS - 96h (6cr) - 1 período letivo	96h aula (6cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0800	FISIOLOGIA DE MICROORGANISMOS - 96h (6cr) - 1 período letivo	96h aula (6cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0801	MICROBIOLOGIA AMBIENTAL - 96h (6cr) - 1 período letivo	96h aula (6cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0802	MÉTODOS EM MICROBIOLOGIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0805	FISIOLOGIA DOS SISTEMAS DE CONTROLE - 96h (6cr) - 1 período letivo	96h aula (6cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0813	GENÉTICA DE POPULAÇÕES E EVOLUÇÃO - 96h (6cr) - 1 período letivo	96h aula (6cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0815	MÉTODOS EM BIOLOGIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0816	MORFOLOGIA VEGETAL COMPARADA - 96h (6cr) - 1 período letivo	96h aula (6cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0827	CITOGENÉTICA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0832	ECOL. DAS REG. ÁRIDAS E SEMI-ÁRIDAS - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0833	ELEMENTOS DA FLORA REGIONAL - 96h (6cr) - 1 período letivo	96h aula (6cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0835	ETOLOGIA - 96h (6cr) - 1 período letivo	96h aula (6cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(AF0703)
CH0836	MÉTODOS EM ECOLOGIA ANIMAL - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0837	MÉTODOS EM ECOLOGIA VEGETAL - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0838	MORFOLOGIA INTERNA DAS PLANTAS - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0839	ELEMENTOS DA FAUNA REGIONAL - 96h (6cr) - 1 período letivo	96h aula (6cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0840	BIOLOGIA DE ANIMAIS ESTUARINOS - 96h (6cr) - 1 período letivo	96h aula (6cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0841	GENÉTICA DE MICROORGANISMOS - 96h (6cr) - 1 período letivo	96h aula (6cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CI0929)
CH0844	BIOLOGIA DE INSETOS - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CH0873)
CH0847	ANATOMIA ANIMAL COMPARADA - 96h (6cr) - 1 período letivo	96h aula (6cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	

CH0848	CIÊNCIAS DE ANIMAIS DE LABORATÓRIO - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0849	MALACOLOGIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0850	MACROFAUNA BENTONICA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0854	ECOLOGIA E RECURSOS NATURAIS - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0863	INSTRUMENTALIZACAO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS I - 64h (4cr) - 1 período letivo	0h aula (0cr) 64h lab. (4cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0868	INSTRUMENTALIZACAO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS II - 64h (4cr) - 1 período letivo	0h aula (0cr) 64h lab. (4cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CH0851)
CH0892	PROJETO DE PESQUISA - 32h (2cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0895	ANIMAIS DE LABORATÓRIO - 64h (4cr) - 1 período letivo	0h aula (0cr) 64h lab. (4cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0896	BIOSSEGURANÇA - 32h (2cr) - 1 período letivo	0h aula (0cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0904	IMUNOLOGIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(SH0928)
CH0908	ESTUDO DOS ANFIBIOS - 64h (4cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0914	ECOLOGIA DE PEIXES - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CH0874)
CH0915	ECOLOGIA AQUATICA CONTINENTAL - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CH0873 E CH0874)
CH0916	EVOLUÇÃO - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0917	INTRODUÇÃO AOS MÉTODOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE AMBIENTAL - 32h (2cr) - 1 período letivo	16h aula (1cr) 16h lab. (1cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CH0918	FLORA BRASILEIRA: DIVERSIDADE, CONSERVAÇÃO E MANEJO - 32h (2cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CH0875)
CH0924	TECNOLOGIA DO DNA RECOMBINANTE - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CI0914 E CH0867)
CH0925	TÓPICOS DE BIOLOGIA VEGETAL I - 64h (4cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CH0774)
CH0926	TÓPICOS DE BIOLOGIA ANIMAL I - 64h (4cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CH0776)
CH0927	FLORA BRASILEIRA: DIVERSIDADE, CONSERVAÇÃO E MANEJO - 64h (4cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CH0875)
CH0928	PERSPECTIVAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA - 32h (2cr) - 1 período letivo	16h aula (1cr) 16h lab. (1cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CI0903	BIOFÍSICA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CI0918)

CI0905	LABORATÓRIO EM BIOQUÍMICA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CI0911	LABORATÓRIO EM FISILOGIA VEGETAL - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CI0913	BIOLOGIA MOLECULAR E BIOTECNOLOGIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CI0910)
CJ0006	CLIMATOLOGIA DINÂMICA - 64h (4cr) - 1 período letivo	48h aula (3cr) 16h lab. (1cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CJ0008	CONSERVAÇÃO DE RECURSOS NATURAIS - 80h (5cr) - 1 período letivo	80h aula (5cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(CJ0127)
CJ0026	GEOMORFOLOGIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CJ0039	PEDOLOGIA GERAL - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CJ0079	TECNOLOGIAS DA GEOINFORMAÇÃO - 64h (4cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
CK0032	INTRODUÇÃO A CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO - 96h (6cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
DB0103	DIREITO AMBIENTAL - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(AD0213 OU LAB0059)
IUV0001	TECNOLOGIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PRG0007 OU IUV0002 OU CK0176)
IUV0002	TECNOLOGIA EAD - 64h (4cr) - 1 período letivo	0h aula (0cr) 0h lab. (0cr) 64h ead (4cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PRG0007 OU IUV0001 OU CK0176)
PRG0002	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AFRICANIDADES - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
PRG0003	EDUCAÇÃO AMBIENTAL - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
PRG0004	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
PRG0005	DIFERENÇA E ENFRENTAMENTO PROFISSIONAL NAS DESIGUALDADES SOCIAIS - 64h (4cr) - 1 período letivo	0h aula (0cr) 0h lab. (0cr) 64h ead (4cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
SC0151	PATOLOGIA GERAL - 80h (5cr) - 1 período letivo	80h aula (5cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
SG0364	FARMACODINÂMICA - 192h (12cr) - 1 período letivo	160h aula (10cr) 32h lab. (2cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
SG0371	FARMACOLOGIA GERAL - 128h (8cr) - 1 período letivo	128h aula (8cr) 0h lab. (0cr) 0h ead (0cr) 0h ext. (0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	
BIO0001	ATIVIDADES COMPLEMENTARES - 200h (12cr) - 1 período letivo	0h aula 200h lab. 0h ead 0h ext.	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	OBRIGATORIA	(ZZ001 OU ZZ0001)
CH0882	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - 16h (1cr) - 1 período letivo	16h aula 0h lab. 0h ead 0h ext.	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	OBRIGATORIA	(CH0853) (CH0886)

CH0923	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO II - 100h (0cr) - 1 período letivo	32h aula 68h lab. 0h esad 0h ext.	ESTÁGIO	OBRIGATORIA (CH0922)	(CH0886 OU CH0853)
CH Total: 6492hrs.					
SIGAA Copyright © 2006-2020 - Secretaria de Tecnologia da Informação - UFC - (85) 3366-9999 - si3asprd04.ufc.br					

ANEXO C – ATA DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO GEPESEX

Relatoria do Primeiro dia do GEPESEX

No dia 9 de março de 2012, iniciou no Laboratório de Ensino de Biologia, do Departamento de Biologia, da Universidade Federal do Ceará, o Grupo de Estudos Pesquisa e Ensino de Sexualidade – GEPESEX. O grupo iniciou com o intuito de promover estudos, discussões, pesquisas e atividades de ensino sobre o tema de Sexualidade. No primeiro dia o grupo contou com a participação de 15 participantes todos do curso de Ciências Biológicas, abrangendo as duas modalidades Licenciatura e Bacharelado, principalmente dos semestres iniciais, contando com a participação de seis pessoas do primeiro semestre, nenhuma do segundo, pois no presente dia houve aula de campo e os que haviam previamente interessados avisaram a falta, duas do terceiro semestre, seis do quarto semestre e um do último semestre. No dia foram visualizados empecilhos que fizeram com que algumas pessoas que demonstraram interesse faltassem, por exemplo, a chuva, a aula de campo para o segundo semestre, a superlotação no restaurante universitário que impossibilitou a chegada a tempo no horário previsto para o início do grupo. Começamos com uma dinâmica que consistia em uma rodada de apresentação em que os participantes falavam nome, semestre, expectativas para o grupo e ensinavam algo para a pessoa do lado, foi uma forma de integralizar, descontrair e observar expectativas a serem trabalhadas. A dinâmica inicialmente com tempo previsto de 15 minutos, ocupou grande parte do primeiro dia, foi uma forma de deixar mais livre e espontâneo o processo de aproximação dos integrantes. Após 30 min, iniciamos outra dinâmica introdutória ao tema que foi a teia de experiências. Essa dinâmica consiste em uma dinâmica que todos os participantes contaram experiências acumuladas sobre o tema sexualidade, sobre a participação em grupos de estudos e falaram subtemas que desejariam estudar em sexualidade, após essa socialização o participante deveria dizer o nome de uma pessoa que estivesse no mínimo de duas pessoas de distância e lançar o rolo de linha. Durante esse processo, visualizei que poucos tem experiências com grupo de estudos, mesmos os que estavam nos semestres mais avançados, e sobre o tema, o conhecimento era mais popular e informal do que de grupos e leitura de textos. Após a última pessoa passar a linha, formou-se uma teia, que por questão de falta de tempo, não podemos conversar muito sobre o que significava para o grupo, explanei um pouco sobre a função da dinâmica, dizendo que como era visto, todos conhecem algo sobre o tema, ou seja, ninguém sabe mais ou menos, mas são experiências diferentes e que no fim do semestre esperamos que assim como a teia formada com a linha, nossas experiências seriam trocadas e acumuladas e que conseguiríamos crescer juntos. Puxando para o lado dos subtemas mencionados durante a dinâmica já fui inserindo os subtemas que foram previamente pensados para serem estudados pelo grupo, porém deixei claro que havendo necessidades, esse calendário seria modificado segundo demandas que fossem surgindo. Finalizei o primeiro dia agradecendo a participação de todos e explicando previamente como será a próxima sexta feira, falando qual subtema será abordado, que será a análise de livros didáticos. Infelizmente, não pude contemplar a outra dinâmica que havia preparado que seria mais uma introdução ao tema Sexualidade e aos subtemas.

ANEXO D – BANNER DE DIVULGAÇÃO DOS ENCONTROS DO GRUPO DE ESTUDOS GÊNERO, MASCULINIDADES E SEXUALIDADE DO NUSS (UFC)

**Gênero,
masculinidade e
sexualidade**



Local: Sala do NUSS (CH3-UFC)

Quinzenalmente,
às segundas-feiras - 14hrs
Data de início: 16/03

ANEXO E – BANNER DE DIVULGAÇÃO DOS ENCONTROS DO GRUPO DE ESTUDOS CORPOS E FEMINISMOS DISSIDENTES DO NUSS (UFC)



GRUPO DE ESTUDOS DO NUSS

Corpos e feminismos dissidentes

*Quinzenalmente.
Sempre às quartas feiras.
Horário: 15:00 às 17:00.
Local: Sala do NUSS (CH3 - UFC).
Início: 18 de março*

TODES SÃO BEM-VINDES

ANEXO F – BANNER DE DIVULGAÇÃO CRIADO PARA O ENCONTRO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO DO ANO DE 2014.



ANEXO G – CRONOGRAMA DE ESTUDOS DO ANO DE 2015.1



Universidade Federal do Ceará

Centro de Ciências

Curso de Ciências Biológicas

Cronograma de Estudos GEPESEX 2015.1

Dia / Mês	Tema
25/02	Conversa de apresentação do grupo
04/03	Filme Kinsey – Biografia do cientista Alfred Kinsey
11/03	Continuação do filme e discussão
18/03	Tema: Orientação Sexual
25/03	Tema: Gênero
01/04	Tema: Licenciatura
08/04	Tema: Religião e sexualidade
15/04	Tema: Relações de gênero-feminismo
22/04	Tema: Aborto Documentário “Clandestinas”
29/04	Tema: Aborto: como tratar nas escolas?
06/05	
13/05	
20/05	
27/05	
03/06	
10/06	
17/06	
24/06	