

## COORDENAÇÃO DE CURSO: POSSIBILIDADES CURRICULARES EM EDUCAÇÃO PARA AS SEXUALIDADES

## COORDINACIÓN DE CURSO: POSIBILIDADES CURRICULARES EN EDUCACIÓN PARA LAS SEXUALIDADES

**Cristiano Figueiredo dos Santos**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPTL/UFMS)  
cristiano.santos@ufms.br

**Constantina Xavier Filha**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS)  
tinaxav@gmail.com

**Vera de Mattos Machado**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (INBIO/UFMS)  
veramattosmachado1@gmail.com

### RESUMO

O objetivo deste trabalho foi o de investigar entendimentos e percepções de ocupantes do cargo de coordenador(a) de curso de ciências biológicas acerca das possibilidades de contribuições para a formação inicial em educação para as sexualidades. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e que se utilizou de Análise Textual Discursiva. Os resultados indicam duas categorias emergentes que se relacionam com aspectos do exercício da função do cargo e com possibilidades de efetivação de uma política curricular acerca da temática. Reforçamos a demanda por mais articulação e diálogo na necessária formação para se lidar com educação para as sexualidades.

**Palavras-chave:** gestão; formação inicial; currículo.

**Eixo temático:** 3 - Formação docente em Ciências e Biologia.

**Modalidade:** Pesquisa acadêmica.

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue investigar comprensiones y percepciones de quienes ocupan el cargo de coordinador de una carrera de ciencias biológicas sobre las posibilidades de aportes a la formación inicial en educación para las sexualidades. Se trata de una investigación cualitativa, exploratoria, que utilizó el Análisis Textual Discursivo. Los resultados indican dos categorías emergentes que se relacionan con aspectos del ejercicio de la función del cargo y con posibilidades de implementar una política curricular sobre el tema. Reforzamos el reclamo de mayor articulación y diálogo en la formación necesaria para abordar la educación para las sexualidades.

**Palabras clave:** gestión; formación inicial; plan de estudios.

**Eje temático:** 3 - Formación del profesorado en Ciencias y Biología.

**Modalidad:** Investigación académica.

## INTRODUÇÃO

A formação docente é um processo permeado por questões que estão relacionadas não somente ao conhecimento específico de determinados componentes curriculares mas, também, atravessada por contextos sócio-políticos e culturais, práticas institucionais, estruturas físicas (in)disponíveis, experiências pessoais e coletivas, dentre outras. Tardif (2007) considera que, para além daqueles advindos das ciências da educação e da ideologia pedagógica, os saberes docentes são um amálgama que incluem outros, tais quais aqueles forjados na formação inicial e continuada, socialmente definidos e selecionados pelas instituições universitárias, os que são desenvolvidos no exercício das funções da prática da profissão e os que se apresentam sob a forma de programas escolares que podem/devem ser aplicados. Estes são denominados de saberes curriculares.

Aceções do conceito de currículo, um dos importantes pontos a serem considerados na formação docente, podem ser compreendidas como a significação da matriz curricular, do conjunto de ementas e programas, dos planos de ensino de docentes e também de experiências de estudantes, entre outras coisas (LOPES; MACEDO, 2011) e, assim, depende da maneira como o curso de graduação se organiza e se desenvolve. Dessa forma, currículo e formação docente estão intimamente relacionados, de modo que a organização gerencial dos cursos de graduação interfere sobremaneira nas possibilidades de se efetivar ou não determinados objetivos educacionais.

Nesse cenário, quando se trata da formação inicial, a composição do quadro docente ganha relevância em função de suas qualificações e de suas atribuições que, em geral, nas universidades públicas contemplam, de maneira mais historicamente efetivada, a pesquisa, a extensão e o ensino e, mais abrangentemente, também atividades ligadas à gestão. Medeiros (2020) indica que são poucas as produções científicas que se dedicam a compreender e refletir sobre a coordenação dos cursos de graduação e que, de maneira geral, as atribuições às pessoas ocupantes do cargo se apresentam sob quatro dimensões: pedagógica, curricular, administrativa e política. Assim, a coordenação de curso é entendida por este autor como uma instância central para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e que congrega desafios que incluem questões institucionais estruturais tais

como ausência de recursos materiais, reduzido apoio técnico-administrativo, sobrecarga de atribuições, escassez de tempo para atendimento de demandas e relacionais, como, por exemplo, as relações de difícil convívio com representantes e gestoras(es) de setores acadêmicos das universidades.

Botelho et al. (2018), nessa mesma direção, consideram coordenadoras(es) de curso elementos essenciais para a promoção do conhecimento nas universidades, uma vez que atuam como catalisadoras(es) de atividades e processos, e, destacam que a maioria de gerentes – termo que empregam para denominar coordenadoras(es) – são docentes de áreas diversas que foram promovidas(os) à esse cargo e que essa passagem, de colaboradoras(es) individuais à gerentes, acabam por configurar o perfil de novas(os) profissionais. Também Protássio e Tauchen (2021) corroboram o entendimento de que o(a) coordenador(a) de curso de graduação é uma figura estratégica no organograma institucional, mas que, majoritariamente, são pessoas sem experiência e formação para o desempenho da função de gerir processos e grupos.

Tauchen et al. (2016) ao investigarem fatores de estresse na vida de docentes universitários iniciantes indicam que cargos de gestão podem ser um ponto de conflito entre docentes mais antigos ou experientes, que acreditam que novatos(as) devem assumir o posto, e docentes iniciantes, que sentem insegurança e desconforto ao serem pressionados(as) a se responsabilizar pelas atribuições de tal cargo.

Assim, o(a) coordenador(a) de curso de graduação é uma figura importante no contexto da formação inicial proporcionada no âmbito das universidades públicas e que tem seu trabalho permeado por diversos fatores que se estendem, inclusive, muitas vezes, ao desenvolvimento de habilidades que se localizam fora da sua formação original, exigindo uma compreensão mais ampliada e integrativa de processos gerenciais dependentes do nexos com outras instâncias. Também se destaca como um importante mediador(a) do currículo, se considerarmos que, em muitos casos, relaciona-se com fatores que interferem nas experiências educacionais e institucionais de estudantes.

No âmbito dos cursos de graduação em ciências biológicas, é comum que o cargo seja ocupado por uma pessoa com formação neste mesmo curso. Cabe a essa atuação nossa atenção, conforme autoras(es) que citamos, porque o(a) coordenador(a) pode ser a pessoa

articuladora com as demais pessoas que compõem o corpo docente e discente universitário para pensar e promover (ou não) debates sobre currículos e o que se espera para egressas(os) do curso. Uma das questões analisadas por muitos(as) autores(as) é o que se espera socialmente da atuação do(a) egresso(a) do curso especialmente em relação às temáticas de gênero e sexualidade.

A formação em ciências biológicas tem sido, então, investigada em seu potencial de alcance no que se refere à abordagem da educação para as sexualidades (SANTOS; SANTOS, 2019). Apesar de uma série de outras concepções, “educação para sexualidade” (XAVIER FILHA, 2009) aciona elementos que não se restringem ao sexo, tais como prazer e desejo, e se amplia frente a aspectos biológicos, essencializantes e generalizantes. Em realidade, para além da formação inicial e continuada, a prática docente também é objeto de estudo sobre a temática (SILVA, 2014) e o cenário tem indicado a necessidade de maior atenção à questão, de modo que ela não se restrinja aos vieses estritamente biologicistas/essencialistas (SANTOS; SILVA, 2019).

Dessa maneira, o objetivo deste trabalho foi o de investigar entendimentos e percepções de ocupantes do cargo de coordenador(a) de curso de ciências biológicas em Universidades públicas no Mato Grosso do Sul acerca das possibilidades, mediante a função, de contribuições para a formação inicial da educação para as sexualidades. Trata-se de parte de uma pesquisa de doutorado mais ampla que investigou propostas curriculares sobre sexualidade na formação inicial em Ciências Biológicas de Universidades públicas.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente trabalho adota uma abordagem de investigação qualitativa no sentido concebido por Bogdan e Biklen (1994) e caracteriza-se como uma pesquisa do tipo exploratória (LÖSCH et al., 2023). O corpus de análise se constituiu a partir de experiências relatadas por coordenadores(as) de curso de graduação em Ciências Biológicas de universidades públicas no Mato Grosso do Sul, quais sejam, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), abrangendo cinco municípios e contemplando sete cursos de graduação, presenciais e à distância.

Sete entrevistas foram conduzidas no período entre fevereiro e abril de 2020 e, em decorrência da pandemia de Covid-19, algumas delas ocorreram de maneira presencial e outras virtualmente. Um roteiro de entrevista foi elaborado contemplando questões acerca da trajetória pessoal e profissional até chegar a ocupar o cargo, aspectos da interação com currículos do curso e enfoques sobre sexualidade. A proposta de pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS e aprovada sob o parecer consubstanciado de número 2.994.210. Todas as pessoas participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas foram transcritas em sua forma bruta e suas análises foram conduzidas a partir de pressupostos metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD), um processo auto-organizado de construção de compreensão em que entendimentos emergem a partir de três etapas (MORAES; GALIAZZI, 2016). Unitarizações e categorizações foram conduzidas com base em análises temáticas em função de núcleos de sentidos. Para fins de codificação, cada unidade de significado recebeu uma sigla que designa o(a) participante que proferiu a fala e um número relacionado à sua inserção no (con)texto.

## **EMERGÊNCIAS CATEGORIAIS**

Cinco categorias emergentes iniciais indicaram sentidos em torno de discursos que versaram sobre relações interpessoais, administração pública, relações com a construção do currículo do curso, aparecimento da discussão sobre sexualidade em situações pedagógicas e percepções sobre a temática na formação inicial. Tais categorias iniciais serviram de base para a estruturação de duas categorias finais: Exercício da função do cargo e Possibilidades de efetivação de uma política curricular sobre educação para as sexualidades, sobre as quais passamos a fazer aproximações descritivas e interpretativas na sequência.

### **Exercício da função de coordenador(a)**

Esta categoria aglutinou unidades de significado que apreenderam aspectos sobre as relações interpessoais (com estudantes e outros(as) docentes), características com as quais as pessoas que ocupam o cargo precisa lidar e que foram percebidas como presentes na

administração pública, implicando elementos de gerenciamento de tempo, de processos, de equipes e marcas da relação com a gestão curricular.

As relações interpessoais marcam o exercício da função de coordenador(a) de curso, e isto evidenciou-se tanto no que concerne às possibilidades de facilitar processos para estudantes quanto, no cumprimento desse objetivo, estabelecer alguma tensão com colegas docentes. Por um lado, o cargo é compreendido como um elemento de importância para estudantes como recurso e auxílio na resolução de problemas, criando um senso de responsabilidade indicado quando, por exemplo, “muitas vezes a família não consegue sustentar uma pessoa de fora de casa e a coordenação traz essa responsabilidade também” (AnB 1.3) ou quando “o papel do coordenador é mostrar caminhos profissionais, auxiliá-los, não é? É se colocar um pouco no lugar do estudante” (MA 1.1).

Por outro lado, as relações com docentes do curso parecem trazer alguns desafios à coordenação, seja porque “existe uma fogueira de vaidades muito grande” (MA 2.1), porque “tem uma equipe que deveria estar atuando na coordenação, mas, também é muito difícil fazer professores se engajarem” (MJ 1.3), porque “a questão da prova substitutiva, professor querendo burlar o sentido dela ou querendo extrapolar o período do semestre para fazer atividade em tempo de exames finais” (MS 3.1), “porque quando o estudante reclama que não tem como fazer disciplina porque não foi postado no ambiente [virtual], eu tenho que ser bastante assim... categórico, assertivo na palavra” (MV 1.1) ou porque “o desafio é a parte de lidar com professor” (AnB 2.1). Contudo, a coordenação também foi percebida como um espaço possível de “fazer uma boa articulação com os professores e conseguir apoio para desenvolver atividades” (ApB 3.2).

Ademais, a burocracia, a demanda elevada e o engessamento de atividades marcam o exercício da atividade nos discursos enunciados. Parece não haver uma formação para o exercício do cargo com treinamento ou orientações adequadas, uma vez que “é o que todo mundo fala: você aprende com a demanda” (AnB 1.2) e que tais demandas são volumosas, sendo pautadas por “questão de prazos, de prioridades” (AnB 1.1) em um trabalho que “a gente fica muito tempo apagando incêndio, resolvendo trabalho técnico que outras pessoas poderiam estar fazendo” (MJ 1.2).

Em termos práticos, o trabalho foi relatado como “cansativo, que está mais burocrático do que era, eu acho, e que envolve muito suas habilidades emocionais e de interação” (RS 1.1), onde “tudo acaba virando papel, rotina, folha de frequência” (AB 1.2) e “a burocracia acaba nos engolindo” (AB 1.3). Em cursos “em que tudo é centralizado dentro da coordenação” (AB 1.1), domínios reguladores foram criticados porque “quem está ali em instâncias superiores regulamentando e dizendo como é o trabalho da coordenação, às vezes, parece que não tem muita noção do que é importante na coordenação” (MJ 1.1) e porque “o coordenador não tem liberdade para fazer coisas que ele acha que vão dar mais certo para o aluno” (RS 2.1).

A burocracia que parece caracterizar o trabalho efetivo, também interfere na gestão curricular pedagógica dos cursos de licenciatura em ciências biológicas, já que há relatos como “eu tenho perdido muito tempo com processos burocráticos internos e tenho pouco tempo para o que realmente gosto de fazer, que é ir na sala de aula, conversar com os alunos, tentar mexer alguma coisa no projeto pedagógico, entender esses anseios” (RS 1.3).

A interferência de órgãos e instâncias externas também modela o currículo e sua evidência é explicitada quando, por exemplo, se afirma que “o MEC, na verdade, impôs uma alteração no aumento da carga-horária” (RS 4.2), “no final de 2017 houve uma solicitação do Ministério da Educação que tinha que mexer em cargas horárias principalmente de disciplinas pedagógicas” (AnB 4.2), “agora a gente está com uma necessidade eminente de mexer por causa da creditação da extensão, não é? Então, essa norma veio de cima para baixo e a gente tem que mexer, não é?” (MS 4.2) e, ainda, em “porque o Conselho Nacional de Educação cada ano inventa uma novidade, inventa uma obrigatoriedade, e aí você é obrigado a se ajustar às mudanças que vêm surgindo” (AB 4.1).

Uma outra característica curricular presente nos discursos é a formalidade de alguns documentos, principalmente o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, que se distanciam da realidade operacional dos cursos, exemplificada em enunciações como “eu participei das alterações deste PPC em 2015 (...). A última alteração foi em 2017 e eu não estou na relação de professores do curso. Eu sou o coordenador, mas não estou na relação de professores do curso” (MS 4.1), bem como em

Eu atuei também organizando referências bibliográficas, ementas, objetivos, mas, assim, na escrita acabava que não, porque dentro da IES quem faz projeto pedagógico é o comitê docente estruturante, composto só por professores efetivos. Então, como naquele momento eu era convocada, então você vai abrir o projeto pedagógico e não está meu nome ali (ApB 4.1).

e em

Nessa época eu percebi que não existe um olhar cauteloso para o PPC, não é? Que o PPC era um cumprimento de tabela, não é? As pessoas botam ali porque pedem para ter (...). Bibliografia principalmente, cara. Quanto de material ali está desatualizado, não é? Desatualizado tanto de ter coisas que ninguém mais usa, quanto de coisas que se usa e que, por exemplo, a biblioteca precisa do respaldo do PPC para fazer pedido (...). Então, assim, eu vejo que ele vem sendo, a gente vem lidando com ele mais para cumprir uma exigência do que para ter um documento de referência que reflita o que o curso é. (MS 4.3).

Nesse sentido também, a relação com currículo esteve marcada por estruturas aparentemente frequentes em outros cursos – “como a gente está trabalhando na reestruturação, a gente começa a comparar com os demais, não é? Então, aparentemente, é um projeto pedagógico bem comum em outras Universidades” (AnB 4.1), flexibilizadas por alternativas online – “o curso noturno tinha cinco tempos até ano passado, aí a Universidade mudou para quatro tempos (...) algumas disciplinas mais da área da educação estão sendo oferecidas à distância” (RS 4.4), apesar de a coordenação ser vista com alguma potencialidade positiva – “a coordenação me dá possibilidade de fazer eventos, de fazer atividades complementares de ensino sobre assuntos que não estão sendo abordados dentro dos cursos” (ApB 3.1).

Assim, no que concerne à formação inicial de professoras(es) de ciências e biologia, o exercício da função de coordenador(a) de curso está implicado com fatores variáveis que tornam a atividade complexa, incluindo dimensões pessoais, organizacionais, institucionais, de ordem curricular, normativa, prescritiva e administrativo-burocráticas. Enquanto mediador(a) de experiências de/entre docentes e estudantes, a ocupação do cargo permite o jogo do exercício de poder, que pode oscilar em favor de

um destes dois grupos e operar, também, em todo seu interstício, demonstrando ser uma importante instância curricular.

### **Possibilidades de efetivação de uma política curricular sobre educação para as sexualidades**

Esta categoria foi composta pela convergência de apreensões de sentidos e significados que versaram sobre os momentos curriculares de discussão que abarcassem a educação para as sexualidades e as percepções e concepções sobre as temáticas na formação inicial de professores(as) de ciências e biologia.

As manifestações curriculares de discussões sobre sexualidade na formação inicial de licenciandos(as) em ciências biológicas foram colocadas em dúvida, algumas vezes, pelas pessoas entrevistadas e ficaram explícitas em enunciados como “eu acho que o projeto pedagógico não tem nada específico” (AnB 5.1) e em “acho que não é trabalhada” (RS 5.1). Por vezes, foi aventada em disciplinas específicas, sem muita certeza de sua abordagem, como em “talvez o professor do estágio prepare o aluno para enfrentar essas questões, mas não o conteúdo que seja trabalhado sempre” (RS 5.2).

Quando afirmou-se a abordagem da temática, ela foi relacionada com áreas da saúde, direitos ou diferença, caso em “[nome da docente] dava muitas disciplinas, mas eu lembro que dentro de uma delas trabalhava a questão da homossexualidade, a questão racial, sempre trabalhava, mas era dentro de uma disciplina só” (AnB 5.6), “a disciplina de biologia e saúde e a de direitos humanos que discute essa parte mais da sexualidade” (AB 5.1), “em uma disciplina do Reuni, corpo, saúde e sexualidade” (MS 5.1) e “principalmente nessas disciplinas das relações étnico-raciais, que trabalha, assim, não sei se é a palavra aceitação, mas trabalham, assim, a discussão dos diferente grupos” (MV 5.1).

Interessante notar distintas percepções sobre a inserção da educação para as sexualidades na formação inicial, indicando a ausência de consenso e uma disputa, ao menos discursiva, sobre o ponto. Há quem a rejeite, tal como em

não é do domínio do biólogo, assim, pelo menos eu não fui formado assim. Mas, agora talvez tenha um pouco mais dessas relações étnico-raciais, mas, o biólogo não tem essa

formação. De formação, não. O que ele tem, assim, é masculino e feminino, ou reprodução assexuada, vamos ver, os organismos, de modo geral, mas não é um gênero. Para a biologia simplesmente não existe, não tem, assim, uma... tudo é biológico. (...) a gente não tem uma, não tem nada relacionado à sexualidade. Sexualidade é realmente masculino-feminino (MV 5.1).

Outra pessoa entrevistada, analisa a questão curricular do curso e apresenta defesa de sua transversalidade curricular, como na fala abaixo:

(...) sexualidade, assim como criminalidade, assim como religiosidade, não é, são temas transversais. O que é um tema transversal? É um objeto de mundo, é uma situação, é um artefato, não é? (...) E não existe uma apropriação, não é, de nenhuma disciplina em relação a isso. Todas as disciplinas conseguem dar um olhar a partir de seus princípios, não é? (...) Eu acho completamente equivocado [tratar exclusivamente em uma disciplina], não é? Assim como fizeram com a Educação Ambiental (...). Acho que quando falam que é algo próprio da biologia, é porque confundem sistema reprodutor com sexualidade, não é? (MS 5.2).

A emergência de discussões acerca da educação para as sexualidades na formação docente inicial nos cursos de biologia também foi relacionada com situações do cotidiano – “situações do dia-a-dia em que o professor se vê na responsabilidade de tratar aquele assunto em relação a preconceito, bullying etc” (AnB 5.3, abordagens pedagógicas extra-classe – “a gente já fez isso em semana acadêmica” (AnB 5.2), “a gente tem desenvolvido muito dessa prática, de fazer essas atividades complementares para trazer assuntos que a gente acha que não estão bem contemplados no curso” (ApB 5.2), “eu vejo que há o interesse de vários alunos em trabalhar essa questão, inclusive em temas de TCC” (AB 5.2) e situações de discriminação, assédio ou preconceito “a gente teve agora, inclusive, a representante do DCE que me procurou porque ela quer marcar uma reunião justamente para falar de assédio e preconceito” (AnB 5.5).

De maneira geral, há entendimento de que a formação inicial do curso no que diz respeito à educação para as sexualidades é precária, “acho muito frágil” (AnB 6.1), mas que deve ser trabalhada nos cursos de licenciatura em ciências biológicas, “na formação do professor eu acho fundamental” (AB 6.2), “esse assunto tem que ser totalmente abordado” (ApB 6.3) e “a gente tem que trabalhar isso firmemente desde os primeiros dias de aula” (MA 6.1).

Assim, as possibilidades de efetivação de políticas curriculares sobre educação para as sexualidades nos cursos de formação de professores de ciências biológicas envolvem elementos que se imiscuem em torno de dissensões e disputas, que envolvem o pautar da temática em instâncias curriculares para além das disciplinas e ementas e que, em algumas ocasiões, são inclusive provocadas por círculos não de docentes, mas de estudantes. As possibilidades da formação para a educação para a sexualidade não se restringem ao âmbito das ações de coordenadas(es) de curso embora seja apoiada, em sua maioria, também por essa instância.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo uma figura importante no contexto da formação inicial de professores(as), o trabalho como coordenador(a) de curso é atravessado por desafios e viabilidades que tornam a atividade complexa e potente. A educação para as sexualidades é tema demandado nos cursos de Ciências Biológicas e sua abordagem sofre influências de diferentes instâncias.

O exercício do cargo de coordenador(a) de curso se mostrou como relevante instância curricular no que se refere às possibilidades de efetivação de formação inicial em educação para as sexualidades, embora seja marcado por tensões e disputas. Reforçamos a necessidade de mais articulação e diálogo sobre a formação para se lidar com as temáticas das sexualidades nos cursos e destacamos o potencial que coordenadores(as) de curso têm de poder contribuir favoravelmente nesse cenário.

### REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora. 1994.

BOTELHO, L. L. R.; SCHERER, L.; BORGHETTI, R.; JAESCHKE, J.; BOLZAN, E.; AJALA, R. Ser gerente em instituições de ensino superior: a percepção de ex-coordenadores de curso de graduação sobre suas aprendizagens gerenciais. **Revista GUAL**, V. 11, n. 4, 2018, p. 190-209. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n4p190> Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2018v11n4p190/37673>

Acesso em 24 abr. 2024.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, V. 18, n. 00, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958> Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958/17247> Acesso em 24 abr. 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MEDEIROS, E. A. Coordenação de curso de graduação - desafios e tensões na atuação profissional do professor universitário. **Comunicações Piracicaba**. V. 27, n. 3, 2020, p. 121-142. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n3p121-142> Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/351757391\\_Coordenacao\\_de\\_Curso\\_de\\_Graduacao\\_-\\_desafios\\_e\\_tensoes\\_na\\_atuacao\\_profissional\\_do\\_professor\\_universitario](https://www.researchgate.net/publication/351757391_Coordenacao_de_Curso_de_Graduacao_-_desafios_e_tensoes_na_atuacao_profissional_do_professor_universitario) Acesso em 24 abr. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2016.

PROTASSIO, M. R.; TAUCHEN, G. O professor-gestor na coordenação de cursos de graduação: uma revisão integrativa. **Póiesis Pedagógica**, V. 19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/rppoi.v19.70779> Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/70779/38426> Acesso em 24 abr. 2024.

SANTOS, C. F.; SANTOS, R. M. R. Desafios na formação docente em diversidade sexual. **Educação: Teoria e Prática**, V. 29, n. 60, 2019, p. 140-161. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n60.p140-161> Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13029/828> Acesso em 24 abr. 2024.

SANTOS, S. P.; SILVA, E. P. Q. Ensino de Biologia e transsexualidade. **Ensino em Revista**, V. 26, n. 1, 2019, p. 147-172. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v26n1a2019-7>

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/48831/26032> Acesso em 24 abr. 2024.

SILVA, E. P. Q. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. **Revista Periódicus**, V. 1, n. 2. 2014, p. 138-152. DOI: <https://doi.org/10.9771/peri.v1i2.12883>

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12883/9195> Acesso em 24 abr. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TAUCHEN, G.; COFFERRI, F. F.; CASTILLA, E. O.; ALVARENGA, B. T.; BORGES, D. S.; NEVES, C. F. P. Gestão da docência universitária: o stress na vida dos professores iniciantes. **Revista GUAL**, V. 9, n. 4, 2016, p. 255-273. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2016v9n4p255>

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2016v9n4p255/33205> Acesso em 24 abr. 2024.

XAVIER FILHA, C. **Educação para sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual**: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. IN: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). Educação para sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual. Campo Grande: Ed. UFMS. 2009. p. 19-43.