



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**OS DISCURSOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORAS/ES**

**BRUNO BARBOSA DE SOUZA**

CASCVEL  
2018





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

## **OS DISCURSOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES**

**BRUNO BARBOSA DE SOUZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Aparecida Meglhioratti  
Co-orientador: Prof. Dr. Alexandre Sebastião Ferrari Soares

CASCADEL - PR  
2018

## FICHA CATALOGRÁFICA

### Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Souza, Bruno Barbosa de  
OS DISCURSOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES / Bruno Barbosa de  
Souza; orientadora, Fernanda Aparecida Meglhioratti;  
coorientador, Alexandre Sebastião Ferrari Soares, 2018.  
158 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste  
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,  
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em  
Educação Ensino de Ciências e Matemática, 2018.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Formação Inicial. 4.  
Licenciatura. I. Meglhioratti, Fernanda Aparecida. II. Soares,  
Alexandre Sebastião Ferrari. III. Título.



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 75680337/0002-85  
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110  
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



**PARANÁ**  
GOVERNO DO ESTADO

**BRUNO BARBOSA DE SOUZA**

**OS DISCURSOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Ensino de Ciências e Matemática, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Fernanda Aparecida Meglioratti

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Alvaro Lorencini Junior

Universidade Estadual de Londrina - UEL (UEL)

Marcia Borin da Cunha

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 28 de setembro de 2018

## DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todas as Dandaras, Matheusas, Marielles e Eduardos, vítimas da violência, da intolerância e do ódio disseminado contra a comunidade LGBTQIA+. Resistiremos.

## **AGRADECIMENTOS**

O momento dos agradecimentos, geralmente, proporciona-nos reflexões interessantes e uma explosão de sentimentos, como gratidão, afeto, amor, saudade, felicidade. Então, dedicamos um tempo para que possamos relembrar de todos os momentos vivenciados nessa experiência, bem como das pessoas que fizeram parte dela. E, assim, citá-las/os, para que, simbolicamente, essas lembranças e agradecimentos se perpetuem.

Primeiramente, meus agradecimentos vão para a Deusa que rege o universo, pois sem sua companhia, amor e zelo não teria chegado até este momento. Agradeço também a todos os Orixás, em especial, à rainha das águas, Iemanjá.

Agradeço à minha mãe, Heloisa Barbosa de Souza, mulher forte, meu primeiro exemplo de resistência, que sempre apoiou minhas aventuras na caminhada acadêmica, mesmo que de longe.

Agradeço à minha orientadora, Fernanda Aparecida Meglhioratti, por ter mergulhado nessa aventura comigo, sempre se mostrando presente e preocupada, não apenas com o desenvolvimento desta pesquisa, mas também com meu estado emocional e psicológico. Um exemplo de pesquisadora e de ser humano, com o qual tive o prazer de conviver nesse período.

Agradeço às minhas/meus amigas/os por sempre estarem interessadas/os pelos assuntos com os quais eu trabalho, por constantemente me questionarem e refletirem a respeito das temáticas de Gênero e Sexualidade. Agradeço às novas amizades que surgiram nessa caminhada, assim como as que virão nos anos que seguirem.

Agradeço também as/aos colegas que fiz no decorrer do mestrado, em especial à Renata, Ana Paula, Ana Carolina, Adan, Marlon e Kathya, que sempre se fizeram presentes nesse processo, e que me possibilitaram bons momentos de troca de afeto e conhecimento.

Agradeço ao Grupo de Estudos sobre Educação e Sexualidade – GEPEX, bem como ao Grupo de Pesquisa de Educação em Ensino de Ciências e Biologia – GECIBIO, pelos diversos momentos de reflexão e interação concedidos, que possibilitaram o amadurecimento de muitas discussões e ideias.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Unioeste), em especial à Sandra, secretária do programa, por ter me ajudado inúmeras vezes no decorrer do curso.

Agradeço também a todas/os as/os funcionárias/os da Unioeste, administrativos, funcionárias/os da limpeza, jardinagem, enfim, todas/os aquelas/es que dedicam um tempo de suas vidas para e pela universidade pública.

Agradeço à Banca, Professor Álvaro Lorencini Júnior, Professora Márcia Borin da Cunha, por terem aceitado participar e avaliar meu trabalho. Agradeço também a todas e todos que se fizeram presentes no dia da apresentação deste trabalho.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela concessão da bolsa, que auxiliou e possibilitou minha permanência no programa de Pós-Graduação.

Por fim, agradeço imensamente a todas, todes e a todos que estiveram comigo no período do mestrado, pois vocês contribuíram muito para minha formação profissional e pessoal.

Muito Obrigado!

**Beyoncé feat. Chimamanda Ngozi Adichie – Flawless<sup>1</sup>.**

We teach girls to shrink themselves,

To make themselves smaller.

We say to girls “you can have ambition”, but not too much.

You should aim to be successful, but not too successful otherwise you will threaten the man.

Because I am female, I am expected to aspire to marriage.

I'm expected to make my life choices always keeping in mind that marriage is the most important.

Marriage can be a source of joy and love and mutual support.

But why do we teach girls to aspire to marriage and we don't teach boys the same?

We raise girls to see each other as competitors, not for jobs or accomplishments - which I think can be a good thing - but for the attention of men.

We teach girls that they cannot be sexual beings, in the way that boys are.

Feminist, a person who believes in the social, political and economic equality of the sexes.

**Beyoncé e Chimamanda Ngozi Adichie – Perfeita (tradução).**

Ensinamos meninas a se encolherem,

A se fazerem menores.

Dizemos a elas "você pode ter ambição", mas não muito.

Você deve ser bem-sucedida, mas não tão bem-sucedida: caso contrário, você ameaçará o homem.

Porque eu sou mulher, esperam que eu deseje o casamento.

Esperam que eu faça minhas escolhas de vida sempre mantendo em mente que o casamento é a escolha mais importante.

Casamento deve ser fonte de alegria e amor e apoio mútuo.

Mas por que ensinamos as meninas a desejar o casamento e não ensinamos o mesmo aos meninos?

Ensinamos as meninas a competirem, não por trabalhos ou conquistas - o que eu penso ser uma coisa boa - mas pela atenção de homens.

Ensinamos que meninas não podem ser seres sexuais, da mesma forma que os meninos.

Feminista, uma pessoa que acredita na igualdade social, política e econômica dos sexos.

---

<sup>1</sup> Música, letra e tradução disponíveis em:

<<https://www.vagalume.com.br/beyonce/flawless-feat-chimamanda-ngozi-adichie-traducao.html>>. Acesso em 13/08/2018.

Composição de Beyoncé, com o auxílio de Terius Nash, Chauncey Hollis e Rey Reel.



SOUZA, Bruno Barbosa de. **Os discursos de Gênero e Sexualidade na Formação de Professoras/es**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

## RESUMO

As discussões acerca das temáticas de Gênero e Sexualidade vêm tomando cada vez mais espaço em nossa sociedade, sendo refletidas de maneira corriqueira nos ambientes educacionais e de formação. A fim de compreender como isso está ocorrendo no processo de formação inicial de professoras/es, desenvolvemos essa pesquisa em um campus de uma universidade pública no Estado do Paraná, com cinco cursos em Licenciatura, sendo eles Ciências Biológicas, Enfermagem, Letras, Matemática e Pedagogia. Por meio de uma abordagem qualitativa, objetivamos compreender como esses cursos estão desenvolvendo as temáticas de Gênero e Sexualidade na formação inicial de professoras/es. Para isso, coletamos e analisamos, em um primeiro momento, os Projetos Pedagógicos dos 18 cursos em Licenciatura, distribuídos em cinco *campi* da universidade. Após esse primeiro momento, aprofundamos as discussões para um campus dessa universidade e realizamos entrevistas semiestruturadas com as/o alunas/o do último ano, de cinco cursos desse campus. Tanto para o desenvolvimento da pesquisa quanto para as análises dos dados buscou-se o apoio metodológico da Análise de Discurso. Os resultados da investigação aqui proposta indicam que as temáticas estão presentes nos Projetos pedagógicos dos cinco cursos, entretanto, em três deles só aconteceu a inserção das temáticas após a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que determinou a incorporação das temáticas de Gênero e Sexualidade nos currículos dos cursos de formação inicial, continuada e segunda graduação. Os dados apresentados pelas/os alunas/os indicam que as discussões a respeito das temáticas em sala de aula ocorrem de modo pontual, por um determinado professor, ou por meio de eventos. Apontam também que, principalmente, os cursos voltados para as Ciências Biológicas e da Saúde (Ciências Biológicas e Enfermagem) abordam as temáticas por um viés principalmente biológico-anatômico, enquanto os cursos voltados para as Ciências Humanas (Letras e Pedagogia) e Ciências Exatas (Matemática), por mais que indiquem abordagens mais amplas em seus PPs, as ações são pontuais e desenvolvidas por determinadas/os professoras/es.

**Palavras-chave:** Gênero, Sexualidade, Formação Inicial, Licenciatura.



SOUZA, Bruno Barbosa de. **Discourses of Gender and Sexuality in Teacher Training**. 2018. 158 f. Dissertation (Master in Education). Postgraduate Program in Education. Concentration area: Society, State and Education, Research Line: Teaching of Sciences and Mathematics, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2018.

### **ABSTRACT**

Discussions regarding Gender and Sexuality have been receiving more attention in the society, being reflected in a common manner in educational and training environments. With the objective of comprehending how it is being constructed into the teachers' initial qualification process, a research was developed in a public university campus, with five licentiate courses: Biological Sciences, Nursing, Languages, Mathematics and Pedagogy. Through a qualitative approach, the objective was to analyze in what manner these courses are developing the Gender and Sexuality issues in the teachers' initial qualification process. Pedagogical projects of eighteen licentiate courses, from five university *campi*, were analyzed. Soon after, we deepened the discussions for a campus of this university and we conducted semi-structured interviews with the students of the last year, of five courses of this campus. Both for research development and for data analysis, the support of the Discourse Analysis was used. The investigation results show that the issue is present in the pedagogical projects of five courses, however, in three of them the issue was inserted only after the law Resolução CNE/CP 02/2015 determined the introduction of the subject into the curriculum of initial qualification courses. Data presented by students indicate that discussions about the issue happen in a specific situation, because of a determined professor or during events. It is also indicated that biology-oriented courses like Biological Sciences and Nursing address the theme with a biological-anatomic view, whereas in Human Science courses like Languages and Pedagogy and Exact Sciences like Mathematics the addressing is wider in their PPs – actions are specific and developed by determined professors.

**Keywords:** Gender, Sexuality, Initial Qualification, Licentiate, Discourse Analysis.



## LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

AD – Análise de Discurso

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade

AMTIGOS- Ambulatório Transdisciplinar de Identidade de Gênero e Orientação Sexual

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação BNCC – Base Nacional Comum Curricular

GGB – Grupo Gay da Bahia

IES – Instituições de Ensino Superior

IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgênero, Queers, Intersexuais, Assexuais e + para as pessoas que não se identificam com as outras letras.

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PEE – Plano Estadual da Educação

PGR – Procuradoria-Geral da República

PP – Projeto Pedagógico

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PME – Plano Municipal da Educação

PNE – Plano Nacional da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

STF – Superior Tribunal Federal

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA.....</b>	<b>5</b>
<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>7</b>
<b>EPÍGRAFE.....</b>	<b>9</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>11</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>13</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>15</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONCEITUANDO E REFLETINDO OS TEMAS IDENTIDADE, SEXO BIOLÓGICO, GÊNERO E SEXUALIDADE.....</b>	<b>32</b>
1.1 Identidade: reflexões e apontamentos acerca da importância deste conceito.....	39
1.2 Compreendendo e refletindo o conceito de Sexo Biológico.....	43
1.3 Gênero e Identidade de Gênero: reflexões para além do binário.....	46
1.4 Sexualidade e as diferentes Identidades sexuais.....	50
<b>CAPÍTULO 2 – GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES.....</b>	<b>54</b>
2.1 As legislações, diretrizes e normativas para as temáticas de Gênero e Sexualidade na Educação.....	55
2.2 A formação docente para o trabalho com as temáticas de Gênero e Sexualidade.....	67
2.3 A abordagem das temáticas de Gênero e Sexualidade no âmbito escolar.....	73
<b>CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>78</b>
3.1 Análise de Discurso.....	82
3.2 Local de realização da pesquisa.....	85
3.3 As/Os sujeitas/os da pesquisa.....	87
<b>CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>89</b>
4.1 Mapeamento dos Projetos Pedagógicos de uma universidade pública do Paraná em relação à presença dos temas Gênero e Sexualidade.....	89

4.2 Discursos presentes nos Projetos Pedagógicos (PP) e nas entrevistas com as/o alunas/o dos cursos de Licenciatura de Enfermagem, Ciências Biológicas, Letras, Pedagogia e Matemática de um campus de uma Universidade Pública do Estado do Paraná.....	106
4.2.1. Os discursos que circundam o curso de Ciências Biológicas – Licenciatura.....	107
4.2.2. Os discursos que circundam o curso de Enfermagem – Licenciatura.....	111
4.2.3. Os discursos que circundam o curso de Letras – Licenciatura.....	114
4.2.4. Os discursos que circundam o curso de Pedagogia – Licenciatura.....	119
4.2.5. Os discursos que circundam o curso de Matemática – Licenciatura.....	123
4.2.6. Os discursos de Gênero e Sexualidade nas diferentes áreas do conhecimento.....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>153</b>

## APRESENTAÇÃO

*A placa de censura no meu rosto diz:  
Não recomendado à sociedade  
A tarja de conforto no meu corpo diz:  
Não recomendado à sociedade*

Caio Prado – Não recomendado<sup>2</sup>.

A todo o momento nós, professoras/es, deparamo-nos com “diversas realidades” e situações em sala de aula referentes às temáticas de Gênero e Sexualidade, as quais vão desde piadas até agressões verbais e físicas devido à presença de Identidades de gênero e sexualidades diferentes da heteronormativa. Contudo, muitas vezes, não recebemos formação adequada que nos prepare ou que nos dê indicativos para trabalhar tais temas em sala de aula. Nesse sentido, uma formação inicial que busque um debate amplo, democrático e significativo para essas temáticas ainda é escassa nas Universidades, particularmente nos cursos de Licenciatura. Falo isso olhando para minha formação docente, que proporcionou poucos momentos de discussão e reflexão a respeito das temáticas, e também para as diferentes vivências que se fazem presentes no cotidiano escolar e de formação docente.

O anseio pelas discussões de Gênero e Sexualidade na formação inicial, nesse trabalho, vem de minhas observações e vivências dessa realidade, a qual nós, professoras/es, estamos imersas/os. Uma formação que frequentemente objetiva a mediação de conteúdos e técnicas, e que pouco reflete a respeito das múltiplas Identidades e existências que se fazem presentes nos espaços escolares - que nada mais são do que espaços também sociais. Assim, muito se trabalha os conteúdos conceituais e pouco os conteúdos atitudinais.

Para que você, leitora/or, compreenda melhor o porquê da escolha em pesquisar os temas de Gênero e Sexualidade em uma dissertação de mestrado, farei uma breve retrospectiva a respeito de meu caminhar acadêmico que me trouxe até este momento, proporcionando-me o despertar por pesquisar tais temas, que ainda são silenciados em nossa sociedade e, conseqüentemente, na escola.

---

<sup>2</sup> Os fragmentos que iniciam as seções deste trabalho são trechos de canções que estimularam e acompanharam o processo de escrita deste trabalho.

Os primeiros contatos que tive com esses temas foram vivenciados ainda criança, no período escolar, com inúmeros episódios de violência psicológica, verbal, e, em alguns momentos, física. Esses episódios nem sempre eram praticados por alunas/os, alguns deles eram praticados por professoras/es. Episódios como esses são frequentes e poderiam ser minimizados se ocorresse o debate das temáticas de Gênero e Sexualidade por parte do corpo docente e/ou administrativo da escola, de modo a combater todo e qualquer episódio de preconceito e/ou violência.

No decorrer do período escolar tive raros momentos de discussão a respeito das temáticas de Gênero, Sexualidade e/ou Diversidade por parte das/os professoras/es, muito pelo contrário, esses temas, quando surgiam, logo eram silenciados. Lembro-me de apenas um momento em que foi falado de Sexualidade, quando algumas/uns profissionais da área da saúde foram à escola, mas esse momento foi reservado apenas para as turmas do Ensino Médio. Na ocasião, separaram as meninas dos meninos, para que houvesse diálogos diferentes para ambos, visando apenas aos aspectos biológico-anatômicos. Um momento que me marcou nessa palestra foram as imagens utilizadas ao se falar das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs)<sup>3</sup>, colocando a prática sexual (heteronormativa) como errada, com consequências para quem as pratica “antes do tempo”.

Creio que os relatos acima tenham feito parte da realidade de muitas pessoas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais e “+” para as pessoas que não se identificam com as outras letras) em suas passagens pelas escolas, rodeadas de violências psicológicas e até mesmo físicas.

No decorrer deste trabalho, farei uso da sigla LGBTQIA+ por compreendermos que as Identidades de Gênero e Sexual são diversas e se ampliam a todo o momento, deste modo, não irei utilizar uma sigla que não contemple outras Identidades, como a LGBT. Essa compreensão de que temos que contemplar as diferentes Identidades (de Gênero e Sexual) surge a partir dos estudos de Gênero e Sexualidade norte-americano, conduzidos por Judith Butler (2003), que busca romper com a ótica binária de Gênero e Sexualidade que se estabelece nas sociedades ocidentais.

---

<sup>3</sup> A nova denominação é uma das atualizações da estrutura regimental do Ministério da Saúde pelo Decreto nº 8.901/2016 publicada no Diário Oficial da União em 11.11.2016, Seção I, páginas 03 a 17.

A escola é um espaço educativo e formativo, que possui um importante papel na construção de uma sociedade democrática, na qual a diversidade humana seja representada e respeitada nos seus diferentes setores e grupos. As violências presentes nos ambientes escolares são decorrentes de inúmeros fatores, como a reprodução de preconceitos, o despreparo do corpo docente, pedagógico e administrativo para lidar com questões complexas, que envolvem a diversidade humana no tocante às questões de Gênero e Sexualidade.

Quando entrei em um curso superior, pude ver o quão diversos eram os grupos, as pessoas e suas Identidades, o que me possibilitou refletir e compreender melhor minha Sexualidade. Contudo, no decorrer do curso de Ciências Biológicas, foram poucos os momentos de reflexão em sala de aula referente às temáticas de Gênero e Sexualidade. Lembro-me de ter tido apenas uma disciplina no curso voltada para o tema Sexualidade, porém, a disciplina foi abordada em um viés de prevenção acerca das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e dos cuidados com o corpo. Não houve discussões a respeito das diferentes identidades sexuais e de Gênero que existem em nossa sociedade e dentro do ambiente escolar.

Compreendo que a questão da saúde é um dos fatores que podem e devem ser abordados em sala de aula (na Educação Básica e no Ensino Superior), porém, esse trabalho não deve ser desenvolvido apenas por esses aspectos. Isso se deve pelo fato de que as questões voltadas ao respeito à diversidade humana são essenciais para o combate ao preconceito e para a construção de uma sociedade democrática e não violenta.

De acordo com os escritos de Viganò e Laffin (2017), as violências presentes no contexto escolar, no que diz respeito às pessoas LGBTQIA+, causam diferentes e sérios problemas no seu desenvolvimento biopsicossocial, o que posteriormente provoca a evasão escolar e a restrição da interação social das/os sujeitas/os que têm Identidades diferentes da heteronormativa cisgênera<sup>4</sup>. Todavia, a escola é um espaço educativo que deve ter como objetivo a construção uma sociedade democrática, na qual a diversidade humana esteja representada e respeitada (VIGANO; LAFFIN, 2017).

Ao perceber que precisava de uma instrumentalização para compreender as temáticas de Gênero e Sexualidade, soube de uma disciplina que era ofertada no

---

<sup>4</sup> Chamamos de cisgênero, ou de “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento (JESUS, 2012, p.10).

curso de Ciências Sociais, chamada “Relações de Gênero e Poder”, na universidade em que eu estudava. Ao frequentar as aulas dessa disciplina, pude perceber quão rica eram as discussões e reflexões acerca dos temas, e como elas eram necessárias para a minha formação docente, bem como para minha formação pessoal. Foi a partir desse momento que passei a compreender meus privilégios enquanto homem, cisgênero, branco, em uma sociedade patriarcal e eurocêntrica. Além disso, sou privilegiado por ser LGBTQIA+ no país que mais mata essa população no mundo e por ter tido a oportunidade de fazer um curso superior em uma Universidade Pública.

Ao concluir essa disciplina, passei a me interessar com mais frequência pelas temáticas, participei de reuniões, encontros e eventos que falavam de Gênero e Sexualidade, despertando em mim o desejo por seguir a carreira docente. Passei a ver a Escola e a Educação de modo diferente, principalmente no tocante a essas temáticas. A partir desse momento, comecei a questionar o que eu, enquanto professor, poderia fazer para que esses assuntos fizessem parte do cotidiano de sala de aula, de acordo com os níveis escolares, de modo a prevenir episódios de violência e preconceito nos espaços escolares.

Como eu poderia utilizar desses espaços para gerar reflexões que diminuíssem o preconceito? Além dessas reflexões, compreendi a importância da organização coletiva para a reivindicação por espaços públicos, bem como políticas públicas direcionadas ao público LGBTQIA+. Assim, pouco tempo depois, apareceu a ideia de criar um coletivo LGBTQIA+, no qual passei a lutar mais efetivamente, em conjunto com outras pessoas, em prol do coletivo.

Com a conclusão do curso em Ciências Biológicas (Licenciatura), reingressei na Universidade para fazer mais um ano de disciplinas e adquirir o diploma de Bacharelado. Por saber que uma das exigências para a conclusão da categoria Bacharel era o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), decidi desenvolver esse trabalho na área da Educação, mais especificamente no Ensino de Ciências e Biologia. O trabalho que desenvolvi teve como tema “**Sexualidade no contexto do ensino de ciências e biologia: concepções e abordagens**”. No respectivo trabalho foram pesquisadas quais eram as concepções de Sexualidade e como se dava a abordagem desse tema em sala de aula por três professoras de Ciências e Biologia, de Educação Básica, de escola pública e privada. Nas análises das entrevistas realizadas com as professoras, constatei que elas ainda possuíam

concepções biológico-anatômicas a respeito de Sexualidade e que não abordavam em sala de aula essa temática de modo a ultrapassar os limites biológicos. Elas relataram também, que essa dificuldade em ter um olhar mais amplo a respeito desse tema era devido à sua formação docente, visto que, segundo relatos, não tiveram contato no período de formação.

Com o término desse trabalho, percebi que a formação docente, em sua maioria, não contempla e não prepara as/os professoras/es para refletir esses temas em sala de aula de maneira democrática e ampla, por meio de uma Educação que priorize o respeito à diversidade humana. Esse respeito inclui não somente a diversidade de Gênero e Sexual, mas também a diversidade Étnica, Cultural, Religiosa e outras Identidades que não se enquadram nas normas estipuladas pela nossa sociedade. Ou seja, uma escola que inclua e respeite a todas/os.

Foi então que decidi dar continuidade a essa pesquisa no mestrado, mas agora voltando o olhar para a formação docente nos cursos de Licenciatura. Além da temática de Sexualidade, que estudo desde meu TCC, optei em acrescentar para a pesquisa de mestrado o debate de Gênero, pois com as leituras e vivências que tive nesse caminhar acadêmico e pessoal, percebi que Gênero e Sexualidade, por mais que sejam temas diferentes, com significados distintos, caminham juntos e se complementam. Assim, busquei, com essa pesquisa de mestrado, perceber como o discurso das temáticas de Gênero e Sexualidade ocorre no contexto da formação inicial de professoras/es, tanto na prescrição dos currículos, por meio da investigação dos Projetos Pedagógicos de cursos de Licenciatura de uma Universidade Pública no Estado do Paraná, quanto na percepção das/os alunas/os desses cursos a respeito do trabalho e compreensão dessas temáticas.

A partir dessa retrospectiva a respeito de meu caminhar pessoal e acadêmico, apresentamos a seguir uma introdução a respeito das temáticas de Gênero e Sexualidade nos contextos educacionais e de formação docente, de acordo com o que é apresentado pelo referencial teórico.



## INTRODUÇÃO

*Brasil, país que mais mata pessoas trans  
Espero que a estatística não suba amanhã  
Me diz, por que o jeito de alguém te incomoda?*

Triz – Elevação Mental

Os temas Gênero e Sexualidade, ao estarem presentes no ambiente escolar e de formação, deveriam também ser abordados, de forma adequada, nos diferentes níveis de ensino. Foi a partir de 1997 que a Educação Sexual passa a ser contemplada de forma mais sistemática no ambiente escolar, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que abordaram a necessidade de transversalidade do tema para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), com um volume específico, chamado “Orientação Sexual”. Por mais que os PCNs apontassem orientações para o trabalho com as temáticas de Diversidade e Sexualidade, pesquisas e trabalhos como os de Figueiró (2004), Xavier Filha (2009) e Duque (2014), por exemplo, indicam dificuldades de professoras/es em trabalhar com esses temas.

As pesquisas que envolvem as temáticas de Gênero e Sexualidade têm explicitado dificuldades ao tratar desses temas na Educação Básica e no Ensino Superior. Nesse sentido, Madureira (2007) apresenta em sua pesquisa de doutorado um relato de uma professora de Geografia que relata dificuldades como o excesso de carga horária de trabalho, as limitações administrativas das escolas, a falta de capacitação profissional para a realidade da sala de aula e a saúde mental desgastada das/os professoras/es (MADUREIRA, 2007). Outra dificuldade que se faz presente nos ambientes escolares, apontada por Sampaio e Souza (2013, p. 9), é quanto ao desconhecimento ou até mesmo (pré)conceito por parte das/os professoras/es que abordam as temáticas como “[...] algo distante e proibido, ou como “coisas” que precisam ser vigiadas pela escola e resolvidas pela família” (p. 9).

No trabalho com a Educação Infantil, temos trabalhos como o de Sayão (2002), que investigou as relações de Gênero em crianças de quatro e cinco anos de idade, observando o modo como elas constroem suas Identidades e os papéis de Gênero nas relações com suas/seus colegas de classe e com as/os adultas/os presentes no espaço escolar. Já Finco (2003), em seu trabalho, questionou a naturalização de papéis e comportamentos pré-definidos de meninas e meninos em brincadeiras,

realizando uma discussão acerca dos brinquedos que são considerados “certos” e “errados” para cada Gênero. Em outra pesquisa, Garcia (2017) investigou as concepções de três professoras e uma coordenadora a respeito da Sexualidade infantil, descrevendo haver uma falta de compreensão por parte dessas profissionais, o que reflete em suas práticas.

Para o Ensino Fundamental, temos os trabalhos de Madureira (2007), que, em sua tese de doutorado, analisou as concepções e crenças de professoras/es de 5ª a 8ª séries a respeito dessas temáticas; e o de Silva (2014) que, em seu trabalho de monografia, verificou como uma escola de Ensino Fundamental na Paraíba trabalhava as temáticas de modo a desenvolver nas/os alunas/os uma consciência crítica e responsável acerca de sua Sexualidade.

Já no Ensino Médio temos pesquisas como a de Rocha, Thomaz e Mattos (2015) que, por meio da exibição de três filmes, buscaram analisar as concepções das/os alunas/os de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, aplicando questionários anteriores e posteriores à exibição dos filmes. Assim, a/os autora/es descreveram que os filmes se apresentam como ferramentas de grande valor para reflexões críticas a respeito das temáticas. E em outra pesquisa, Silva e Leite Junior (2016), por meio de oficinas, em uma escola de Ensino Médio no Ceará, desenvolveram um trabalho voltado para a problematização das temáticas, voltando seu olhar para os casos de homofobia presentes no ambiente escolar.

Em relação à formação de professores para o trabalho com essas temáticas, encontramos pesquisas que abrangem: a formação inicial das/os docentes para o trabalho na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (FRANÇA, CALSA, 2011a; PEREIRA, MIZUSAK, 2015; PESSÔA, PEREIRA, TOLEDO, 2017); professoras/es em formação continuada para atuar em diferentes níveis de ensino (NOGUEIRA, 2010; FERREIRA, 2013; LIMA, GESSER, OLTRAMARI, 2015); prática de ensino e vivências dos professores na docência vinculada a essas temáticas (OLIVEIRA, FARIA, 2011; MENEZES, 2012; SANTOS, PERES, 2013; ); constituição de cursos e currículos para a formação docente nessas temáticas (TORTATO, CASAGRANDE, CARVALHO, 2010; PAVAN, 2013; FERREIRA, 2015).

As pesquisas relativas à formação docente, de modo geral, têm apontado que há uma necessidade crescente de inclusão efetiva das temáticas de Gênero e Sexualidade nos currículos de formação inicial docente (UNBEHAUM, CAVASIN, GAVA, 2010; MARTINS, 2013; PAVAN, 2013), visto que muitas/os professoras/es se

sentem inseguras/os e despreparadas/os frente a essas temáticas quando surgem nas salas de aula (NOGUEIRA, 2010; FRANÇA; CALSA, 2011a; FERREIRA, 2013). Ainda, quando ofertados cursos de formação continuada a respeito das temáticas, há um interesse significativo por parte de professoras/es em participar (TORTATO, CASAGRANDE, CARVALHO, 2010; LIMA, GESSER, OLTAMARI, 2015). Um interessante apontamento a ser feito é a respeito das possibilidades em se trabalhar com as temáticas em sala de aula por meio de recursos didáticos, como músicas, filmes, documentários, dinâmicas, jogos, entre outros (TORTATO, CASAGRANDE, CARVALHO, 2010).

Apesar de ser um tema complexo, que apresenta dificuldades para ser trabalhado, como apontam as pesquisas na área, as questões de Gênero e Sexualidade emergem da própria escola e de suas necessidades, como afirma Menezes (2012). Em uma pesquisa com a prática vivenciada no estágio supervisionado em Biologia, Menezes (2012) explicita que as/os licenciandas/os em estágio curricular reconhecem que o tema sexualidade, muitas vezes silenciado nas escolas, emerge no cotidiano da própria escola por meio de diferentes situações: gravidez na adolescência, curiosidades das/os alunas/os, constrangimentos das/os professoras/es ao abordar o assunto e registros de episódios de homofobia. Ainda, em relação às violências, tais como a homofobia, Viganò e Lafinn (2017) indicam que essas situações podem levar à evasão escolar e restringir os contextos sociais de participação de pessoas com Identidades de Gênero e Sexualidades que fogem da heteronormativa.

Por essas temáticas estarem presentes no contexto escolar, as/os professoras/es de diferentes disciplinas devem estar aptas/os a trabalharem com as mesmas de modo a promover uma educação democrática, de respeito ao outro, bem como a conscientização do indivíduo a respeito do próprio corpo. Tradicionalmente, devido à associação do tema Sexualidade com as transformações do corpo e os aspectos biológicos, essa temática tem sido abordada nas aulas de Biologia e de Ciências na Educação Básica. Contudo, é importante ressaltar que a Sexualidade ultrapassa aspectos biológicos, incluindo aspectos sociais, emocionais, afetivos e históricos.

A inclusão das discussões de Gênero e Sexualidade na escola tem sido alvo de debate nos últimos anos, com evidentes retrocessos e silenciamentos nos documentos voltados para a Educação. Contudo, vale destacar que o trabalho

docente, no contexto escolar e universitário, com as temáticas de Gênero, Sexualidade e Diversidade tem respaldo na Constituição Federal (BRASIL, 1988), que, em seu Art. 206, estabelece que o ensino deva ser ministrado de acordo com alguns princípios, entre eles a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Inciso II, s/p). Além do texto Constitucional, também temos as Diretrizes de Formação de Professoras/es (BRASIL, 2015), estabelecendo, em seu Art. 8º, que as/os alunas/os dos cursos de formação inicial devem estar aptas/os a “identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões, sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras” (inciso VII, s/p).

As discussões de Gênero e Sexualidade também estavam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013). Contudo, vale ressaltar que nos últimos anos essas temáticas têm sofrido com silenciamentos e reduções nos novos documentos, como na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a qual se atém à discussão a respeito da Sexualidade apenas nos anos finais do Ensino Fundamental. Por mais que tenhamos respaldo, para um trabalho democrático e de respeito à diversidade, ainda encontramos resistências na abordagem dessas temáticas nos ambientes de formação docente.

Ao reconhecer que as temáticas de Gênero e Sexualidade emergem no contexto escolar e a importância de um trabalho que priorize o respeito às diferenças individuais, objetivamos pesquisar como os discursos referentes a Gênero e Sexualidade se apresentam em cursos de Licenciatura de uma Universidade Pública do Paraná. Para isso, em um primeiro momento realizamos um levantamento bibliográfico na literatura da área para identificar como esses temas têm sido abordados, tanto na formação de professoras/es como na Educação Básica. Em seguida, apresentamos como essas temáticas aparecem nas legislações nacionais, nas diretrizes de formação de professoras/es e nos documentos que orientam a Educação Básica.

Após realizarmos uma revisão da literatura, das legislações e diretrizes que subsidiam o trabalho com essas temáticas na formação de professoras/es e na abordagem das temáticas na Educação Básica, averiguamos a presença e o modo

como as temáticas de Gênero e Sexualidade estão fixadas nos Projetos Pedagógicos (PP) dos cursos de licenciatura de uma Universidade Pública do Paraná, a fim de compreender se as discussões referentes às temáticas se vinculam às diretrizes e normativas, bem como reconhecer os silenciamentos que esses documentos apresentam. Para isso, foram analisados os PPs de 18 cursos de Licenciatura, contemplando cursos das áreas de Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Saúde e Ciências Exatas.

Após essa análise, aprofundamos a discussão dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura de um dos campi da respectiva instituição. Para além do Projeto Pedagógico, que prescreve o currículo, buscamos compreender também os discursos a respeito de Gênero e Sexualidade, por meio de entrevistas das/os alunas/os desses cursos, que estavam cursando ou já tinham cursado as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado. Entendemos que a circulação de diferentes discursos, por meio das entrevistas, não esgota as formas de pensar essas temáticas existentes entre os acadêmicos, mas nos oferecem algumas pistas a respeito de como essas temáticas emergem no contexto da formação de professoras/es.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi compreender como as discussões referentes a Gênero e Sexualidade estão postas nos cursos de formação de professoras/es, tanto nos PPs desses cursos como em discursos das/os alunas/os. Em relação aos objetivos específicos estes se constituem em: identificar os discursos de Gênero e Sexualidade nos PPs dos cursos de Licenciatura de um dos *campus*; analisar como os cursos de Licenciatura apresentam o debate de Gênero e Sexualidade na formação docente; identificar e analisar as concepções e expressões das/os alunas/os, que já tinham vivenciado as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, quanto às questões de Gênero e Sexualidade nos cursos de licenciatura.

Para a análise dos discursos de Gênero e Sexualidade, nos cursos de Licenciatura, utilizamos a Análise de Discurso (AD), que teve como precursora no Brasil Orlandi (2005). A Análise de Discurso, segundo a autora, objetiva compreender “[...] como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (p. 26). Nesse sentido, a AD busca compreender as diferentes construções ideológicas que permeiam os discursos, por meio de uma análise estrutural do texto (seja ele falado ou escrito), análise essa que

sofre variações de acordo com o material de análise e com a questão levantada pela/o pesquisadora/or, assim, cada análise se torna única (ORLANDI, 2005).

Antes de darmos prosseguimento ao texto, faremos uma breve justificativa a respeito do uso de alguns modos de escrita que adotamos no decorrer desse texto, para que você leitora/or possa compreender o porquê do uso dessas palavras. Com a leitura do texto até o momento, você já deve ter percebido o uso de algumas palavras um pouco “diferentes”, como “das/os”; “professoras/es”; “leitora/or”, entre outras. Adotamos esse modo de escrita, pois acreditamos ser necessária a incorporação das questões de Gênero também na escrita do texto, mesmo que ainda seja de forma binária. Visto que a língua portuguesa não nos possibilita trabalhar com palavras não binárias. Esse modo de escrita também se faz presente em textos de autoras/es como Bortolini (2008), Felipe (2009), Xavier Filha (2009), Junqueira (2009), Sampaio e Souza (2013), Duque (2014), entre outras/os, que nos inspiraram a assumir esse modo de reflexão do debate de Gênero na escrita.

Cotidianamente, os pronomes de tratamento masculinos são utilizados para fazer referência a um grupo de pessoas, com a justificativa de ter total abrangência, incluindo homens e mulheres, entretanto, Nogueira (2010) pontua que:

Referir-se a meninos e meninas ou homens e mulheres sempre na forma masculina favorece uma superioridade de um gênero sobre o outro. A linguagem no masculino não é um reflexo do real, ou seja, a escolha do homem serviu para denominar a única espécie do planeta que se raciocina que tem inteligência (NOGUEIRA, 2010, p. 16).

Quando utilizamos as palavras generalizando nas formas masculinas, muitas pessoas não se sentem representadas e/ou visibilizadas nesses discursos. Desse modo, o debate de Gênero traz à tona essas discussões de representatividade. Será que as Identidades que não são masculinas se sentem representadas nesses discursos? Será que estamos trabalhando a equidade de Gênero quando utilizamos pronomes masculinos para representar um grupo de pessoas? Frente a esses questionamentos que são levantados pelo debate de Gênero, e vistos em diferentes trabalhos, assumimos uma postura de inserir os pronomes femininos, colocando-os antes dos masculinos, para que, assim, ocorra uma maior visibilidade do feminino, e conseqüentemente um estranhamento ao serem lidas.

Visto isso, daremos prosseguimento ao texto, de modo a apresentar como este trabalho foi organizado. Dividimos este trabalho em quatro momentos - além deste apresentado como introdução - possibilitando a/ao leitora/or caminhar conosco nas

reflexões presentes em cada capítulo. Assim, no primeiro capítulo, que intitulamos de “Conceituando e refletindo os temas Identidade, Sexo Biológico, Gênero e Sexualidade”, buscamos compreender as diferentes nuances desses conceitos com base na literatura da área.

No segundo capítulo “Formação de professoras/es para as temáticas de Gênero e Sexualidade”, fizemos algumas reflexões junto a trabalhos de autoras/es que já discutiram essas temáticas na Educação Básica e na Formação Docente. Em seguida, evidenciamos as legislações, diretrizes e orientações que subsidiam (ou não) tanto a formação inicial na licenciatura como o trabalho na Educação Básica com essas temáticas.

No terceiro capítulo, apresentamos o “Percurso Metodológico” que utilizamos para o desenvolvimento dessa pesquisa, bem como apresentamos a abordagem metodológica de análise de discurso, utilizada para desvelar os sentidos, discursos e silenciamentos que ocorrem em relação a essas temáticas nos cursos de licenciatura analisados.

Já no quarto capítulo, apresentamos os “Resultados e Discussões” alcançados no desenvolvimento da pesquisa, obtidos por meio das análises realizadas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura e nas análises das entrevistas com as/os as/os alunos, vinculados à prática de ensino e ao estágio supervisionado dos cursos de licenciaturas.

E, no fim dos registros dessa pesquisa, no capítulo intitulado “Considerações Finais”, refletimos de maneira a possibilitar novos questionamentos acerca das temáticas de Gênero e Sexualidade, não fazendo deste um trabalho conclusivo ou que tenha um fim. Por pensarmos na fluidez desses temas, não podemos tomar esse trabalho como acabado, pois sempre haverá novos questionamentos, inquietudes e reflexões acerca dos mesmos.

## CAPÍTULO 1 – CONCEITUANDO E REFLETINDO OS TEMAS DE IDENTIDADE, SEXO BIOLÓGICO, GÊNERO E SEXUALIDADE<sup>5</sup>

*Mais respeito  
Sou mulher destemida, minha marra vem do gueto  
Se tavam querendo peso, então toma esse dueto  
Desde pequenas aprendemos que silêncio não soluciona  
Que a revolta vem à tona, pois a justiça não funciona  
Me ensinaram que éramos insuficientes  
Discordei, pra ser ouvida o grito tem que ser potente*

MC Carol e Karol Conka – 100% Feminista

Para que possamos compreender todo o debate e reflexão que envolve as questões de Corpo, Gênero, Sexualidade e Identidade, faremos, nesse primeiro momento, uma reflexão junto a algumas/uns autoras/es a respeito do caminhar histórico que alavancou essas discussões. O despertar para essas discussões ocorreu, de acordo com Louro (1997), no decorrer dos séculos, por meio de ações isoladas de mulheres que lutavam por uma sociedade igualitária entre homens e mulheres. Nesse sentido, Cruz (2007) argumenta que a luta das mulheres contra a opressão masculina inicia quando se estabelecem os “[...] sistemas de dominação, discriminação e opressão contra a mulher ao longo da história da humanidade” (p. 01). Porém, quando Louro (1997) e Meyer (2013) fazem referência a um movimento feminista, afirmam que este se inicia no século XIX. Nesse período, segundo as autoras, alguns grupos de mulheres passaram a se organizar, pós-industrialização inglesa (1760 – 1860), com o intuito de adquirir o direito ao voto, ficando conhecido como movimento sufragista<sup>6</sup>. Porém, o direito das mulheres exercerem o voto só foi conquistado em 1893, na Nova Zelândia (SOUZA, 2015).

Quando falamos em movimentos de mulheres ou nos movimentos feministas, temos escritos (LOURO, 1997; NARVAZ; KOLLER, 2006b; MEYER, 2013) que relatam os percursos pelos quais os movimentos de mulheres e os movimentos feministas estrangeiros passaram. Compreendemos a necessidade da discussão acerca desses movimentos que aconteceram “lá fora”, e não os descartamos ou

<sup>5</sup> Destacamos que parte deste capítulo foi apresentada e publicada nos Anais do V SIES - SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, em forma de trabalho completo. Endereço eletrônico: <http://www.sies.uem.br>. Referência: SOUZA, B. B. de; MEGLHIORATTI, F. A. Uma reflexão a respeito dos conceitos de sexo biológico, identidade de gênero e identidade afetivo-sexual. In: V SIES – Simpósio Internacional em Educação sexual. 2017. Maringá – PR.

<sup>6</sup> Para uma melhor compreensão do que foi a luta pela conquista do voto feminino, indicamos o filme “As sufragistas”, que conta a história do movimento sufragista da Inglaterra. Filme: As Sufragistas - Direção: Sarah Gavron; Roteiro: Abi Morgan; Gêneros: Drama, Histórico.

julgamos menos importantes, apenas levantamos o questionamento, neste momento, de acordo com o que pontua Duarte (2003), acerca da pouca divulgação ou debate/reflexão no que se refere ao movimento feminista no Brasil e como ele também foi importante para a (re)significação de temas como Corpo, Sexualidade, Gênero, Sexo, entre outros temas.

Visto isso, utilizaremos dos escritos de Duarte (2003), Costa (2005), Pinto (2010), Gomes e Sorj (2014) para nos guiar nessas reflexões, junto às outras autoras, para compreendermos como os movimentos feministas, tanto nos países estrangeiros quanto no Brasil contribuíram para os avanços das discussões de temas como Gênero e Sexualidade.

Atualmente, quando pensarmos em grupos de mulheres lutando por seus direitos, logo nos remetemos aos movimentos feministas. Esses movimentos têm sido narrados, de acordo com Meyer (2013), por diferentes olhares de escritoras e historiadoras, porém, com pontos em comum nas histórias relatadas, o mais frequente deles é quanto à existência das três grandes ondas<sup>7</sup> dos movimentos feministas. Destacamos, ainda, que algumas autoras, como Matos (2010; 2014) e Rocha (2017), por exemplo, relatam a existência de uma quarta onda do movimento feminista, atualmente.

Foi no Ocidente e durante o Século XIX, segundo Louro (1997), que um movimento passou a ser organizado por e para mulheres (cisgêneras), na Inglaterra, Estados Unidos e França, reivindicando direitos mais imediatos, como a extensão do direito ao voto para as mulheres, à oportunidade de estudo e o acesso a algumas profissões. Nesse sentido, Narvaz e Koller (2006b) argumentam que os direitos clamados por essas mulheres eram reservados, na época, apenas aos homens (brancos cisgênero). Esse movimento organizado de mulheres do Século XIX era composto, prioritariamente, segundo Louro (1997), por mulheres brancas (cisgêneras) e de classe média. Ou seja, as mulheres negras, que em sua maioria eram pobres, não eram contempladas por esse movimento (DAVIS, 2016).

---

<sup>7</sup> Segundo apontamentos de Gomes e Sorj (2014), ficou comum nas narrativas históricas acerca dos movimentos feministas, a delimitação desse movimento em “ondas”. Nesse sentido, as autoras indicam que esse conceito vem sendo debatido e problematizado, uma vez que “[...] a metáfora de “onda” remete a um processo de constante substituição de feminismos, no qual o anterior se esvai e é sucedido por um novo, ignorando as linhas de continuidade entre eles” (GOMES; SORJ, 2014, p. 436).

No Brasil, a primeira onda também ocorre no Século XIX, segundo Duarte (2003), porém, as reivindicações estavam diretamente ligadas ao letramento, uma vez que, nesse período, apenas os homens tinham direito a ler e a escrever. A autora ainda destaca que:

A primeira legislação autorizando a abertura de escolas públicas femininas data de 1827, e até então as opções eram uns poucos conventos, que guardavam as meninas para o casamento, raras escolas particulares nas casas das professoras, ou o ensino individualizado, todos se ocupando apenas com as prendas domésticas. E foram aquelas primeiras (e poucas) mulheres que tiveram uma educação diferenciada, que tomaram para si a tarefa de estender as benesses do conhecimento às demais companheiras, e abriram escolas, publicaram livros, enfrentaram a opinião corrente que dizia que mulher não necessitava saber ler nem escrever. (DUARTE, 2003, p. 153).

Para além da luta pelo direito à Educação, Costa (2005) afirma que as mulheres brasileiras no final do século XIX, que estavam inseridas nas indústrias, passaram a se inspirar pelas ideias trazidas pelos imigrantes espanhóis e italianos, e começaram a participar ativamente dos sindicatos e lutar por melhores salários, ambientes de trabalho, e também focaram suas lutas no tocante às violências de Gênero que sofriam nos ambientes de trabalho (COSTA, 2005).

Já a segunda onda do movimento feminista, de acordo com Louro (1997), manifesta-se no final da década de 1960. Além dos direitos sociais, políticos e educacionais, o movimento feminista começa a se direcionar, principalmente, para as produções teóricas e acadêmicas, estabelecendo o debate “[...] entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro [...]” (LOURO, 1997, p. 15). Narvaz e Koller (2006b) apontam que essa segunda onda se originou, principalmente, por meio das reivindicações das feministas norte-americanas e francesas. Enquanto as norte-americanas lutavam por igualdade de direitos, e destacavam as denúncias referentes à opressão masculina que sofriam, as francesas exigiam que fossem valorizadas as diferenças entre homens e mulheres, e que as experiências femininas ganhassem destaque, visto que suas experiências não eram contempladas (NARVAZ; KOLLER, 2006b).

De acordo com Costa (2005) e Gomes e Sorj (2014), a segunda onda do movimento feminista brasileiro ocorre nas décadas de 1960 e 1970, simultaneamente a outros países da América latina. Os movimentos que surgem nessa segunda onda, na América latina, apresentam-se inseridos em regimes

ditatoriais e de extrema repressão, como o regime militar ditatorial brasileiro (COSTA, 2005). Nesse sentido, Pinto (2010) faz uma interessante reflexão acerca das condições às quais os movimentos feministas da segunda onda, brasileiros e estrangeiros, passavam, descrevendo que:

[...] enquanto na Europa e nos Estados Unidos o cenário era muito propício para o surgimento de movimentos libertários, principalmente aqueles que lutavam por causas identitárias, no Brasil o que tínhamos era um momento de repressão total da luta política legal, obrigando os grupos de esquerda a irem para a clandestinidade [...] (PINTO, 2010, p. 16).

Deste modo, podemos compreender que as condições sociais, políticas, econômicas e históricas vivenciadas por cada país durante a segunda onda, era o que, de certa forma, contribuía para os avanços em alguns debates, mas também contribuía para uma maior repressão aos movimentos feministas. Nesse sentido, Pinto (2010) descreve que, durante a ditadura brasileira, o governo suspeitava das manifestações de feministas “[...] por entendê-las como política e moralmente perigosas” (PINTO, 2010, p. 16-17).

Em 1975, segundo apontamentos de Costa (2005) e Pinto (2010), foram desenvolvidas em algumas cidades brasileiras atividades públicas direcionadas às mulheres, patrocinadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o intuito de discutir e refletir as vivências da mulher na sociedade brasileira. Esses momentos de debate e reflexão foram baseados, segundo Costa (2005), nas experiências já desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos. Assim, o movimento feminista brasileiro de 1970 se configura como “[...] parte de um amplo e heterogêneo movimento que articulava as lutas contra as formas de opressão das mulheres na sociedade com as lutas pela redemocratização” (COSTA, 2005, p. 05).

Já no fim dos anos de 1980, no que aponta Narvaz e Koller (2006b), o pensamento pós-estruturalista<sup>8</sup> passa a predominar na França, principalmente por meio dos escritos de Michel Foucault e Jacques Derrida, por conseguinte, esse novo modo de pensar as relações de poder, passou a influenciar as feministas francesas. Nesse sentido, Matos (2014) pontua que a terceira onda do movimento feminista se dá nas décadas de 1980 e 1990, caracterizando-apela “[...] análise das diferenças,

---

<sup>8</sup> A abordagem pós-estruturalista supõe que as relações de poder se encontram no cerne dos processos de significação que instituem e marcam as diferenças entre identidades. Os diversos significados que são atribuídos às identidades são decorrentes de posições específicas de poder. (FURLANI, 2005, p. 17).

da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade. Com isso, desloca-se o campo do estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero” (NARVAZ; KOLLER, 2006b, p. 649). Para Rocha (2017), uma das porta-vozes dessa terceira onda foi a filósofa e feminista Judith Butler, já nos anos de 1990.

Portanto, foi a partir das discussões e reflexões acerca das relações de Gênero que o movimento feminista (estrangeiro) passou a ver o conceito de Gênero como fluído, e não mais engessado, como era considerado até então. Nesse período, segundo Narvaz e Koller (2006b), as mulheres que estavam presentes na academia passaram a se unir com o movimento político de mulheres, e, com isso, deram início a produções de trabalhos e pesquisas que pudessem fornecer subsídios para os estudos das relações de Gênero, contribuindo para o avanço dessas discussões na sociedade.

Já no Brasil, a terceira onda do movimento feminista se desenvolve em um período de intensa luta pela redemocratização do país, no fim da década de 1980, principalmente com mulheres se contrapondo aos discursos opressores (PINTO, 2010; GOMES; SORJ, 2014). Diferentes grupos de mulheres, nesse período, passaram a debater com maior frequência temas como “[...] violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, direito à saúde materno-infantil, luta contra o racismo [...]” (PINTO, 2010, p. 17). Com o aumento de grupos de mulheres que debatiam diferentes temas, o movimento feminista brasileiro começa a sofrer o que Gomes e Sorj (2014) pontuam como “múltiplas opressões”, ou seja, as opressões contra a mulher se ramificam, atingindo categorias como classe, sexualidade e principalmente raça.

Referente a isso, Pinto (2010) faz uma importante reflexão no sentido de que o movimento feminista brasileiro, assim como os movimentos feministas franceses e norte-americanos, originou-se na classe média, com mulheres brancas (cisgênero). Entretanto, a autora pontua que os diferentes grupos populares de mulheres, nesse período, articularam-se de modo a realizar suas reuniões em locais e datas próximas aos encontros do movimento feminista, o que, aos poucos, possibilitou “[...] novas percepções, discursos e ações em ambos os lados” (PINTO, 2010, p. 17). Deste modo, podemos perceber que o movimento feminista brasileiro, por mais que tenha sua origem na classe média branca cisgênera, aproxima-se de outros movimentos

de mulheres, tornando esse movimento heterogêneo, discutindo pautas e vivências que ultrapassam as da mulher branca (cis).

Outro movimento que teve importante papel para a redefinição dos conceitos de Corpo, Sexo Biológico, Gênero e Sexualidade foi o movimento LGBTQIA+, que surge no Brasil, de acordo com Facchini e Lins França (2009), e Vianna (2015), no final da década de 1960 e durante a de 1970. Nesse período, o movimento era conhecido como “movimento homossexual”, lutou contra a ditadura militar e pela redemocratização do país, em conjunto com outros movimentos, como o feminista (VIANNA, 2015). Foi com as feministas, principalmente as feministas lésbicas, que o “movimento homossexual” levantou bandeiras pela liberdade afetiva e contra os estereótipos de Gênero e Sexualidade. Durante a década de 1980, o movimento lutou fortemente contra a epidemia da AIDS e contra o preconceito posto a ela, buscando “[...] respostas coletivas ao seu combate, promovendo mudanças nas políticas públicas de saúde” (VIANNA, 2015 p. 797).

A chegada de um novo século, juntamente com o avanço tecnológico, de acordo com Rocha (2017), possibilitou que uma importante ferramenta, a *internet*, contribuísse para a dispersão do pensamento feminista, e de outros movimentos sociais, pelos continentes. O que proporcionou, de acordo com Rocha (2017), aos diferentes movimentos sociais, desenvolver “reflexões acerca das dialéticas transacionadas, aprendendo e importando novas formas de articulação” (ROCHA, 2017, p. 52). Autoras como Matos (2014) e Rocha (2017) destacam que, desde a década de 1990, o movimento feminista vem se articulando mais intensamente, principalmente após o advento da *Internet*. Esse período é considerado pelas autoras como o início da quarta onda do movimento feminista. Matos (2014) apresenta cerca de seis características<sup>9</sup> daquilo que julga pertencer à quarta onda, sendo a primeira delas:

“1. O alargamento, adensamento e aprofundamento da concepção de direitos humanos que tem sexo, gênero, cor, raça, sexualidade, idade, geração, classe social etc. (pautado a partir da luta feminista e das mulheres e de outros movimentos e muito diferente da proposta

---

<sup>9</sup> Ver mais em: MATOS, M. A Quarta onda feminista e o Campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: entre a destradicionalização social e o neoconservadorismo político. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/mr-1/mr20/9339-a-quarta-onda-feminista-e-o-campo-critico-emancipatorio-das-diferencas-no-brasil-entre-a-destradicionalizacao-social-e-o-neoconservadorismo-politico/file>>. Acesso em: 19/06/2018.

liberal, abstrata e transcendental de dignidade humana que orientou no começo a plataforma internacional vinculada a estes direitos);” (MATOS, 2014, p. 10).

Já Rocha (2017) destaca que a quarta onda do movimento feminista:

[...] surge após o advento da internet e emprega o uso maciço da mesma, porém o emprego da terminologia advém após o ganho de notoriedade do ciberfeminismo no campo do cibernético que, promovendo profundas discussões e campanhas virtuais no século XXI, fortalece-se ampliando o debate e da troca de ideias, trazendo reflexos de sua estruturação na rede e permitindo que o movimento realize sua mais importante função: a disseminação do discurso feminista. É então que neste contexto que se institui a Quarta Onda do Movimento Feminista (ROCHA, 2017, p. 77).

Além de Rocha (2017), autoras como Farias (2015) e Souza (2015) também fazem essa reflexão acerca do ciberfeminismo, principalmente no Brasil, e o modo como ele auxiliou na estruturação e disseminação das ideias do movimento feminista no século XXI. Para além desse auxílio, o ciberfeminismo brasileiro possibilitou um constante diálogo e reflexão por parte do movimento feminista, bem como do movimento LGBTQIA+, referente a temas como Aborto, Violência contra a Mulher (em seus diferentes graus), Identidade, Liberdade Sexual, Gênero, Sexualidade, etc. (FARIAS, 2015; SOUZA, 2015; ROCHA, 2017).

Desse modo, podemos compreender que o movimento feminista ou movimento de mulheres, de modo geral, articulou-se e construiu um movimento com “diferentes” pautas no decorrer dos séculos. Apresentando-se, enquanto um movimento heterogêneo, assim, vale à pena pensar o conceito de feminismos, no plural, como mostra o movimento (FARIAS, 2015). A interseccionalidade dos feminismos de acordo com Farias (2015), com “diferentes” pensamentos, completa-se na busca por uma sociedade justa e equitativa. Ao pensar em um feminismo interseccional, Souza (2015) argumenta que:

[...] A vertente interseccional do feminismo acredita que o feminismo é plural, jamais podendo ser um só, visto que as mulheres são diferentes entre si e sofrem opressões diferentes baseadas em categorias sociais como cor, etnia, sexualidade, classe, capacidades físicas e/ou mentais etc., e não somente seu gênero. Os tipos de opressões e desigualdades se cruzam e geram interseções (SOUZA, 2015, p.12).

Tanto as quatro ondas do movimento feminista como o “movimento homossexual” (chamado hoje de LGBTQIA+) foram de grande importância para as

redefinições das noções de Corpo, Gênero, Identidade e Sexualidade. Esses movimentos, que se fazem presentes nos discursos de Louro (1997), Narvaz e Koller (2006b), Facchini e Lins França (2009), Meyer (2013), Matos (2014), Vianna (2015) e Rocha (2017), passaram a levantar bandeiras a respeito de assuntos que eram, até então, silenciados pela sociedade, provocando reflexões que transcendem questões biológicas, comportamentais e religiosas. Além dessas pesquisadoras, destacamos outros nomes, que julgamos ser fundamentais, para os estudos de Gênero e Sexualidade, como Simone de Beauvoir (1967), Michael Foucault (1993), Joan Scott (1995), Guacira Lopes Louro (1997) e Judith Butler (2003).

Visto isso, apresentaremos neste primeiro capítulo algumas concepções e reflexões a fim de elucidar os conceitos de Sexo Biológico, Gênero e Sexualidade, uma vez que esses conceitos são facilmente confundidos e/ou apresentados com o mesmo significado. Assim, traremos, junto aos referenciais teóricos, uma reflexão dessas temáticas, com o intuito de romper com os aspectos biológico-reprodutivos e binários<sup>10</sup>. Porém, antes de adentrarmos nessas reflexões, discutiremos, a seguir, o conceito de Identidade, por compreendermos que existem diversas características que compõem e constroem nossas Identidades, uma vez que faremos uso deste conceito quando discutirmos as temáticas de Gênero e Sexualidade.

### **1.1 Identidade: reflexões e apontamentos acerca da importância deste conceito**

Simone de Beauvoir em 1967 escreveu seu livro “O segundo sexo: a experiência vivida” de forma precursora e revolucionária nas discussões de Gênero, afirmando que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1967, p. 9). Nesse contexto, é evidenciada a ideia das categorias de feminino e do masculino como construções carregadas de simbologias, ideologias e significados sociais, que são vinculados ao sexo biológico desde o nascimento. Assim, Beauvoir (1967) nos faz refletir a respeito das diferentes formas que as Identidades femininas e masculinas são construídas, transcendendo a correlação biológica-identitária que é ensinada, ao indicar que “[...] o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos

---

<sup>10</sup> “Crença, construída ao longo da história da humanidade, em uma dualidade simples e fixa entre indivíduos dos sexos feminino e masculino” (JESUS, 2012, p. 28).

olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo” (BEAUVOIR, 1967, p. 9).

Quando direcionamos nossa reflexão para o conceito de Identidade, a partir da perspectiva trazida por Beauvoir (1967), nos é possível compreender que os discursos normativos de Gênero e Sexualidade que “perambulam” na sociedade, e atuam no processo de construção das Identidades, circunscrevem e naturalizam práticas identitárias heteronormativas. Desse modo, ao pensarmos em como os discursos e a linguagem atuam diretamente na construção das Identidades hegemônicas, Moita Lopes (2002) nos diz que “[...] as identidades são construídas no discurso, sendo, portanto fragmentadas, contraditórias e ambíguas” (MOITA LOPES, 2002, p. 95). Pensando, portanto, o discurso e a linguagem como atores no processo de construção das Identidades, Mazzaro (2017) argumenta que:

A linguagem é, na verdade, um conjunto de atos, repetidos ao longo do tempo, que produzem efeitos de realidade que acabam sendo percebidos como “fatos” (por isso dizemos, também, que são efeitos de factuality), e a prática repetida de nomear a diferença sexual criou essa aparência de divisão natural (MAZZARO, 2017, p. 181).

Com a reprodução constante de normas e condutas ditas como “normais”, algumas Identidades são postas nessa “categoria”, enquanto outras, fruto também dessa reprodução, são marginalizadas. Nesse viés, Xavier Filha e Delmanto (2009) apontam que, além de marcar as Identidades, “[...] a reprodução dessa norma funciona também a serviço da reprodução da dominação masculina” (XAVIER FILHA; DELMANTO, 2009, p. 250).

Essa reprodução, naturalizada no decorrer de nossas vidas e de nossas relações sociais, dita quais são os comportamentos “apropriados” para meninas e meninos, dentro de uma perspectiva binária de Gênero e Sexualidade. Nesse sentido, Mazzaro (2017) pontua que não podemos pensar uma “[...] cultura, uma sociedade onde a heterossexualidade não ordenaria não apenas todas as relações humanas, mas também a sua própria produção de conceitos e todos os processos que escapam à consciência” (MAZZARO, 2017, p. 176).

Distanciando-se dessa perspectiva de Identidade, que nos é naturalizada de forma já definida e concreta, Louro (1997) destaca que:

Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se

transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. (LOURO, 1997, p. 24).

Nesse mesmo viés, Tilio (2009) aponta que as Identidades são construídas a partir das interações sociais, numa perspectiva socio-construcionista e não “[...] definidas biologicamente ou fixas” (TILIO, 2009, p. 111). Portanto, ao dialogarem acerca do conceito de Identidade, Louro (1997) e Tilio (2009) nos possibilitam refletir que a todo o momento estamos (re)construindo nossas Identidades, ao mesmo tempo que estamos (re)construindo as Identidades de outras pessoas, uma vez que as Identidades, como apresentam a autora e o autor, estão ressignificando-se e redesenhando-se a todo o tempo, de acordo com o contexto social, político, econômico e cultural em que cada pessoa vive. Refletindo acerca do que é descrito pelas/os autoras/es, quanto ao conceito de Identidade, nos chama a atenção, e concordamos com o que argumenta Tilio (2009), ao enunciar que a Identidade nada mais é do que “[...] a forma como os indivíduos se enxergam e enxergam uns aos outros no mundo” (TILIO, 2009, p. 112).

Por mais que existam reflexões importantes, como as já apresentadas, no sentido de ampliar a visão acerca do conceito Identidade, a materialização dessas reflexões ainda é pequena frente aos discursos que definem determinados comportamentos como “certos”, “normais”, denominando-os como referência para classificação/divisão das Identidades. A respeito da naturalização de comportamentos, postos como “normais”, Louro (2008) destaca que:

[...] se a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a posição de sujeito ou a identidade referência, segue-se que serão “diferentes” todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem. A posição “normal” é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem. (LOURO, 2008, p. 22).

Portanto, a existência desse sistema que padroniza comportamentos/corpos, baseando-se em uma identidade “modelo”, sustenta um padrão heteronormativo que estabelece regras rígidas e que oprime as pessoas que são consideradas desviantes desse padrão, colocando-as à margem da sociedade (SOUZA; CARRIERI, 2010). As pessoas que não se encaixam nos padrões heteronormativos podem, então, sofrer diferentes tipos de violências e “pagarem” com suas próprias vidas o preço por assumirem suas Identidades transgressoras, como é apontado no

relatório apresentado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB)<sup>11</sup>, o qual indica que, no ano de 2017 foram 445 LGBTQIA+ mortas/os no Brasil, sendo 387 assassinatos e 58 suicídios. O GGB também indica que a cada 19 horas uma/um LGBTQIA+ é brutalmente assassinada/o, o que coloca o Brasil em primeiro lugar no *ranking* de assassinatos de pessoas LGBTQIA+ no mundo. Essas manifestações de ódio contra Identidades que fogem do “modelo”, ainda que muitas vezes veladas, podem ser percebidas nas práticas discursivas da mídia, da política, das religiões, nas rodas de amigas/os, na escola, etc. (CARRADORE; RIBEIRO, 2006).

Retomamos o diálogo com Louro (1997) e Tilio (2009) para refletir um pouco mais acerca das múltiplas identidades das/os sujeitas/os. Nesse sentido, Louro (1997) pontua que:

[...] os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político... Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem “camadas” que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo “somando-as” ou agregando-as. (LOURO, 1997, p. 51).

Pensando a respeito dessas diversas Identidades, que as/os sujeitas/os se apropriam socialmente, Tilio (2009) destaca que elas “[...] assumem papéis diferentes em sociedades diferentes, pois cada sociedade tem seus padrões culturais para gênero, sexualidade, raça e demais identidades sociais” (TILIO, 2009, p. 112). Desse modo, não há como estabelecer uma Identidade (de Gênero e/ou Sexual) padrão para todas as culturas/pessoas, visto que vivemos em sociedades distintas, com culturas e crenças diversas, seja numa perspectiva global, ou até nacional e regional.

Portanto, compreendemos que as Identidades são múltiplas, sendo (re)construídas por meio da linguagem, do discurso, das interações e experimentações nos mais diversos grupos sociais que cada sujeita/o participa, como grupos religiosos, familiares, escolares, políticos, etc. (LOURO, 1997; TILIO, 2009; SOUZA; CARRIERI, 2010; CERZOLI; BRENNEISEN, 2012; MAZZARO, 2017). Isso mostra a diversidade de Identidades que são (re)construídas nos diferentes contextos sociais e culturais, e como há diferentes formas com as quais as pessoas se identificam, e como cada uma se expressa nos diferentes grupos aos

---

<sup>11</sup> Grupo Gay da Bahia – GGB: Mortes Violentas de LGBT no Brasil. Relatório 2017. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em 03/07/2018.

quais pertencem. Logo, faz-se necessário o reconhecimento e reflexão acerca das diferentes Identidades, para que possamos romper com as normas de comportamento social que agridem vivências que diferem das normativas, estabelecendo, assim, um compromisso com o respeito a/ao outra/o, pautado no respeito aos direitos humanos.

Nesse sentido, adotaremos, no decorrer do texto, o conceito de Identidade baseado nos estudos de Louro (1997) e de Tilio (2009), por compreendermos a diversidade de Identidades que existem em uma sociedade, e pelas possibilidades que esse conceito apresenta quando falamos em Gênero e Sexualidade. Posto isto, daremos continuidade à reflexão, acerca dos temas de Sexo Biológico, Gênero e Sexualidade, afim de diferenciá-los e refletir quanto as suas definições, visto que geralmente são confundidas, desconhecidas e até mesmo apresentadas com sentidos similares.

## **1.2 Compreendendo e refletindo o conceito de Sexo Biológico**

Para Giffin (1991), o Sexo Biológico, por fazer parte do corpo orgânico, também possui um importante papel na construção de nossas Identidades, de modo que ele “[...] nem determina o gênero, nem pode ser claramente isolado na construção do gênero” (GIFFIN, 1991, p. 195). Partindo dessa perspectiva, podemos compreender o Sexo Biológico como um dos componentes no processo de construção das Identidades, e não como seu único determinante.

Culturalmente somos ensinadas/os que as “diferenças” entre homens e mulheres são baseadas na biologia, “[...] que “homens são assim e mulheres são *assado*”, porque “é da sua natureza”, e costumamos realmente observar isso na sociedade” (JESUS, 2012, p.7). Esses discursos que justificam as “diferenças”, levando em conta apenas os aspectos biológicos, também fragmentam as pessoas em categorias binárias, impondo-as Identidades, comportamentos e vestimentas que são compatíveis com suas características biológicas, com maior destaque para a figura masculina.

Assim, ao pensarmos na supervalorização da figura masculina, frente à feminina, Souza e Carrieri (2010), apontam que por quase 20 séculos, o Ocidente considerou apenas o corpo do homem como “[...] grau máximo de perfeição”

(SOUZA; CARRIERI, 2010, p. 50). Nessa hierarquia, segundo os autores, a mulher era considerada um representante inferior, um homem invertido, e que:

Por dois milênios, por exemplo, o ovário de uma mulher não tinha nome próprio. O que denominamos hoje de ovário era chamado de testículos (*testiculi*). O clitóris, quando descoberto, foi denominado de pênis da fêmea. Assim, a presença de um pênis da fêmea, interno e externo, ambos sujeitos à ereção, prazer e ejaculação, não perturbava os escritores e pesquisadores dos séculos XVI e XVII, mas fornecia todo um registro para a ordenação hierárquica do sexo (SOUZA; CARRIERI, 2010, p. 50).

Essa comparação biológico-anatômica, apontando diferenças entre homens e mulheres, de modo a enaltecer a figura masculina, deu forças para a inferiorização das mulheres, ou da figura feminina, mantendo o homem no topo da hierarquia social, validando essas “diferenças” por meio dos estudos médicos. Compreendemos, portanto, a partir dos escritos de Souza e Carrieri (2010), que a construção da Identidade feminina, posta como subalterna e inferior à masculina, não passa apenas pelo campo social ou religioso, mas é, também, fruto de um discurso médico que observou e relatou apenas os aspectos biológico-anatômicos, numa perspectiva restrita e androcêntrica do que seja o ser humano.

Essa divisão social que é estabelecida entre homens e mulheres, baseada nas características biológico-anatômicas, é o que sustenta um sistema social baseado na segregação e no preconceito, em que a “ordem natural” predominante é a binária, homem/pênis e mulher/vagina. Nesse sentido, Souza e Carrieri (2010) pontuam que a naturalização de um modelo binário de Gênero, homem-mulher, possibilita nos dias atuais a manutenção “[...] de velhas práticas de controle, só que com uma nova roupagem” (SOUZA; CARRIERI, 2010, p. 67).

Diante dessa perspectiva, limitada aos órgãos reprodutores, que nossa sociedade se fundamentou, partindo das características biológicas, para definir padrões de comportamentos “certos” para cada pessoa, de acordo com seu órgão sexual/reprodutor. Disseminando “[...] o pensamento de que as características psicológicas, sociais e outras de homens e mulheres são decorrentes e consequências naturais da própria ordem biológica” (ZUCCO, 2008, p. 12). Assim, quando passamos a discutir e refletir acerca das questões do corpo, problematizando o modo como as Identidades são comumente construídas a partir dos órgãos sexuais, e a normatização dos corpos, surge uma importante reflexão de que esse controle e “adequação” dos corpos recaem de modo significativo e

intensificado nas pessoas intersexuais<sup>12</sup>. Isso “[...] evidencia a restrição das identidades de gênero ao binarismo homem-mulher e a das identidades sexuais a uma suposta coerência necessária entre corpo sexuado, práticas e desejos” (PINO, 2007, p. 152).

Acerca dessa necessidade de “adequar” os corpos de pessoas intersexuais, Pino (2007) pontua que:

[...] a experiência intersex revela a história de corpos controlados por saberes e práticas médicas, submetidos a uma variedade de tipos de normalização que visam não só designar o “sexo verdadeiro”, mas também a correlação entre corpo, comportamento, sexualidade e caracteres secundários do corpo (barba, seios, pêlos, entonação da voz, largura dos ombros) (PINO, 2007, p. 168).

Segundo Arán (2006), a prevalência de características de um sexo biológico, por si só, não deveria ser responsável pela definição da Identidade de Gênero e da Sexualidade das pessoas intersexuais, indo ao encontro do que pontua Pino (2007), de que são também as interações sociais que auxiliam na construção de nossas Identidades, bem como criam e naturalizam os corpos numa perspectiva binária. Portanto, vale questionar se a “correção” genital não estaria, além de padronizando os corpos, interferindo também na construção e compreensão pessoal (de pessoas intersexuais), acerca de suas Identidades de Gênero e sua Sexualidade?

Vale destacar que existem sim diferenças de cunho biológico-anatômico entre corpos com pênis e corpos com vagina, e não descartamos tais diferenças, entretanto, elas não devem servir de atestado para a propagação de desigualdades sociais, políticas, econômicas, culturais etc., uma vez que não somos apenas seres dotados de características biológicas, mas sim resultado de todo um processo de interação e construção social, psicológica e histórica. Partindo, portanto, da perspectiva de que o sexo biológico faz parte do processo de construção de nossas Identidades, não exercendo papel exclusivo nesse processo, passaremos a seguir para uma reflexão acerca do conceito de Gênero e de Identidade de Gênero, que é frequentemente associado ao Sexo Biológico.

---

<sup>12</sup> Segundo os escritos de Souza e Carrieri (2010), intersexuais (termo oriundo dos estudos sociológicos e antropológicos) “[...] são pessoas que têm características que divergem fisicamente dos corpos masculinos e femininos, sendo considerados indivíduos que apresentam uma condição de não conformidade física com os critérios identitários culturalmente definidos de normalidade” (SOUZA; CARRIERI, 2010, p. 57).

### 1.3 Gênero e Identidade de Gênero: reflexões para além do binário

O debate de Gênero, apontado anteriormente pelas autoras Louro (1997), Narvaz e Koller (2006b) e Meyer (2013), deu-se, no início, mediante as reivindicações do movimento de mulheres e feminista, o qual possibilitou questionar as relações de poder estabelecidas pelo patriarcado, permitindo a compreensão de que o conceito de Gênero está inserido e pertencente a um contexto sócio-histórico, que passa por incessantes transformações. Nesse contexto, as discussões que ocorreram no cerne dos movimentos feministas, segundo Louro (2008), objetivaram a quebra das fronteiras de Gênero, com a finalidade de gerar uma reflexão a respeito do processo de construção sociocultural das Identidades.

Neves, Alencar e Fonseca (2005) nos explicam que devemos considerar o conceito de Gênero referente a um sistema de papéis e relações que são desempenhadas por homens e mulheres. Em que esse sistema é controlado pelo contexto social, cultural, político e econômico, sendo gerido por pessoas consideradas pertencentes a um grupo dominante, mais especificamente por homens cisgêneros brancos e heterossexuais. Assim, ao refletirmos a pluralidade dos processos de construção das Identidades que permeiam e emergem na sociedade, não é possível restringi-los a um pensamento biológico e binário – homem/cisgênero/masculino *versus* mulher/cisgênero/feminina. Uma vez que somos construídas/os por meio das relações com a/o outra/o e com nós mesmas/os, as Identidades de Gênero e as Sexualidades podem ser diversas. Portanto, “[...] se adotamos ou não determinados modelos e papéis de gênero, isso pode independe de nossos órgãos genitais, dos cromossomos ou de alguns níveis hormonais” (JESUS, 2012, p. 9).

Meyer (2013) pontua que o conceito de Gênero se baseia em todas as formas de construção social, cultural e linguística que estão implicadas nos processos que diferem homens de mulheres, “[...] incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade” (p. 18).

Ao pensarmos o conceito de Gênero, logo nos remetemos à questão identitária. Nesse sentido, Santana (2014) diz que a Identidade de Gênero se refere ao modo como cada pessoa se identifica, como se apresenta para a sociedade, como se percebe enquanto mulher, homem, ambos, nenhum deles, ou até mesmo os dois, independentemente do sexo biológico ou de sua Sexualidade. Portanto,

essa perspectiva de Identidade de Gênero nos faz refletir a respeito de um conceito que está para além de aspectos biológico-anatômicos e/ou das Sexualidades, de modo a considerar a individualidade de cada pessoa ao se perceber como mulher, homem, ambos ou nenhum destes, “[...] conforme as condutas e os papéis socialmente estabelecidos” (SANTANA, 2014, p. 156). Assim, faz-se necessário pensar a categoria de Gênero numa perspectiva dialógica de cada ser humano, de modo a romper com as categorias binárias, que, no decorrer dos séculos, classificam e normatizam comportamentos.

Quando pensamos em Identidade de Gênero, temas como transexualidade e pessoas travestis são, e devem ser, postos em debate/reflexão, uma vez que tais Identidades ainda são marginalizadas e alvos de violências na sociedade. Algumas/uns autoras/es, como Dias *et al.* (2016) e Monteiro *et al.* (2017), por exemplo, fazem interessantes apontamentos a respeito dessas Identidades que emergem já na infância. Tais abordagens, a respeito de transexualidades e travestilidades na infância, ainda são pouco debatidas na sociedade e praticamente escassas no ambiente escolar, por serem temas polêmicos, e, principalmente, por existirem inúmeros preconceitos e pré-conceitos a respeito do assunto (MONTEIRO *et al.*, 2017).

Além do desconhecimento e dos inúmeros preconceitos que envolvem esses temas na infância, Dias *et al.* (2016) pontuam que a falta de debate e reflexão podem causar danos psicossociais em crianças que se identificam de forma diferente da tradicional, afetando direta ou indiretamente seu “[...] desenvolvimento cognitivo, emocional e social que podem ser desencadeadas, devido à falta de propostas integrativas na sociedade para atender a essas crianças e adolescentes excluídos” (DIAS *et al.*, 2016, p. 2). Atualmente, no Brasil, por mais que ainda existam movimentos contrários e repressivos referentes à discussão da existência de crianças transexuais e travestis, temos alguns avanços, como o Ambulatório Transdisciplinar de Identidade de Gênero e Orientação Sexual (AMTIGOS), localizado no Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas de São Paulo, que recebe crianças e adolescentes transexuais e travestis. Além do AMTIGOS, também há o Hospital das Clínicas de Porto Alegre. Ambos exercem um trabalho de acompanhamento psicológico tanto para as crianças e adolescentes travestis e transexuais quanto para suas famílias.

Outros temas importantes a serem discutidos e refletidos quando falamos em Identidade de Gênero, que são pouco conhecidos e até mesmo desconhecidos por parte significativa da sociedade, é referente às Identidades de Gênero Neutro e não binárias. Tais Identidades são pouco exploradas e conhecidas no Brasil, dizendo respeito a categorias que ultrapassam as que conhecemos enquanto masculino e feminino. Como já dito anteriormente, a língua portuguesa não apresenta uma neutralidade, ela segue um padrão binário, entretanto, outras línguas como o latim, o alemão, o inglês e, em menor grau, o espanhol, apresentam tal possibilidade (BERLINCK, 2012). Pensando, portanto, a respeito do que seja uma Identidade de Gênero Neutro, Berlinck (2012) descreve que esta Identidade:

[...] não é nem masculino nem feminino. Aquilo, portanto, que pertence ao neutro não tem forma, não é um terceiro gênero oposto aos dois outros e constituindo uma classe determinada de existentes ou de seres de razão. O neutro é aquilo que não se distribui em nenhum gênero: o não geral, o não genérico, assim como o não particular. Ele recusa a pertença tanto à categoria do objeto quanto à do sujeito. E isso não quer dizer apenas que ele ainda está indeterminado e como que hesitando entre os dois, isso quer dizer que ele supõe outra relação, que não depende nem das condições objetivas nem das disposições subjetivas (BERLINCK, 2012, p. 196).

Diferentemente da Identidade de Gênero Neutro, Reis e Pinho (2016) pontuam que as Identidades de Gênero não binárias:

[...] além de transgredirem à imposição social dada no nascimento, ultrapassam os limites dos polos e se fixam ou fluem em diversos pontos da linha que os liga, ou mesmo se distanciam da mesma. Ou seja, indivíduos que não serão exclusiva e totalmente mulher ou exclusiva e totalmente homem, mas que irão permear em diferentes formas de neutralidade, ambiguidade, multiplicidade, parcialidade, ageneridade, outrogeneridade, fluidez em suas identificações (REIS; PINHO, 2016).

Vale destacar que as Identidades de Gênero não binárias são inúmeras<sup>13</sup>, “[...] divergindo de indivíduo a indivíduo, bem como de contexto a contexto” (REIS; PINHO, 2016, p. 15). Visto isso, ressaltamos que, para além de compreender essas diferentes formas de se Identificar, no tocante ao Gênero, também há a necessidade de se respeitar tais Identidades, uma vez que estamos falando de seres humanos, portanto, seres dotados de infinitos comportamentos, sentimentos e Identidades, que devem ser respeitadas em seus mais diferentes níveis.

---

<sup>13</sup> Espectrometria não-binária. Disponível em: <<http://espectrometria-nao-binaria.tumblr.com/>>. Acesso em 27/08/2018.

As discussões referentes à temática de Gênero são amplas e incluem desde questões relativas às Identidades, até as relações de poder. Nesse sentido, é importante compreender que essas discussões propiciam uma postura democrática que reconhece as diferentes formas de se identificar e agir na nossa sociedade, superando pensamentos preconceituosos e de marginalização social. Além do mais, abordar as relações de Gênero que acontecem na sociedade evidencia como a sociedade se organizou e se organiza por meio da dominação masculina, o que pode ser visto em diferentes situações, tais como a violência física ou simbólica contra mulheres (cis e trans), ou contra expressões que fogem daquilo que está normatizado.

As simbologias associadas ao gênero são bem evidentes na sociedade que separa, por exemplo, o que é brincadeira de menino e de menina, a profissão que homens e mulheres podem atuar, e quem pode chegar a cargos de chefia. Assim, a temática é bem ampla e complexa, e deve ser trabalhada na escola de modo coerente, respeitando a faixa etária de cada aluna/o. Por exemplo, ao se trabalhar com alunas/os mais novas/os a questão da igualdade de direitos e deveres para todas as pessoas, já estamos buscando romper a ideia de que determinadas profissões só podem ser exercidas por determinado gênero.

A própria disponibilidade de brinquedos de diversos tipos, como jogos, carrinhos e bonecos permite às crianças escolherem seus brinquedos e brincadeiras, com a possibilidade de desenvolver habilidades espaciais, linguísticas, etc., não restringindo o processo de desenvolvimento cognitivo. Com adolescentes e jovens, nos quais a sexualidade e sua expressão se tornam mais evidentes, é importante trabalhar a compreensão e o respeito às diferentes formas de identidades. Portanto, como pontuam Berlinck (2012), Dias *et al.* (2016), Reis e Pinho (2016) e Monteiro *et al.* (2017), tais temáticas devem ser cada vez mais discutidas e refletidas na sociedade, bem como, de modo mais frequente, nos ambientes escolares, buscando o respeito às diferentes formas de ser e se identificar. Nesse sentido, após compreendermos um pouco mais a respeito do que seja Gênero e as diferentes Identidades de Gênero, passaremos, a seguir, para uma reflexão acerca das Sexualidades, que se comunicam com as questões de Gênero e de Identidade de Gênero, porém, não possuem o mesmo significado.

#### 1.4 Sexualidade e as diferentes Identidades sexuais

Afinal, o que é Sexualidade? Para Figueiró (2006b), nada mais é que:

[...] uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A Sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem a negação de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma “parte” do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais (FIGUEIRÓ, 2006b, p. 42).

A Sexualidade humana, como podemos observar nos escritos de Figueiró (2006b), diz respeito a um conjunto de dimensões que compõem e acompanham o ser humano no decorrer de sua vida e nos mais diferentes espaços. Compartilhando dessa perspectiva, Xavier Filha (2009) pontua que a Sexualidade vai muito além das determinações biológicas, acompanhando o ser humano desde seu nascimento, até sua morte. Quando falamos em Sexualidades e Diversidade Sexual, são muitas as denominações, algumas equivocadas, como a conhecida “opção sexual”, e outras mais coerentes com o modo ao qual cada pessoa se Identifica e identifica seu desejo afetivo e sexual por outras pessoas.

Nesse sentido, destacamos que optamos por utilizar o termo Identidade ao nos referirmos às diversas manifestações da Sexualidade, pois concordamos e compartilhamos com o que Deborah Britzman (1996) disserta a respeito desse tema, ou seja, de que a Sexualidade humana:

[...] é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não-finalizada. Como uma *relação social* no interior do eu e como uma relação social entre "outros" seres, a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular (BRITZMAN, 1996, p. 74-75).

Os conceitos de Gênero e Sexualidade na literatura se ampliaram, buscando a todo o momento a inclusão de todas as pessoas, com suas mais variadas personalidades e modos de ser, como podemos observar nos escritos de Dias *et al.* (2016), Reis e Pinho (2016) e Monteiro *et al.* (2017). Nesse sentido, é mais do que

necessário buscar uma reflexão a respeito de como as Identidades sexuais são tratadas pelo discurso, pois é no processo de construção das identidades, de acordo com Tilio (2009), que o discurso atua, mais especificamente nos “[...] processos de construção de significados” (p.111).

A respeito das diversas Identidades sexuais, iremos descrever brevemente, com base na literatura, cada uma delas. As identidades sexuais mais conhecidas socialmente são: a Heterossexualidade e a Homossexualidade. Porém, as relações humanas, como aponta Britzman (1996), são complexas, existindo na sociedade outras formas de viver a Sexualidade, como a Bissexualidade, Panssexualidade e Assexualidade. A Heterossexualidade se refere ao desejo afetivo e sexual por pessoa/s cuja Identidade de Gênero difere da sua. A Homossexualidade é o desejo afetivo e sexual por pessoa/s que possui/em a mesma Identidade de Gênero que a sua. A Bissexualidade é denominada como desejo afetivo e sexual por pessoa/s com Identidades de Gênero masculina ou feminina. A Pansexualidade é denominada como desejo afetivo e sexual por pessoa/s, independente de suas Identidades de Gênero, Sexualidade ou Sexo Biológico. A Assexualidade se refere à pessoa que não sente desejo sexual por nenhuma outra pessoa, ela pode se envolver afetivamente, porém, não desenvolve o desejo sexual (JESUS, 2012).

As diferentes possibilidades de se relacionar afetiva e sexualmente com outra/s pessoa/s são constitutivas das identidades das/os sujeitas/os. Essas diferentes formas de viver a Sexualidade ganharam maior visibilidade na contemporaneidade, influenciada pelas mudanças nas relações de poder na sociedade e por movimentos que reivindicam direitos iguais e respeito às diferenças. Contudo, como aponta Louro (2008), apesar das relações humanas terem se modificado, as formas de regulação de comportamento também se diversificaram, mantendo como alvo primário dessa vigilância e controle pessoas que não se identificam com aquela Sexualidade estipulada como padrão, propagada pelos grupos dominantes em nossa sociedade, que se beneficiam do sistema binário heteronormativo<sup>14</sup>, buscando o controle e uniformização dos corpos e comportamentos.

Para além de descrever a diversidade de Identidades Sexuais que emergem em nossa sociedade, falar de Sexualidade é proporcionar também relações muito

---

<sup>14</sup> A heteronormatividade é a “Crença na heterossexualidade como característica do ser humano “normal”. Desse modo, qualquer pessoa que saia desse padrão é considerada fora da norma, o que justificaria sua marginalização”. (JESUS, 2012, p. 29).

mais sutis, que dizem respeito inclusive às relações estabelecidas com o próprio corpo e seus prazeres. O trabalho com a temática de Sexualidade, portanto, nos possibilita compreender a maneira como nos relacionamos com nosso corpo, no que se refere ao cuidado e à promoção da saúde, contribuindo também para a diminuição de situações de vulnerabilidade e violência (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2007).

Nesse sentido, o trabalho com a temática de Sexualidade no ambiente escolar ultrapassa as descrições e o respeito às diferentes Identidades Sexuais, refere-se ao cuidado e a proteção com o próprio corpo, à saúde emocional, mental e física (BRINO; WILLIAMS, 2008). Esse tema, ao ser trabalhado com crianças, por exemplo, proporciona a elas a capacidade de “[...] reconhecer o comportamento inapropriado do adulto, reagir rapidamente, deixar a situação e relatar para alguém o ocorrido” (BRINO; WILLIAMS, 2008, p. 211).

Já o trabalho com adolescentes e jovens, em que as questões de Sexualidade emergem de maneira mais evidente, e nos quais se constata um número considerável de gravidez na adolescência e situações de *bullying*, sendo importante trabalhar desde a prevenção contra as ISTs e gravidez precoce, até o respeito à diversidade de seres humanos e suas Identidades Sexuais. Nessa perspectiva, Xavier Filha e Delmanto (2009) apresentam, por meio de um relato de experiência, algumas possibilidades de se trabalhar com a temática de Sexualidade, de modo a debater e refletir acerca da gravidez na adolescência, prevenção de ISTs, bem como evitar situações de discriminação que acontecem tanto na escola quanto na sociedade.

Visto isso, destacamos que toda reflexão apresentada até o momento se faz mais que necessária, uma vez que, quando se fala em Gênero e Sexualidade, muitas são as dúvidas, os questionamentos e os obstáculos enfrentados. Essas discussões circulam por todos os ambientes de nossa sociedade, muitas vezes, sendo motivos de piadas, preconceitos e violências, devido à falta de compreensão de seus significados. Assim, buscamos trazer, nesse primeiro momento, os conceitos de Identidade, Sexo Biológico, Gênero e Sexualidade para que você leitora/or possa compreender um pouco mais a respeito de tais assuntos, auxiliando nas reflexões que virão a seguir no texto, bem como uma reflexão para a vida em sociedade. A seguir, trazemos o segundo capítulo deste trabalho, com o intuito de discutir com as/os autoras/es como está ocorrendo a formação inicial de

professoras/es para as temáticas de Gênero e Sexualidade, e alguns apontamentos de possibilidades para essa discussão em sala de aula e na formação docente.

## CAPÍTULO 2 – GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES<sup>15</sup>

*Tentaram nos fazer acreditar  
Que era melhor se desculpar do que se defender  
Criaram sistema de competição entre nós  
E assistiram doer  
Doeu, mas agora já não dói mais  
Uma hora a gente passa a ver  
Que a escolha é somente nossa  
E como diz minha mãe: Não há o que temer.*

Kell Smith – Bem mais que refrão

Os conceitos apresentados anteriormente nos fazem refletir um pouco acerca de uma diversidade de vivências, de possibilidades e de pessoas que circulam nos mais diversos ambientes sociais. Os Institutos de Ensino Superior (IES) e as Escolas de Educação Básica, que fazem parte desses ambientes, são locais onde a diversidade - de Gênero, de Sexualidade, Racial, Étnica e Cultural – se fazem presentes. Nesse sentido, Louro (1997) diz que a escola, e acrescentamos também os IES, são ambientes em que circulam códigos e símbolos, que naturalizam “[...] o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas [...]” (LOURO, 1997, p. 58). Portanto, entendemos que esses locais, ao reproduzirem tais práticas, atuam diretamente no controle de comportamentos e nos modos de ser/viver, reafirmando comportamentos ditos como padrão, marginalizando, assim, pessoas com vivências e Identidades distintas daquelas entendidas como padrão.

As temáticas de Gênero e Sexualidade, ao se fazerem presentes na sociedade e nos ambientes escolares, deveriam, necessariamente, fazer parte do processo de formação de professoras/es, uma vez que professoras/es exercem papel fundamental na promoção ao respeito à diversidade humana, mediando situações de preconceitos que podem emergir em salas de aula. Desse modo, as questões envolvendo Gênero e Sexualidade, mesmo quando não trabalhadas de modo evidente no planejamento, surgem no contexto da sala de aula, seja por meio de

<sup>15</sup> Partes das discussões trazidas neste capítulo foram apresentadas e publicadas nos anais do 2º Colóquio Nacional de Estudos de Gênero e História, em forma de trabalho completo. Endereço eletrônico: <http://sites.unicentro.br/wp/lhag/anais-2-coloquio-nacional-de-estudos-de-genero-e-historia>. SOUZA, B. B. de; BATISTA, I. de L.; MEGLHIORATTI, F. A. O debate de gênero nas pesquisas em educação. In: 2º Colóquio Nacional de Estudos de Gênero e História. Guarapuava, PR. 2016.

dúvidas, curiosidades ou até mesmo de preconceitos (velados e não velados). Portanto, salientamos a importância de uma formação inicial docente que possibilite a/ao professora/or um aprendizado de modo significativo, reflexivo, democrático e respeitoso, para que, assim, possam exercer um trabalho em sala de aula que respeite a individualidade e a Identidade de Gênero e Sexual de cada aluna/o.

A respeito da formação inicial docente, Figueiró (2006b) apresenta, no segundo capítulo de seu livro “Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível”, alguns recortes de pesquisas já realizadas referentes à formação de educadoras/es para trabalharem com as temáticas, e percebeu algo em comum nas falas das/os professoras/es que participaram das pesquisas. A autora destaca que essas/es profissionais “[...] reconhecem a necessidade de uma “preparação” específica.” (FIGUEIRÓ, 2006b, p. 76). Visto isso, podemos perceber que a formação docente, de acordo com o que é apontado pela autora, precisa preparar as/os professoras/es para lidar com as temáticas de Gênero e Sexualidade, de modo consistente, crítico e democrático, possibilitando uma formação não apenas tecnicista ou mecânica, mas que também desenvolva nas/os futuras/os professoras/es aspectos morais e éticos, de respeito e equidade.

Nesse sentido, para refletirmos acerca da formação inicial docente para as temáticas de Gênero e Sexualidade, apresentamos alguns documentos educacionais que discutem a inserção das temáticas nas escolas e nos cursos de formação inicial docente. Para que, assim, possamos visualizar os avanços e silenciamentos que permeiam as temáticas no ambiente educacional brasileiro.

## **2.1 As legislações, diretrizes e normativas para as temáticas de Gênero e Sexualidade na Educação.**

Quando falamos em formação inicial docente, em escolas, salas de aula, logo nos remetemos à palavra Educação. Esta, por sua vez, é regulamentada por legislações, decretos e leis que instituem e orientam a prática educacional no Brasil, e que, conseqüentemente, passam por todo um movimento de construção histórica e social. Nesse sentido, faremos algumas reflexões junto a esses documentos educacionais oficiais, no que se refere a seus avanços e retrocessos, principalmente quanto ao processo de inclusão e debate, nesses documentos, das temáticas de Gênero e Sexualidade.

Contudo, antes de adentrarmos nessas reflexões, apresentamos um breve retrospecto histórico, junto a algumas/us autoras/es, a respeito da inclusão da matéria da Educação nas Constituições, para que, assim, possamos compreender os percursos pelos quais ela passou. Vale destacar que, por mais que os temas de Gênero e Sexualidade não se façam presentes nos documentos Constitucionais, é importante essa reflexão acerca desse processo histórico de nosso país, para que possamos pensar o contexto educacional atual, bem como a idealização de uma Educação que seja inclusiva e igualitária.

Ao realizarmos leituras nos diversos textos constitucionais já sancionados no Brasil, percebemos que o tema da Educação sempre se fez presente nesses documentos, algumas vezes, ganhando destaque e importância, e em outras, não muito. A primeira Constituição apresentada no Brasil foi em 1824, ainda no período imperial. De acordo com os escritos de Saveli (2010), a primeira Constituição brasileira que garantia em seu texto “[...] a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e previu a criação de colégios e universidades” (p. 130). A autora também destaca que a inserção de uma Educação primária gratuita, no texto Constitucional de 1824, não partiu de reivindicações populares, e por mais que a instrução primária tivesse sido considerada um direito para toda/o cidadã/ão, ela permaneceu restrita a determinados grupos privilegiados (SAVELI, 2010).

Vale lembrar que, nesse período, o Brasil ainda vivia em um regime escravocrata, em que as/os escravas/os eram consideradas/os, de acordo com Cury (2005), como “coisa” privada de seus senhores. Assim, as oportunidades de letramento e de ascensão social, na época, ficavam restritas e destinadas às pessoas brancas, mais especificamente, a homens brancos cisgênero. Acerca da tentativa de popularizar a Educação primária, Saveli (2010) escreve que:

Nessa sociedade só tem acesso à educação aqueles que pertencem a classes sociais mais privilegiadas que por influência política e força econômica assumem as atividades públicas e administrativas que valorizam o bacharel, o letrado, o doutor. Assim, a educação no Império se configurou mais como um sistema de exames do que um projeto de educação pública. (SAVELI, 2010, p. 131).

E, no ano de 1891, o Brasil homologava sua segunda Constituição após a Proclamação da República (1889). Segundo apontamentos de Boaventura (1996), a Constituição de 1891 trouxe uma nova forma de Estado e de Governo, alterando de unitário, para federal; de monarquia, para república; de parlamentarismo, para

presidencialismo. Ela também deixava a cargo do Congresso Nacional (em seu Art. 34, seção 30) a supervisão do ensino superior, bem como a criação das instituições de ensino superior e os estabelecimentos secundários nos Estados (BOAVENTURA, 1996).

O texto Constitucional de 1891 também dava um importante passo para a Educação no Brasil, ao determinar a separação de Igreja e Estado. Estabeleceu, em seu Art. 72, parágrafo sexto, que deveria ser “[...] leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891). Assim, essa “laicização” do ensino público, de acordo com o que aponta Saveli (2010), possibilitou a liberdade no ensino e a manifestação de outras crenças. A autora ainda destaca que a educação, na carta Constitucional de 1891, passa a ser entendida como um direito social, entretanto, essa se apresenta contraditória ao proibir o voto de pessoas analfabetas e “[...] não definiu na mesma direção qualquer programa de educação popular ou de alfabetização básica à população sem instrução, que em sua maioria era constituída dos filhos de escravos e dos filhos de agricultores” (SAVELI, 2010, p. 132).

Durante a década de 1920, como relata Vieira (2007), os movimentos sociais passam a se organizar, e em 1922 é criado o Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Esses movimentos que se articulam nesse período, segundo a autora, surgem dos descontentamentos referentes ao sistema republicano que estava em vigor e também das oligarquias. Em 1924, como aponta Saveli (2010), alguns pensadores e educadores que vinham descontentes com os altos índices de analfabetismo no Brasil e, com a ineficácia da Educação no país, organizam-se e criam a Associação Brasileira de Educação (ABE), a qual passa a desenvolver fóruns e conferências a fim de refletir a Educação no país.

Em 1934 é assinada a terceira Constituição, o que, para Campos e Carvalho (1991), possibilitou um pouco mais de harmonia entre o Estado e a Educação. A respectiva Constituição apresentava, em seu Art. 150, algumas responsabilidades da União, como “a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”; em parágrafo único, nesse mesmo Artigo, estabelece o ensino primário integral gratuito e de ordem obrigatória, sendo ampliado para todas as pessoas adultas (BRASIL, 1934, s/ p.).

Para as autoras Vieira (2007), Teixeira (2008) e Saveli (2010), a educação passa a ganhar visibilidade com a Constituição de 1934, o que possibilita a criação

de um Conselho Nacional de Educação, que teria como objetivo principal a elaboração de um Plano Nacional de Educação (presente no Art. 150). A respeito da valorização da Educação no texto Constitucional de 1934, Teixeira (2008) destaca que:

Podemos verificar que a Constituição de 1934 promoveu avanços significativos no que se refere à melhoria na qualidade da prestação da atividade educacional pelo Estado, uma vez que destinou recursos dos orçamentos das pessoas políticas para sua realização, bem como para o auxílio daqueles que não possuíam condições de freqüentar o ensino, mesmo nos estabelecimentos oficiais (TEIXEIRA, 2008, p. 157).

De acordo com o que é apresentado pelas autoras acima acerca da preocupação do Estado com a Educação e com os avanços educacionais que se teve com esse texto Constitucional, Boaventura (1996) destaca que esses avanços se fizeram presentes mediante a incorporação dos direitos sociais nesse documento. Entretanto, a Constituição de 1934 atuou por um curto período de tempo, visto que, em 1937, Getúlio Vargas, por meio de um golpe militar, como aponta Saveli (2010), fecha o Congresso Nacional e firma uma nova Constituição, inaugurando um novo período político no Brasil, denominado Estado Novo.

Com a Constituição de 1937, o poder de governar o país ficou centralizado nas mãos do chefe de Estado, que se apresentava enquanto ditatorial, e que excluiu, segundo Saveli (2010), muitas conquistas asseguradas pela Constituição de 1934. A autora salienta, ainda, que nesse texto Constitucional, o governo passa a se isentar da obrigatoriedade de “[...] manter e expandir o ensino público” (SAVELI, 2010, p. 135), assim, o Estado perderia seu papel principal e auxiliaria de modo secundário a Educação. Essa retirada de conquistas presente no texto Constitucional, referentes à Educação e a outros setores da sociedade, possibilita-nos refletir como em alguns momentos, no decorrer da história brasileira, as Constituições são “manipuladas” de acordo com os ideais de alguns grupos detentores de capital, em especial esta, por ser resultado de um golpe.

Em 1945, o regime ditatorial de Vargas chega ao fim, entretanto, esse regime não se encerra por completo, visto que os princípios de Vargas permanecem (VIEIRA, 2007). Assim, em 1946 é outorgado o quinto Texto Constitucional brasileiro, o que, para Boaventura (1996), Cury (2005), Vieira (2007), Teixeira (2008) e Saveli (2010), retoma o texto Constitucional de 1934. Além dessa retomada, uma

importante medida é tomada no texto de 1946, atribuindo para a União o dever de firmar as “diretrizes e bases da educação nacional” (Art. 5º, inciso XV, Alínea d). Nesse sentido, Saveli (2010) destaca que, ao firmar a responsabilidade da elaboração de diretrizes e bases para a Educação Nacional, o texto constitucional de 1946 também “[...] abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica” (SAVELI, 2010, p. 136).

Como já apontamos anteriormente, o texto Constitucional de 1946 trazia a cargo da união a criação de diretrizes e bases para a Educação, porém, apenas em 1961 é que se aprovou de fato a primeira Lei referente a essa matéria, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61<sup>16</sup>. Com essa LDB, o sistema educacional brasileiro mudou de forma significativa, descentralizando o poder de decisão acerca da Educação, o que, para Boaventura (1996), possibilitou certa autonomia para os Estados estruturarem seus próprios sistemas de ensino, que poderiam ir “[...] do pré-escolar às instâncias superiores da pós-graduação” (p. 32).

De acordo com os escritos de Saveli (2010), esse estado de reconfiguração do sistema educacional brasileiro operou por pouco tempo, visto que, em 1964, os militares, por meio de um golpe, assumiram o poder. Assim, com um novo regime ditatorial estabelecido, em 1967 é homologado mais um Texto Constitucional, centralizando, novamente, o poder de deliberação acerca da Educação nas mãos do Executivo.

Com a estabilidade do governo, após o golpe militar, em 1971 é lançada a LDB nº 5.692/71<sup>17</sup>, que vem para alterar a que estava vigente. Essa nova LDB ampliou a permanência escolar obrigatória, passando o ensino primário de quatro para oito anos (cursados dos sete aos quatorze anos de idade), bem como, segundo Marchelli (2014), uma complementação técnica, chamada de segundo grau “[...] que poderia ser feita por meio de três ou de quatro séries anuais” (p. 1503). Além dessas medidas, o autor ainda destaca que a LDB nº 5.692/71 também organizou os conteúdos do currículo escolar, as abordagens das disciplinas, bem como as atividades a serem desenvolvidas, direcionando a Educação para dois tipos de

---

<sup>16</sup> LDB nº 4.024/61. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 28/05/2018.

<sup>17</sup> LDB nº 5.692/71. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 28/05/2018.

formação básica, uma de caráter mais geral e outra que seria adquirida no decorrer dos anos de estudo, visto que “[...] os indivíduos precisavam ser constantemente reciclados em relação às suas crenças sobre o papel do estado” (MARCHELLI, 2014, p. 1504). O autor ainda destaca que, dentro desses dois tipos de formação, havia disciplinas como Educação Moral e Cívica, que eram usadas “[...] para a formação ideológica das crianças e adolescentes em relação à sua aceitação do regime militar como forma de controle do estado” (MARCHELLI, 2014, p. 1504). Assim, como podemos perceber nos escritos do autor, por mais que fossem significativos alguns avanços apresentados nessa Lei, eles exerciam um suporte para o controle da população, para que os militares pudessem se manter no poder (com o apoio da sociedade).

Outra Medida apresentada na LDB nº 5.692/71, que teve resultados negativos para a Educação, foi quanto à isenção, por parte da União, ao repasse financeiro obrigatório ao ensino, deixando a cargo dos Estados e Municípios a organização e manutenção desse sistema (Art. 169, § 1º). Referente a esse repasse financeiro, para a Educação, via União e Estados, Cury (2005) alega que ambos só passaram a contribuir financeira e efetivamente após a Emenda Constitucional nº 24, de 01/12/83<sup>18</sup>. Assim, podemos perceber que a Educação durante esses 16 anos ficou sem investimentos por parte desses dois poderes, o que, para o autor, “[...] determinou a queda na aplicação de recursos para a educação” (CURY, 2005 p.25).

Com a chegada da década de 1980, o anseio por um Estado democrático de direito passa a ecoar mais fortemente na sociedade brasileira, que, segundo Cury (2005), organiza-se efetivamente e convoca uma Assembleia Nacional Constituinte em 1987, com o intuito de construir um novo texto Constitucional. Deste modo, em 1988 é firmado o sétimo texto Constitucional brasileiro, marcando o início de um Estado democrático de direito, o que, para Cury (2005), Vieira (2007) e Teixeira (2008), foi o primeiro a dar ampla relevância para a matéria da Educação, ligando-a diretamente aos direitos sociais.

Referente a essa incorporação massiva dos direitos sociais na Constituição de 1988, e mais especificamente na Educação, Saveli (2010) argumenta que:

---

<sup>18</sup> A Emenda Constitucional nº 24, de 01/12/83 “Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc\\_anterior1988/emc24-83.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc24-83.htm)>. Acesso em 01/06/2018.

[...] por muitas décadas a legislação educacional foi expressão dos interesses de uma minoria. A Constituição Federal de 1988 consegue mudar o rumo dessa história, atendendo mais aos anseios da sociedade do que aos de determinada classe social, quase sempre representada por grupos favorecidos economicamente (SAVELLI, 2010, p. 138).

De acordo com o que pontua Saveli (2010), e de acordo com os escritos apresentados até o momento, podemos perceber que a Educação, no decorrer da história do Brasil, sempre esteve a serviço de grupos minoritários que possuíam grande poder aquisitivo e forte influência na construção das Políticas Públicas Educacionais.

No que se refere à presença significativa, ou não, da Educação nos textos Constitucionais brasileiros, como trouxemos no decorrer deste capítulo, Vieira (2007) faz uma importante reflexão ao dizer que:

[...] a presença ou ausência da educação nas constituições brasileiras evidencia seu menor ou maior grau de importância ao longo da história. Nas primeiras constituições (1824 e 1891) as referências são mínimas, ilustrando sua pequena relevância para a sociedade da época. Com o aumento da demanda por acesso à escola, a presença de artigos relacionados com o tema cresce significativamente nas constituições posteriores (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988) (VIEIRA, 2007, p. 306).

Com a chegada do texto Constitucional de 1988 foram conquistados avanços significativos, a começar pela criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, apresentada no Art. 22, inciso XXIV (BRASIL, 1988). 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. Portanto, com a determinação da criação de uma nova LDB, em 1996 foi então aprovada a LDB nº 9.394/96<sup>19</sup>. Com a aprovação de uma nova LDB, o Ministério da Educação (MEC) publica, nos anos seguintes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª série em 1997 e de 5ª a 8ª série em 1998.

Segundo Portela (2013), a elaboração e consolidação dos PCNs causou certo desconforto em grande parte de educadoras/es, pelo fato de não ter ocorrido um amplo processo democrático de debate em sua elaboração e, principalmente, por sua intencionalidade. Nesse sentido, a autora destaca ainda que:

---

<sup>19</sup> LDB nº 9.394/96. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 28/05/2018.

[...] os PCN não foram elaborados a partir de uma convocação de docentes e pesquisadores das universidades e baseados em estudos sobre a educação pública a partir dos municípios e estados brasileiros. E, sim, as discussões formativas de tal documento foram oriundas de professores de escolas privadas da cidade de São Paulo com a colaboração do consultor espanhol César Coll. O que desqualifica a característica do documento, na sua parte: Processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais apresentados pelo MEC (PORTELA, 2013, p. 47).

Assim, podemos perceber que, mais uma vez, as Políticas Públicas para a Educação no Brasil são voltadas para uma pequena parcela detentora do grande capital, como observamos anteriormente ao refletir o processo de inserção da Educação em algumas Constituições. Visto isso, compartilhamos e reafirmamos o que Portela (2013) pontua, que a elaboração e aplicabilidade dos PCNs estavam “[...] pautados em critérios elitistas que não atendem a realidade da população brasileira” (PORTELA, 2013, p. 48).

Acerca da elaboração e aplicação dos PCNs, Cesar (2009) destaca que esse movimento foi influenciado pela reforma educacional que havia ocorrido na Espanha, no mesmo período, por um partido ultraconservador. A autora ainda aponta que o volume reservado ao Tema Transversal de Orientação Sexual “[...] consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo” (CESAR, 2009, p. 42). Nesse sentido, Cunha (2007) afirma que um dos fatores, se não o principal e mais importante, que levou à inserção da temática de Sexualidade nos PCNs foi devido ao grande “[...] aumento da gravidez indesejada de adolescentes, bem como do risco sempre presente da contaminação pelo vírus da AIDS” (CUNHA, 2007, p. 3).

Por mais que existam críticas acerca da elaboração e implementação dos PCNs, não descartamos a importância de tais documentos para a efetivação de políticas públicas educacionais voltadas para as temáticas de Gênero e Sexualidade, que materializaram a inclusão das temáticas “[...] pela primeira vez no currículo da educação formal” (ABREU; SANTOS, 2015, p. 27). Concordamos a respeito da importância e necessidade de inserir essas temáticas no contexto educacional brasileiro, mesmo que tardiamente e de forma contraditória no decorrer de sua descrição (ALTMANN, 2001).

Nesse sentido, Altmann (2001) nos diz que as discussões a respeito das temáticas nos PCNs, especificamente no volume de Orientação Sexual, são pautadas em um viés ligado ao prazer, à prevenção de ISTs, da gravidez na adolescência, ao autocuidado, o que, segundo a autora, “[...] não diz muito e não é

suficiente para desvinculá-la de tabus e preconceitos” (ALTMANN, 2001, p. 581). Vale destacar, ainda, que os PCNs trazem as temáticas enquanto Temas Transversais, entretanto, essa transversalidade não é vista dentro de outras disciplinas como Matemática, Geografia, História etc., sendo contemplada apenas nas disciplinas de Ciências e Biologia.

Assim como a criação dos PCNs, a Constituição de 1988 também estabeleceu, em seu Art. 214, a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), que deveria ter, obrigatoriamente, a duração de dez anos, com o objetivo de “[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação [...]” (BRASIL, 1988, s/p.).

O primeiro PNE aprovado (2001-2010) foi construído a partir de importantes colaborações, como da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, entre outros. Este Plano de Educação apresentava em seu contexto alguns apontamentos referentes às temáticas de Gênero e Sexualidade, como no item 11 dos objetivos e metas para o Ensino Fundamental:

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

Já nos objetivos e metas para o Ensino médio, nada é proposto a respeito das temáticas. Para a Educação Superior, é apresentado, no item 12 dos objetivos e metas:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural meio ambiente, saúde e temas locais. (BRASIL, 2001, p. 68).

Na modalidade de Educação à distância e tecnologias educacionais, era apresentado no item sete dos objetivos e metas:

Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim

como a adequada abordagem de temas referentes à etnia e portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 2001, p. 78).

Como podemos observar, as discussões referentes a Gênero e Sexualidade no PNE (2001-2010) estavam inseridas nos mais diferentes níveis escolares, indicando um trabalho voltado ao respeito e à igualdade em nossa sociedade. Já no segundo PNE (2014-2024), após um intenso período de debates, foi aprovada a retirada dos termos de Gênero e Sexualidade do respectivo documento, dos objetivos e metas e em qualquer contexto que discutisse a respeito da aplicabilidade de tais temáticas na Educação brasileira. Com a retirada das temáticas, buscou-se a “substituição” das palavras Gênero e Sexualidade no contexto de enfrentamento às desigualdades, referindo-se a uma “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 12).

Por mais que o PNE (2014-2024) fale a respeito de um combate e erradicação de todas as formas de discriminação, quando temas tão importantes como Gênero e Sexualidade são retirados e substituídos de um documento importante para a Educação, há um silenciamento deles e de todas as pessoas que se sentem contempladas por eles. Nesse sentido, Amaro (2016) destaca que “Tais silenciamentos e apagamentos são dispositivos de expulsão do “outro”, do visto como “diferente”, do percebido como “intransigente”” (AMARO, 2016, p. 5). O que, na prática, corrobora para a naturalização da exclusão de pessoas LBGTQIA+ dos ambientes escolares, principalmente pessoas transexuais e as travestis.

Seguindo a normativa estabelecida pelo PNE (2014-2024), muitos dos Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME) também fizeram a retirada de tais temáticas de seus documentos. No Estado do Paraná, por exemplo, local onde ocorreu esta pesquisa, as temáticas de Gênero e Sexualidade foram suprimidas no decorrer do documento, sendo contempladas apenas na meta 2, estratégia 2.21 do PEE, seguindo o que ficou estabelecido no PNE (2014-2024). Já Estados como Amapá<sup>20</sup> e Maranhão<sup>21</sup>, diferentemente do que é apresentado no PNE e no PEE do Paraná, mantiveram as temáticas de Gênero e Sexualidade em

---

<sup>20</sup> Plano Estadual de Educação – PEE 2015-2025, do Estado do Amapá – AP. Disponível em: <file:///C:/Users/HP/Downloads/Amap%C3%A1\_Estado\_-\_Lei\_1907-2015\_-\_GAB-GEA\_-\_Plano\_Estadual\_de\_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 27/08/2018.

<sup>21</sup> Plano Estadual de Educação – PEE 2015-2025, do Estado do Maranhão – MA. Disponível em: <file:///C:/Users/HP/Downloads/PEE-MA.pdf>. Acesso em 27/08/2018.

seus PEE, contemplando-as de modo respeitoso e democrático, em diferentes pontos do documento.

Muitos municípios do estado do Paraná e de outros Estados, retiraram parcial, ou integralmente, as palavras de Gênero e Sexualidade de seus PME, alegando estarem atuando contra a “Ideologia de Gênero”<sup>22</sup> no ambiente escolar. Entretanto, quando essas temáticas são retiradas, silenciadas e até mesmo proibidas nos ambientes escolares, sustentam e naturalizam o não pertencimento de pessoas que não seguem a heteronormatividade, (im)posta socialmente nos ambientes escolares. Nesse sentido, é importante destacar que “[...] a inclusão de metas e estratégias no PNE e nos Planos Estaduais e Municipais referentes a gênero e sexualidade seria de grande relevância para se garantir a constituição de uma cultura de combate ao preconceito e à discriminação na escola” (AMARO, 2016, p. 9).

Outro documento importante para a Educação brasileira, criado a partir do Art. 26, da LDB nº 9.394/96, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também sofreu a retirada das temáticas de Gênero e Sexualidade. Vale destacar que a versão preliminar da BNCC, referente ao Ensino Fundamental, contemplava as temáticas. Entretanto, após ser revisada pela última vez, foram retiradas as temáticas, seguindo o mesmo padrão de justificativa apresentadas nas retiradas de Gênero e Sexualidade nos PNE, PEE e PME. Assim como a versão para o Ensino Fundamental, a BNCC para o Ensino Médio<sup>23</sup> também sofreu retirada e supressão das temáticas em seu texto.

Indo na “contramão” das retiradas das temáticas de Gênero e Sexualidade de documentos educacionais, em 2015 foi sancionada a Resolução nº2, de 1º de julho de 2015, a qual “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduadas/os e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015, s/p.)<sup>24</sup>. Na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015, s/p), apresenta-se, no Art. 5º, que:

---

<sup>22</sup> Segundo Amaro (2016) o termo “Ideologia de Gênero” é “[...] utilizado, equivocadamente, para refutar as contribuições teóricas sobre gênero que consideram seu caráter histórico e cultural e não meramente biológico” (p. 1).

<sup>23</sup> Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)>. Acesso em: 25/08/2018.

<sup>24</sup> Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 02/2015.

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

[...]VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de **gênero, sexual**, religiosa, de faixageracional, entre outras; (BRASIL, 2015, s/p, *grifos nossos*).

Ainda no Art. 7, da mesma Resolução, destacam-se o que se espera da/o egressa/o dos cursos de formação de professoras/es, ressaltando novamente a pertinência de trabalhar para a superação de qualquer tipo de exclusão na sala de aula, incluindo as exclusões geradas por questões de preconceitos relacionados à diversidade de Gênero e Sexual das/os alunas/os no contexto da Educação Básica.

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

[...]

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, **de gênero, sexuais** e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, **de diversidade sexual**, entre outras; (BRASIL, 2015, s/p, *grifos nossos*).

Visto isso, podemos perceber que a retirada das temáticas prejudica uma Educação que busque a formação cidadã, entretanto, também vemos episódios de resistência, como a aprovação dessa Resolução, que demonstra a necessidade de se debater, na formação de professoras/es, de modo democrático e com respeito, a diversidade. Nesse sentido, refletiremos ao longo desse texto um pouco mais a respeito desses silenciamentos e retiradas das temáticas em documentos

importantes para a Educação brasileira, bem como o reflexo dessa negligência na/para formação docente.

## **2.2 A formação docente para o trabalho com as temáticas de Gênero e Sexualidade**

As discussões que envolvem as temáticas de Gênero e Sexualidade estão ganhando espaço, ainda que lentamente, em nossa sociedade, seja nos meios midiáticos, acadêmicos e educacionais, muito embora ainda sofram com resistências e silenciamentos – políticos e religiosos, principalmente no âmbito educacional. Exemplos dessas resistências e silenciamentos, como já observamos, ocorreram na aprovação do PNE (2014-2024), no qual se retirou as temáticas de Gênero e Sexualidade; além de que, como consequência do PNE, Estados e Municípios também retiraram parcial, ou integralmente, de seus Planos as temáticas.

Klein (2015) relata que esses documentos educacionais, analisados e discutidos a partir de 2014, passaram por um processo de aprovação e de silenciamento, ficando evidente a forte interferência religiosa nas definições de políticas públicas educacionais, e a falta de compreensão, diálogo e reflexão por parte de vereadoras/es e deputadas/os referente às temáticas de Gênero e Sexualidade na Educação. Todo esse movimento contrário às discussões de Gênero e Sexualidade na Educação, e o seu silenciamento em documentos educacionais, evidencia, segundo Amaro (2016), a intenção de grupos conservadores, de que as manifestações de Gênero e Sexualidade, que vão contra a norma socialmente imposta, não aconteçam nos ambientes escolares e, conseqüentemente, na sociedade. Contudo, é impossível silenciar aspectos das vivências humanas que têm representações e emergem no contexto escolar, uma vez que a escola reproduz a gama de diversidade humana presente na sociedade como um todo.

Assim, ao emergir situações de conflitos ou identidades diversas no contexto escolar é necessário um trabalho de respeito entre os diferentes sujeitos. Nesse contexto, concordamos com o que apontam Vieira, Ramalho e Vieira (2017), no sentido de que as temáticas aqui abordadas são importantes e se fazem presentes em nossa sociedade contemporânea. Ademais, as/o autoras/or afirmam que a escola, por lei, é um espaço de todas/os e para todas/os, sendo assim, um local apropriado para que ocorram reflexões e questionamentos acerca desses temas,

que, posteriormente, auxiliarão na construção de uma sociedade mais igualitária, menos violenta e preconceituosa (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

Quando falamos a respeito da importância e urgência do debate e reflexão a respeito de tais temáticas na escola, de modo a propiciar o respeito à diversidade, é para que possamos diminuir os altos números de violência contra a população LGBTQIA+, bem como as violências sexuais que crianças e adolescentes sofrem. No ano de 2016, foi publicada uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT)<sup>25</sup>, em conjunto com outros países Sul-americanos como Argentina, Chile, Colômbia, Peru e Uruguai, que buscou verificar as experiências vivenciadas por adolescentes LGBTQIA+ nos ambientes escolares. Dessa forma, a pesquisa em questão apontou que 73% dessas/es jovens, entre 13 e 21 anos, sofreram agressões verbais nos ambientes escolares. Ainda, segundo essa pesquisa, 60% dessas/es jovens dizem se sentir inseguras/os dentro dos ambientes escolares devido a seu Gênero e/ou sua Sexualidade.

Ao falarmos da necessidade de uma reflexão mais ampla acerca das temáticas de Gênero e Sexualidade nos ambientes escolares, e de uma formação inicial adequada para elas, trazemos algumas reflexões apresentadas em um trabalho desenvolvido por Silva e Bertuol (2014). As autoras, na respectiva pesquisa, desenvolveram, por meio de um grupo focal - com 12 professoras da educação infantil da rede municipal de ensino de uma cidade no Rio Grande do Sul, um trabalho que discutia aspectos vinculados às representações de Gênero nas brincadeiras infantis. Acerca das percepções de Gênero expressas nas falas das professoras, Silva e Bertuol (2014) destacam que essas percepções, que se fazem presentes nos discursos e nas práticas docentes, estão mergulhadas em padrões normativos e “[...] que suas condutas são fruto de uma cultura, de discursos sexistas que são reproduzidos no dia a dia, sem questionamentos.” (SILVA; BERTUOL, 2014 p. 461).

Além da reprodução desses padrões, as autoras também apontam que a instrumentalização para essas temáticas seja parte essencial no processo de formação docente, visto que as docentes participantes da pesquisa apresentaram

---

<sup>25</sup> 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.

queixas no sentido de não saber falar e/ou agir diante de acontecimentos que envolviam questões de Identidade de Gênero e Sexualidade nas brincadeiras das crianças. Nesse sentido, as autoras apontam a formação de professoras/es como elemento fundamental no processo de compreensão e reflexão das temáticas.

Poucas/os são as/os professoras/es, segundo Silva e Bertuol (2014), que assumem o compromisso com esses temas, buscando aprimorar seus conhecimentos e desenvolver atividades mais amplas e reflexivas com seus/suas alunos/as, muitas/os procuram se isentar, assumindo uma postura de desconhecimento das formas de lidar com essas questões. Para que possamos romper com as noções equivocadas relativas às questões de Gênero e Sexualidade é necessário que essas discussões estejam inseridas nos documentos educacionais, já que fundamentam as ações na escola, orientando para que as/aos professoras/es reflitam em relação a esses temas em suas práticas docentes.

Ressaltamos que uma formação inicial consistente e crítica possibilita a/ao professora/or ter autonomia intelectual, para que possam refletir junto com suas/seus alunos/os a respeito dessas e de outras temáticas, assumindo uma postura democrática e cidadã, respeitando as diferentes vivências. Além do combate ao preconceito, à intolerância e da promoção do respeito à/ao próxima/o, falar em Gênero e Sexualidade também possibilita o enfrentamento à Violência Sexual infantil e juvenil. Desse modo, ao pensarmos o papel da Escola frente a esse tocante, Martelli (2013) afirma que:

[...] a escola precisa fornecer informações à comunidade escolar sobre a realidade da violência sexual e possibilitar espaços de debates e estudos sobre temas a respeito da sexualidade e de suas manifestações para os professores, alunos e famílias. Para identificar as crianças em situação de risco, os profissionais da escola deverão estudar os indícios, sinais e sintomas do abuso sexual para reconhecê-los em sua sala de aula e contribuir para interromper o ciclo de violência sexual (MARTELLI, 2013, p. 12).

Quando falamos a respeito de Violência Sexual infantil e juvenil, é importante apresentarmos os números a respeito, para que possamos compreender essa problemática, e buscarmos meios efetivos, junto à Educação, para combatê-la. Desse modo, destacamos os dados de um boletim epidemiológico produzido pela Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde<sup>26</sup>. Nesse estudo, foram

---

<sup>26</sup> BRASIL, Ministério da Saúde. Boletim Epidemiológico, Secretaria de Vigilância em Saúde. *Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017*.v. 49, n.

apresentados dados a respeito das notificações de Violência Sexual infantil e juvenil de 2011 a 2017, afirmando que houve “[...] um aumento geral de 83,0% nas notificações de violências sexuais e um aumento de 64,6% e 83,2% nas notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes” (BRASIL, 2018, p. 3). O mesmo documento destaca que 58% dos casos de Violência Sexual contra adolescentes, registrados nesse período, aconteceram dentro de suas residências; outro dado alarmante é que 38,4% dos agressores tinham vínculo intrafamiliar com a vítima (familiares e parceiros íntimos) (BRASIL, 2018, p. 6). Vale destacar, ainda, que os dados apresentados nessa pesquisa pelo Ministério da Saúde referem-se os casos que são notificados.

Nesse sentido, salientamos que não cabe à escola apenas denunciar, é importante também atuar na prevenção e na conscientização da comunidade escolar a respeito dessa problemática. Assim, para Martelli (2013), trabalhar com a prevenção da Violência Sexual no contexto escolar, por meio de discussões e reflexões a respeito de Gênero e Sexualidade, é trabalhar “[...] com informação, com conhecimentos, com problematização da sexualidade, enfim, concebo a educação sexual nas escolas como uma possibilidade de proteção às crianças e adolescentes” (MARTELLI, 2013, p. 13).

Além dos espaços escolares da Educação Básica, as universidades possuem um importante papel não somente na formação profissional das/os futuras/os professoras/es, mas também na formação para a cidadania. Os cursos de licenciatura, portanto, precisam estar preparados para abordar a diversidade Étnica, Cultural, Sexual e de Gênero que existem na sociedade. Como aponta Figueiró (2004), é fundamental a criação de disciplinas na graduação que tenham a iniciativa de discutir temas como Gênero e Sexualidade, pois essas discussões produzirão oportunidades de novos estudos, reflexões e debates em grupo, possibilitando uma formação docente ampla a respeito de aspectos que constroem as vivências e percepções do ser humano contemporâneo. Assim, seria possível uma formação docente com capacidades de problematizar e refletir a respeito dos significados e sentidos que constituem cada ser, quanto a seu Gênero e sua Sexualidade, de maneira a buscar uma maior equidade.

Vale lembrar que a identidade do ser professora/or é construída para além das paredes das universidades, assim, Sampaio e Souza (2013) apontam que:

A formação do ser professora/or passa por uma diversidade de influências e estímulos, construída a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos em sua formação pessoal, cultural e social durante toda sua vida (SAMPAIO; SOUZA, 2013, p. 4).

Em suma, professoras/es, enquanto sujeitas/os sociais, constroem sua identidade docente por meio do convívio social e cultural, e não somente na academia e na sala de aula. É importante, portanto, que se reflitam assuntos do cotidiano social na formação de professoras/es, pois essas reflexões servirão para um bom desenvolvimento ético, tanto profissional quanto pessoal. Nesse sentido, Figueiró (2004) destaca que o convívio social e cultural, anterior ou posterior à formação inicial docente, contribui para o processo da formação.

A falta de discussão dos temas de Gênero e Sexualidade nos cursos de Licenciatura contribui para o despreparo dessa/e profissional, que terá de lidar com esses temas em seu cotidiano escolar. O que, por sua vez, acarreta os silenciamentos que ocorrem nas práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse sentido, Felipe (2009) destaca que muitas/os professoras/es não se sentem preparadas/os, tranquilas/os e maduras/os profissionalmente para discutir esses temas.

Lembramos que os PCNs, desde o fim da década de 1990, já trazem em seus escritos a necessidade da reflexão de temas como Gênero e Sexualidade, enquanto temas transversais. Dessa maneira, Felipe (2009) argumenta que:

A rigor isso significa que todas as disciplinas ou todos/as os/as professores/as deveriam estar preparados/as para desenvolver esses temas em suas respectivas áreas do conhecimento, nos seus mais diferentes níveis de atuação (seja na Educação Infantil, Séries Iniciais, Jovens e Adultos) (FELIPE, 2009, p. 47).

Ao nos depararmos com essa reflexão, a respeito da transversalidade das temáticas de Gênero e Sexualidade, e da necessidade de uma comunicação entre as disciplinas, vemos que na prática isso pouco acontece. A formação para os temas transversais, em específico os de Gênero e Sexualidade, deveria se fazer presente nos cursos de formação inicial de professoras/es, mas será que essas discussões estão sendo realizadas na prática? As Instituições de Ensino Superior (IES) estão refletindo esses temas com suas/seus alunas/os? Em quais cursos essas

discussões ocorrem? Ou estão apenas mediando conteúdos científicos, sem fazer quaisquer reflexões ou relações com os contextos sociais?

Pesquisas como as de Sampaio e Souza (2013), Pavan (2013), Leão e Ribeiro (2013) e Duque (2014) apontam para a necessidade de se refletir temas como Gênero e Sexualidade na formação de professoras/es. Silva e Santos (2011) também destacam que a formação para essas temáticas não se deve restringir apenas a uma/m professora/or, ou a um curso de graduação, entretanto, na prática, essa tarefa fica destinada as/aos professoras/es de Ciências/Biologia, Educação Religiosa e Orientador/a Educacional.

Segundo Pavan (2013), toda essa dificuldade em se trabalhar com os temas não se deve única e exclusivamente as/aos professoras/es, uma vez que essas dificuldades também estão ligadas ao “[...] contexto cultural, social e histórico e de formação nos quais eles foram/são produzidos” (p. 108). Os diferentes contextos apontados pela autora, nos quais estamos inseridas/os, são os mesmos que constroem e reafirmam as concepções de senso comum, do que é “natural” e “não natural”, ditando como devemos nos comportar e agir em sociedade. A partir do momento que essas concepções invadem os espaços de formação docente, elas contribuem para a reafirmação de identidades hegemônicas, colocadas enquanto normas, como a heterossexualidade cisgênera. Ainda segundo a autora, as identidades que vão contra essa norma estabelecida, tornam-se “[...] alvo de práticas de correção e punição” (PAVAN, 2013, p. 109).

Duque (2014) explica que, devido a uma formação despreocupada com os temas de Gênero e Sexualidade, muitas/os professoras/es se calam frente a essas situações de violência e preconceito em sala de aula, ou reafirmam estereótipos e preconceitos, por não saber e não terem em sua formação profissional momentos de reflexão relativas às temáticas. O autor ainda reitera que essas/es professoras/es terão contato com a diversidade que existe em uma sala de aula, portanto, compreender esses temas de modo a respeitar as diversas Identidades irá auxiliar as/os professoras/es em situações de estranhamento e a romper com normas institucionalizadas.

É importante destacar que, quando a escola deixa de abordar temas importantes como Gênero e Sexualidade, mesmo por medo ou desconhecimento, esses temas não deixarão de estarem presentes na sala de aula e no pátio da escola. Muito pelo contrário, deixar de debater temas tão importantes e urgentes

para a sociedade contribuirá para “[...] a perpetuação de comportamentos hostis e violentos dentro da escola, e, futuramente em outros espaços sociais, como na família e nos espaços públicos [...]” (SAMPAIO; SOUZA, 2013, p. 10).

Trabalhos como os de Mariano (2012), Pavan (2013), Guizzo e Ripoll (2015) e Morais e Carvalho (2015) destacam a vontade por parte das/os acadêmicas/os, e até mesmo das/os professoras/es recém-formadas/os, pela inclusão de reflexões e debates nas questões de Gênero e Sexualidade na Formação Inicial, com práticas educacionais voltadas para uma reflexão mais ampla e democrática, visando ao respeito a/ao próxima/o. Nesse sentido, reforçamos o que é apresentado pelas/os autoras/es acerca da necessidade urgente de se debater e refletir as temáticas no contexto da formação inicial. A partir do despertar para essas reflexões, abordando os temas com uma postura crítica, reflexiva e democrática, é que encontraremos caminhos eficazes para combater o preconceito, a discriminação e a segregação.

Como pudemos ver, há uma necessidade, reconhecida por parte considerável de professoras/es, para discussões e reflexões a respeito de Gênero e Sexualidade no contexto escolar. Entretanto, uma parcela da sociedade recusa que tais temas façam parte do contexto e prática escolar, o que inviabiliza, em alguns momentos, a aplicação de políticas públicas para reduzir a discriminação e a violência no ambiente escolar. Desse modo, a seguir faremos algumas reflexões a respeito do modo como a prática docente está lidando com essas temáticas no ambiente escolar.

### **2.3. A abordagem das temáticas de Gênero e Sexualidade no âmbito escolar**

Até o momento, realizamos algumas reflexões importantes a respeito das temáticas de Gênero e Sexualidade, como elas se apresentam no contexto da Educação, algumas dificuldades que enfrentam no contexto escolar e social. Desse modo, buscamos também refletir a respeito de algumas possibilidades de se trabalhar com as temáticas, para isso, buscamos na literatura algumas/uns autoras/es que realizaram práticas didático-pedagógicas para se debater e refletir Gênero e Sexualidade.

Certas/os autoras/es, como Xavier Filha (2009), Nogueira (2010), Lima (2012), Brancaloni e Oliveira (2015), por exemplo, relatam que professoras/es se sentem despreparadas/os por não terem recebido formação adequada para desenvolver tal

trabalho, e até mesmo medo de uma possível repressão por parte das/os colegas e/ou sociedade. Entretanto, a literatura nos mostra que alguns trabalhos estão sendo realizados, de diferentes maneiras e em diferentes escolas.

Ao estudarmos a abordagem das temáticas de Gênero e Sexualidade no âmbito escolar, compreendemos que esse trabalho exige cuidado e atenção, sendo desenvolvido de acordo com a faixa etária das/os alunas/os, seguindo diferentes encaminhamentos e estratégias pertinentes ao contexto da sala de aula e da sociedade externa. Por exemplo, ao trabalhar com crianças é possível incluir questões relativas a como as mulheres têm conquistado direitos importantes no decorrer dos séculos, entrando no mercado de trabalho e ganhando espaço dentro de diferentes profissões e espaços sociais. Outra ferramenta importante que pode ser utilizada com crianças é o brinquedo, pois, além de divertido, eles também auxiliam no desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas, como o cuidado, a linguagem, a percepção espacial, o instinto, etc. É importante lembrar que, quando estabelecemos definições fixas a respeito do que é um brinquedo, uma profissão ou um comportamento para menino e para menina, estamos reforçando os estereótipos de Gênero (XAVIER FILHA, 2009).

Por meio de diferentes atividades, Figueiró (2006a) desenvolveu as temáticas de Gênero e Sexualidade em turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A autora, em seus relatos, apresenta alguns exemplos de como o teatro, debates desenvolvidos com grupos de adolescentes (com deficiência mental moderada), dramatização e projetos podem auxiliar nesse processo de diálogo e reflexão. Vale destacar que a prática pedagógica adotada para o desenvolvimento das temáticas em sala de aula não necessariamente deverá ser essa que apresentamos, mas, sim, aquela que melhor se adequar para a turma e a realidade da escola. Assim, dessa forma, tais temáticas só serão abordadas de modo respeitoso e democrático, com participação ativa das/os alunas/os, professoras/es, familiares, quando essas pessoas estiverem à vontade para debater e refletir os temas.

Xavier Filha e Delmanto (2009) relatam a experiência de um curso desenvolvido em algumas escolas de Campo Grande - Mato Grosso do Sul, no ano de 2008, que conseguiu debater e refletir as temáticas com as famílias das crianças e das/os adolescentes das respectivas escolas. Além das famílias, também participaram as/os estudantes, professoras/es e demais funcionárias/os. O relato

demonstrou que atividades com música, teatro, filmes, confecção de material, poemas, caixinha de dúvidas, auxiliam no processo de diálogo e reflexão das temáticas, de acordo com cada faixa etária (XAVIER FILHA; DELMANTO, 2009).

Ao pensarmos a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, ou até mesmo fora dela, no tocante a essas temáticas, Figueiró (2006a) faz um alerta acerca da recapitulação dos conteúdos, pois:

Os alunos precisam ter várias oportunidades de ver, rever, discutir e tornar a discutir um tema, pois educar sexualmente é um processo formativo, portanto longo. É por isso que os PCNs propõem que seja de forma sistemática, no decorrer de todas as séries escolares, a começar pela Educação Infantil. Este modo de trabalhar pode contribuir para erradicarmos, de vez, das escolas, a idéia de que se faz Educação Sexual chamando profissionais para ministrar palestras aos alunos (FIGUEIRÓ, 2006a, p. 14).

As reflexões e percepções a respeito de Gênero e Sexualidade, como já vimos anteriormente, são construídas com o tempo e por meio das relações sociais, que se modificam incessantemente, logo, essas temáticas se apresentam de modo fluído. Assim, retomar o que foi dito na atividade ou na aula anterior, como destaca Figueiró (2006a), é sempre importante para que a/o aluna/o possa retomar os conceitos que foram debatidos, bem como refletir mais profundamente ou de forma diferente a respeito daquilo que tinha pensado na aula/atividade anterior.

A respeito desse diálogo, importantíssimo entre professora/or e aluna/o, Nogueira *et al.* (2016) afirmam que é por meio das questões, problemáticas e dúvidas apresentadas pelas/os as/os alunas/os nas aulas que as/os professoras/es podem mediar os saberes a respeito das temáticas em suas práticas. As/Os autoras/es destacam a confecção de material didático-pedagógico para a abordagem das temáticas, como uma possibilidade de reflexão, pois, no processo de confecção do material, algumas dúvidas vão surgindo e possibilitando novas compreensões (NOGUEIRA *et al.* 2016).

Outra possibilidade de prática que pode ser desenvolvida com as temáticas, de acordo com Ew *et al.* (2017), são as oficinas. As autoras relatam a realização de 11 oficinas, desenvolvidas em três escolas públicas e uma privada de Porto Alegre – Rio Grande do Sul, que atingiram um total de 349 alunas/os. As oficinas foram organizadas e desenvolvidas a partir das dúvidas apresentadas pelas/os adolescentes participantes. De acordo com as autoras, as oficinas possibilitaram as/aos alunas/os discutirem temas importantes que fazem parte de seu cotidiano,

além disso, os temas “[...] colocados em pauta se transformam em questionamentos e reflexões que podem ressignificar não só a compreensão de sua própria sexualidade, como produzir maior empatia para trajetórias diferentes da sua” (EW *et al.*, 2017, p. 57).

Destacamos que desenvolver as práticas apresentadas acima demandam uma formação inicial e continuada adequada para as temáticas, pois, a/o professora/or deve possuir reflexões e abordagens com base científica, para que suas práticas não reafirmem padrões normativos e opressivos, bem como para que tenha ideia de que há um respaldo jurídico apoiando essas reflexões em sala de aula (BRASIL, 1988).

Podemos observar, no decorrer deste trabalho e dos textos discutidos, uma necessidade, quase que urgente, de se debater e refletir as temáticas de Gênero e Sexualidade no contexto escolar e de formação inicial, uma vez que esses temas surgem nas falas das/os professoras/es, nas interações entre e com as/os alunas/os (EW *et al.*, 2017) e na presença de altos índices de violência (ABGLT, 2015). Nesse sentido, compreendemos que muitas/os professoras/es não receberam formação adequada para realizar esse trabalho e realmente não o fazem, seja por desconhecimento, preconceito, ou até mesmo medo de ser julgadas/os. Entretanto, algumas possibilidades, como os trabalhos que apresentamos anteriormente, podem colocar em prática diferentes ações para as temáticas de Gênero e Sexualidade.

Vale destacar que essas diferentes possibilidades que as/os autoras/es utilizam para abordar as temáticas no ambiente escolar não são “fórmulas milagrosas” que irão dar certo em qualquer escola, ou em qualquer ambiente. Assim, partilhamos do que Junqueira (2009) destaca que as atividades desenvolvidas não são receitas universais, elas servem de exemplos que podem ou não dar certo, pois “[...] em cenários diferentes, adoções práticas semelhantes podem redundar efeitos significativamente distintos” (JUNQUEIRA, 2009, p. 125). Portanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas/os autoras/es e discutidas nesse trabalho, bem como outras práticas desenvolvidas as quais não temos conhecimento, são únicas, pois cada uma delas foi desenvolvida em um determinado local, com um determinado público, em uma determinada cidade, em um determinado dia e horário.

Nesse sentido, o professor deve ter autonomia e capacidade reflexiva para pensar e atuar no seu cotidiano, buscando transformar a sociedade em que vive. O

professor, portanto, deve ser entendido como um intelectual transformador, que articula sua disciplina a aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, de modo que seu conhecimento contribua para a promoção de uma sociedade justa e equitativa (ZEICHNER, 1993; GIROUX, 1992).

Visto algumas possibilidades de se desenvolver as temáticas de Gênero e Sexualidade com alunas/os, familiares e comunidade escolar, daremos continuidade ao texto e abordaremos, a seguir, o percurso metodológico adotado e vivenciado no decorrer da pesquisa, bem como as dificuldades encontradas no caminho, entre outras informações de cunho metodológico, que julgamos necessárias estar presentes nesse momento.

### CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO

*Viver no mundão, tá ligado que é caso sério  
Dando a cara a tapa e às vezes sem ter critério  
Levar o legado sendo parte do mistério  
Trabalhar pra prosperar  
Ascensão do império!*

Gloria Groove – Império

A abordagem metodológica que adotamos para o desenvolvimento dessa pesquisa foi a qualitativa, por acreditarmos que essa exerce um importante papel no processo de investigação aqui proposto, possibilitando uma maior reflexão a respeito dos dados coletados. Essa abordagem metodológica para Chizzotti (2003) possui algumas particularidades que “[...] criam e atribuem significados às coisas e às pessoas, nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas” (CHIZZOTTI, 2003, p. 222). Nesse mesmo viés, Flores (2004) aponta que essa abordagem possibilita revelar algumas concepções e preconceitos que são naturalizados no convívio social e que carregamos em nossas vivências. Assim, compreendemos que trabalhar com essa metodologia nos possibilita maiores reflexões acerca das concepções que são desenhadas e (im)postas pela sociedade, referentes às questões de Gênero e Sexualidade.

Foi pelo olhar da pesquisa qualitativa, portanto, que buscamos compreender e refletir como está ocorrendo a formação docente, referente às temáticas de Gênero e Sexualidade, em cursos de Licenciatura de uma Universidade Pública no Estado do Paraná. Em um primeiro momento, realizamos uma sondagem no portal oficial da Universidade, na *internet*, para mapear quais eram os cursos na modalidade Licenciatura que ela apresentava. A partir dessa sondagem, identificamos um total de 18 cursos de Licenciatura, distribuídos em cinco *campi*. Assim, coletamos e analisamos os Projetos Pedagógicos (PP) desses 18 cursos, buscando identificar se eles abordavam as temáticas de Gênero e Sexualidade, e de que maneira isso era realizado.

Em uma análise inicial nos 18 PPs, buscamos investigar se os cursos de Licenciatura da Universidade apresentavam as temáticas em seus PP, e como elas estavam descritas nesses documentos. Após essa etapa de busca e organização dos PP, constatamos que o número de cursos era consideravelmente alto para ser

desenvolvido no período estipulado para um mestrado, desse modo, decidimos realizar um recorte no número de cursos. No decorrer das análises, observamos que entre os cinco *campi* que a Universidade apresenta, um deles possui maior número de cursos em Licenciatura, distribuídos nas diferentes áreas do conhecimento: Ciências Exatas, Ciências Biológicas e da Saúde e Ciências Humanas. Desse modo, escolhemos este respectivo *campus*, para que pudéssemos desenvolver a pesquisa de mestrado. Para isso, os cursos pesquisados foram os de Ciências Biológicas, Enfermagem, Letras, Matemática e Pedagogia.

A busca por esses cursos de licenciatura, de diferentes áreas do conhecimento, possibilita-nos compreender se os discursos acerca das temáticas de Gênero e Sexualidade estão presentes em todas essas áreas, ou em apenas algumas delas. Por exemplo, tradicionalmente as temáticas de Gênero e, em especial, Sexualidade são atribuídas para as/os professoras/es das áreas de Ciências Naturais, Biológicas e da Saúde, em particular a/o professora/or das disciplinas de Biologia e Ciências na Educação Básica (XAVIER FILHA, 2009). Isso ocorre devido à Sexualidade ser compreendida por uma perspectiva biológico-anatômica. Contudo, ela não se restringe apenas aos aspectos biológicos, podendo ser trabalhada de maneira ampla, envolvendo aspectos sociais, afetivos, históricos e biológicos nas diferentes disciplinas, utilizando da transversalidade que lhe é proposta. Assim, poderíamos encontrar características e discursos próprios vinculados a determinadas áreas do conhecimento, já que essas carregam certas condições de produção.

Além da coleta e análise nos 18 PP, em específico os cinco PP do campus investigado, também buscamos compreender, por meio de entrevistas semiestruturadas, os discursos das/os alunas/os a respeito do debate e reflexão das temáticas no decorrer de seu curso.

Por desenvolvermos a pesquisa com as/o alunas/o, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP). O projeto encaminhado ao comitê de ética previa, além das análises nos PP e entrevistas com as/o alunas/o, a realização de entrevistas com as/os professoras/es vinculadas/os às disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado dos cinco cursos. Entretanto, no decorrer da pesquisa, devido ao volume de dados coletados, decidimos analisar nesse trabalho os PP e as falas das/os alunas/os. Assim, buscamos discutir os Projetos Pedagógicos dos cursos analisados (que se configura

como um currículo prescrito<sup>27</sup>) e as falas das/o alunas/o, que já tinham cursado as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Entendemos que o momento da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é o ponto crucial de um curso de Licenciatura, pois ele estabelece a indissolubilidade entre teoria e prática, articulando as disciplinas vivenciadas no decorrer do curso de licenciatura (ARAÚJO; SOUZA, 2009). Quanto às entrevistas realizadas com as/os acadêmicas/o, buscamos compreender, por meio de suas falas, a percepção dessas temáticas ao longo do curso de graduação. As/O sujeitas/o estavam cursando o último ano e já haviam vivenciado o currículo de seus cursos quase em sua totalidade (o currículo real<sup>28</sup> e oculto<sup>29</sup>), bem como as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Vale destacar que foram entrevistadas nove meninas e um menino, assim, adotaremos no modo de escrita das/os sujeitas/o, o artigo masculino no singular.

Optamos em realizar entrevistas semiestruturadas por compreendermos que esse modelo de entrevista possibilita a captura de uma diversidade de dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A entrevista semiestruturada, de acordo com as autoras, viabiliza uma interação entre pesquisada/or e sujeitas/os, o que colabora para a coleta de informações e um aprofundamento de alguns pontos importantes, que podem servir de instrumentos para a análise dos dados, fato que alguns outros métodos não conseguiriam capturar com facilidade, como o uso de questionários, por exemplo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A entrevista semiestruturada deve ser desenvolvida, de acordo com Ludke e André (1986), por meio de um roteiro de questões, que não necessariamente deva ser aplicado rigorosamente, possibilitando, assim, que a/o entrevistadora/or faça algumas adaptações que julgar necessárias no decorrer da entrevista. Essa técnica possibilita caminhos diferentes para cada entrevista, deixando livre para que cada entrevistada/o responda as perguntas dentro de seus próprios entendimentos,

---

<sup>27</sup> De acordo com Perrenoud (1995), o currículo prescrito se refere àquele documento oficial que se apresenta como “referência” para os currículos das escolas, um exemplo de currículo prescrito é a BNCC, PNE, PEE, PME.

<sup>28</sup> O currículo real, para Perrenoud (1995), é a efetivação do currículo prescrito, ou seja, o modo como esse currículo se desenvolve na prática, cabendo a/ao professora/or modificar sua prática de acordo com o ritmo da turma, isso é o currículo real.

<sup>29</sup> Quanto ao currículo oculto, Perrenoud (1995) aponta que este é constituído por meio das interações sociais, vivenciadas pelas/os alunas/os e professoras/es, tendo em vista que é nas relações construídas entre professora/or, conteúdo e aluna/o que o currículo oculto acontece.

entretanto, é função da/o entrevistadora/or não deixar que a/o entrevistada/o fuja do foco da pesquisa.

Nesse sentido, pontuamos que o roteiro semiestruturado (apêndice A) que utilizamos nessa pesquisa serviu como um guia para conduzir as conversas. Os áudios das entrevistas foram gravados em um celular e, logo após, transcritos na íntegra. Os dados das entrevistas (áudios e transcrições) foram salvos em arquivo físico e digital, evitando a perda das falas - e serão armazenadas por um período de cinco anos a contar da data de publicação desse trabalho. As análises e a construção dos dados ocorreram após várias leituras das transcrições, recortadas e submetidas à Análise do Discurso.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) e registrado na Plataforma Brasil com o número CAAE: 65553717.0.0000.0107. O Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo foi assinado pelas/os coordenadoras/es dos cinco cursos de Licenciatura (Apêndice B), autorizando a realização das entrevistas. E o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) foi assinado pelas/o participantes da pesquisa, consentindo a coleta e análise dos dados.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP, passamos a realizar os primeiros contatos com as/os sujeitas/os da pesquisa. Inicialmente, como nosso intuito era o de entrevistar as/os professoras/es e as/o alunas/o, fomos até os colegiados dos cursos de Licenciatura para que pudéssemos obter os contatos das/os professoras/es das disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado. Conseguimos os contatos das/os professoras/es, foram realizadas as entrevistas e, ao término de cada uma delas, era solicitado a elas/es os contatos de alunas/os que pudessem participar da pesquisa.

É interessante destacar que a maioria das/os alunas/os indicadas/os pelas/os professoras/es eram meninas, e que algumas professoras, ao indicarem meninas, justificavam dizendo que os meninos não teriam interesse por discutir esses temas em uma entrevista, ou por terem algum tipo de preconceito. E, ao entrar em contato com esses poucos meninos, recebemos respostas negativas referentes à participação da pesquisa, apenas um acadêmico aceitou participar. Outro detalhe importante a ser descrito é no tocante ao contato com as/os professoras/es, pois como nos episódios com os alunos, também tivemos contato com poucos

professores homens que atuavam nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, por fim, tivemos a participação de apenas um deles.

As/o alunas/o selecionadas/o, de acordo com as sugestões das/os professoras/es, e disponibilidade, estavam cursando o último ano da graduação, e já haviam cursado ou estavam cursando as disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado. Escolhemos trabalhar com alunas/os dos últimos anos por entender que elas/es poderiam nos trazer indicativos de como os cursos de licenciatura trabalham essas temáticas, trazendo indícios e reflexões importantes a respeito da formação inicial.

Foram entrevistadas duas pessoas por curso, que ocorreram nos anos de 2017 e 2018. É importante destacar que a disponibilidade para participar da pesquisa indica, em geral, uma maior abertura para falar dessas temáticas, o que pode influenciar no perfil dessas/e alunas/o que participaram da pesquisa.

As análises tanto nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura quanto das falas das/o alunas/o foram realizadas de acordo com o que propunha a Análise de Discurso mediada por Eni Puccinelli Orlandi (2005). As reflexões se fundamentaram a partir dos referenciais teóricos já estudados, e apontados no decorrer dessa pesquisa, como Beauvoir (1967), Scott (1995), Louro (1997), (2008), Narvaz e Koller (2006b), Foucault (2008), Xavier Filha (2009), Tilio (2009), Jesus (2012), Meyer (2013), entre outras/os. Nesse sentido, para que possamos compreender um pouco mais a respeito da Análise de Discurso de Orlandi (2005), iremos, a seguir, descrever e refletir junto à autora, como os discursos - sejam eles falados ou escritos, dizem mais do que aparentam demonstrar

### **3.1 Análise de Discurso**

Quando se fala em Análise de Discurso (AD), automaticamente nos remetemos às análises que são realizadas nos discursos falados, contudo, a Análise de Discurso apresentada por Orlandi nos mostra a amplitude e a riqueza de informações que embasam os discursos falados, escritos, e até mesmo imagens (ORLANDI, 2005). Logo no início de seu livro, “Análise de Discurso: princípios e procedimentos”, Orlandi (2005) traz uma reflexão importante a respeito da Análise de Discurso, descrevendo que a AD não aborda especificamente a língua ou a gramática, entretanto, estas lhes chamam atenção, mas a autora se refere ao

discurso e o que ele produz. Nesse sentido, Orlandi (2005) pontua que, etimologicamente, a palavra discurso “[...] tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2005, p. 15).

Compreende-se, portanto, que o discurso se caracteriza como aquilo que se coloca em movimento na interação humana, até mesmo o silêncio, desse modo, a fala, ou a não fala, de um sujeito/texto/documento traz elementos que estão implícitos na cultura, nas condições de produção<sup>30</sup> daquela fala, nos locais em que o sujeito atua (ORLANDI, 2007). Ou seja, o discurso nunca é neutro, ele traz concepções e pré-concepções que forjam a/o sujeita/o em um determinado contexto, que emergem no momento da fala, ou em seu silêncio. Assim, para analisar um determinado documento/texto/fala é preciso compreender de onde aquele sujeito vem, qual o papel que ele está ocupando no momento da fala e qual contexto em que a fala se insere.

A Análise de Discurso, conforme Orlandi (2005), foi constituída pela relação entre três grandes pilares sociais, a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Pensando a interação desses três pilares na constituição da Análise de Discurso, a autora pontua que ela:

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2005, p. 20).

As palavras que utilizamos diariamente em nosso vocabulário, segundo Orlandi (2005), já chegam até nós carregadas de sentidos, a cada vez que falamos ou ouvimos as palavras, elas geram um significado em nós e para nós (ORLANDI, 2005). Logo, para que possamos compreender o discurso, é necessário também identificar como determinado contexto social se organiza (condições de produção), as noções/imagens que são veiculadas, mesmo que de maneira inconsciente a respeito de um determinado tema, e como a língua se organiza para mobilizar essas imagens, conceitos, ideologias e percepções de mundo.

---

<sup>30</sup> Segundo Orlandi (2005), as condições de produção referem-se aos mecanismos que produzem os discursos, e podem ser de sentido estrito, que diz respeito ao contexto imediato, e também de sentido amplo, que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico.

As relações sociais, mediadas pelo discurso, cotidianamente são concebidas numa relação de troca, uma pessoa emite uma informação, enquanto outras/os recebem. Todavia, Orlandi (2005) pontua que o processo de significação nas relações ocorre simultaneamente, gerando “[...] um complexo processo de constituição desses sujeitos e de produção de sentidos e não meramente transmissão de informação” (ORLANDI, 2005, p. 21). Portanto, o processo de construção de sentidos não ocorre por meio da troca, mas a partir da interação estabelecida entre as/os sujeitas/os, construindo os sentidos para ambas/os, e ao mesmo tempo.

Ainda pensando a respeito dessa concepção de que as palavras têm um sentido anterior e posterior ao serem ditas, Orlandi (2005) pontua que este é o efeito do interdiscurso, pois, “para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2005). O interdiscurso, segundo Caregnato e Mutti (2006), também consiste nos “[...] sentidos do que é dizível e circula na sociedade; saberes que existem antes do sujeito; saberes pré-construídos constituídos pela construção coletiva” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681). Horizontalmente a esse “[...] conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2005), temos o intradiscurso.

O intradiscurso é, para Courtine (1984, *apud* ORLANDI, 2005, p. 33), o eixo horizontal, em outras palavras, ele se faz presente no que falamos em circunstâncias dadas, em um período histórico dado, em uma região dada. E é nessa relação estabelecida entre o interdiscurso e o intradiscurso que a formação discursiva<sup>31</sup> se constitui (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Visto isso, Orlandi (2005) pontua que a Análise de Discurso busca “[...] compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido” (ORLANDI, 2005, p. 26). Desse modo, escolhemos trabalhar com a AD por compreendermos que ela possibilita reflexões mais profundas a respeito de Gênero e Sexualidade na Educação. Nesse sentido, buscamos compreender, por meio da Análise de Discurso, os discursos que rodeiam Gênero e Sexualidade na formação

---

<sup>31</sup> “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2005, p. 43).

inicial de professoras/es, pois, segundo Orlandi (2005), todo discurso tem uma/um sujeita/o e toda/o sujeita/o tem uma ideologia.

### 3.2 Local de realização da pesquisa

A escolha de um campo de pesquisa é sempre importante, assim, pelo fato de nossa pesquisa estar voltada para a formação inicial, optamos por trabalhar com uma Universidade Pública do Estado do Paraná. Visto que as universidades públicas têm um papel importante no cenário nacional ao ofertarem um ensino de qualidade e buscam levar para a sociedade os conhecimentos que são “[...] adquiridos nas pesquisas, transformando a ciência em desenvolvimento econômico, gerando maior riqueza e bem estar social para o país” (FERREIRA; LEOPOLDI, 2013, p. 65). Muitos cursos dentro das universidades públicas são voltados para a formação docente, em especial, os cursos noturnos, possibilitando, segundo Maranhão e Veras (2017), a entrada da classe trabalhadora no Ensino Superior.

Em uma investigação no portal da universidade<sup>32</sup>, foi possível observar que essa apresenta 18 cursos de licenciatura, distribuídos em cinco *campi*. Um deles oferece cinco cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Enfermagem, Letras, Matemática e Pedagogia. Outro oferece três cursos de licenciatura: Ciências Sociais, Filosofia e Química. Outro com quatro cursos de Licenciatura: Enfermagem, Letras, Matemática e Pedagogia. Um com dois cursos: Geografia e Pedagogia. E outro *campus* com quatro cursos de Licenciatura: Educação Física, Geografia, História e Letras<sup>33</sup>.

Em um primeiro momento, mapeamos os Projetos Pedagógicos dos 18 cursos, a fim de observar como eles se organizavam e apresentavam as temáticas. Após análises desses Projetos Pedagógicos, decidimos fazer um recorte na quantidade de cursos, e escolhemos trabalhar apenas com um dos *campi*, o que apresentava o maior número de cursos em Licenciatura.

O respectivo *campus* apresenta um total de cinco cursos em Licenciatura, que contempla as diferentes áreas do conhecimento: Ciências Exatas (Matemática),

---

<sup>32</sup> Obtivemos esses dados na página da instituição analisada. Foi também nesse site que obtivemos os Projetos Pedagógicos atuais dos cursos analisados. Os Projetos Pedagógicos anteriores aos que são válidos atualmente foram obtidos na Pró-Reitoria de Graduação.

<sup>33</sup> Preferimos manter o nome da universidade e os campi de forma codificada para aumentar o nível de sigilo das/os sujeitas/os participantes da pesquisa.

Ciências Biológicas e da Saúde (Ciências Biológicas e Enfermagem) e Ciências Humanas (Letras e Pedagogia), o que permitiu identificar se existem discursos característicos de determinadas áreas do conhecimento. Por exemplo, nos preocupamos em identificar como os discursos se fazem presentes no curso de Biologia, visto que, em geral, na Educação Básica fica a cargo das/os professoras/es de Ciências e Biologia para trabalhar com a Sexualidade. Outra/o profissional que normalmente fica incumbida/o para trabalhar questões de saúde vinculadas à Sexualidade nas escolas por meio de palestras e oficinas são as/os profissionais da Enfermagem.

Em nossa hipótese inicial, os cursos ligados às Ciências Naturais teriam as questões de Gênero e Sexualidade mais presentes, entretanto, estariam voltadas para um viés biológico-anatômico. Ressaltamos a importância de todas as disciplinas na escola trabalharem os diferentes olhares e perspectivas de Gênero e Sexualidade, desde o cuidado ao próprio corpo, as características biológicas desse corpo, a prevenção da gravidez precoce e ISTs, até os aspectos mais complexos que trabalhe a empatia, o reconhecimento de uma diversidade de pessoas, contemplando aspectos sociais e históricos dessas temáticas.

É importante destacar que a instituição analisada prevê a utilização do nome social por alunas e alunos trans, uma metodologia importante, mas que poucas Universidades Públicas adotam. Ao pensar essa problemática, acerca do reconhecimento do nome social nos espaços públicos de formação profissional, Cesar (2009) pontua que:

O reconhecimento do nome social representa a forma principal de produção da subjetividade na experiência contemporânea da transexualidade. Os artefatos escolares como as listas de chamada, os exames e mesmo uma simples abordagem em sala de aula fazem uso dos nomes e estes nomes estão demarcados no interior das regras normativas do sistema corpo-sexo-gênero. Como a experiência transexual é justamente aquela que coloca em xeque este sistema normativo, esta não tem lugar em instituições que, como a escola, apesar das muitas transformações sofridas, insiste em preservar as normas desse sistema, reconhecendo exclusivamente as subjetividades originadas em seu interior (CESAR, 2009, p. 153).

Ao adotar o uso do nome social, por alunas/os trans e travestis, a respectiva Universidade está cumprindo com o seu dever enquanto instituição pública, contribuindo para a entrada e permanência de travestis e pessoas trans no ambiente

universitário, e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Acabando com os estigmas e estereótipos atribuídos às pessoas trans, e principalmente a respeito das travestis.

### **3.3 Sujeitas/o da pesquisa**

O Estágio Supervisionado, de acordo com Borssoi (2008), deve caminhar numa visão dialética, em que professoras/es (orientadoras/es) e acadêmicas/os possam argumentar, discutir, refletir e dialogar a respeito das vivências em sala de aula. Quanto à disciplina de Prática de Ensino, Araújo e Souza (2009) pontuam que:

[...] é uma disciplina de caráter teórico-prático que tem por finalidade proporcionar ao aluno vivências pedagógicas em sala de aula, através do estágio supervisionado. Esse estágio, quando orientado e acompanhado, é de relevante importância na formação do profissional, pois em muitos dos casos é o primeiro contato que o futuro professor tem com o espaço escolar e é nessa fase que iniciará o processo de formação profissional (p. 2).

Portanto, ao compreendermos a importância das disciplinas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado no processo de formação docente, optamos por selecionar alunas/o que estivessem no último ano, pelo fato de que, além de ter vivenciado o currículo, as/o alunas/o também teriam já passado por essas disciplinas.

Ao entrarmos em contato com as/o alunas/o para convidá-las/o a participar da pesquisa, algo nos chamou atenção. Observamos que as alunas tinham mais interesse em participar do que os alunos, pois de todos os alunos convidados, dos cinco cursos, apenas um aceitou participar da pesquisa, enquanto as alunas, apenas duas não aceitaram participar. Todos os meninos que não aceitaram participar da pesquisa alegaram que não tinham interesse pelas temáticas, sendo que um deles alegou que só participaria da pesquisa caso o pesquisador disponibilizasse, anteriormente, o roteiro com as perguntas para que ele pudesse analisar se participaria ou não, e após o pesquisador recusar e dizer que isso interferiria na metodologia de pesquisa, o aluno desistiu de sua participação.

No início de cada entrevista foi explicado para as/o sujeitas/o o que era a pesquisa, seus objetivos, e tivemos o cuidado de deixar compreensível para elas/e que, caso desejassem desistir de sua participação na pesquisa, isso seria

respeitado. Após o momento de explicação a respeito da pesquisa, era entregue a elas/e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que assinassem.

Tivemos um total de 10 participantes, sendo nove meninas e um menino, que se declararam cisgênero. Nove das 10 participantes possuem idades entre 20 e 25 anos, e uma participante com 50 anos. Duas alunas residiam fora da cidade. Oito alunas se declararam brancas e duas negras. Buscando manter o sigilo das/o alunas/o que participaram da pesquisa, preservando suas identidades, optamos por identificá-las/o com nomes neutros<sup>34</sup>. Os nomes ficaram distribuídos da seguinte forma: Acron (Ciências Biológicas); Bonnie (Ciências Biológicas); Kali (Enfermagem); Equix (Enfermagem); Lunes (Letras); Miriel (Letras); Noah (Matemática); Orion (Matemática); Tori (Pedagogia); Jin (Pedagogia).

Após compreendermos um pouco como se deu o percurso metodológico do desenvolvimento deste trabalho, apresentamos a seguir os resultados obtidos nas análises dos Projetos Pedagógicos, e o que revelaram os discursos das/o alunas/o a respeito das temáticas de Gênero e Sexualidade na formação inicial.

---

<sup>34</sup> Lista com nomes neutros e não-binários. Disponível em: <<http://reexistenciaobinaria.tumblr.com/post/154570738028/lista-de-nomes-neutros-para-beb%C3%AAs-e-adultos-lista>>. Acesso em 25/08/2018.

## CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

*É o poder, aceita porque dói menos  
De longe falam alto, mas de perto tão pequenos  
Se afogam no próprio veneno, tão ingênuos  
Se a carapuça serve, falo mesmo  
E eu cobro quem me deve*

Karol Conka – É o poder

Neste capítulo são apresentados: 1) o mapeamento inicial dos Projetos Pedagógicos da universidade investigada; 2) o detalhamento dos Projetos Pedagógicos dos cinco cursos investigados, contemplando um dos campi dessa universidade; 3) os discursos referentes às temáticas de Gênero e/ou sexualidade de alunas/o que vivenciam ou vivenciaram as disciplinas de prática de ensino e/ou estágio supervisionado e que frequentaram o último ano do curso. Os dados referentes aos cinco cursos, analisados em maior profundidade, são apresentados articulando o currículo proposto nos PPs e as falas das/do alunas/o que vivenciaram os cursos. A apresentação dos dados dessa forma facilita a visualização de diferentes discursos que circundam nesses cursos, ora de forma propositiva ora de forma concreta. Além disso, na análise do discurso realizada, buscamos dialogar com as referências, contextos históricos, leis e documentos educacionais, contexto de produção e com os diferentes silenciamentos a respeito de Gênero e Sexualidade.

### **4.1. Mapeamento dos Projetos Pedagógicos de uma universidade pública do Paraná em relação à presença dos temas Gênero e Sexualidade<sup>35</sup>.**

---

<sup>35</sup> Uma análise da presença dos temas Gênero e Sexualidade dos Projetos Pedagógicos vigentes dos 18 cursos de Licenciatura da universidade investigada foi apresentada na forma de capítulo de livro, cuja referência completa é: SOUZA, Bruno Barbosa de; MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida; BATISTA, Irinéa de Lourdes Batista. As temáticas de Gênero e Sexualidade nos Projetos Pedagógicos de cursos de Licenciatura de uma Universidade Pública do Estado do Paraná – Brasil. In: AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; LONDERO, Leandro (Orgs.). *Formação de Professores em Ciências da Natureza: percursos teóricos e práticas formativas*. [recurso eletrônico] / Thaís Gimenez da Silva Augusto; Leandro Londero (Orgs.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p.101-126. No momento da publicação do capítulo, 16 dos cursos apresentavam as temáticas de gênero e/ou sexualidade em seus projetos pedagógicos, agora os 18 cursos apresentam essas temáticas.

Em um mapeamento inicial realizado nos Projetos Pedagógicos vigentes dos 18 cursos de licenciatura, verificamos que todos apresentavam as temáticas de Gênero e/ou Sexualidade. Contudo, percebemos que a maior parte dos Projetos Pedagógicos vigentes são recentes, sendo publicados a partir de 2015, esse resultado pode ser explicado devido à publicação da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.

A contribuição dessa Resolução para a inserção efetiva das temáticas de Gênero e Sexualidade no currículo dos cursos de licenciatura fica ainda mais evidente em seu Art. 13º, § 2º:

[Art. 13º] § 2º **Os cursos de formação deverão garantir nos currículos** conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, **direitos humanos**, diversidades étnico-racial, **de gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2015, s/p, *grifos nossos*).

Entende-se, portanto, que a Resolução normatiza que os cursos de Licenciatura devem incluir as discussões de Gênero e Sexualidade na formação de professoras/es tanto para superar situações de exclusão e preconceitos como para preparar a/o docente para abordar essas temáticas de forma democrática e emancipatória. A respectiva resolução dá, ainda, um prazo de dois anos para que os cursos de licenciatura façam as referidas adequações. O que explica as reestruturações recentes realizadas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas da universidade investigada. Assim, a hipótese que se fez mais evidente é que a presença das temáticas de Gênero e Sexualidade nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura está associada às indicações da RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2015.

A fim de identificar o papel da RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2015 na modificação curricular dos cursos de licenciatura, verificamos também os projetos pedagógicos que tinham sido aprovados anteriormente a 2015. E para uma melhor compreensão, distribuimos as informações coletadas no quadro 1, que apresenta os cursos da universidade investigada, os anos dos Projetos Pedagógicos analisados, os fragmentos que tratam das temáticas nesses documentos e a indicação se os

documentos tratam das temáticas de Gênero e Sexualidade em seus Projetos Pedagógicos vigentes e não vigentes.

Quadro 1: Distribuição dos 18 cursos em Licenciatura e seus Projetos Pedagógicos.

	Curso de Licenciatura	Projeto Pedagógico	Fragmento em que se encontram as temáticas de Gênero e Sexualidade	Temáticas
1	Ciências Biológicas (Campus 1)	2007 (vigente)	<b>Disciplina:</b> Saúde do Escolar <b>Ementa:</b> Política Nacional da Criança e do Adolescente; Saúde do escolar; Educação em Saúde; Doenças transmitidas pela falta de saneamento básico; <b>Doenças sexualmente transmissíveis; Gravidez precoce; Sexualidade; Planejamento familiar;</b> Violência e maus tratos na infância; Primeiros socorros; Promoção da saúde.	Sexualidade
2	Ciências Sociais (Campus 2)	2014	<b>Disciplina: Educação e Diversidade</b> <b>Ementa:</b> Princípios da educação inclusiva. A relação da escola com os grupos socialmente marginalizados. <b>A diversidade escolar e a garantia do direito à igualdade. Gênero e diversidade cultural nas escolas.</b> Educação das relações étnicas raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira (lei 10.939). Educação Escolar Indígena e Educação para a sustentabilidade.  <b>Disciplina: Optativa I</b> <b>Ementa:</b> Optativa em Cultura, fronteiras e identidades. Estudo de temas relativos à diversidade cultural, relações interétnicas, <b>relações de gênero e construção de identidades</b> , tendo em vista as diferentes formas de organização social que emergem no contexto regional da tríplice fronteira Brasil, Argentina e Paraguai.	Gênero
		2016 (vigente)	<b>Disciplina: Educação e Diversidade</b> <b>Ementa:</b> Princípios da educação inclusiva. Relação da escola com os grupos socialmente marginalizados. <b>A diversidade escolar e a garantia do direito à igualdade. Gênero e diversidade cultural nas escolas.</b> História e Cultura Africana e Afro-brasileira (lei 10.939). Educação Escolar Indígena e Educação para a sustentabilidade.  <b>Disciplina: Optativa I</b> <b>Ementa:</b> Optativa em Cultura, fronteiras e identidades. Estudo de temas relativos à diversidade cultural, relações interétnicas, <b>relações de gênero e construção de identidades</b> , tendo em vista as diferentes formas de organização social que emergem no contexto regional da tríplice fronteira Brasil, Argentina e Paraguai.	Gênero
3	Educação Física (campus 5)	2014	<b>Disciplina: Dimensões Socioculturais da Educação Física – 2º ano, 1º semestre</b> <b>Ementa:</b> Estudo da educação física a partir dos referenciais da antropologia e da sociologia: concepções de ciência social, de cultura, de sociedade e de ideologia. Estudo do corpo humano como construção social: concepções e manifestações da corporeidade na sociedade atual. Estudo do esporte e de práticas corporais na sociedade contemporânea em relação ao lazer e à saúde: <b>gênero</b> , etnia, política, educação, história e cultura afro-brasileira e meio ambiente. <b>Referências Bibliográficas:</b>	Gênero Sexualidade

			FOUCAULT, M. História da <b>sexualidade</b> I: vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988. FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. 5. ed., Vozes: Petrópolis: 1987.	
		2017 (vigente)	<b>Disciplina: Dimensões Socioculturais da Educação Física – 2º Ano, não estipula semestre</b> <b>Ementa:</b> História do Paraná e da região Oeste desse Estado. Estudo da educação física a partir dos referenciais da antropologia e da sociologia: concepções de ciência social, de cultura, de sociedade e de ideologia. Estudo do corpo humano como construção social: concepções e manifestações da corporeidade na sociedade atual. Estudo do esporte e de práticas corporais na sociedade contemporânea em relação ao lazer e à saúde: <b>gênero</b> , etnia, política, educação, história e cultura afro-brasileira e meio ambiente. Estudo da Educação Física contemplando a Educação Ambiental. <b>Referências Bibliográficas:</b> FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. 5. ed., Vozes: Petrópolis: 1987. __. História da <b>sexualidade</b> 1: a vontade de saber. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993. __. História da <b>sexualidade</b> 2: o uso dos prazeres. 13 ed. São Paulo: Graal, 2010. __. História da <b>sexualidade</b> 3: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2009. __. Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008. __. O governo de si e dos outros. São Paulo: Martins Fontes, 2010.	Gênero Sexualidade
4	Enfermagem (Campus 1)	2012 (vigente)	<b>Disciplina: Enfermagem em saúde da mulher: ginecologia e obstetrícia</b> <b>Ementa:</b> Aspectos sociais, políticos, econômicos e epidemiológicos de saúde da mulher em idade fértil e idosa. Consulta de Enfermagem e cuidado à mulher nas doenças da mama, vulva, vagina, colo uterino, útero e anexos. Planejamento familiar, violência contra a mulher e <b>gênero</b> . Prevenção do câncer cérvicouterino e mama. Consulta de Enfermagem e cuidado à mulher no ciclo gravídico puerperal (gestante, parturiente, puérpera e recém-nascido) na Rede Básica de Saúde, Centro Obstétrico e Alojamento Conjunto Obstétrico. Práticas Educativas em Enfermagem Ginecológica e Obstétrica.	Gênero
5	Enfermagem (Campus 3)	2012 (vigente)	<b>XVII - Descrição da extensão</b> (Descrição da extensão e sua importância na formação discente, modos de integração entre ensino e extensão e entre graduação e extensão). [...] Os projetos de ensino se baseiam na prática da atenção primária à saúde, desde ações de prevenção e promoção à saúde do escolar a ações preventivas de doenças emergentes como a hanseníase e tuberculose. Também se insere na extensão projetos de prevenção de doenças cardiovasculares e de combate ao tabagismo, como ações de prevenção a saúde mental e de orientações de <b>sexualidade</b> na escola. [...] Na área de saúde do adolescente observam-se projetos voltados para a violência e de prevenção das <b>doenças sexualmente transmissíveis</b> , assim como <b>prevenção da gravidez com orientações para sexualidade e uso de métodos preventivos e contraceptivos</b> .	Sexualidade

6	Filosofia (Campus 2)	2013	Ausente.	Ausente
		2016 (vigente)	<p><b>Disciplina: Políticas Educacionais – 1º ano, 2º semestre</b>  <b>Ementa:</b> LDB; PNE; ECA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Instituição de leis e reformas nos sistemas de educação com a inclusão de conteúdos sobre a diversidade (étnico-racial, <b>de gênero, sexual</b>, religiosa e de faixa geracional), cultura afro-brasileira e africana, educação inclusiva e educação ambiental. Políticas de formação do professor da Educação Básica. Desenvolvimento da prática de formação do professor de Filosofia.</p> <p><b>Disciplina: Ética II – 2º ano, 2º semestre.</b>  <b>Ementa:</b> A ética Kantiana. A ética utilitarista. Éticas procedimentais. Comunitarismo em Ética. Ética prática. Ética aplicada: meio ambiente, vida, <b>gênero</b>, etnia e cultura. Desenvolvimento da prática de formação do professor de Filosofia.</p>	Gênero
7	Geografia (Campus 4)	2014	Ausente.	Ausente
		2016 (vigente)	<p><b>III – ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA</b></p> <p><b>JUSTIFICATIVA:</b>  [...] Atendendo ao §2º, do art.13 da Resolução CNE/CP 002/2015, contemplamos nos ementários das disciplinas os conteúdos relacionados aos Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medida Socioeducativas, <b>Diversidade de Gênero e Sexual</b>, à Diversidade Religiosa, à Diversidade de Faixa Geracional e Direitos Humanos.</p> <p><b>Disciplina: Geografia Regional do Brasil – 2º ano, 2º semestre</b>  <b>Ementa:</b> A relação espaço geográfico-território como fundamento teórico-conceitual para entender a Formação do Brasil. História e Geografia do Paraná. A espacialização regional no desenvolvimento capitalista brasileiro no século XXI. Relações étnico-raciais: <b>gênero</b>, raça, etnias e religião, evidenciando implicações na diferencialidade social e territorial brasileira.</p> <p><b>Disciplina: Geografia da População, Cultura e Diversidade – 4º ano, 1 semestre</b>  <b>Ementa:</b> Teorias de População. Políticas Demográficas, Reestruturação Produtiva e Evolução da População. <b>Diversidade de Gênero e Sexual</b>, Diversidade Religiosa, Diversidade de Faixa Geracional e Educação das Relações Étnico-Raciais (garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas). Movimentos de População. População, Cultura e Ensino de Geografia.</p>	Gênero Sexualidade
8	Geografia	2014	Ausente.	Ausente

	(Campus 5)	2016 (vigente)	<p>Justificativa: [...] A adequação à resolução CNE/CP 02/2015 também é uma justificativa para a alteração do PPP. As principais alterações nesta proposta se referem ao Art. 13, parágrafo 2, que indica a necessidade de serem adotados, na formação de licenciados, conteúdos relacionados a Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas, <b>Diversidade de Gênero e Sexual</b>, Diversidade Religiosa e Diversidade de Faixa Geracional e Direitos Humanos. Todas as proposições atentam também para a Resolução CNE/CES 14/2002 e para as Diretrizes da Educação Básica.</p> <p><b>Disciplina: Metodologia do Ensino de Geografia I – 2º ano, 1º semestre.</b> <b>Ementa:</b> A geografia escolar na educação básica e na formação do cidadão. Os conceitos geográficos e o raciocínio espacial, sua relação com o cotidiano e o processo de ensino-aprendizagem. Elementos da formação dos professores de geografia e seu contexto profissional. O livro didático de Geografia. Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas. <b>Diversidade de Gênero e Sexual</b>. Diversidade Religiosa e Étnico-racial. Diversidade de Faixa Geracional e Direitos Humanos.</p>	Gênero Sexualidade
		2015	Ausente.	Ausente
9	História (Campus 5)	2017 (vigente)	<p>Histórico do curso</p> <p>[...] Historicamente, para o Curso de Licenciatura em História, campus de Marechal Cândido Rondon, a História, Educação e os temas “direitos humanos”, “ética”, “educação ambiental”, “<b>relações de gênero</b>”, “gestão escolar”, entre outros, atravessam de modo interdisciplinar o processo de ensino-aprendizagem e formação dos graduados em História. No próprio fazer-se do profissional como docente e historiador, como algo inerente ao seu ofício, os docentes do Colegiado do Curso de História fazem uso de materiais e métodos que supõem a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, recorrendo ao tratamento das linguagens, pois compreende que o “exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.” (CNE, Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, p. 3).</p> <p><b>XIV - DESCRIÇÃO DA PESQUISA</b></p> <p>[...] Os grupos de pesquisa existentes no âmbito do referido Colegiado são os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Pesquisa e Estudos de Gênero;</b></li> <li>- História Social do Trabalho e Cidade;</li> <li>- Pesquisa e Estudos em História Social, Memórias e Linguagens;</li> <li>- História, Cultura e Sociedade;</li> </ul>	Gênero Sexualidade

			<p>- História e Poder; - História Intelectual e Historiografia.</p> <p><b>Grupo de Pesquisa e Estudos de Gênero</b></p> <p>Vinculado ao Laboratório de Pesquisa e Estudos de Gênero [...], o grupo desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão acerca dos seguintes temas: <b>feminismo, história das mulheres, história das relações de gênero, sexualidade, educação e diversidade sexual, violência de gênero, violência doméstica, Lei Maria da Penha, história da família e infância.</b> Atualmente, a partir da aprovação de quatro projetos de extensão, subsidiados por órgãos de fomento, <b>o grupo (por meio do Laboratório) tem centralizado suas atividades no combate, enfrentamento e prevenção da violência contra as mulheres na cidade de Marechal Cândido Rondon e cidades vizinhas.</b> Com esse intuito, a equipe produziu duas cartilhas didáticas e capacitações. Uma das cartilhas teve como objetivo informar a homens e mulheres sobre a violência doméstica, e foi debatida em capacitações com a comunidade em geral. A segunda cartilha tratou do atendimento humanizado as mulheres em situação de violência e vulnerabilidade social, sendo debatida em capacitações com os/as profissionais da saúde e segurança pública, pertencentes à Rede de Enfrentamento a violência contra as mulheres do Paraná. Em 2017, o LAPEG dará continuidade ao projeto aprovado com o PROEXT/MEC e iniciará um novo projeto, aprovado junto ao Programa Universidade sem Fronteiras (SETI).</p>	
		2010	Ausente.	Ausente
10	Letras (Campus 1)	2015 (vigente)	<p>III – ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA JUSTIFICATIVA</p> <p>[...]</p> <p>Em nossa visão, a abordagem programática do ensino na licenciatura seria aquela que compreendesse a escolarização: (1) como uma entre muitas formas de formação humana e profissional; (2) como local cultural e político que incorpora um projeto de transformação política social e cultural, que considere a formação de professores; a docência em contextos idiossincráticos, a formação de novas sociabilidades, a educação ambiental, a educação étnico racial, <b>questões de diversidade e de gênero;</b> educação e novas mídias, educação e consumo em um mundo globalizado, enfim, a formação de professores em conexão com a cena intelectual contemporânea.</p> <p>[...]</p> <p>Ademais, a disciplina Leitura e Produção Textual, que por ser ofertada em turmas desdobradas, no mesmo horário, e, ministrada por dois professores, encontra justificativa na natureza dos encaminhamentos da disciplina, centrado no trabalho com textos, dentre os quais os que discutem as questões ambientais de etnia, <b>de gênero e de diversidade,</b> propicia aos discentes lerem discutirem e produzirem textos dos mais variados gêneros discursivos textuais, o que resulta em um volume considerável de material a ser validado pelos professores. Essas práticas consideram</p>	Gênero Sexualidade

			acompanhamento direto por parte dos professores para aperfeiçoarem as habilidades de leitura e escrita a cada revisão.  <b>Disciplina: Formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade</b> Ementa: <b>Estudo dos conceitos de gênero como categoria de análise, sexualidade, diversidade sexual e multiculturalidade.</b>  <b>Disciplina: Educação e Diversidade: gênero, raça/etnia e homoafetividade</b> Ementa: O conceito de diversidade e a sua incidência no mundo atual e no contexto escolar. Racismo, preconceito, discriminação e desigualdades. Machismo, <b>misoginia, feminismo e o tratamento de gênero na escola.</b> Diferença e <b>homoafetividade.</b>  Disciplina: Teorias Narrativas: <b>identidade</b> e Educação Ementa: Estudos das diferentes formas do discurso narrativo em suas relações com os <b>processos de constituição sociocultural das identidades.</b> O <i>ágon</i> como motor e empuxo da constituição da narrativa. A narrativa na educação básica.  XV - DESCRIÇÃO DA EXTENSÃO As atividades de extensão universitária do Curso de Letras têm por objetivo reafirmar a extensão como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade e na troca de saberes entre docentes e discentes com a comunidade, tais como; professores e alunos das escolas estaduais e municipais, movimentos sociais, grupos étnico, <b>diversidade LGBT, gênero</b> e outros <b>grupos excluídos</b> , com vistas a desenvolver atividades extensionistas que integrem o ensino e a extensão e entre graduação e extensão.	
		2009	Ausente.	Ausente
11	Letras (campus 5)	2016 (vigente)	<b>Disciplina: Língua Espanhola I</b> <b>Ementa:</b> A história da língua espanhola, conceitos de fonética e de fonologia e aspectos da sílaba, da morfologia e dos usos sociais, considerando temas como meio ambiente, direitos humanos e diversidade étnico-racial, <b>de gênero, sexual</b> e religiosa.]  <b>Disciplina: Argumentação e retórica</b> <b>Ementa:</b> a atividade de argumentação como persuasão e convencimento por meio da proferição, avaliação e produção de textos/discursos argumentativos sobre <b>temas como direitos humanos, diversidade, gênero</b> e religião.  <b>Disciplina: Morfossintaxe</b> <b>Ementa:</b> Os processos de formação de palavras, as suas diferentes classes e as relações de coordenação e subordinação da língua portuguesa, contemplando temas transversais como a <b>diversidade de gênero</b> e racial.	Gênero Sexualidade

		<p><b>Disciplina: Literatura Brasileira I</b>  <b>Ementa:</b> As primeiras manifestações literárias do período colonial até à literatura do realismo, relacionando suas especificidades étnico-raciais, <b>de gênero</b> e de religião ao contexto histórico-social brasileiro.</p> <p><b>Disciplina: Língua Espanhola II</b>  <b>Ementa:</b> A morfossintaxe da língua espanhola e a leitura, a escrita e o léxico dessa língua, dando atenção aos temas transversais da diversidade étnico-racial, <b>de gênero e sexual</b>.</p> <p><b>Disciplinas: Didática I</b>  <b>Ementa:</b> A didática como ciência, seus fundadores e múltiplas dimensões, a constituição de seu objetivo de estudo, a relação entre a teoria e a prática e professor-aluno, a educação inclusiva e a igualdade de direitos frente à diversidade sociocultural, étnico-racial, <b>de gênero e afetivo-sexual</b>.</p> <p><b>Disciplinas: Literatura Brasileira II</b>  <b>Ementa:</b> O pré-modernismo e o modernismo brasileiros e os seus grupos e tendências, com vistas à releitura do cânone literário e da identidade cultural brasileira, levando em conta a diversidade étnico-racial e <b>de gênero</b>, a sua inserção no contexto histórico-social e tópicos da história do estado do Paraná.</p> <p><b>Disciplinas: Língua Espanhola III</b>  <b>Ementa:</b> Os modos verbais, as formas nominais, as “perífrasis verbales”, o funcionamento dos verbos ser, estar e “verbos de cambio”, os usos sociais da língua e aspectos da linguística textual, observando temas transversais como meio ambiente, direitos humanos e diversidade étnico-racial, <b>de gênero, sexual</b> e religiosa.</p> <p><b>Disciplinas: Prática de Ensino/Estágio Supervisionado Língua Alemã I</b>  <b>Ementa:</b> As teorias de aquisição e de aprendizagem da língua estrangeira, as correntes linguísticas subjacentes e as abordagens e/ou métodos de ensino para a realização do estágio supervisionado e para a abordagem de temas como <b>orientação sexual</b> e pluralidade cultural.</p> <p><b>Disciplinas: Léxico-semântica</b>  <b>Ementa:</b> A enunciação e a constituição do sentido, a seleção lexical na formatação dos gêneros discursivos e na avaliação de textos e a observação do uso do eufemismo em temas transversais como a <b>diversidade sexual</b>, étnico-racial, religiosa e <b>de gênero</b>.</p> <p><b>Disciplinas: Literaturas Portuguesa e Afro-portuguesa</b>  <b>Ementa:</b> Autores e obras representativos das literaturas de Portugal, Angola, Cabo-Verde, Moçambique, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, considerando as particularidades étnico-raciais, <b>de gênero</b>, religião e direitos humanos na relação colonizador-colonizado.</p> <p><b>Disciplinas: Língua Alemã IV</b>  <b>Ementa:</b> As competências</p>	
--	--	--	--

			linguísticas/comunicativas/discursivas em grau mais complexo, centradas em temas da cultura alemã, <b>da orientação sexual</b> e da pluralidade cultural.  <b>Disciplinas: Língua Inglesa IV</b> <b>Ementa:</b> A descrição dos sistemas da língua (pronúncia, gramática e vocabulário), as habilidades comunicativas em nível pós-intermediário e a reflexão sobre aspectos relativos à diversidade étnico-racial, <b>de gênero, sexual</b> e religiosa presentes em materiais didáticos.	
12	Letras (Campus 3)	2015	Ausente.	Ausente
		2016 (vigente)	III - Organização didático-pedagógica JUSTIFICATIVA  [...] As alterações, complementações. Inclusão e exclusão de disciplinas acontecem também para atender o §2º, do Art. 13 da Resolução CNE/CP 002/2015 e que contemplem conteúdos relacionados à Educação Especial e Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medida Socioeducativas, <b>Diversidade de Gênero e Sexual</b> , à Diversidade Religiosa, à Diversidade de Faixa Geracional e Direitos Humanos.  <b>Disciplina: Sociologia da Educação.</b> <b>Ementa:</b> Pressupostos teóricos da sociologia para a Educação. Abordagens clássicas: ideologia e instituição social. Abordagens recentes: Disciplina, saber/poder. (Re)produção social e (re)produção cultural: desigualdade x <b>diversidades – de gênero</b> , de religião, geracional, cultural, etc.). Educação e direitos humanos (educação especial e direitos de jovens e adolescentes).	Gênero Sexualidade
13	Matemática (Campus 3)	2011	Ausente.	Ausente
		2015	Ausente.	Ausente

			<p>III – Organização Didático Pedagógica</p> <p>JUSTIFICATIVA</p> <p>[...]</p> <p>Referente ao § 2º do Art. 13 do Capítulo V da Resolução CNE/CP 002/2015:</p> <p>[...]</p> <p>(2) Os conteúdos relacionados à <b>Diversidade de Gênero e Sexual</b>, à Diversidade Religiosa, à Diversidade de Faixa Geracional serão tratados nas disciplinas de tendências em Educação Matemática e Políticas Educacionais, Visando as Práticas metodologias alternativas para o ensino de Matemática e o aspecto das políticas públicas e de gestão da educação brasileira; [...]</p> <p><b>Disciplina: Tendências em Educação Matemática</b>  <b>Ementa:</b> Discussões e reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagem articulados às tendências em Educação Matemática (Resolução de problemas, Modelagem Matemática, Etnomatemática, História da Matemática, Tecnologias de informação e Comunicação, Investigação Matemática) voltadas para a Educação Básica, de modo a atender as questões socioambientais, étnicas, de inclusão de minorias (afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, entre outros), <b>de gênero, sexual</b>, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade, apresentando práticas metodológicas alternativas para o ensino de matemática.</p> <p><b>Disciplina: Políticas Educacionais</b>  <b>Ementa:</b> Estudo das políticas públicas e de gestão da educação brasileira, sua história, fundamentos e metodologias, compreendendo a estrutura do sistema educacional e o papel dos seus agentes, considerando as leis e legislações atuais, a educação ambiental, a educação especial e inclusiva, os direitos humanos e educacionais, a diversidade étnico-racial, <b>de gênero, sexual</b>, religiosa e de faixa geracional.</p>	
		2016 (vigente)		Gênero Sexualidade
14	Matemática (Campus 1)	2014	Ausente.	Ausente

		2016 (vigente)	<p><b>Disciplina: Metodologia e Prática de Ensino de Matemática – Estágio Supervisionado I- 3º ano</b>  <b>Ementa:</b> Evolução histórica da Educação Brasileira. Estudo da organização escolar na Educação Básica: políticas e legislação, estruturas e funcionamento. Análise e discussão da dinâmica do espaço escolar, seu planejamento e a avaliação do processo pedagógico. Elaboração e desenvolvimento de projetos de ensino para o Ensino Fundamental. Desenvolvimento e execução da docência na forma de regência no ensino fundamental. Recursos tecnológicos para a educação. Análise e discussão de temas que envolvem a diversidade (<b>gênero</b>, étnico-racial, religião, condição social/cultural), e a inclusão de alunos com necessidades especiais e de alunos com necessidades educacionais especiais. Análise e discussão de o tema referente à Cultura e História Afro-brasileira e Indígena, bem como a educação ambiental.</p> <p><b>Disciplina: Metodologia e Prática de Ensino de Matemática – Estágio Supervisionado II - 4º ano</b>  <b>Ementa:</b> Análise e discussão da dinâmica do espaço escolar, seu planejamento, e avaliação do processo pedagógico. Elaboração e desenvolvimento de projetos de ensino para o Ensino Médio. Desenvolvimento e execução da docência na forma da regência no Ensino Médio. Recursos tecnológicos para a educação. Análise e discussão de temas que envolvem a diversidade (<b>gênero</b>, étnico-racial, religião, condição social/cultural), e a inclusão de alunos com necessidades especiais e de alunos com necessidades educacionais especiais. Análise e discussão de o tema referente à Cultura e História Afro-brasileira e Indígena, bem como a educação ambiental.</p>	Gênero
15	Pedagogia (Campus 1)	2007	Ausente.	Ausente
		2016 (vigente)	<p>III Organização Didático Pedagógica  JUSTIFICATIVA</p> <p>[...]  Atendendo ao §2º, do Art. 13 da Resolução CNE/CP 002/2015, no tocante aos conteúdos relacionados [...] A <b>diversidade de Gênero e Sexual</b> na disciplina de Sociologia da Educação, também com redação da ementa alterada.</p> <p><b>Disciplina: Sociologia da Educação</b>  <b>Ementa:</b> Estudo da relação educação e sociedade como processo dinâmico, tanto de transformação como de reprodução das relações sociais, culturais, políticas e econômicas na sociedade capitalista. Análises das relações entre educação e movimentos sociais: movimentos sociais negro; movimentos sociais indígenas; movimentos sociais do meio ambiente; movimentos sociais do campo; <b>movimentos sociais de gênero e sexual.</b></p>	Gênero Sexualidade
16	Pedagogia (Campus 4)	2007	<p><b>Disciplina: Psicologia da Educação II</b>  <b>Ementa:</b> Principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e suas respectivas implicações pedagógicas. Dificuldades de aprendizagem numa visão multidisciplinar. <b>Sexualidade e educação sexual.</b></p>	Sexualidade
		2015	<b>Disciplina: Psicologia da Educação II</b>	Sexualidade

			<p><b>Ementa:</b> Principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e suas respectivas implicações pedagógicas. Dificuldades de aprendizagem numa visão multidisciplinar. <b>Sexualidade e educação sexual.</b></p> <p><b>Observação:</b> Ao final desta Resolução são apresentados os referenciais de cada disciplina, quanto às disciplinas de Psicologia da Educação I e II, nada consta de referência acerca de Gênero e Sexualidade. (<i>grifos nossos</i>)</p>	
		2016 (vigente)	<p><b>METODOLOGIA:</b> [...]Nos seminários integradores serão abordadas as temáticas constantes no § 2º, art. 13, Resolução 02/2015, que tratam dos “[...] direitos humanos, diversidades étnico-racial, <b>de gênero, sexual</b>, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direito educacional de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas”, além de também serem contempladas em componentes curriculares, nas ementas e seus desdobramentos, semanas acadêmicas e atividades complementares.</p> <p><b>Observação:</b> Nesta Resolução a disciplina de Psicologia da Educação II é retirada a parte que faz referência à “sexualidade e educação sexual”.</p>	Gênero Sexualidade
17	Pedagogia (Campus 3)	2007	Ausente.	Ausente
		2016 (vigente)	<p><b>CONCEPÇÃO, FINALIDADES E OBJETIVOS:</b> [...] bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, <b>de gênero, sexual</b>, religiosa, de faixa geracional, [...]</p> <p><b>Disciplina: Organização do trabalho pedagógico III</b> <b>Ementa:</b> As diferentes concepções de planejamento, currículo e avaliação e suas implicações na organização do trabalho pedagógico. Cultura, currículo e conhecimento na perspectiva marxista. Políticas públicas nacionais e estaduais sobre currículo, planejamento e avaliação para a educação básica. <b>Questões relacionadas a Gênero e Sexualidade</b> e religiosidade.</p> <p><b>Disciplina: Psicologia da Educação III</b> <b>Ementa:</b> Pressupostos teóricos do desenvolvimento psicosssexual. <b>Sexualidade e Gênero na contemporaneidade.</b> Estudo das psicopatologias no âmbito escolar.</p>	Gênero Sexualidade
18	Química (Campus 2)	2008	Ausente.	Ausente
		2015 (vigente)	<p><b>Disciplina: Química e Educação Formal</b> <b>Ementa:</b> Educação intercultural (afrodescendentes, indígenas e quilombolas). Educação de campo e educação especial/inclusão: aspectos históricos, políticos e legais e as implicações metodológicas para o ensino de Química. Educação, <b>questões do gênero</b> e implicações metodológicas.</p>	Gênero

Fonte: O autor.

Notamos nesse mapeamento inicial que apenas três dos 18 cursos contemplavam as temáticas de Gênero e Sexualidade, anteriores à publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Isso corrobora com nossa ideia de que a inserção dessas temáticas na maioria dos cursos analisados ocorreu mediante a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que torna obrigatória a inclusão dessas temáticas nos cursos de formação de professoras/es. Também é possível perceber que, em alguns dos Projetos Pedagógicos analisados, a justificativa para a alteração dos documentos recai na adequação a essa resolução.

Ou seja, as mudanças ocorreram a partir de uma normatização externa e não de reflexões que emergiram dos próprios cursos, com o intuito de aprimorar suas práticas pedagógicas. Por exemplo, no Projeto Pedagógico do curso de Geografia (campus 5) tem-se a seguinte justificativa:

[...] A adequação à resolução CNE/CP 02/2015 também é uma justificativa para a alteração do PPP. As principais alterações nesta proposta se referem ao Art. 13, parágrafo 2, que indica a necessidade de serem adotados, na formação de licenciados, conteúdos relacionados a Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas, **Diversidade de Gênero e Sexual**, Diversidade Religiosa e Diversidade de Faixa Geracional e Direitos Humanos (PP Geografia, Campus 5, *grifos nossos*).

O amparo a essa resolução, como justificativa na alteração dos Projetos Pedagógicos, aparece também em outros cursos. Podemos perceber, portanto, que de certo modo os cursos estão inserindo as temáticas de Gênero e Sexualidade em seus currículos, o que julgamos importante e necessário. Os cursos, além de se ampararem na normativa da Resolução CNE/CP nº 02/2015 para justificar tal inserção, também não apresentam maiores momentos de reflexão, nem transversalidade em seus currículos acerca das temáticas, demonstrando que há apenas o cumprimento de uma normativa.

Compreendemos que as discussões em torno das temáticas de Gênero e Sexualidade não são fáceis, principalmente no tocante à Educação. Essas se apresentam complexas e demandam aprofundamento em suas reflexões, sobretudo por tocar em assuntos considerados “tabus” pela sociedade, visto que esses temas são rodeados de silenciamentos e castrações (BARRETO, 2009).

Muitas vezes, ao se fazerem presentes nos ambientes escolares, tais temáticas despertam alguns conflitos, seja por parte de pais, mães e responsáveis, ou até

mesmo por parte de grupos religiosos e políticos que sustentam um “[...] discurso em defesa da “família”, em “valores morais” embasados na “lei natural”” (AMARO, 2016, p. 2). Esses discursos conservadores sustentam e mantêm práticas de segregação e preconceito nos ambientes escolares, impedindo reflexões importantes como respeito e tolerância à diversidade.

Desse modo, quando passamos a refletir acerca dos silenciamentos das temáticas nos espaços escolares - e de formação de modo geral, concordamos com Figueiró (2006a) ao dizer que, mesmo com os inúmeros e diferentes silenciamentos, “[...] está acontecendo o ensino da sexualidade, pois o silêncio é também uma forma de educar. Com ele, os alunos aprendem que este é um assunto tabu” (FIGUEIRÓ, 2006a, p. 19). Nesse sentido, Orlandi (2007) nos possibilita compreender que “[...] quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio “fala” por elas; elas silenciam” (ORLANDI, 2007, p. 14).

Por mais que ainda ocorram tentativas de silenciamento de práticas dispostas a inserir as temáticas de Gênero e Sexualidade nas escolas, bem como em universidades, vale relembrar que temos documentos<sup>36</sup>, de âmbito Federal, que dão respaldo legal para o desenvolvimento dessas reflexões nos ambientes de formação. O primeiro deles, se não o mais importante, para a seguridade dessas discussões nos ambientes de formação, é a Constituição de 1988, que apresenta no Art. 3º inciso IV que a República deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, s/p.). Seguindo essa mesma perspectiva, a Constituição ainda destaca, em seu Art. 5º, que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988, s/p.).

Nesse sentido, a LDB nº 9394/96 apresenta, em seu Art. 3º, os princípios base do ensino no Brasil, o primeiro deles “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e o quarto “IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, s/p.). Ambos os documentos apresentados demonstram a possibilidade de reflexões acerca das temáticas de Gênero e Sexualidade nos

---

<sup>36</sup> Para além dos documentos citados no texto, Junqueira (2009) destaca alguns outros, como “[...] o Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007), o Programa “Brasil Sem Homofobia” (2004), o Texto-Base da Conferência Nacional para Políticas para LGBT (2007) e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (2009)” (JUNQUEIRA, 2009, p.133).

ambientes de formação, seja ele as escolas ou Universidades, uma vez, que enfatizam o respeito à diversidade e o apreço a tolerância.

Outro documento que faz referência às temáticas de Gênero e Sexualidade, direcionado para a formação de professoras/es, é a Resolução CNE/CP nº 02/2015, já apresentada anteriormente. Essa, por sua vez, traz orientações que, de forma compulsória, viabilizam as discussões das temáticas nos currículos dos cursos de formação docente, significando avanços importantes para a Educação brasileira. O documento ainda destaca que os cursos de formação de professoras/es “[...] deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2015, p. 16).

Além de esses documentos possibilitarem um trabalho de reflexão a respeito dos diversos modos de ser e de se relacionar afetivamente, também abrem espaço para que ocorra uma mudança de comportamento social, de respeito e tolerância à/ao próxima/o, tendo em vista que o Brasil é campeão em assassinatos de pessoas LGBTQIA+. Nesse sentido, para que essas práticas pedagógicas funcionem, como aponta Figueiró (2006a), as/os professoras/es deverão ter em mente que:

[...] é função da escola, também, ensinar sobre sexualidade para os alunos, não porque os pais, na maioria das vezes, não sabem fazê-lo; não apenas porque existem problemas sociais ligados à vivência da sexualidade, como gravidez na adolescência e contaminação por DST e Aids; mas, sobretudo, porque é função da escola como parte do processo de formação integral do educando (FIGUEIRÓ, 2006a, p. 18).

Quando comparamos a atual BNCC com os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que o termo sexualidade aparece 113 vezes no documento para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 150 vezes do documento para os anos finais do Ensino Fundamental (LIMA; MEGLHIORATTI; JUSTINA, 2018<sup>37</sup>), percebemos a dimensão do silenciamento que o termo sexualidade foi submetido. Além disso, nos PCNs, o termo gênero aparecia 33 vezes no documento para os anos iniciais e 64 vezes para os anos finais, enquanto na BNCC esse termo foi suprimido em sua totalidade, aparecendo apenas no sentido de gêneros textuais (LIMA; MEGLHIORATTI; JUSTINA, 2018).

Podemos observar que há um apagamento/silenciamento nos documentos apresentados acerca das Identidades que não se enquadram no padrão

---

<sup>37</sup> Dados apresentados do VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia e I Encontro Regional de Biologia – Norte, a serem publicados nos anais do evento.

heteronormativo cisgênero. Nesse sentido, ao realizarem essas ações, de retirada ou de não abordagem de tais temáticas em sala de aula, passam a se organizar a fim de institucionalizar o que Amaro (2016) chama de “mordança pedagógica e de Gênero”, impedindo que outras/os possibilidades de Gênero e de Sexualidades sejam representadas, respeitadas e refletidas, de modo democrático na escola, reafirmando a ideia de que “[...] não se toca em sexualidade porque é papel da “família”” (AMARO, 2016, p. 6).

Apesar de todos os cursos apresentarem as temáticas de Gênero e Sexualidade, estas aparecem em diferentes momentos e formas no currículo desses cursos e nos documentos analisados. Assim, ao analisarmos os 18 cursos presentes no quadro 1, quanto à distribuição das temáticas em seus currículos, observamos que, atualmente, dos 18 cursos analisados, sete deles apresentam as temáticas em uma disciplina; cinco cursos apresentam em duas disciplinas; um curso apresenta em 3 disciplinas; e apenas um dos cursos apresenta as temáticas em 13 disciplinas. Desse modo, podemos perceber que não há, explicitamente, no currículo dos outros 17 cursos, a presença frequente das temáticas de Gênero e Sexualidade nas disciplinas propostas.

Seguindo com as análises dos PPs dos cursos, observamos que seis deles apresentam as temáticas em suas justificativas referentes à organização didático-pedagógica; um curso apresenta na descrição de seu histórico; um curso traz em seus objetivos; dois cursos na descrição da extensão; um curso na descrição da pesquisa; um curso aborda as temáticas em sua metodologia; um curso traz em seu referencial bibliográfico obras que versam acerca das temáticas; e um curso apresenta as temáticas ao citar os grupos de pesquisa. Como podemos observar, os cursos, de modo geral, não distribuem em seus PPs as temáticas de Gênero e Sexualidade de modo homogêneo e corriqueiro nas disciplinas, pelo contrário, elas são postas de maneira pontual, demonstrando, em geral, estar apenas cumprindo com o que apresenta a Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Pensando a respeito da importância dessas discussões para a formação docente, compartilhamos das reflexões trazidas por Sampaio e Souza (2013) em um relato de experiência, no sentido de que o caminhar da formação docente, quando proporcionam reflexões para as temáticas de Gênero e Sexualidade, possibilitam a/ao futura/o docente “[...] compreender e combater discursos e práticas

discriminativas, sexistas e homofóbicas em vários espaços, principalmente educacionais [...]” (SAMPAIO; SOUZA, 2013, p. 14).

Visto isso, buscamos, nesse mapeamento inicial, analisar de que modo as temáticas de Gênero e Sexualidade estão apresentadas nos projetos pedagógicos dos cursos da Universidade investigada. A seguir, refletimos a respeito das temáticas Gênero e Sexualidade a partir dos projetos pedagógicos e dos discursos das/o alunas/o entrevistadas/o dos cursos de um *campus*, que já vivenciaram ou estavam vivenciando as disciplinas de prática de ensino e/ou estágio supervisionado.

#### **4.2. Discursos presentes nos Projetos Pedagógicos (PP) e nas entrevistas com as/o alunas/o dos cursos de Licenciatura de Enfermagem, Ciências Biológicas, Letras, Pedagogia e Matemática de um campus de uma Universidade Pública do Estado do Paraná**

Os cursos de licenciatura que compõem o *campus 1* da universidade investigada são: Ciências Biológicas, Enfermagem, Letras, Matemática e Pedagogia, apresentados no Quadro 1 (que mapeou todos os 18 cursos da universidade). No que concerne à presença das temáticas de Gênero e Sexualidade, verificamos que os cinco cursos apresentam, atualmente, as temáticas em seus PP. Destacamos que três desses cursos (Letras, Matemática e Pedagogia) apresentaram atualizações em seus documentos referentes à inserção das temáticas, no decorrer dos últimos anos, indicando o debate e, conseqüentemente, um possível avanço para a formação docente na respectiva universidade.

Essas atualizações, constatadas nos três cursos analisados, vão ao encontro do que foi apresentado pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Nesse sentido, concordamos com o que apontam Fávero, Tonieto e Roman (2013), de que é preciso que repensemos a identidade da escola, pois ela ocupa papel fundamental em nossa sociedade, bem como o perfil de suas/seus professoras/es. Assim como a sociedade, o ambiente escolar e o universitário são constituídos de forma heterogênea, na qual a diversidade se faz presente. Desse modo, trazer o debate social para os cursos de formação docente, possibilita ampliar os olhares dessas/es futuras/os professoras/es

para o ambiente escolar e para as vivências de suas/seus alunas/os, possibilitando o respeito entre as pessoas e o enfrentamento às diversas formas de violência.

Quando avaliamos os cursos de Licenciatura do respectivo *campus*, Ciências Biológicas, Enfermagem, Letras, Matemática e Pedagogia, percebemos que, em dois desses cursos (Ciências Biológicas e Enfermagem), os Projetos Pedagógicos não foram revisados após a Resolução CNE/CP nº 2/2015, de modo que o PP de Ciências Biológicas é referente ao ano de 2007 e o PP de Enfermagem, de 2012. Contudo, mesmo sem as revisões, os cursos apresentavam a inclusão das temáticas de Gênero e Sexualidade, como apresentado no Quadro 1. Desse modo, a presença dessas discussões nos dois cursos aconteceu mesmo antes da Resolução de 2015, possivelmente por serem as/os professoras/es de Biologia e de Enfermagem tradicionalmente vinculados à abordagem da temática Sexualidade no ambiente escolar.

Destacamos que as/o alunas/o entrevistadas/o estavam vivenciando os Projetos Pedagógicos antigos, anteriores à Resolução CNE/CP nº 2/2015. O que pode indicar que as atuais turmas, posteriores ao ano de 2015, podem estar sendo apresentadas às novas reflexões, possibilitando ainda mais avanços na abordagem dessas temáticas. Assim, a seguir apresentaremos os discursos que transitam em cada um dos cinco cursos analisados, tanto em seus PPs quanto em trechos das falas das/os alunas/os entrevistadas/os.

#### 4.2.1. Os discursos que circundam o curso de Ciências Biológicas - Licenciatura

O curso de Ciências Biológicas apresenta, em seu Projeto Pedagógico, publicado no ano de 2007, e ainda vigente, a temática de Sexualidade na ementa de uma disciplina denominada “Saúde do escolar”, no qual é enfatizado o trabalho com “doenças sexualmente transmissíveis; Gravidez precoce; Sexualidade; Planejamento familiar” (PP Ciências Biológicas, campus 1, 2007, s/p.). Percebemos que as questões de diversidade de Gênero e Sexual, bem como violência e abuso sexual, não são abordadas, e o tema Sexualidade acaba ficando voltado, prioritariamente, para a prevenção de doenças e gravidez, conduzindo a/ao aluna/o para um olhar apenas biológico da questão da Sexualidade, o que se distancia das abordagens previstas na Resolução CNE/CP nº 2/2015 e da literatura proposta por

algumas/uns autoras/es (BIANCON, 2005; XAVIER FILHA, 2009; SOUZA; COAN, 2013).

Podemos observar que a inserção da temática no PP do curso de Ciências Biológicas ocorre de modo pontual, em uma disciplina voltada para o contexto escolar, mais especificamente à área de Saúde e Educação, e não trata diretamente de aspectos da Prática de Ensino e/ou de Estágio Supervisionado. Ao abordar a temática Sexualidade em apenas uma disciplina, contemplando somente os aspectos biológicos, o curso de Ciências Biológicas contribui para a formação de uma/um profissional com a perspectiva restrita de ser humano, tomando como ponto de partida a heterossexualidade (JUNQUEIRA, 2009).

Assim como Junqueira (2009), não negamos a importância e a necessidade de se falar a respeito de prevenção, sexo seguro e consentido, entretanto, é preciso se atentar quanto a essas práticas, pois “[...] quando a tônica é posta nela a partir de uma visão negativa da sexualidade, o que se vê, em geral, é a reiteração de valores, condutas, hierarquias e práticas opressivas” (JUNQUEIRA, 2009, p. 118).

Ao observarmos esse diálogo que o PP indica ter com as/os alunas/os, na respectiva disciplina, buscamos refletir, a partir das falas das/o alunas/o entrevistadas/o, e observamos que é nas disciplinas voltadas especificamente para a área da Educação que os debates e as reflexões a respeito das temáticas, em geral, acontecem. Como podemos observar na fala da/o aluna/o Acron:

Eu acho que **mais nas disciplinas de educação mesmo**, porque como um assunto leva o outro né, e, também, eu acho que são as disciplinas que a gente mais tem a chance de poder debater as coisas né. Por que as outras, **as outras disciplinas que eu tive nos últimos dois anos, eu não lembro dos professores abrir um debate, de nada** (Aluna/o Acron, *grifos nossos*).

Além de indicar que os debates acontecem apenas nas disciplinas da Educação, a/o aluna/o Acron também relata que professoras/es das disciplinas específicas do conhecimento biológico não abrem espaço para outras discussões se não aquelas relacionadas a seus conteúdos técnicos. Nesse sentido, ao relatar situações semelhantes a de sua/seu colega, a/o aluna/o Bonnie também descreve que essas/es professoras/es, vinculadas/os à área da Educação, possibilitam em alguns momentos, discussões que ultrapassam os conteúdos técnicos de suas disciplinas, entretanto, elas não se estendem, para que o conteúdo programado não sofra com atrasos:

[...] eu acho que **os professores que estão voltados mais para educação são muito mais abertos do que aqueles que tem as disciplinas mais específicas, assim, anatomia, fisiologia.** Mas, **os professores, têm os que discutem menos, mas ainda assim discutem.** Eles permitem essa discussão, mas às vezes acaba “não, vamos voltar para o conteúdo porque eu preciso passar” (Aluna/o Bonnie, *grifos nossos*),

A partir do que é relatado pelas/o alunas/o, podemos compreender que, no curso de Ciências Biológicas, a responsabilidade em debater assuntos de cunho social fica voltada mais para as/os professoras/es da Licenciatura. As falas analisadas indicam também que essa disponibilidade para o debate a respeito de temas sociais, por parte das/os professoras/es formadora/es, parece estar atrelada a sua formação e atuação profissional, pois aquelas/es que se articulam com a área de Educação/Ensino se apresentariam mais mobilizadas/os para propiciar espaços de reflexões.

Ao refletirmos a respeito da prática docente, desenvolvida por essas/e alunas/o em seus estágios escolares, no tocante às temáticas, podemos observar, a partir de seus relatos, que ela ocorre de modo incompleto:

[...] **eu trabalhei no estágio de ciências** agora, a questão do **sistema urinário**, eu apresentei urogenital, mas não chegou a ter uma discussão assim né, **foi mais a parte estrutural e funcional, mas eu não encontrei discussões a respeito disso quando eu estava na escola também** (Aluna/o Bonnie, *grifos nossos*).

O que é relatado por Bonnie reforça o que Biancon (2005) pontua a respeito do trabalho com a temática de Sexualidade nas aulas de Ciências e Biologia, ao dar prioridade para informações acerca da gravidez na adolescência, e das infecções sexualmente transmissíveis, focando nos aspectos biológico-anatômicos dos órgãos sexuais/reprodutores. Por mais que tenhamos, atualmente, materiais didáticos com uma perspectiva mais ampla do ser humano, com discussões de cunho social, muitos materiais ainda “[...] são elaborados por especialistas da área biológica, o que reduz a uma compreensão estritamente do domínio biológico” (BIANCON, 2005, p. 26).

Alguns trabalhos, como o de Silva e Santos (2011), apontam que, nos ambientes escolares, as disciplinas de Ciências e Biologia, com frequência, são responsáveis por desenvolver o trabalho com a temática de Sexualidade:

Historicamente a comunidade escolar vem delegando às professoras e professores de Ciências e Biologia a responsabilidade pelas

práticas de Educação Sexual na escola, bem como a tarefa de discutir quaisquer situações que envolvam manifestações da sexualidade (SILVA; SANTOS, 2011, p. 5).

Diferentemente de sua/seu colega, a/o aluna/o Acron pontua que discutir as temáticas de Gênero e Sexualidade, em sala de aula, é uma tarefa difícil, entretanto, ela/e busca maneiras de inserir, aos poucos, reflexões mais amplas a respeito das temáticas:

[...] a única coisa que consegui ainda e abrir mais para debate, foi a questão das células-tronco, e **daí a gente foi puxando até o aborto, aí eu consegui. Mas no caso de gênero e sexualidade ainda não, não tive a oportunidade de chegar até esse assunto, só que se chegasse eu com certeza, eu ia querer saber né a opinião dos alunos, e tentar discutir** (Aluna/o Acron, *grifos nossos*).

Por mais que a/o aluna/o Acron não considere estar trabalhando com Gênero e Sexualidade, essas reflexões estão ocorrendo, pois ao serem abordadas questões referentes ao aborto, as temáticas também estão implicadas no debate. Nesse sentido, vemos que, por mais que a/o aluna/o Acron aborde questões relacionadas às temáticas, ela/e não reconhece tal prática. O que nos leva a perceber que falta uma maior instrumentalização a respeito das temáticas de Gênero e Sexualidade, bem como as questões que estão implicadas nessas temáticas.

Quando refletimos as falas das/os alunas/os, olhando para o que as/os autoras/es descrevem a respeito da formação de professoras/es em Ciências e Biologia, percebemos algo em comum. Os discursos que permeiam a temática, tanto nas escolas quanto no respectivo curso, estão voltados para um viés biológico-anatômico, reforçando a ideia de que falar de Sexualidade é falar de pênis e vagina, suas funções reprodutivas e fisiológicas, enquanto temas de cunho social e psicológico ficam silenciados (LEÃO, 2009), ou então são entendidos como não muito importantes (SOUZA; COAN, 2013). Vale destacar que compreendemos e julgamos necessária a abordagem das questões biológicas e fisiológicas do corpo humano, entretanto, a Sexualidade não se limita ao biológico, ela é resultado de diversos fatores como afetivos, sociais, psicológicos, culturais e biológicos (BIANCON, 2005).

Além de refletirmos a formação docente em Ciências e Biologia, vale refletir também a respeito do material didático pedagógico utilizado em sala de aula. Visto que é o material/livro didático que, corriqueiramente, orienta a prática docente em sala de aula. A partir de uma pesquisa realizada no Estado do Paraná, Souza e

Coan (2013) analisaram dois livros didáticos de Biologia para o ensino médio e indicaram que os conceitos apresentados acerca da temática Sexualidade estão voltados para os aspectos biológico-anatômicos, e que as discussões referentes às “[...] interações humanas, a afetividade, o respeito por si e pelo outro, as representações sócio-culturais da sexualidade são relegadas a segundo plano e não aparecem nos livros investigados [...]” (SOUZA; COAN, 2013, p. 10).

De acordo com o que foi apresentado no PP do curso de Ciências Biológicas e nas falas das/o alunas/o, compreendemos que os dados corroboram com o que tem sido indicado pelas pesquisas na área (LEÃO, 2009; SILVA; SANTOS, 2011; SOUZA; COAN, 2013). No sentido de que as temáticas são delegadas às/aos professoras/es ou profissionais da área da saúde e/ou biológicas, e que existe tanto na formação docente quanto nas disciplinas de Ciências e Biologia da Educação Básica uma visão biológico-anatômica da Sexualidade e de Gênero.

#### 4.2.2. Os discursos que circundam o curso de Enfermagem – Licenciatura

O curso de Enfermagem, com Projeto Pedagógico publicado no ano de 2012, e ainda vigente, apresenta as temáticas de Sexualidade e Gênero na ementa de uma disciplina denominada “Enfermagem em saúde da mulher: ginecologia e obstetrícia”. Como o próprio nome identifica, a questão da Sexualidade se apresenta ao abordar os órgãos sexuais femininos (de mulheres cis) e a questão da gestação. No tocante à questão de gênero, apresenta-se em um fragmento a seguinte colocação “Planejamento familiar, violência contra a mulher e gênero” (PP Enfermagem, campus 1, 2012, p. 38). O que indica um trabalho de discussão e reflexão acerca da violência contra a mulher e indicativos para identificar as violências de Gênero.

Apesar de tocar em um assunto importante - violência de Gênero, a descrição da respectiva disciplina se pauta em um viés binário, abordando questões que se referem a um corpo cisgênero. Assim, ao analisarmos o que é apresentado na ementa da respectiva disciplina, nos deparamos com a descrição de que se é discutido assuntos referentes à “Consulta de Enfermagem e cuidado à mulher nas doenças da mama, vulva, vagina, colo uterino, útero e anexos.” (PP Enfermagem, campus 1, 2012, p. 38). A partir dessa descrição nos questionamos a respeito dos

cuidados à saúde de homens trans, uma vez que esses homens possuem um corpo biológico-anatômico dito feminino.

A saúde dos homens trans está sendo contemplada nessa disciplina? Os discursos que se apresentam em sala de aula são referentes apenas aos corpos cisgêneros? E quanto aos corpos trans? Como essas/es futuras/os profissionais da Enfermagem estarão capacitadas/os para o atendimento às pessoas trans, se em sua formação inicial/profissional tais temas não foram abordados nas disciplinas? Desse modo, podemos observar que, ao falar de Gênero, o curso de enfermagem apresenta, ainda, um discurso binário e cisgênero (homem-pênis/mulher-vagina).

Nesse sentido, ao nos direcionarmos para as entrevistas das/os alunas/os do respectivo curso, buscando compreender em que momento, ou em quais momentos as temáticas são debatidas em sala de aula, as/o alunas/o relatam ter tido contato com as temáticas apenas ao desenvolverem projetos na área, onde elas/es mesmas/os buscaram informações, como destaca a/o aluna/o Kali:

**Agora no quinto ano**, por causa da X [orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso], eu comecei a frequentar o grupo de pesquisa, por causa que ela... **O meu TCC fala de violência de gênero também**, então caberia, **então eu acabei participando do grupo** [de pesquisa, acerca de Gênero e Sexualidade], de alguns encontros, **mas foi o único momento da graduação inteira que eu tive um contato**. [Entrevistador: Nas disciplinas vocês não tiveram nenhum momento ou espaço para debater essas temáticas?] **Sexualidade e Gênero não** (Aluna/o Kali, *grifos nossos*).

Já a/o aluna/o Equix pontua que:

A gente acaba vendo... na verdade, **durante a graduação eu fiz um projeto, de inclusão do público LGBTT**, então eu participei bastante, tive bastante contato. **Mas já tive contato sim. Só que eu acho que falta, falta muito mais** (Aluna/o Equix, *grifos nossos*).

Por mais que a/o aluna/o Equix tenha relatado que as reflexões a respeito de Gênero e Sexualidade ocorrem, ela ainda se queixa de que esses momentos são poucos, pela amplitude que são as temáticas:

**Falta os professores discutirem esse assunto com os alunos**, por que eu acho que, a gente **é muito importante ter esse conhecimento**, porque são tantos nomes, identidade de gênero, orientação sexual, que a gente acaba se perdendo. **Eu acho que falta, deveria ser mais discutido** (Aluna/o Equix, *grifos nossos*).

Essa carência que ocorre na formação dessa/e profissional, quanto às temáticas de Gênero e Sexualidade, pode interferir diretamente na sua prática,

levando até algumas/uns profissionais da Enfermagem a se recusar a atender uma pessoa com Identidade distinta às suas crenças pessoais (NOGUEIRA *et al.* 2013). Os discursos biologizantes que se apresentam no PP do curso de Enfermagem, corroboram com o que Nogueira *et al.* (2013) apontam em sua pesquisa, de que as/os acadêmicas/os em Enfermagem possuem concepções muito restritas de Sexualidade, em torno de uma perspectiva anatômica e binária. Entretanto, por mais que as/os alunas/o entrevistadas/o apresentem uma concepção restrita, elas/e demonstram uma abertura e interesse pela discussão das temáticas.

Quando questionadas/o a respeito da atuação no Estágio Supervisionado, as/o alunas/o relataram ter passado por uma experiência com as temáticas, ao realizarem (juntas/o) o Estágio Supervisionado em um curso técnico de Enfermagem. Quanto a essa experiência, a/o aluna/o Kali relata que:

**A gente ficou muito aflita sobre, para tocar nesse assunto**, mas quando a gente foi falar, começou a explicar o que a gente tinha para falar com eles, era incrível, a curiosidade, como eles não conheciam, como eles não entendiam, [...] e é a turma que está se formando em técnico em enfermagem, que vai estar lá no hospital cuidando de um paciente que pode ter uma opção sexual diferente, que a gente não vai saber abordar, **porque a gente não tem na... a gente não é preparado para isso** (Aluna/o Kali, *grifos nossos*).

Ao nos depararmos com o relato da/o aluna/o Kali, podemos perceber que a/o mesma/o compreende que a falta de discussões a respeito de assuntos importantes como Gênero e Sexualidade podem afetar sua atuação profissional. Visto que um curso de graduação, que aborda os conteúdos de Gênero e Sexualidade numa perspectiva biológica e fisiológica, acaba que reforçando concepções restritas das temáticas, o que dificulta, posteriormente, a atuação dessa/e aluna/o no estágio docente, e posteriormente, em sua atuação profissional.

Nesse sentido, a/o aluna/o Equix relata que ao abordar as temáticas no Estágio Supervisionado, teve que buscar conhecimento, a respeito do assunto, sem uma orientação. Visto que em sua formação a/o mesma/o descreve não ter recebido uma formação adequada:

**Então a gente teve que estudar sobre o assunto**, como a gente não teve toda essa base na faculdade, a gente teve que se aprofundar um pouco no assunto, para então passar lá para eles (Aluna/o Equix, *grifos nossos*).

Como podemos observar nas falas das/os alunas/os do curso de Enfermagem, a formação para as temáticas ainda é pautada numa perspectiva biológico-

anatômica, o que, conseqüentemente, restringe suas percepções de ser humano, refletindo diretamente em sua prática profissional. Para além dessa restrição, as/o alunas/o carregam consigo termos como “opção sexual”, que poderiam ser melhor trabalhados e refletidos em sala de aula, para que assim as/o alunas/o compreendam a diversidade de Identidades sexuais que existem, rompendo com a ideia, socialmente construída, de que podemos optar ou escolher nossa Sexualidade.

Visto isso, concordamos com que Nogueira et. al. (2013) apontam, de que as discussões acerca das temáticas nos cursos de Enfermagem “[...] é necessária para que se avance rumo à integralidade do cuidado, requerendo formação que conduza a uma assistência adequada e contextualizada.” (p. 04).

#### 4.2.3. Os discursos que circundam o curso de Letras – Licenciatura.

Diferentemente dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Ciências Biológicas e Enfermagem, os PP atuais dos cursos de Letras, Matemática e Pedagogia são mais recentes e, portanto, mais afinados com a Resolução CNE/CP nº 02/2015. Porém, as/o alunas/o entrevistadas/o, como estavam no final de seus cursos, vivenciaram os PP antigos.

No curso de Letras, o PP antigo, de 2010, não apresentava as temáticas de Gênero e Sexualidade. Contudo, no PP novo, publicado no ano de 2015, as temáticas de Gênero e Sexualidade passam a fazer parte tanto da justificativa didático-pedagógica como nas atividades de extensão e na ementa de três disciplinas. Na justificativa didático-pedagógica apresentada no respectivo PP, compreende-se a capacitação de profissionais voltada também para uma formação humana, entendendo a escolarização como

[...] local cultural e político que incorpora um projeto de transformação política social e cultural, que considere a formação de professores; a docência em contextos idiossincráticos, a formação de novas sociabilidades, a educação ambiental, a educação étnico racial, **questões de diversidade e de gênero**; educação e novas mídias, educação e consumo em um mundo globalizado, enfim, a formação de professores em conexão com a cena intelectual contemporânea (PP Letras, Campus 1, 2015, p. 8, *grifos nossos*).

Há, ainda, na justificativa, a indicação de um trabalho com as temáticas de Gênero e Diversidade em uma disciplina intitulada “Leitura e produção textual”, a qual, segundo o PP, permite o trabalho

[...] com textos, dentre os quais os que discutem as questões ambientais de etnia, **de gênero e de diversidade**, propicia aos discentes lerem discutirem e produzirem textos dos mais variados gêneros discursivos textuais [...] (PP Letras, Campus 1, 2015, p. 14, *grifos nossos*).

Podemos observar que na justificativa apresentada no PP do curso quanto à organização didático-pedagógica há a presença de um discurso voltado para uma formação docente inclusiva e com anseios de transformação social. Ainda, ao descrever as atividades de extensão desenvolvidas pelo curso, pontua que esse trabalho

[...] têm por objetivo reafirmar a extensão como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade e na troca de saberes entre docentes e discentes com a comunidade, tais como; professores e alunos das escolas estaduais e municipais, movimentos sociais, grupos étnicos, **diversidade LGBT, gênero** e outros **grupos excluídos**, com vistas a desenvolver atividades extensionistas que integrem o ensino e a extensão e entre graduação e extensão (PP Letras, Campus 1, 2015, p. 90-91, *grifos nossos*).

Nesse sentido, podemos perceber o compromisso assumido pelo curso, em seu novo PP de 2015, para desenvolver atividades junto à comunidade, refletindo assuntos atuais, de modo democrático e com respeito às diversas Identidades/vivências das sujeitas/os.

O curso no PP de 2015 apresenta também três disciplinas que inserem as temáticas de Gênero e Sexualidade. Sendo a primeira delas denominada “Formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade”, que traz em sua ementa discussões que perpassam pelas esferas sociais e culturais, indicando que há uma disposição em se discutir tais temáticas de modo plural, ultrapassando as fronteiras do biológico. Nesse sentido, ao abordar as temáticas, o curso de Letras demonstra ter interesse por essas discussões na formação de professoras/es, indo ao encontro do que Leão e Ribeiro (2013) pontuam como aspecto importante da base profissional de toda/o professora/or, que é o acesso ao conhecimento, possibilitando

a/ao futura/o professora/or ferramentas de reflexão para uma boa atuação pedagógica (LEÃO; RIBEIRO, 2013).

Já a segunda disciplina apresentada no PP do curso de Letras apresenta como título “Educação e Diversidade: gênero, raça/etnia e homoafetividade” e traz em sua ementa discussões referentes a temas como “[...] Racismo, preconceito, discriminação e desigualdades. Machismo, misoginia, feminismo e o tratamento de gênero na escola. Diferença e homoafetividade” (PP Letras, Campus 1, 2015, p. 77). Podemos perceber, ao visualizar os temas presentes na ementa dessa disciplina, o quão ricas podem ser as discussões e reflexões ao abordarem temas atuais e que se fazem presentes nas salas de aula (tanto na universidade quanto na escola). Portanto, essas discussões presentes no curso de Letras estimulam o despertar para um olhar mais humano nessas/es futuras/os professoras/es, possibilitando que ocorra um maior conhecimento “sobre si, sobre o outro e sobre o mundo” (FRANÇA; CALSA, 2011b, p. 221).

A terceira disciplina, intitulada de “Teorias Narrativas: identidade e Educação”, apresenta indicativos de uma importante reflexão a respeito dos “processos de constituição sociocultural das identidades” (PP Letras, Campus 1, 2015, p. 77). Compreendemos que, por mais que os temas de Gênero e Sexualidade não se façam presentes (de modo explícito) na ementa da respectiva disciplina, ao indicarem discussões referentes aos processos de constituição sociocultural das Identidades, as reflexões geradas na disciplina passarão pelas temáticas, uma vez que “As identidades sociais emergem das várias práticas sociais e/ou discursivas das quais os indivíduos fazem parte (raça, etnia, idade, classe social, gênero, sexualidade etc.)” (TILIO, 2009, p. 112).

Nesse sentido, é a partir das possibilidades de discussão e reflexão em torno das temáticas de Gênero e Sexualidade que as/os alunas/os poderão ser, de acordo com Leão (2009), estimuladas/os a repensar “[...] sobre suas credices, cultura, assim como, possibilitar que eles percebam a necessidade de se despir dos ‘pré-conceitos’ para a abordagem da orientação sexual nas escolas, salientando a importância disso” (LEÃO, 2009, p. 103).

Ao refletirmos acerca do diálogo apresentado no novo PP do curso de Letras percebemos em seu texto avanços na proposição de reflexões no tocante às temáticas de Gênero e Sexualidade. Contudo, o currículo encontra-se em transição e essas proposições ainda não foram vivenciadas pelas/o entrevistadas/o que

estavam no final do curso. Ainda assim, mesmo o PP antigo não prevendo discussões a respeito de Gênero e Sexualidade, as/o alunas/o entrevistadas/o relatam ter participado de discussões e reflexões em atividades desenvolvidas por um professor do curso. A/O aluna/o Lunes nos diz que a discussão das temáticas teria ocorrido por meio da elaboração de artigos, em uma disciplina, produzida pelas/os próprias/os alunas/os, a partir de suas vivências nos estágios:

**Vai ocorrer um evento** que a temática é “diversidades identitárias e os desafios para a formação docente”, isso vai ser um evento que vai acontecer acho que no próximo mês, **e aí a gente precisa refletir nos estágios que a gente fez esse ano, a gente tem que criar um artigo sobre essa temática**, então, trazer essa temática, o que a gente viu disso nos estágios. **Então teve um pouco de discussão sobre isso, mas pouco, porque assim, as diversidades identitárias pega desde classe social, religiosa, cultura, então tipo muita coisa.** E aí foi uma coisa muito breve, foi tipo assim, o que a gente está vendo, quais são as diferenças, as formas diferentes que a gente está vendo de identidade dentro da sala de aula, e como que a gente enxerga isso (Aluna/o Lunes, *grifos nossos*).

Podemos perceber na fala da/o aluna/o Lunes que as temáticas estão presentes no curso, mas ainda se apresentam de modo pontual, seja por meio de eventos realizados pelo curso, ou na prática docente de um dos professores. Nesse sentido, Miranda (2018) aponta, a partir das respostas de professoras/es participantes de um projeto desenvolvido nos anos de 2013 e início de 2014, que os cursos que desenvolvem apenas “[...] ações pontuais não estarão promovendo Educação Sexual na qual todos e todas tenham direitos e sejam respeitados/as” (MIRANDA, 2018, p.179).

Ainda nessa perspectiva da abordagem pontual, levantada por Lunes, a/o aluna/o Miriel também relata algumas atividades desenvolvidas pelo mesmo professor:

[...] durante graduação eu tive sim com um professor de linguística, que **ele faz todo ano mostra de sexualidade, nós fizemos debate, ele traz os filmes** e é muito gratificante, porque a gente vê de uma maneira super diferente e inovadora [...] (Aluna/o Miriel, *grifos nossos*).

Podemos observar também, a partir do que é relatado pela/o aluna/o Miriel, que o respectivo professor utiliza de diferentes ferramentas para abordar as temáticas em sala de aula. O que, segundo Xavier Filha e Delmanto (2009), é fundamental, pois essa variedade de metodologias permite:

[...] entender as identidades sexuais para além das precondições biológicas, desconstruindo-se, assim, qualquer tentativa de estabelecimento de uma conexão tida como natural entre os aspectos do sexo, do corpo, da identidade de gênero e da orientação sexual dos sujeitos (XAVIER FILHA; DELMANTO, 2009, p. 245).

Nesse sentido, podemos observar que o curso de Letras apresenta uma discussão e reflexão com as/os alunas/os, de modo a englobar diferentes aspectos das temáticas de Gênero e Sexualidade. Entretanto, essa abordagem, segundo as/o alunas/o, ocorre por meio de alguns eventos, e um professor, de modo pontual. Quando nos voltamos para o debate das temáticas nas disciplinas de Práticas de Ensino e nos Estágios Supervisionados, a/o aluna/o Lunes pontua que:

[...] primeiramente **pelos estágios, que a gente não tem preparação, é simplesmente “você precisa dar aula”, então pega o livro da escola e segue o livro**, chega lá com o plano de aula de acordo com o livro, que aula que você preparou? **Você pegou um livro didático pronto, com ideologia pronta, e você vai seguir aquilo. Qual está sendo a minha preparação como professor?** Quer dizer então quando eu for professora, eu vou chegar lá “Ah tá, esse é o livro didático, beleza! Então vai lá, página 1, página 2”. **Eu vou seguir aquilo o ano inteiro, qual que vai ser a minha colocação, tipo, como eu vou colocar novos conhecimentos, ou agregar sabe, coisas a mais?** (Aluna/o Lunes, *grifos nossos*)

Por mais que o debate e a reflexão das temáticas ocorram no curso, como observamos no PP e no relato das/o alunas/o, de modo pontual, esses momentos não são capazes de sozinhos contemplarem a amplitude dos assuntos. O que dificulta na prática docente em sala de aula, pois essas temáticas ao não serem abordadas nas disciplinas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, também não serão contempladas no planejamento, ou serão colocadas em segundo plano (SOUZA; COAN, 2013).

Já a/o aluna/o Miriel, relata ter tido a oportunidade de discutir e refletir as temáticas durante a ocupação de uma escola<sup>38</sup>, e que, ao tentar desenvolver atividades semelhantes para o ensino regular, percebeu certa dificuldade:

[...] **ano passado [2016], com as crianças do quarto ano ficava um pouco restringido, a gente tinha que seguir um negócio bem mais... como é que se diz... bem mais quadradinho, por conta da idade deles, e do município ter tudo aquelas regras**, então foi só

<sup>38</sup> No ano de 2016 ocorreu no Estado do Paraná, e em outros Estados, um movimento organizado por alunas/os da Educação Básica da rede pública de ensino, que ocuparam as escolas estaduais, posicionando-se contra a reforma do Ensino Médio. Durante o tempo que ocorreram as ocupações, foram desenvolvidas oficinas e mini-cursos a respeito dos mais variados temas, entre eles, Gênero e Sexualidade.

na parte da ocupação mesmo que eu consegui trabalhar (Aluna/os Miriel, *grifos nossos*).

Além da restrição de se discutir as temáticas com as crianças, a/o aluna/o também relata a respeito de certo controle por parte da escola e do próprio município. Nesse sentido, é válido refletir a respeito desse controle institucional, pois “os mecanismos de controle social ainda têm peso na construção de novos sentidos sobre a sexualidade e influenciam as políticas e as práticas educativas. A proibição de falar sobre sexualidade é uma constante” (VIANNA, 2012, p. 38).

Visto as reflexões apresentadas pelas/o alunas/o, é importante ressaltarmos que, por mais que o PP do curso de Letras tenha sido revisto a partir do que ficou estabelecido pela Resolução nº 02/2015, as/o alunas/o entrevistadas/o vivenciaram o PP antigo, já que o PP novo é implantado gradativamente em cada novo ano letivo e as/o alunas/o estavam no final do curso. Com as alterações, é possível que a intensidade das reflexões a respeito de Gênero e Sexualidade se faça mais presente nesse curso.

Vale destacar que no decorrer das análises do PP do curso de Letras, nos deparamos com uma situação incomum, em comparação aos outros PP. Ao nos atentarmos para a distribuição das três disciplinas, citadas anteriormente, no quadro de distribuição anual das disciplinas, observamos que ocorre uma contradição. São apresentadas pelo PP as disciplinas de “Teorias Narrativas: identidade e Educação”; “Educação e Diversidade: gênero, raça/etnia e homoafetividade”; “Formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade”. Entretanto, quando buscamos essas disciplinas no quadro de distribuição anual das disciplinas, não as encontramos. O que nos despertou o questionamento de que essa contradição ocorreu devido a uma falta de atenção no processo de construção/escrita do PP – o que pode acontecer; ou se o curso não está ofertando as três disciplinas.

#### 4.2.4. Os discursos que circundam o curso de Pedagogia - Licenciatura

Quanto ao curso de Pedagogia, o PP antigo, de 2007, não abordava as temáticas de Gênero e Sexualidade. Já no PP vigente, aprovado em 2016, as temáticas se fazem presentes em dois momentos, o primeiro deles na justificativa da organização didático-pedagógica, e o segundo, inseridas em uma disciplina. Na justificativa da organização didático-pedagógica, o curso de Pedagogia faz uma

breve discussão acerca inserção das temáticas, de modo similar ao que é apresentado pela Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Apesar da apresentação acerca da inserção das temáticas ser sucinta, na disciplina intitulada de “Sociologia da Educação”, a descrição da mesma propõe abordar reflexões importantes que circulam na sociedade, apresentando a possibilidade de um trabalho referente ao:

Estudo da relação educação e sociedade como processo dinâmico, tanto de transformação como de reprodução das relações sociais, culturais, políticas e econômicas na sociedade capitalista. Análises das relações entre educação e movimentos sociais: movimentos sociais negro; movimentos sociais indígenas; movimentos sociais do meio ambiente; movimentos sociais do campo; **movimentos sociais de gênero e sexual** (PP Pedagogia, campus 1, 2016, p. 33, *grifos nossos*).

Nesse sentido, ao observarmos a inserção das discussões acerca dos movimentos sociais na formação docente, remetemo-nos a Junqueira (2009), que pontua de forma significativa a respeito desse ponto, ao destacar a importância de se “[...] assegurar o envolvimento e a constante interlocução do mundo da escola com as universidades e os movimentos sociais de mulheres, de LGBT, de negros, de educadores/as populares, etc.” (JUNQUEIRA, 2009, p. 136).

Desse modo, ao abordarem assuntos referentes às pautas dos movimentos sociais, o curso de Pedagogia caminha para uma formação docente “voltada para afinar olhares e escutas, estimular inquietações, promover sensibilidades, ensinar atitudes dialógicas e anticonformistas e desestabilizar doutrinas vigentes” (JUNQUEIRA, 2009, p. 138).

As/o alunas/o entrevistadas/o no curso de Pedagogia vivenciaram também o PP antigo do curso, que não previa a abordagem de Gênero e Sexualidade. Contudo, essas temáticas também se fizeram presentes nesse curso, como podemos observar nas falas analisadas. Ao observarmos as falas das/o alunas/o entrevistadas/o, elas/e declaram que o trabalho com as temáticas no curso de Pedagogia, é desenvolvido por poucas/os professoras/es, e com episódios de resistência por parte de algumas/uns professoras/es. Como destaca Tori:

[...] então assim, é uma coisa que precisa ainda, muito, ser... **mas aqui na universidade, alguns professores estão mais** né... **fácil de conversar isso**, outro já são... **quando eles são muito religiosos, aí complica** [...] (Aluna/o Tori, *grifos nossos*).

Além de encontrar poucas/os professoras/es dispostas/os a discutir e refletir as temáticas em suas aulas, Tori também relata a dificuldade de discutir tais temáticas nas aulas de professoras/es mais conservadoras/es. Todavia, não podemos afirmar que a dificuldade de se debater as temáticas seja motivada apenas pelos preceitos religiosos dessas/es professoras/es. Cabe também refletirmos a respeito do processo de formação docente pelo qual essa/e professora/or passou. Visto que, conforme já abordamos, a falta de reflexões mais amplos, acerca das experiências humanas, no decorrer da formação, pode interferir na prática docente de professoras/es ao se depararem com essas temáticas em sala de aula.

Na mesma perspectiva apresenta por Tori, a/o aluna/o Jin pontua que:

**Não! Para não falar que eu não tive, no segundo ano, eu fiz um trabalho, um seminário, que a nossa professora de... de sociologia, passou para nós temas. Então assim, o meu era do LGBT, então assim, a gente tinha que procurar acervo teórico, essas coisas, e passar. Então assim, a gente fez esse seminário, e cada um apresentou um tópico, só que foi aquela coisa, e pronto!** (Aluna/o Jin, *grifos nossos*).

Desse modo, podemos observar na fala das/o alunas/o que ocorrem as discussões acerca das temáticas, mas, elas se apresentam de modo pontual, em determinadas disciplinas, ou atividades desenvolvidas por determinadas/os professoras/es.

Quando questionadas/o a respeito das discussões que permearam as disciplinas de Práticas de Ensino, e a prática do Estágio Supervisionado, a/o aluna/o Jin pontua que:

**Não houve! Na verdade assim, é... os debates que acontecem, quando chega nessa parte, parece assim que todo mundo fica desconfortável para falar. E a gente não deveria ficar desconfortável para falar, certo? E isso acontece.** Chegou assim, ah, parou! Entende? [...] (Aluna/o Jin, *grifos nossos*).

No relato da/o aluna/o Jin, podemos observar o quanto as temáticas de Gênero e Sexualidade ainda causam diferentes desconfortos ao serem debatidas. Entretanto, não podemos afirmar que, por se sentirem desconfortáveis frente a essas temáticas, essas/es alunas/os deixarão de debater, pois, segundo Madureira e Branco (2015), essas/es alunas/os não estão totalmente fechadas/os para o debate e reflexão das temáticas, elas/es apenas “[...] se sentem desconfortáveis para lidar com situações desse tipo” (MADUREIRA; BRANCO, 2015, p. 586).

Ao ser questionada/o a respeito do desenvolvimento das temáticas na prática do Estágio Supervisionado, a/o aluna/o Tori relata que:

**Não! Porque todos os estágios que eu fui, as professoras das escolas que escolhiam o tema que nós iríamos trabalhar** (Aluna/o Tori, *grifos nossos*).

A partir do que é apresentado pela/o aluna/o Tori, compreendemos que a/o mesma/o não abordou as temáticas no decorrer dos Estágios Supervisionados devido a um controle dos conteúdos, por parte das professoras supervisoras dos estágios. Além desse controle relatado pela/o aluna/o, a/o mesma/o demonstra ter uma visão restrita de como essas discussões podem adentrar o espaço de sala de aula. Demonstrando compreender a inserção das temáticas de modo pontual, e não no decorrer das aulas/atividades. Desse modo, para que ocorra uma abordagem adequada para as temáticas, Silva e Santos (2011) afirmam serem necessárias mudanças na formação das/os profissionais da educação, visto que ainda se encontram despreparadas/os diante dessa realidade.

Já a/o aluna/o Jin, ao ser questionada/o acerca do desenvolvimento das temáticas durante os Estágios Supervisionados, relata que

Olha... deixa eu pensar... **não, não tive**. Assim, você fala assim “por que você está falando isso”, entendeu? **Mas você dar uma aula sobre isso, não**. Entendeu. **Até por que você não é aceito se você fizer isso**, então eu não tive (Aluna/o Jin, *grifos nossos*).

Como sua/seu colega Tori, a/o aluna/o Jim também não apresenta indicativos de ter desenvolvido as temáticas no decorrer de seus estágios, o que pode ter sido um reflexo de sua formação. De acordo com o relato dessas/e alunas/o, podemos observar, na prática, o que Souza e Coan (2013) descrevem. De que essas temáticas ao não se fazerem presentes nas disciplinas dos cursos de formação docente, elas também ficarão ausentes nas práticas docentes dessas/es profissionais (SOUZA; COAN, 2013). Outro fator que se apresenta na fala da/o aluna/o Jin, é o medo de ser rejeitada/o pelas/os outras/os professoras/es, pelo fato de desenvolver debates e reflexões acerca desses temas em suas aulas.

Por mais que existam episódios como os apresentados pelas/o alunas/o, de carência de discussões mais amplas, em diferentes disciplinas, o curso demonstra caminhar para reflexões mais amplas a cerca das temáticas. Visto que, a partir da

publicação da Resolução de 2015, as discussões poderão aparecer com maior frequência e intensidade na concretização de um novo currículo.

#### 4.2.5. Os discursos que circundam o curso de Matemática - Licenciatura

O curso de Matemática, assim como os de Letras e Pedagogia, não apresentava em seu PP antigo, de 2014, as temáticas de Gênero e Sexualidade. Já em seu PP atual (2016), o curso insere a temática de Gênero, em duas disciplinas, referentes à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado, denominadas de “Metodologia e Prática de Ensino de Matemática – Estágio Supervisionado I” e “Metodologia e Prática de Ensino de Matemática – Estágio Supervisionado II”.

Ao observarmos a descrição das ementas das duas disciplinas, verificamos que ambas apresentam o mesmo conteúdo acerca da:

Análise e discussão de temas que envolvem a diversidade (**gênero**, étnico-racial, religião, condição social/cultural), e a inclusão de alunos com necessidades especiais e de alunos com necessidades educacionais especiais. Análise e discussão de o tema referente à Cultura e História Afro-brasileira e Indígena, bem como a educação ambiental (PP Matemática, campus 1, 2016, p. 49 e 52, *grifos nossos*).

Desse modo, as descrições apresentadas na ementa das disciplinas vão ao encontro do que é apresentado no Art. 13, § 2º da Resolução CNE/CP nº 02/2015. As duas disciplinas também apresentam alguns objetivos, logo após a descrição das ementas, os quais não fazem referência quanto à abordagem das temáticas que envolvem a diversidade. Assim, nossa reflexão se pauta no sentido de questionar se, de fato, essas temáticas se fazem presentes na formação docente em Matemática ou se estão presentes no PP do curso devido à implantação de uma normativa.

Em relação às/ao alunas/o do curso de Matemática, estes também vivenciaram o PP antigo. A/o aluna/o Noah faz um interessante relato a respeito da discussão das temáticas no curso de Matemática:

**No curso não. Nem por docente, nem por discente, porque a gente tem muita coisa para fazer da vida, é muito teorema para provar. Eu acho que, como isso é mais parte biológica, a matemática não se envolve né, mesmo que falam da interdisciplinaridade, a gente não se envolve, por que o nosso curso ele é, digamos que ele é sério ne, então a gente vem pra aula e acabou** (Aluna/o Noah, *grifos nossos*)

Em um estudo realizado com professoras/es a respeito da formação docente para as temáticas de Gênero, Diversidade e Sexualidade, Ferreira (2013) faz uma interessante reflexão acerca de uma fala coletada de um professor, que se aproxima muito da fala da/o aluna/o Noah. A autora pontua que essa percepção, apresentada pelo professor, e aqui, por Noah, refere-se a uma compreensão de por trabalharem com números, a reflexão acerca das Diversidades não lhes pertence, fazendo uso “[...] da conversa informal como medida pedagógica para evitar a discriminação” (FERREIRA, 2013, p. 52-53).

Já a/o aluna/o Orion relata que:

Acredito que sim, não estou lembrado de momentos agora, **mas se teve foi bem pouco né, justamente por eu não estar lembrando, foi, foram poucos os momentos** (Aluna/o Orion, *grifos nossos*).

E logo em seguida, ao se lembrar de um episódio, descreve que:

Foram por meio de discussões com colegas, e a gente acabou entrando nesse assunto e conversou um pouco. **É... O professor falou poucas palavras**, eu me recordo agora, **na aula de metodologia II, esse ano [2018] que surgiu, um aluno levantou essa questão**, e a gente estava falando sobre religião em específico e acabou entrando nessa questão, **mas foi falado bem pouco né, porque a gente estava tratando de um outro tema, e a professora preferiu continuar com o tema da aula, então nós encerramos logo que possível né.**

Por mais que tenha ocorrido a discussão das temáticas, como pontua a/o aluna/o Orion em sua fala, elas foram pontuais e encerradas rapidamente, ou seja, silenciadas. Assim como nos cursos de Letras e Pedagogia, o curso de Matemática também inseriu as temáticas a partir da Resolução nº 02/2015. Desse modo, podemos observar que, assim como nos dois outros cursos, as/o alunas/o entrevistadas/o vivenciaram sua graduação no PP antigo, o qual não contava as temáticas.

Ao analisarmos o relato da/o aluna/o, percebemos que a discussão se deu em uma das disciplinas que, no PP atual do curso de Matemática, apresenta a temática de Gênero, “Metodologia e Prática de Ensino de Matemática – Estágio Supervisionado II”. Nesse sentido, o tratamento dado pela professora para as temáticas de Gênero e Sexualidade levantadas no decorrer da aula reforça concepções como a apresentada pela/o aluna/o Noah, de que **“a gente tem muita coisa para fazer da vida, é muito teorema para provar”**. Cabe ressaltar que essas/es alunas/os vivenciaram o PP antigo, mas que a inclusão da temática no

novo PP pode subsidiar as discussões que já emergem nas disciplinas da área de Educação (como temos visto nas falas analisadas).

Quando questionadas/os a respeito do desenvolvimento das temáticas em suas práticas nos Estágios Supervisionados, a/o aluna/o Noah é enfática/o ao dizer que:

**Não. Uma que eu realmente não gosto de discutir isso né, mas também não tenho capacidade, por que eu não sou formada em nada que me habilite** a julgar uma pessoa a julgar se é certo ou errado o que ela está fazendo. Até por que a gente não deve julgar ninguém né, **mas não tenho nenhum embasamento teórico ou prático** que me possibilite a falar assim “não, o que você está fazendo é errado” ou “o que você está fazendo está certo”, e eu sou bem em cima do muro (Aluna/o Noah, *grifos nossos*).

A/O aluna/o reconhece sua limitação teórica frente às temáticas, entretanto, também demonstra indiferença/neutralidade em seu discurso. E no que aponta Ferreira (2013), essas “[...] práticas docentes, sob o véu da neutralidade técnica, legitimam o silenciar das diferentes “vozes” que chegam a nossas escolas” (FERREIRA, 2013, p. 53). Diferentemente de sua/seu colega, a/o aluna/o Orion declara que:

**Acredito que ainda não tenha surgido a oportunidade de debater** os temas durante o estágio (Aluna/o Orion, *grifos nossos*).

Visto isso, podemos observar que a/o aluna/o Orion demonstra possuir, em seu discurso, uma disponibilidade maior para a reflexão das temáticas em sua prática docente, diferentemente de sua/seu colega. Nesse sentido, Silva e Santos (2011) pontua que a falta de reflexões mais amplas acerca das temáticas de Gênero e Sexualidade nos cursos de formação inicial docente contribuem para a falta de profissionais capacitadas/os para o exercício da docência em temas que envolvem aspectos psicossociais.

#### 4.4.6. Os discursos de Gênero e Sexualidade nas diferentes áreas do conhecimento

Após termos realizado algumas reflexões acerca do modo como as temáticas estão postas nos PP dos cursos do campus 1 bem como nos discursos de alunas/o desses cursos, podemos observar que os cursos pertencentes à área das Ciências Biológicas e da Saúde (Ciências Biológicas e Enfermagem) apresentam, em geral, concepções biológicas e anatômicas quanto às temáticas de Gênero e Sexualidade,

não demonstrando indicativos de abordagens e reflexões mais amplas referentes às temáticas. Dificultando, assim, como observamos nas falas das/os alunas/os, o desenvolvimento de sua prática docente quando deparadas/os com as temáticas de Gênero e Sexualidade que emergem do currículo ou no contexto de sala de aula.

Em relação à área de Ciências Exatas, observamos que as temáticas de Gênero e Sexualidade estão presentes em duas disciplinas do PP novo, contudo as alunas/o entrevistadas/o vivenciaram o PP antigo. Nas falas analisadas, as discussões acerca desses temas são pontuais e de rápida duração. Nesse sentido, Souza e Coan (2013) descrevem que os conteúdos abordados pelas/os professoras/es dão destaque ao que é proposto pela disciplina, deixando para segundo plano temas que demandam maiores reflexões. Assim, consideramos que a inclusão da temática Gênero em duas disciplinas no novo PP já proporciona uma abertura para reflexões que pode abrir espaço para outros questionamentos.

Os cursos pertencentes à área das Ciências Humanas (Letras e Pedagogia) apresentam também indicativos em seus PP atuais para o trabalho com as temáticas de Gênero e Sexualidade, apresentando as mesmas de forma mais ampla e crítica. Entretanto, as atividades que aconteciam no momento da pesquisa, conforme relatam as/os alunas/os, mostram-se pontuais, desenvolvidas por professoras/es específicos, ou por meio de eventos, demonstrando que não ocorre uma interdisciplinaridade dentro dos cursos, e entre os cursos, do campus 1.

Nesse sentido, lembramos que tanto o curso de Matemática quanto os de Letras e Pedagogia apresentaram alterações em seus PP a partir do que foi estabelecido pela Resolução nº 02/2015. Desse modo, as reflexões apresentadas pelas/o alunas/o participantes da pesquisa, demonstraram que as/o mesmas/o vivenciaram os PPs anteriores a 2015, e que as discussões se faziam presentes, porém, de modo pontual e delegado a determinadas/os professoras/es. A implementação dessas temáticas nos PPs, portanto, ocorre aos poucos, sendo esse cenário modificado cotidianamente, possibilitando que as discussões se tornem mais amplas e distribuídas no decorrer dos anos. Além disso, é importante ressaltar que a amostra de alunas/o (10) utilizada nessa pesquisa, não faz referência a uma generalidade, pelo contrário, apenas nos dão indicativos de como o processo de formação docente, para as temáticas de Gênero e Sexualidade, está ocorrendo nos cursos.

Dos cinco cursos analisados, apenas o curso de Matemática apresentava a discussão das temáticas nas disciplinas de Práticas de Ensino e Estágio supervisionado no PP novo. Desse modo, ao pontuarmos a necessidade de refletir as temáticas nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, concordamos com o que Borssoi (2008) apresenta, no sentido de que o Estágio Supervisionado na formação docente “[...] proporciona o elo entre teoria e prática e a aproximação da realidade, tendo um papel fundamental para a formação docente. Frente a esse embate, pode-se dizer que o estágio é um momento de aprendizado que se pode efetivar” (BORSSOI, 2008, p. 05).

Visto isso, Pavan (2013) afirma que somente com a inserção das temáticas de Gênero e Sexualidade na formação de professoras/es é que conseguiremos “[...] ampliar as possibilidades de subverter a lógica da naturalização e da biologização das identidades/diferenças de gênero” (PAVAN, 2013, p. 108). Portanto, investir na formação de professoras/es para uma reflexão mais ampla a respeito das temáticas de Gênero e Sexualidade é o caminho para que ocorram, de fato, transformações dentro da escola, e conseqüentemente na sociedade, como um reflexo desse investimento profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nois tá aqui por cada bicha com a vida interrompida  
Por causa de homofobia, ódio e intolerância  
Resistimos no dia a dia  
Pra poder chegar o dia que prevaleça respeito, igualdade e esperança*

Quebrada queer – Rap Box

Por pensarmos na fluidez que as temáticas de Gênero e Sexualidade possibilitam, não podemos tomar esse trabalho como acabado, por entendermos que sempre haverá novos questionamentos, inquietudes e reflexões acerca desses temas. Ao chegarmos nessa seção de reflexão, acerca de todo o caminhar da pesquisa, e do que os dados nos apontaram, pretendemos responder aos objetivos levantados no início da pesquisa e expressar algumas reflexões a respeito das temáticas.

Em um primeiro momento da pesquisa, realizamos algumas reflexões a respeito dos conceitos de Identidade, Sexo Biológico, Gênero e Sexualidade, para que, além de introduzir esses conceitos de modo a facilitar a compreensão do debate posto no decorrer do texto, pudéssemos, também, ampliar o conhecimento referente a eles, por meio de estudos científicos da área, possibilitando que as inquietações acerca dos conceitos fossem sanadas, pois, frequentemente, eles são confundidos ou apresentados pelo senso comum com o mesmo significado. Desse modo, as reflexões levantadas neste primeiro momento buscaram, por meio do respeito para com as diferentes pessoas e Identidades, ultrapassar os limites biológicos e binários e, principalmente, pensar para além de um modelo heteronormativo cisgênero.

Já no segundo momento, buscamos refletir como a formação de professoras/es está atuando na mediação e reconstrução de sentidos para as temáticas de Gênero e Sexualidade. Para isso, trouxemos algumas legislações, diretrizes e normativas que indicam possibilidades para o trabalho com as temáticas tanto no ambiente de formação de professoras/es quanto nos ambientes escolares, demonstrando amparo legal para essas discussões. Entretanto, ao mesmo tempo em que ocorrem esses avanços, os retrocessos também se fazem presentes, como observamos nos

episódios acerca da supressão dos termos de Gênero e Sexualidade de documentos educacionais importantes, como o Plano Nacional de Educação, Planos Estaduais e Municipais de Educação e até mesmo da própria Base Nacional Comum Curricular.

Quanto à formação inicial de professoras/es para as temáticas, tanto a literatura quanto os dados coletados nos indicaram que ela ocorre, contudo, muitas das vezes por ações isoladas de professoras/es, ou por cursos, oficinas, palestras. Quando voltadas aos cursos das áreas das Ciências Biológicas e da Saúde, essa abordagem se pauta, em geral, em aspectos biológico-anatômicos, de prevenção à gravidez na adolescência e Infecções Sexualmente Transmissíveis. O que pontuamos ser importante e necessário, entretanto, uma abordagem somente pelo viés biológico-anatômico, não contempla a amplitude de questões que envolvem essas temáticas, muito menos a complexidade que se mostra o ser humano. Assim, como no ambiente de formação inicial, a literatura nos mostrou que a escola também reproduz um discurso biológico, que se materializa ao depositar essa responsabilidade para as/os professoras/es de Ciências e Biologia, ou então, por meio de palestras com profissionais da Enfermagem/Saúde.

No terceiro momento, buscamos descrever o percurso metodológico trilhado no decorrer da pesquisa, a caracterização e delimitação do campo estudado, bem como a metodologia adotada. Destacamos que a Análise de Discurso, utilizada para as análises dos PPs e das falas das/o alunas/o não se fixou apenas nas análises dos dados, mas trouxe reflexões mais amplas, apoiadas na literatura.

No quarto momento, voltado para as análises dos dados, pudemos confirmar a hipótese inicial, de que os cursos ligados às Ciências Naturais e da Saúde teriam as questões de Gênero e Sexualidade presentes em seus PPs, mas, ainda assim, estariam voltadas para uma perspectiva biológico-anatômica.

As temáticas de Gênero e Sexualidade, portanto, estão presentes no contexto de formação docente da Universidade pesquisada, nos Projetos Pedagógicos dos cinco cursos, sendo que dois deles (Ciências Biológicas e Enfermagem) apresentavam já as temáticas anteriores à Resolução 02/2015, e os outros três (Letras, Pedagogia e Matemática) realizaram as devidas adequações em seus PP, visto que não contemplavam as temáticas. Verificamos que somente o curso de Matemática apresentou as temáticas nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, enquanto os outros cursos distribuíram em disciplinas voltadas para a área da Educação, Saúde e Sociologia.

Por meio dos relatos das/os alunas/os, pudemos verificar que o debate em sala de aula a respeito dos temas Gênero e Sexualidade era pautado por meio de ações pontuais em determinadas disciplinas com determinadas/os professoras/es. E, como apontam alguns relatos, quando essas discussões surgiam em sala de aula, logo eram encerradas, dando continuidade ao conteúdo programado. Como um reflexo dessas abordagens pontuais, as/os alunas/os relataram dificuldades em abordar as temáticas no decorrer do estágio e, quando se depararam com essas temáticas, como relatam as/o alunas/o do curso de Enfermagem, elas/e mesmas/o tinham que ir buscar informações acerca do conteúdo. Além das dificuldades, as/o alunas/o também se sentem despreparadas/os frente à abordagem dessas temáticas, indo ao encontro com o que a literatura aponta (XAVIER FILHA, 2009; NOGUEIRA, 2010; FRANÇA; CALSA, 2011A; SILVA; SANTOS, 2011; LIMA, 2012; FERREIRA, 2013; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2015).

Vale ressaltar que as/o alunas/o de três cursos investigados pegaram os PPs em alteração, e vivenciaram no decorrer de sua graduação o PP antigo. Como observamos no decorrer das entrevistas, as discussões e reflexões a respeito das temáticas de Gênero e Sexualidade aconteceram nos cursos pesquisados, entretanto, foram desenvolvidas pontualmente, por meio de eventos e de ações específicas de determinadas/os professoras/es. Por mais que essas temáticas se apresentem pontuais nos cursos aqui pesquisados, é importante reconhecer que a partir das alterações feitas pela respectiva Resolução, poderão ocorrer maiores inserções e debates referentes à Gênero e Sexualidade na formação docente, possibilitando assim, que discursos diferentes ocorram nas próximas turmas.

Reafirmamos a necessidade de maiores e frequentes reflexões acerca das temáticas de Gênero e Sexualidade na formação inicial de professoras/es, para que as/os futuras/os docentes possam atuar no enfrentamento da violência sexual infantil e juvenil, bem como serem capazes de refletir a respeito de si mesmas/os, da/o outra/o e da sociedade, respeitando toda a diversidade da existência humana. Uma vez que é por meio de uma Educação voltada para as questões sociais, que poderemos alterar os altos índices de violência, discriminação e exclusão presentes em nossa sociedade. Por fim, desejamos que este trabalho tenha possibilitado algumas reflexões acerca das temáticas de Gênero e Sexualidade bem como propiciado questionamentos que permitam abrir espaço para novas reflexões e vivências.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, R. L. P. de; SANTOS, R. A. P. dos. Gênero e sexualidade nos pcns: uma análise dos objetivos gerais. *Caderno Espaço Feminino* – Uberlândia – MG. v. 28, n. 1, Jan./Jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/28373/17210>>. Acesso em 23/04/2018.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC: *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200014/8868>>. Acesso em: 01/09/2018.

AMARO, I. *A escola no armário: o apagamento das relações de gênero e das sexualidades no PNE e nos Planos Municipais de Educação*. 2016. Disponível em: <[http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467232585\\_ARQUIVO\\_ESCOLANOARMARIO\\_4\\_SEMINARIOINTERNACIONALDIVERSIDADESEXUAL\\_UFE\\_S\\_2016.pdf](http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467232585_ARQUIVO_ESCOLANOARMARIO_4_SEMINARIOINTERNACIONALDIVERSIDADESEXUAL_UFE_S_2016.pdf)>. Acesso em: 13/02/2017.

ARÁN, M. A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. *Ágora*, Rio de Janeiro – RJ. v. 9, n. 1, p. 49-63, jan/jun, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982006000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982006000100004)>. Acesso em 16/09/2017.

ARAUJO, M. I. O.; SOUZA, J. F. de. *A prática de ensino no processo de formação profissional do professor de biologia*. 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1098.pdf>>. Acesso em 20/02/2017.

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. Disponível em:

<<http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>>. Acesso em 24/04/2018.

BARRETO, M. I. Educação sexual - fácil ou difícil na ótica de professores de ciências do município de Aracaju? In: Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades: Educação, Saúde, Movimentos Sociais, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos. Nome da Universidade. Salvador - BA, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: A experiência vivida* (Vol. 2). 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BERLINCK, M. T. O neutro. *Tempo psicanalítico*. Rio de Janeiro, v. 44.i, p. 183-199, 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-48382012000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382012000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01/09/2018.

BIANCON, M. L. *A educação sexual na escola e as tendências da prática pedagógica dos professores*. 101 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, UEL. 2005. Disponível em: <[http://www.uel.br/pos/mecem/pdf/Dissertacoes/Mateus\\_Luiz\\_Biancon.pdf](http://www.uel.br/pos/mecem/pdf/Dissertacoes/Mateus_Luiz_Biancon.pdf)>. Acesso em 19/04/2018.

BOAVENTURA, E. M. A educação nos 50 anos da Constituição de 1946. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, DF: a. 33 n. 132 out./dez. 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176502/000518632.pdf?sequence=3>>. Acesso em 21/07/2017.

BONFIM, C. R de S. *Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas: contradições, limites e possibilidades*. 272 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP. 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251744>>. Acesso em: 13/06/2017.

BORSSOI, B. L. O Estágio na Formação Docente: da teoria a prática, ação-reflexão. Artigo publicado no I simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia. Cascavel-PR, 2008.

BORTOLINI, A. Diversidade sexual e de gênero na escola: Uma perspectiva inter-relacional e intercultural. In: BORTOLINI, A. (org.). *Diversidade sexual e de gênero na escola: Educação, cultura violência e ética*. 1ª ed. UFRJ, RJ: Pró-Reitoria de extensão, 2008.

BRANCALEONI. A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. de. Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.10, n. esp. n. 2, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8330/5638>>. Acesso em 15/08/2017.

BRASIL, Constituição (1824). Constituição Política do Imperio do Brazil. Rio de Janeiro - RJ, 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em 20/05/2018.

\_\_\_\_\_, Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos Do Brasil. Rio de Janeiro - RJ, 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em 20/05/2018.

\_\_\_\_\_, Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos Do Brasil. Rio de Janeiro - RJ, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em 20/05/2018.

\_\_\_\_\_, Constituição (1937). Constituição Dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro- RJ, 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em 20/05/2018.

\_\_\_\_\_, Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro - RJ, 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em 21/05/2018.

\_\_\_\_\_, Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília – DF, 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em 21/05/2018.

\_\_\_\_\_, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília – DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 21/05/2018.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em 03/06/2018.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 542p. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 18/05/2018.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries: orientação sexual*. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnpd/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em 20/05/2018.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries: orientação sexual*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em 20/05/2018.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília, DF. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da>>

frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em 21/05/2018.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)>. Acesso em 26/05/2018.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação PNE / Ministério da Educação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, 2001. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fnde/plano\\_nacional\\_educacao.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fnde/plano_nacional_educacao.pdf)>. Acesso em 17/06/2017.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília, DF: Inep, 404 p, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em 01/09/2018.

\_\_\_\_\_, Ministério da Saúde. Boletim Epidemiológico, Secretaria de Vigilância em Saúde. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. v. 49, n. 27, Jun. 2018. Disponível em: <<http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>>. Acesso em: 01/09/2018.

BRINO, R. de F.; WILLIAMS, L. C. de A. Professores Como Agentes de Prevenção do Abuso Sexual Infantil. *Educação & Realidade*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, jul/dez. v. 33, n. 2, p. 209-229. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/7073>>. Acesso em 15/08/2018.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 21, n.1, p. 71-96, 1996. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644/40637>>. Acesso em 23/06/2017.

BUTLER, J. P. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução, Renato Aguiar. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, M. R. M. de; CARVALHO, M. A. de. *A educação nas Constituições brasileiras: 1934, 1937, 1946, 1969, 1988*. São Paulo: Pontes, 1991.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto e Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, SC. v. 15, n. 4, out./dez, p. 679-684, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 01/09/2018.

CARRADORE, V. M.; RIBEIRO, P. R. M. Relações de gênero, sexualidade e AIDS: apontamentos para reflexão. *Revista Linhas*. v. 7, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1325/1134>>. Acesso em 25/06/2018.

CEREZOLI, J.; BRENNEISEN, E. C. Educação e linguagem: a formação das identidades no discurso. In: V Jornada Nacional e I Internacional em Análise do Discurso na Ciência da Informação. Universidade Federal de São Carlos –UFSCar, departamento de Ciência da Informação, Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, 2012. Disponível em: <<http://www.jornadaadci.ufscar.br/pdfs/ebook/1.pdf>>. Acesso em 03/07/2018.

CÉSAR, M. R. de A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar*. Curitiba, PR. n. 35, p. 37-51, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16692>>. Acesso em 18/10/2017.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n.2, Universidade de Minho: Braga, 2003.

COSTA, A. A. A. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. Universidade Federal Fluminense - UFF. *Revista Gênero*. Rio de Janeiro, RJ. v. 5, n. 2, 2005. Disponível em

<<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/380>>. Acesso em 21/03/2018.

CRUZ, L. A. Crítica epistemológica do feminismo In:III Jornada Internacional De Políticas Públicas. São Luís – MA, ago. 2007.

CUNHA, M. de F. da. Temas Transversais dos PCNs: uma análise de gênero e sexualidade. In: *ANPUH – XXIV Simpósio Nacional De História – São Leopoldo, 2007*.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H.(orgs.). *História e memórias da educação no Brasil - Vol. III - Século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. Tradução Heci Regina Candiani, São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

DIAS, M. M. F.; CAVALCANTE, D. R. R.; TARGINO, L. S.; ALBUQUERQUE FILHO, M. C. de; CAYANA, E. G. Transtorno de identidade de gênero infantil. In: *XII Colóquio Nacional Representações de Gênero e de Sexualidades*. 2016. Disponível em:

<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO\\_EV053\\_M D1\\_SA7\\_ID112\\_25052016144050.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO_EV053_M D1_SA7_ID112_25052016144050.pdf)>. Acesso em 28/05/2018.

DINIZ, B. L. R.; HEREDERO, E. S.; CIRINO, M. M. *Percepções de professores de biologia de um instituto de educação secundária de guadalajara (espanha) sobre a formação inicial em educação sexual*. 2015. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/643.pdf>>. Acesso em 12/04/2017.

DUARTE, C. L. feminismo e literatura no brasil. São Paulo, SP: *Estudos Avançados*. v. 17, n. 49, p. 151-172, 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9950/11522>>. Acesso em 19/06/2018.

DUQUE, T. “Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!”: gênero, sexualidade e formação de professores/as. Santa Maria, RS: *Educação*. v. 39, n. 3, p. 653-664, set./dez. 2014.

EW, R. de A. S.; CONZ, J.; FARIAS, A. D. G. de O.; SOMBRIO, P. B. M.; ROCHA, K. B. Diálogos sobre sexualidade na escola: uma intervenção possível. *Psicologia em Pesquisa*. v. 11, n. 2, p. 51-60, Jul./Dez., 2017. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472017000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472017000200007)>. Acesso em 12/08/2018.

FACCHINI, R.; LINS FRANÇA, I. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, Rio de Janeiro, RJ: *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*. n, 3, p. 54-81, 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/41/245>>. Acesso em 15/03/2018.

FARIAS, L. A. de. Comunicação e feminismo: experiências ciberfeministas no Brasil. 146 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, UFBA. 2004. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25659/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o-DE%20FARIAS%2C%20%20Leidiane-Comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20Feminismo\\_experi%C3%Aancias%20ciberfeministas%20no%20Brasil.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25659/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o-DE%20FARIAS%2C%20%20Leidiane-Comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20Feminismo_experi%C3%Aancias%20ciberfeministas%20no%20Brasil.pdf)>. Acesso em 19/05/2018.

FÁVERO, A. A.; TONIETO C.; ROMAN, M. F. A formação de Professores Reflexivos: a docência como objeto de investigação. *Revista Educação*, Santa Maria, RS. v. 38, n. 2, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5483>>. Acesso em 13/07/2017

FELIPE, J. Gênero, sexualidade e formação docente: uma proposta em discussão. In: XAVIER FILHA, C. *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. 1ª Ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

FERREIRA, A.; LEOPOLDI, M. A. A contribuição da universidade pública para a inovação e o desenvolvimento regional: a percepção de gestores e pesquisadores. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*. Florianópolis, SC. v. 6, n. 1, p. 60-82, jan. 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n1p60>>.

Acesso em: 28/11/2017.

FERREIRA, M. de A. *Estado novo (1937-1945): cultura e educação em perspectiva*. 63 p. Monografia (Pós-Graduação *Lato Sensu*) - Universidade Cândido Mendes, UCAM. 2010.

FERREIRA, M. P. Currículo, gênero e sexualidade: questões indispensáveis à formação docente. *Revista Margens Interdisciplinar*, Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Universitário de Abaetetuba, PA.v. 9, n. 12, p. 37-56, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2995>>. Acesso em 23/011/2017.

FERREIRA, T. de S. Diversidade sexual na escola: formação docente, práticas pedagógicas e exclusão. n. 09, Ano IV, p. 44 – 57, out. 2013. Disponível em: <<https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/edicoes-entrelacando/edicao9>>. Acesso em 29/06/2017.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *A formação de educadores sexuais*. 2004. Disponível em: <<http://pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/MR/MR-CI0163.pdf>>. Acesso em 12/08/2017.

\_\_\_\_\_. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC. *Revista Linhas*, v. 7, n. 1, 2006a. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323/1132>>. Acesso em: 21/07/2018.

\_\_\_\_\_. *Formação de Educadores sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Londrina, PR: Eduel, 2006b.

FINCO D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, v. 14, n.3, set./dez., 2003. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863/11340>>. Acesso em: 06/05/2018.

FLORES, A. M. P, J. *Sexualidade: representações de professores do ensino médio*. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. 2004.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque, 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 7<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense universitária, 2008.

FRANÇA, F. F.; CALSA, G. C. Gênero e sexualidade na formação docente: desafios e possibilidades. *Revista sociais e humanas*, Santa Maria, RS, v. 24, n. 02, jul./dez., p. 111-120, 2011a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2828/0>>. Acesso em 21/11/2017.

\_\_\_\_\_. A problematização dos saberes de Gênero no ambiente escolar: uma proposta de intervenção à formação docente. *Revista Antíteses*, Londrina, PR, v. 4, n. 7, p. 203-222, jan./jun. 2011b. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>>. Acesso em

FURLANI, J. *O bicho vai pegar! um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis*. 272 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, Porto Alegre, RS. 2005. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13259>>. Acesso em 19/10/2017.

GARCIA, R. dos R. A sexualidade na educação infantil. *Revista Eventos pedagógicos*, v. 8, n. 1, p. 224-239, jan./jul. 2017. Disponível em <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2829/2041>>. Acesso em 06/02/2018.

GIFFIN, K. M. Nosso Corpo nos Pertence: a dialética do biológico e do social. *Cadernos de saúde pública*, RJ. v. 7, n. 2, p. 190-200, abr/jun, 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1991000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1991000200005)>. Acesso em 12/03/2018.

GIROUX, H. A. Escola crítica e política cultural. 3ª ed. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Polêmicas do Nosso Tempo, v. 20). 104p.

GOMES, C.; SORJ, B. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. *Revista Sociedade e Estado*. V. 29 n. 2, Mai./Ago. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922014000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200007)>. Acesso em 23/02/2018.

GUIZZO, B. S.; RIPOLL D. Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades. *Holos*, Ano 31, Vol. 6. 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2945>>. Acesso em: 19/11/2016.

Grupo Gay da Bahia – GGB: Mortes Violentas de LGBT no Brasil:relatório 2017. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em 03/07/2018.

JESUS, J. G. de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Brasília – DF, 42 p. 2012.

JUNQUEIRA, R. D. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER FILHA, C. *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. 1ª Ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

KLEIN, R. Questões de gênero e sexualidade nos planos de educação. São Leopoldo, RS: *Coisas do Gênero*, v.1 n. 2, p. 145-156, ago.-dez. 2015. Disponível em: <<http://ism.edu.br/periodicos/index.php/genero/article/view/2633>>. Acesso em 15/10/2017.

LEÃO, A. M. de C. Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp-araraquara quanto a inserção das temáticas de Sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos. 345 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho – Unesp, Araraquara, SP. 2009. Disponível em: <[http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/1905.pdf](http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1905.pdf)>. Acesso em 25/10/2017.

LEÃO, A. M de C; RIBEIRO, P. R. M. *Curso de formação inicial em sexualidade: relato de uma proposta interventiva*. 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/6585/4842>>. Acesso em 21/05/2017.

LIMA, J. R. de. O desafio da escola em trabalhar com a diversidade. *MEMENTO Revista de Linguagem, cultura e discurso*, v. 3, n. 1, jan.-jul. 2012. <<http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/353>>. Acesso em: 02/08/2018.

LIMA, L. P. de; GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C. Projeto formação continuada de professores em gênero e sexualidade: relato de experiência. *Revista Eletrônica de Extensão*, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, SC. v. 12, n. 20, p. 132-143, 2015.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas - SP, v. 19, n. 02, p. 17-23, mai./ago. 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MADUREIRA, A. F. do A. Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola: a Construção de uma cultura democrática. 429 p. Tese (doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia – IP. Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF. 2007. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese\\_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf)>. Acesso em: 13/07/2018.

MADUREIRA, A. F. de A.; BRANCO, A. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Revista Temas em psicologia*. v. 23, n. 3, Ribeirão Preto, SP, set., 2015. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2015000300005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300005)>. Acesso em 23/04/2018.

MARANHÃO J. D.; VERAS, R. M. O ensino noturno na Universidade Federal da Bahia: percepções dos estudantes. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.25, n. 96, p. 553-584, jul./set. 2017. Disponível em <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/854>>. Acesso em 26/07/2018.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. São Paulo, SP: *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>>. Acesso em: 02/08/2018.

MARIANO, A. Categorias multiculturais na pesquisa sobre formação docente: reflexões a partir da classe social, raça/etnia e gênero e sexualidade. São Leopoldo, RS: *Educação Unisinos*. v. 16, n. 3, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.163.08>>. Acesso em 21/06/2017.

MARTINS, W. de J. F. Gênero e sexualidade na formação docente: o que revelam os discursos? In: *Fazendo gênero 10 - desafios atuais dos feminismos*. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, SC. 2013. Disponível em: <[http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373121488\\_ARQUIVO\\_artigoCompletofazendogenero2013.pdf](http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373121488_ARQUIVO_artigoCompletofazendogenero2013.pdf)>. Acesso em 11/06/2018.

MATOS, M. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? Curitiba, PR: *Revista Sociologia e Política*. v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31628>>. Acesso em 25/04/2018.

MATOS, M. A Quarta onda feminista e o Campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: entre a destradicionalização social e o neoconservadorismo político. In: *38º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS*. Hotel Glória. Caxambu, MG. 2014. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/mr-1/mr20/9339-a-quarta-onda-feminista-e-o-campo-critico-emancipatorio-das-diferencas-no-brasil-entre-a>>

destraditionalizacao-social-e-o-neoconservadorismo-politico/file>. Acesso em: 19/06/2018.

MAZZARO, D. A tríade sexo-gênero-sexualidade no discurso elocutivo e performativo. Cascavel, PR: *Revista Travessias*, v. 11, n.1, p. 173 – 186, jan./abr., 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/16575>>. Acesso em: 28/06/2018.

MEIRA, R. D.; SANTANA, L. T. Sexualidade na perspectiva histórico-cultural: primeiras aproximações. Pirassununga, SP: *Trilhas Pedagógicas*, v. 4, n. 4, p. 160-181, 2014. Disponível em: <<http://www.fatece.edu.br/revista%20trilhas/volume4.php>>. Acesso em: 08/08/2018.

MENEZES, C. S. de. Orientação sexual na prática de ensino de biologia: sexualidade e relações de gênero no estágio curricular. In: *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*—Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP. 2012. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/3522b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3522b.pdf)>. Acesso em 28/05/2017.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: Teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). *Corpo, gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MEYER, D. E. E.; KLEIN, C.; ANDRADE, S. dos S. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. Belo Horizonte, MG: *Educação em Revista*, n. 46, p. 219-239, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982007000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 18/03/2018.

MIRANDA, J. dos R. Educação sexual e sexualidades: reflexões sobre ações extensionistas na formação de professores/as. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, Florianópolis, SC, v. 15, n. 28, p. 168-181, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2018v15n28p168>>. Acesso em: 21/11/2013.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. São Paulo: Mercado Letras, 2002.

MONTEIRO, F. S. C. T. et al. Transexualidade infantil na Psicologia: uma revisão bibliográfica. *Revista Manguio Acadêmico*, v. 2, n. 3, jul/dez, 2017. Disponível em: <<http://revistapuca.estacio.br/index.php/manguio/article/view/2386>>. Acesso em: 02/09/2018.

MORAIS, A. B. A. de; CARVALHO, M. E. P. de. Institucionalização dos estudos de gênero na universidade: uma análise a partir de narrativas de acadêmicas feministas. *Tempos e espaços em educação*, v. 8, n.17, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4526>>. Acesso em 23/08/2018.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia & Sociedade*, v.18, n. 1, p. 49-55; jan./abr. 2006a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822006000100007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822006000100007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 17/09/2017.

\_\_\_\_\_. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. Maringá, PR: *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722006000300021&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722006000300021&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 27/06/2017.

NEVES, S. M.; ALENCAR, M. L.; FONSECA, A. S. A. da; *Gênero e sexualidade: o papel do professor na definição dos papéis sociais*. 2005. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/256.pdf>>. Acesso em 17/02/2017.

NOGUEIRA, D. M. Gênero e sexualidade na educação. In: *Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas*. Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, PR. 2010.

NOGUEIRA, I. S; RODRIGUES, D. M. M. R.; PIRES, I. H. V.; RAMOS, K. F.; BALDISSERA, V. D. A. A percepção e formação dos acadêmicos de enfermagem no entorno da sexualidade humana. In: *VIII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar*. UNICESUMAR – Centro Universitário Cesumar.

Editora CESUMAR, Maringá – PR. 2013. Disponível em: <[http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2013/oit\\_mostra/lara\\_Sescon\\_Nogueira.pdf](http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2013/oit_mostra/lara_Sescon_Nogueira.pdf)>. Acesso em: 19/05/2018.

NOGUEIRA, N. S.; ZOCCA, A. R.; MUZZETI, L. R.; RIBEIRO, P. R. Educação sexual no contexto escolar: as estratégias utilizadas em sala de aula pelos educadores. Revista *HOLOS*, ano 32, v. 3, p. 319-327, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2302>>. Acesso em 23/07/2018.

OLIVEIRA, M. L. de; FARIA, J. C. N. de M. Aprendizagens significativas no estágio curricular supervisionado: abordagens sobre a sexualidade no ensino fundamental. *Revista Enciclopédia Biosfera*, Centro Científico Conhecer - Goiânia, GO. v. 7, n. 13, p. 1585-1607, 2011. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2011b/ciencias%20humanas/aprendizagens.pdf>>. Acesso em 18/04/2017.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 6ª edição, 2005.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PAVAN, R. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação De professores. *Revista Contrapontos – eletrônica*. Vol. 13 - n. 2 - p. 102-111, maio/ago.2013. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3824>>. Acesso em 26/03/2018.

PEREIRA, A. P. G. K.; MIZUSAKI, R. A. C. Formação de professores(as) e as relações de gênero na educação infantil. Porto Velho, RO: *Revista EDUCA*, v.2, n.3, p. 78-91, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1494/1470>>. Acesso em 19/05/2018.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 240 p., 1995.

PESSÔA, L. C.; PEREIRA, R.; TOLEDO, R. Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para a formação de professores. *REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 2, n. 3. p. 18-32, jan./jun. 2017. Disponível em: <[http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/4729](http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/4729)>.

Acesso em 28/06/2018.

PINO, N. P. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos desfeitos. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 28, p. 149-174, jan.-jun. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332007000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100008)>. Acesso em: 01/09/2016.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, PR: *Revista Sociologia e Política*. v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782010000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200003&lng=en&nrm=iso)>>. Acesso em: 01/09/2018.

PORTELA, Y. M. A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais no cenário das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras. Rio de Janeiro, RJ: *Ciência Atual - Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José*, v. 1, n. 1, p. 42-97, 2013. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/cafsj/index.php/cafsj/article/view/6>>. Acesso em 11/05/2017.

REIS, N. dos; PINHO, R. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. Santa Cruz do Sul, RS: *Revista Reflexão e Ação*, v. 24, n. 1, p. 7-25, Jan./Abr. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7045/pdf>>. Acesso em 25/08/2018.

ROCHA, F. de. B. M. A quarta onda do movimento feminista: o fenômeno do ativismo digital. 137 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos. 2017. Disponível em: <[http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6728/Fernanda%20de%20Brito%20Mota%20Rocha\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6728/Fernanda%20de%20Brito%20Mota%20Rocha_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 19/06/2018.

ROCHA, M. B.; THOMAZ, C. M.; MATTOS, M. N. Gênero e sexualidade na sala de aula: o uso do cinema como recurso pedagógico. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, MS, v. 6, n. 17, p. 219-246, 2015. Disponível em: <<http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/755>>. Acesso em 23/05/2017.

SAMPAIO, A. C.; SOUZA, M. L. de. As discussões de gênero e sexualidade no percurso da formação inicial de uma pedagoga. In: *III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades*, Universidade do Estado da Bahia - UNEB – Campus I. Anais III Seminário Enlaçando Sexualidades, Salvador – BA, p. 1-15. 2013.

SANTANA, A. M. de. Gênero, sexualidade e educação: perspectivas em debate. *Revista Tempos e espaços em educação*, v. 7, n. 12, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2962>>. Acesso em: 01/09/2018.

SANTA CATARINA. *Proposta Curricular de Santa Catarina*. Temas multidisciplinares. 1998. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/curso-de-extensao/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina/375-1998-proposta-curricular-de-santa-catarina-educacao-infantil-ensino-fundamental-e-medio-temas-multidisciplinares/file>>. Acesso em 15/10/217.

SANTOS, B. A. B. dos; PERES, J. P. de S. Sexualidade: questões de gênero- um relato de experiência. In: *III Congresso de Educação, Iv Seminário de Estágio e I Encontro do PIBID*. Universidade Estadual de Goiás – UEG - Unidade Universitária de Iporá, GO, p. 587-597. 2013

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Ano I, Número I, julho de 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>>. Acesso em 14/06/2017.

SAYÃO, D. T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. *Revista Pensar a Prática*, v. 5, p. 1-14, Jul./Jun. 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/43>>. Acesso em: 01/09/2018.

SAVELI, E. L. A educação obrigatória nas Constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. *Revista Contrapontos*, v. 10, n. 2, p. 129-146, mai./ago. 2010. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1879>>. Acesso em: 01/09/2018.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v.16, n.2, jul./dez. 1995. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 08/09/2018.

SILVA, D. R. Q. da; BERTUOL, B. Novos olhares para as pedagogias de gênero na Educação Infantil. *Contra pontos*. v. 14, n. 3, p. 448-463, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5019>>. Acesso em 15/07/2017.

SILVA, L. L. S.; LEITE JUNIOR, F. F. Homofobia na escola: problematizando gênero e sexualidade entre estudantes do ensino médio. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, v. 02, n. 02, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/16638>> Acesso em 15/01/2018.

SILVA, L. M. M. e; SANTOS, S. P. *Sexualidade e Formação Docente: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia*. 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiinpec/resumos/R0835-1.pdf>>. Acesso em 12/09/2017.

SILVA, M. de F. da R. Gênero e Sexualidade: práticas pedagógicas na escola. 43 p. Monografia (curso de especialização em fundamentos da educação: práticas pedagógicas na escola). Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, PB, 2014.

SILVA, R. A. da; SOARES, R. Sexualidade e identidade no espaço escolar: notas de uma atividade em um curso de educação à distância. *Educar em Revista*, Curitiba, PR: Editora UFPR, edição especial n. 1, p. 135-151, 2014.

SOUZA, B. B. de; MEGLHIORATTI, F. A.; BATISTA, I. de L. B. As temáticas de Gênero e Sexualidade nos Projetos Pedagógicos de cursos de Licenciatura de uma

Universidade Pública do Estado do Paraná – Brasil. In: AUGUSTO, T. G. da S.; LONDERO, L. (Orgs.). *Formação de Professores em Ciências da Natureza: percursos teóricos e práticas formativas*. [recurso eletrônico] / Thaís Gimenez da Silva Augusto; Leandro Londero (Orgs.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 101-126.

SOUZA, E. M. de; CARRIERI, A. de P. A analítica *queer* e seu rompimento com a concepção binária de gênero. *RAM, Revista de Administração Mackenzie*, v. 11, n. 3, edição especial, São Paulo – SP. p. 46-70, mai./jun. 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/1712>>. Acesso em 24/11/2017.

SOUZA, S. L. de; COAN, C. M. Abordagem da sexualidade humana em livros didáticos de biologia. In: *anais do simpósio internacional de educação sexual*. Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá - PR, 2013.

SOUZA, V. C. Z. de. *Chega de Fiu Fiu: O papel do ciberfeminismo na construção do feminismo na era da Web 2.0*. 84 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social – Jornalismo), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Bauru, SP. 2015.

TEIXEIRA, M. C. O direito à educação nas constituições brasileiras. São Paulo, SP: *Revista do Curso de Direito*, v. 5, n. 5, p. 146-168, 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/view/464/460>>. Acesso em: 01/09/2017.

TILIO, R. *Reflexões acerca do conceito de identidade*. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/529/530>>. Acesso em 17/06/2017.

TORTATO, C. de S. B.; CASAGRANDE, L. S.; CARVALHO, M. G. de. Relações de Gênero no Ensino Fundamental e Médio: Abordagens Iniciais. In: *VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero*. UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba - PR. 2010.

UNBEHAUM, S.; CAVASIN, S.; GAVA, T. Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. In: *Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidade, Deslocamentos*.

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2010. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278171100\\_ARQUIVO\\_Gen\\_Sex\\_Curric\\_Ped\\_ST19\\_FG9.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278171100_ARQUIVO_Gen_Sex_Curric_Ped_ST19_FG9.pdf)>. Acesso em 11/06/2018.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, Campinas, SP. v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642891>>. Acesso em 03/09/2017.

VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, SP: *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015000300791&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015000300791&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 23/10/2017.

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. da C. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. *RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n.1, p.64-80, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746>>. Acesso em 09/11/17.

VIGANO, S. de M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. As violências sexuais e de gêneros: processos de exclusão vivenciados no espaço escolar. *Revista Café com Sociologia*, v.6, n. 1. p. 107-123, jan./abr. 2017. Disponível em:<<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/761>>. Acesso em: 06/05/2018.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Brasília, DF: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749/725>>. Acesso em 23/06/2018.

XAVIER FILHA, C. Educação para a 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, C. *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. 1ª Ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

XAVIER FILHA, C.; DELMANTO, D. G. R. Vivências e experiências nos projetos de socialização nas escolas. In: XAVIER FILHA, C. *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. 1ª Ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. (Educa-Professores; v. 3). Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>>. Acesso em 13/08/2017.

ZUCCO, L. Relações de gênero: Um eixo norteador da educação sexual. In: BORTOLINI, A. (org.). *Diversidade sexual e de gênero na escola: Educação, cultura violência e ética*. 1ª ed. UFRJ, RJ: Pró-Reitoria de extensão, 2008.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM AS/OS ALUNAS/OS DOS CURSOS DE LICENCIATURA**

Dados gerais:

- Nome:
- Idade:
- Cidade:
- Curso:
- Período/Semestre que está cursando:

Formação geral:

- Por que escolheu a profissão de docente?
- Como avalia sua profissão?
- O que você entende como ser um/a bom/boa professor/a?
- As disciplinas de seu curso prepararam você para ser um/a bom/boa professor/a? Em que medida isso ocorreu? Quais foram os limites de sua formação?

Formação específica:

- Durante sua graduação você teve alguma disciplina ou outros momentos em que se discutiram os temas de gênero e sexualidade? Se sim, como ocorreram essas discussões? Se não, você acredita que essa discussão contribuiria para a sua formação? Discorra a respeito do assunto.
- Você acha importante discutir esses temas em sala de aula na Educação Básica? Explique.
- Você abordaria/Você já abordou esses temas em suas aulas? Discorra.
- O que você entende por sexualidade?
- Você, enquanto aluno/a e cidadão/ã, o que pensa a respeito do conflito entre os PCNs, Base Nacional Comum Curricular e as discussões que querem limitar a abordagem de gênero e sexualidade na sala de aula?
- O que você acha a respeito dessa discussão nas salas de aula?
- Na sua concepção, quais seriam os benefícios e/ou malefícios de se discutir esses temas em sala de aula?

- O que você entende por gênero?

- Como você reagiria (situação fictícia):

1 - Você é professor/a em uma turma de 1º Ano do Ensino Médio, nessa turma tem uma aluna que acabara de ser transferida para a escola, vinda de outro estado. Você pede para que ela se apresente para a turma, ela se apresenta como Priscila, porém, na chamada não consta esse nome, apenas o nome Lucas no final da chamada, com uma observação “aluno transferido”. Na segunda aula que tem com a turma você dá início à chamada, e quando você chama pelo nome de Lucas ninguém responde, nesse momento, o que você faz?

2 - Ao adentrar na sala de aula, você professor/a se depara com dois alunos falando para outro aluno que ele deveria se portar como homem, que homens de verdade não andam da mesma maneira que ele, que não são tão delicados como ele, e que ele é uma vergonha para sua família e sociedade. Como você lidaria com essa situação?

## **APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO**

**Título do projeto:** OS SENTIDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: DA UNIVERSIDADE AO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.

**Pesquisador:** Bruno Barbosa de Souza

**Local da pesquisa:**

**Responsável pelo local de realização da pesquisa:**

O pesquisador acima identificado está autorizado a realizar e a pesquisa e coletar dados, preservando as informações referentes aos sujeitos de pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução nº 196/96 e suas complementares.

(Local) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Nome(s) e assinatura(s) do(s) responsável pelo campo da pesquisa

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto:** OS SENTIDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: DA UNIVERSIDADE AO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.

Pesquisador: Bruno Barbosa de Souza

Contato: (XXXXX)

e-mail: nano\_bruno@hotmail.com

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de discutir como os temas gênero e sexualidade vêm sendo inseridos na formação inicial de professores/as, a partir das concepções e abordagens dos/as professores/as das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura de uma universidade estadual do Paraná. Para isso, será realizado um tratamento à sua pessoa, que consiste em uma entrevista gravada em áudio.

Durante a execução do projeto poderão surgir alguns desconfortos e constrangimentos de cunho pessoal, desencadeados por meio do roteiro de perguntas, uma vez que os temas abordados na entrevista (gênero e sexualidade) ainda são tabus em nossa sociedade. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento o pesquisador poderá ser contatado a qualquer momento. Este projeto tem como propósito, além da utilização das falas para análise, uma reflexão para com os temas de gênero e sexualidade, possibilitando a você, participante, reavaliar seus preconceitos e (pré)conceitos para com as temáticas.

O TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com você, sujeito da pesquisa e a outra comigo (pesquisador). Ao participar dessa pesquisa você não irá desembolsar nenhum valor, nem receberá para participar do estudo. Suas informações pessoais como nome, irão ser mantidas em sigilo a todo o momento da pesquisa e seus dados somente serão utilizados para fins científicos. E o cancelamento de sua participação poderá ser feito a qualquer momento, sendo necessária a comunicação de desistência para o pesquisador. O telefone do comitê

de ética é o (45) 3220-3272, caso necessite de maiores informações. Caso ocorra algum imprevisto com você, durante a entrevista, como: passar mal, desmaiar, ou algo do gênero, será chamado o SIATE, e conseqüentemente o adiamento da entrevista. Após o término da pesquisa, entraremos em contato para agradecer a sua participação e disponibilizar o trabalho ao qual você fez parte para que possa ler e refletir junto ao texto da importância dessa pesquisa para a educação.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa.

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura:

Eu, Bruno Barbosa de Souza, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Cascavel, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.