

DANILO GUSTAVO RODRIGUES SILVA

**Formação Docente, Currículo e as Temáticas de
Gênero e Sexualidade: a visão dos licenciandos/as
de Química da UFPE - CAA.**

**CARUARU
2015**

DANILO GUSTAVO RODRIGUES SILVA

**Formação Docente, Currículo e as Temáticas de
Gênero e Sexualidade: a visão dos licenciandos/as
de Química da UFPE - CAA.**

Monografia apresentada ao Colegiado do curso de Química-Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Química, sob a orientação do Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.

**CARUARU
2015**

Catálogo na fonte:
Bibliotecária - Simone Xavier CRB/4-1242

S586f Silva, Danilo Gustavo Rodrigues.
Formação docente, currículo e as temáticas de gênero e sexualidade: a visão dos licenciados/as de Química da UFPE - CAA. / Danilo Gustavo Rodrigues Silva. - Caruaru: O Autor, 2015.
84f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Química, 2015.
Inclui referências bibliográficas

1. Química – Estudo e ensino. 2. Currículo. 3. Gênero. 4. Sexualidade. I. Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de. (Orientador). II. Título

371.12 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2015-125)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Química - Licenciatura

**FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E
SEXUALIDADE: Visão dos licenciados/as de Química da UFPE – CAA**

DANILO GUSTAVO RODRIGUES SILVA

Banca Examinadora:

**Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda – UFPE
(Orientador)**

**Prof^a Dra. Aurenéa Maria de Oliveira – UFPE
(Examinadora 1)**

**Prof. Dr. Roberto Araújo Sá – UFPE
(Examinador 2)**

Aprovado em: ____/____/____

Dedico este trabalho aos meus pais: Eraldo e Vanuzia e ao meu irmão Rômulo,
pelos gestos de amor, carinho e apoio em toda minha jornada.

AGRADECIMENTOS

Obrigado aos Deuses (de todas as religiões), pela vida, saúde, por estar sempre ao meu lado me protegendo e por me dar a oportunidade de iniciar, manter-me e concluir este curso.

Ao meu pai Eraldo pelo carinho, amor, proteção, preocupação, ensinamentos e total dedicação dispensada a mim.

A minha guerreira, amiga, conselheira e mãe, Vanuzia, por todo amor, carinho, atenção, companheirismo, ensinamentos e incentivos que a senhora também tem me dado.

Ao meu irmão Rômulo pelos infinitos gestos de amor, carinho e dedicação; a vocês três, por sempre apoiarem em todas as minhas escolhas, vocês são o motivo de cada passo que dou na construção da minha vida, Obrigado por tudo!

A minha prima-irmã Alícia por me ajudar conversando comigo durante a escrita deste trabalho, a minha avó Dorinha por dedicar-se a todos da família, pelas suas gargalhadas, aperreios e ensinamentos, in memória ao meu avô Waldemiro e avó Severina por sempre incentivarem em todos os desafios até aqui enfrentados.

A meus tixs Walquíria, Fátima, Mariano e primxs, a todxs que ainda não citei (devido a espaço para citar cada um de vocês) que de algum modo ajudaram-me a construir este trabalho que sintetiza toda minha vida acadêmica a todxs vocês, um muito obrigado!

Ao meu grandioso orientador, amigo e maior incentivador deste trabalho Prof. Marcelo Miranda por toda dedicação, paciência, explicações e calma durante as revisões deste trabalho.

Agradeço imensamente ao grande pesquisador, orientador de pesquisa e amigo Prof. Roberto Sá, pelas inúmeras contribuições na realização deste trabalho de pesquisa.

Aos meus amigxs de escola, da universidade e de vida, Zé, Thiago, Gledson, Simões, Nily, Bruna (Rica), Márcia Carneiro, Luis Medeiros (seu Lula), Vinícius Andrey (Viny) e ao Jainaldo Costa, amigxs incondicionais que proporcionaram inúmeros momentos de descontração e aprendizagem em todas as caminhadas e debates que fizemos durante esta jornada.

Às amigas de ciência (e de vida) no Laboratório de Química: Amanda e Claudete pelos incontáveis ensinamentos de vivência de laboratório, pesquisas e

inúmeras broncas construtivas. E aos amigos de outros laboratórios, José Roberto e Everton (Anão) e aos amigxs conquistados na minha vivência de ensino tanto no SuperAção quanto no IFPE.

A todo corpo docente do curso de Química - Licenciatura pelos ensinamentos transmitidos, pela confiança em mim depositada ao longo dessa jornada, principalmente paciência para ensinar e inúmeras contribuições para a minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

Obrigado a todxs vocês!

*Ser um homem-feminino
Não fere o meu lado masculino.*

Pepeu Gomes

RESUMO

Os sistemas de ensino abrigam aproximadamente 62% dos adolescentes e jovens brasileiros entre 10 e 24 anos de idade, inserido no processo de transformação da realidade econômica, política, histórico-cultural, corresponde então a uma parcela significativa de responsabilidade na formação integral de sujeitos de direitos. Este sistema educacional trata-se de um espaço institucional privilegiado para a convivência social e o estabelecimento de relações favoráveis com a ciência, a promoção da saúde, à construção de resposta social e na construção da identidade dos sujeitos que por ali passam. Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) buscam intensificar, entre os professores/as, a discussão da prática e do posicionamento frente às questões educacionais, econômicas, políticas e sociais. Seus organizadores destacam, dentre as razões fundamentais desse trabalho, a contribuição, para que profundas transformações se façam no panorama educacional brasileiro sendo o docente o principal agente desta tarefa. É com base nas normas e diretrizes determinadas pelos PCNs e partindo do pressuposto de que as práticas pedagógicas sobre gênero e sexualidade nas escolas não estão obtendo resultados eficazes devido a ausente discussão deste tema na formação inicial dos professores, buscamos neste estudo, investigar como os temas gênero e sexualidade são abordados no decorrer da formação inicial dos professores/as de Química da UFPE – CAA e quais as concepções destes alunos acerca do tema, a partir de uma metodologia quantitativa e qualitativa, utilizando-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas, pode-se observar que o curso de Química – Licenciatura da UFPE – CAA, forma docentes, ligeiramente sintonizados/as às concepções de gênero e sexualidade. os/as discentes ainda permanecem com uma concepção biológica sobre o gênero, entretanto, aproximam-se da concepção da sexualidade, concluiu-se ainda que as concepções de homem e mulher permanecem sobre os aspectos culturais hegemônicos e constatou-se que, mesmo com o debate no currículo formal sobre as temáticas de gênero e sexualidade os/as licenciandos/as ainda se sentem inseguros para trabalharem em turmas do ensino médio.

Palavras-chave: Licenciatura de Química; Currículo; Gênero; Sexualidade.

ABSTRACT

Education systems are home to approximately 62% of adolescents and young Brazilians between 10 and 24 years old, inserted in the transformation process of economic realities, political, historical and cultural, then corresponds to a significant share of responsibility in the integral formation of subjects rights. This educational system it is a privileged institutional space for social cohesion and the establishment of favorable relations with science, health promotion, the construction of social response and building the identity of individuals who pass through there. Therefore, the National Curriculum Parameters (PCNs) seek to intensify among teachers / as, a discussion of practical and forward positioning the educational, economic, political and social issues. Its organizers point out, among the main reasons of this work, the contribution to that profound changes to make the Brazilian educational panorama and teaching the principal agent of this task. It is based on the standards and guidelines determined by the NCPs and assuming that the pedagogical practices on gender and sexuality in schools are not getting effective results due to missing discussion of this topic in initial teacher education, we seek in this study to investigate the issues gender and sexuality are discussed during the initial training of teachers / the chemistry of UFPE - CAA and what conceptions of these students on the subject, from a quantitative and qualitative methodology, using questionnaires and semi-structured interviews, it can be seen that the chemistry course - Bachelor of UFPE - CAA, form teachers, slightly tuned / as to gender and sexuality conceptions. the / the students remain with a biological conception of the genre, however, are close to the sexuality of conception, it was concluded that even conceptions of man and the woman remain on the hegemonic cultural aspects and found that even with debate in the formal curriculum on issues of gender and sexuality the / the student teachers / the still feel unsafe to work in high school classes.

Keywords: Chemistry Degree; curriculum; gender; Sexuality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1:	Categorização da revisão de literatura.	p.19
Quadro 1:	Perspectiva de Currículo x Conceitos objetivados na teoria	p.35
Imagem 1:	Objetivos do Componente Curricular, Fundamentos Psicológicos da Educação II	p.51
Imagem 2:	Recorte da ementa da disciplina Movimentos Sociais de Afirmação Cultural.	p.51
Imagem 3:	Recorte do Conteúdo Programático da Disciplina Movimentos Sociais de Afirmação Cultural	p.51
Gráfico 2	Disciplinas que possuem o debate de gênero e sexualidade em relação as demais disciplinas do curso.	p.53
Quadro 2:	Características dos/as atores e atrizes do estudo.	p.53
Gráfico 3	Alunos/as que participam/participaram de discussão sobre as temáticas nas disciplinas do curso	p.55
Gráfico 4	Alunos/as que participam ou participaram de grupos de estudo/pesquisa	p.56
Gráfico 5	Participação dos/as alunos/as em grupos de estudos/pesquisa.	p.56
Gráfico 6	Concepções dos discentes sobre ser Homem e ser Mulher	p.58
Gráfico 7	Concepções dos discentes sobre o gênero	p.60
Gráfico 8	Concepções dos discentes sobre sexualidade	p.61
Quadro 3:	Discentes que se sentem preparados para discutir gênero e sexualidade com turmas do ensino médio	p.62
Gráfico 9	Necessidade de disciplinas que abordem as temáticas	p.63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência adquirida

CAA – Centro Acadêmico do Agreste

CB – Concepção Biológica

IST's – Infecções Sexualmente Transmissíveis

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ND - Não definiram

NPCB – Não possuem concepção biológica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais Mais

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	p. 14
2.	CAMINHOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE.....	p. 15
3.	OBJETIVOS.....	p. 32
3.1	Objetivos Gerais.....	p. 32
3.2	Objetivos Específicos.....	p. 32
4.	CURRÍCULO, GÊNERO e SEXUALIDADE.....	p. 32
4.1	Currículo.....	p. 32
4.2	Gênero.....	p. 38
4.3	Sexualidade e Educação Sexual	p. 42
5.	METODOLOGIA.....	p. 45
5.1	Classificações da Pesquisa.....	p. 46
5.2	Cenário e os futuros docentes (atrizes/atores da pesquisa).....	p. 47
5.3	Objetos, Técnicas e Instrumentos de Pesquisa.....	p. 48
5.3.1	Análise Documental.....	p. 48
5.3.2	Conversas Informais.....	p. 48
5.3.3	Observação participante.....	p. 48
5.3.4	Questionário e Entrevista Semi-estruturada.....	p. 49
5.4	Análise e Interpretação dos dados.....	p. 50
6.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	p. 50
6.1	Componentes Curriculares.....	p. 52
6.2	Monografias do curso de Química – Licenciatura.....	p. 56
6.3	Questionários e Entrevista semiestruturada.....	p. 56
7.	CONCLUSÕES.....	p. 71
	REFERÊNCIAS.....	p. 72
	APÊNDICE.....	p. 81

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2010 reacendeu o debate sobre a educação sexual no espaço escolar através da distribuição, por parte do governo federal, de um artefato didático que se propunha a subsidiar professores/as no processo de orientação pedagógica acerca do tema sexualidade/sexo. Esse evento foi acompanhado de inúmeras críticas por parte dos setores conservadores do Poder legislativo e da sociedade civil, que culminou no recolhimento do material e na procrastinação da discussão sobre o assunto (QUIRINO E ROCHA, 2012).

A orientação sexual está inserida como um tema transversal nos parâmetros curriculares nacionais (PCN). Contudo, parece coerente destacar que as iniciativas didático-pedagógicas de inclusão da temática na pauta de discussão na escola ainda apresentam resistências para eficaz implementação.

No Brasil, é evidente a necessidade de discutir os aspectos da sexualidade no espaço escolar através dos temas transversais que se configuram como uma tentativa de voltar a prática educacional para a construção de uma realidade social, política e ambiental cidadã, sendo seus conteúdos e objetivos incorporados nas áreas de conhecimento existente na matriz curricular presente nas escolas.

“Esse pressuposto baseia-se na ideia de que a escola não muda a sociedade, mas pode transcender o espaço de reprodução para o espaço de transformação, uma vez que, as práticas pedagógicas são sociais e políticas” (BRASIL, 2000).

Nesse sentido as diversas áreas do conhecimento que são ministradas no espaço escolar precisam atentar-se para a questão da sexualidade e educação sexual. Isso pressupõe que o corpo docente necessita estar preparado para implementar o processo educativo na construção dessa cidadania (QUIRINO E ROCHA, 2012).

“Não se pode tratar a sexualidade ao nível do senso comum, expondo concepções superficiais e pessoais como verdadeiras, acabadas, adotando seus valores como universais, enfim, abordando a sexualidade de maneira simplista, primária e sobretudo, empírica” (JARDIM E BRÊTAS, 2006).

O ministério da educação através da apresentação dos temas transversais nos PCN (2000) mostra que é a partir do conhecimento da percepção dos docentes das diversas áreas quanto ao tema de sexualidade, gênero e educação sexual que valores, conceitos e representações sobre a temática e seu processo educativo

podem ser acessados, apreendidos e utilizados como subsídio para propostas pedagógicas futuras que favoreçam a autonomia e a desconstrução de pensamentos e atitudes homofóbicas, machistas e misóginas.

Nos capítulos seguintes, abordaremos brevemente, os caminhos percorridos pela educação até chegar à educação contemporânea, a evolução história da perspectiva de currículo, as limitações das pesquisas em relação ao gênero, a sexualidade e a educação sexual sob a perspectiva do ensino de química, em seguida, mostraremos a metodologia empregada neste trabalho, discutiremos os dados coletados sob a forma de gráficos e tabelas e finalizando com as considerações finais obtidas a partir do tratamento de dados e das discussões realizadas nesse estudo.

2. CAMINHOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE.

Da família à comunidade, a educação, de forma geral, existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; sem classes de alunos, sem livros e sem professores/as¹ especialistas, em casa, no campo, na rua, com os colegas, todos esses locais educam e ensinam algo ao sujeito que vivencia esses momentos.

Entre essas diversas formas de educação, surge à educação escolar, que apesar de sofrer forte influência da sociedade dominante, traz meios de universalizar o conhecimento científico, em caráter social e cada vez mais centrado na equidade dos povos.

Na necessidade da uniformização da educação escolar, surgem as teorias educacionais, que de acordo com Dermeval Saviani, grosso modo, podem ser classificadas em dois grupos:

¹ Utilizo neste estudo, o feminino acompanhando o masculino (e vice-versa, quando me refiro a homens e mulheres), e o nome da/o autora/o completo, sempre que possível, e apenas na primeira vez que a/o cito (contrariando, uma regra da ABNT). A justificativa para isto é que a linguagem institui o sujeito, e desta forma poderá produzir, e reproduzir, relações de poder relativas ao gênero. Para isso, apoio-me no pensamento de Joan Scott em que afirma que: uma teoria que não leve a linguagem em consideração, não saberá perceber os poderosos papéis que os símbolos, as metáforas e os conceitos jogam na definição de personalidade e na história humana (1990).

Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Num segundo grupo, estão às teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (2001, p. 3).

Deste modo, quando a educação escolar passa, a se tornar, um fator de discriminação social, a educação escolar também pode surgir, como um instrumento de correção dessas distorções, ou seja, constitui-se como uma força homogeneizadora que tem como função reforçar os laços sociais, promovendo a coesão e garantindo a integração de todos os indivíduos na sociedade. Porém, este processo de homogeneização torna-se patológico quando oprime as diferenças: culturais, econômicas, de gênero, de sexualidade, dentre outras.

Dados da UNESCO (2015), afirma que a violência de gênero relacionada ao ambiente escolar inclui assédio verbal, abuso sexual, punição física, além do *bullying* em suas diversas representações: insultos, intimidações, apelidos constrangedores, gozações, acusações injustas, atuações em grupo que hostilizam e ridicularizam a vida de outros (FANTE, 2005). Vale ressaltar que estas formas de violência na escola afetam cerca de 246 milhões de meninos, meninas e adolescentes anualmente.

A violência de gênero em instituições acadêmicas pode gerar um aumento do absenteísmo, fraco desempenho educacional, desistência escolar, baixa autoestima, depressão, gravidez e infecções sexualmente transmissíveis tais como HIV e/ou HPV contaminações mais graves frutos dos abusos sexuais provenientes da violência de gênero e da violência sexual. Estes elementos detêm impacto negativo na aprendizagem e no bem estar dos sujeitos frequentantes das escolas.

A diretora-geral da UNESCO, Irina Bokova² afirma que:

As escolas deveriam ser um refúgio seguro para os jovens, especialmente para aqueles em países marginalizados e/ou afetados por conflitos. É vital que a comunidade internacional empreenda esforços conjuntos para garantir que sejam realizadas as melhores pesquisas para compreender a escala e o alcance da violência de gênero relacionada ao ambiente escolar, bem como para desenvolver políticas para eliminá-la após 2015.

Ratificando a afirmação acima sobre a escola como um local de refúgio contra a violência de gênero, Guacira Louro (1998) propõe que essa instituição seja um

² Entrevista dada a equipe de reportagem das Nações Unidas em 2015.

espaço de satisfação e felicidade. Para essa autora, a sexualidade é tratada nas escolas apenas no intuito de preocupação com a manutenção da saúde.

No Brasil, os sistemas de ensino abrigam aproximadamente 62% dos adolescentes e jovens entre 10 e 24 anos de idade, inseridos no processo de transformação da realidade econômica, política, histórico-cultural, correspondendo, portanto, a uma parcela significativa de responsabilidade na formação de sujeitos de direitos sobre suas identidades sexuais. Este sistema educacional é um espaço institucional privilegiado para a convivência social e o estabelecimento de relações favoráveis não somente com a ciência, mas também com a promoção da saúde, à construção de resposta social aos desafios colocados para a sociedade e na construção da identidade dos sujeitos que por ali permeiam.

Nesse caminho, o trabalho sistemático da orientação sexual³ dentro da escola possibilita tanto a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes como abre espaço para diálogos sobre as dúvidas referentes às sexualidades dos mesmos em um viés de respeito às diferenças e aos direitos humanos. Devido ao tempo de permanência dos jovens na escola e às oportunidades de trocas, convívio social e relacionamentos amorosos, essa instituição não pode omitir-se diante da relevância dessas questões. Embora historicamente essa instituição ainda acredite que possa solicitar aos discentes e aos docentes que deixem suas sexualidades fora dela.

Vale ressaltar que muitas vezes, a sexualidade escreve-se não somente em portas de banheiros, muros e paredes do espaço escolar, mas também adentra por meio das atitudes dos/das alunos/as e professores/as em sala de aula e da convivência social entre esses indivíduos.

Jane Felipe (2008) destaca que quando se fala em educação sexual no âmbito da escola, em geral, reporta-se a experiências muito pontuais e esporádicas, ressaltando os processos biológicos que se pautam basicamente pelo viés da prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) e gravidez. Todavia, essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças e jovens, pois visa apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões

³ Preferiu-se utilizar o termo Educação Sexual ao invés de Orientação sexual, como é colocado pelos PCN's. Concordamos que o termo "educação sexual" atribuído por Liza Silva e Sandro Santos (2011) é mais apropriado, pois é "coerente com a concepção do método de educação, no qual o educando participa do processo de ensinagem, ou seja, como sujeito ativo e não como receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações". Esses autores ainda ressaltam que o termo "orientação sexual" refere-se à direção do desejo sexual do indivíduo, como ele sente perante a sociedade, podendo ser heterossexual, homossexual ou bissexual.

culturais, afetivas e sociais nem tampouco desconstrói estereótipos, preconceitos e criminalizações que foram instauradas pela sociedade nesse mesmo corpo.

Diante disso, a escola se caracteriza como local para uma estruturação de educação sexual completa e diferenciada, pois as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades estão inseridas dentre as questões sociais, fazendo parte do cotidiano escolar, seja na separação das filas entre meninas e meninos, seja nos namoros no corredor ou na gravidez de uma adolescente.

Segundo os autores Felipe (2008); Marcelo Miranda (2011), Guacira Louro (2014); nós professores estamos ensinando representações sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades em diversos momentos da nossa prática pedagógica e/ou na construção da identidade profissional docente: os brinquedos e brincadeiras, os materiais que utilizamos as atividades que fazemos em nossas salas de aulas, os espaços disponibilizados a meninos e meninas, os gestos, os comentários, os olhares de repreensão que lançamos a cada um de nossos/as alunos/as diante de seus comportamentos, tudo isso está repleto de opiniões a respeito daquilo que entendemos ser o mais adequado para meninos e meninas, para homens e mulheres. Todas essas situações fazem parte das práticas da instituição e devem então ser discutidas e problematizadas, sobretudo nas salas de aula.

Vale a pena sublinhar que as escolas não podem ser responsabilizadas em sua totalidade por desigualdades de gênero e de sexualidades⁴ presentes na sociedade. Para Louro (2001):

Não pretendo atribuir à escola a responsabilidade de explicar identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido e tem “efeitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias das pessoas (p. 21).

Assim, é através do currículo das escolas, que se pode desempenhar um papel de reforço de engendramento dos corpos, dos gêneros e das sexualidades, problematizando estes temas em sala de aula e no cotidiano escolar. Tal aspecto contribui na formação de identidades de gêneros e sexuais, entre outras. No

⁴ Nesse contexto, o termo sexualidades é colocado no plural em decorrência da abordagem da Teoria Queer que rompe com a perspectiva de categorias dicotômicas, hierarquizadas e excludentes: macho-fêmea, homem-mulher, hetero-homossexualidade assumindo, dessa forma, que há possibilidade de diferentes sexualidades indo além dos termos categoriais impostos na sociedade contemporânea.

entanto, as discussões dessas temáticas encontram-se marginalizadas no currículo escolar (SILVA e SANTOS 2011)⁵.

Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), problematizam questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados para que os profissionais da educação construam esse conhecimento de equidade entre as culturas e as identidades (BRASIL, 1997).

Os PCN's não limitam a atuação de um professor específico para trabalhar tal temática, mas, indicam algumas características necessárias para o profissional que realizará o trabalho de educação sexual nas escolas, tais como: clareza, amplitude, flexibilidade, sistematização, prática pedagógica, prática reflexiva, transversalidade, disponibilidade e abertura para a referida temática, atitudes de acolhimento às expressões dos educandos, disponibilidade para ouvir e responder os discentes e principalmente preparo dos professores/as.

Nessa conjuntura, essa discussão é importante no decorrer do curso de formação de docentes, pois, como é exposto nos PCNs – temas transversais:

O diálogo entre as disciplinas é favorecido quando os professores/as dos/as diferentes componentes curriculares focam, como objeto de estudo, o contexto real – as situações de vivência dos alunos, os fenômenos naturais e artificiais, e as aplicações tecnológicas, compartilhando e articulando linguagens e modelos que compõem cada cultura científica, estabelece mediações capazes de produzir o conhecimento escolar, na inter-relação dinâmica de conceitos cotidianos e científicos diversificados (BRASIL, 2002).

Para Mary Figueiró (2006), mesmo com a proposta de transversalidade dos PCN's, a temática da sexualidade ainda é caracterizada por obstáculos que sempre permearam ao longo de seu histórico, pois ela ainda não é considerada uma questão prioritária na educação escolar.

Nessa perspectiva, podemos considerar que, mesmo que se busquem formalmente novos horizontes na escolarização, no contexto de educação sexual, é necessário um compromisso dos professores/as, para que a temática seja inserida de uma forma qualitativa e igualitária. Essa lacuna no envolvimento desses docentes decorre de uma formação inicial e continuada insuficiente.

⁵ Vale ressaltar que atualmente existem debates para a retirada da temática de gênero e sexualidade dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação em várias cidades da região pelas bancadas evangélicas como retrocesso de um processo democrático de sociedade. Como exemplo de tal prática conservadora, a cidade de Recife e a de Caruaru, dentre outros municípios, no Brasil, que retiraram dos seus planos municipais de educação o debate nas escolas sobre as temáticas de gênero e sexualidade.

Corroborando com a ideia exposta acima, Claudia Bonfim (2009) afirma que os educadores não estão recebendo a formação adequada para desenvolver ações sob a perspectiva de uma nova educação sexual. Existe uma contradição na inserção desta temática nos currículos escolares, pois essa, geralmente, não está inserida formalmente no currículo dos cursos de licenciatura.

Para Furlani (2007), é fundamental investigar a formação dos profissionais da educação. Verificar se esses docentes estão preparados para desenvolver trabalhos associados à sexualidade no cotidiano escolar em uma perspectiva de respeito e aprendizado com as diferenças e promoção de equidade de gênero e sexualidade. Para que isto aconteça, é necessária uma formação de professores/as que compreendam um perfil pedagógico de profissionais da educação escolar voltado para as demandas e interesses dos/as alunos/as sobre as sexualidades e as relações de gêneros e que, ao abordar estes temas, os façam de forma ética, consciente e profissional.

Por fim, concordamos com Mary Figueiró (2006) ao afirmar que é necessário ofertar aos futuros professores as temáticas de gênero e de sexualidade, porque, esta aproximação permite a reflexão dos métodos de ensino que serão utilizados durante a vida profissional de cada um, contribuindo para que atuem como agentes interlocutores/as de uma ação pedagógica eficaz no combate a marginalização da sexualidade e na desconstrução das criminalizações dos gêneros dentro e fora das salas de aula.

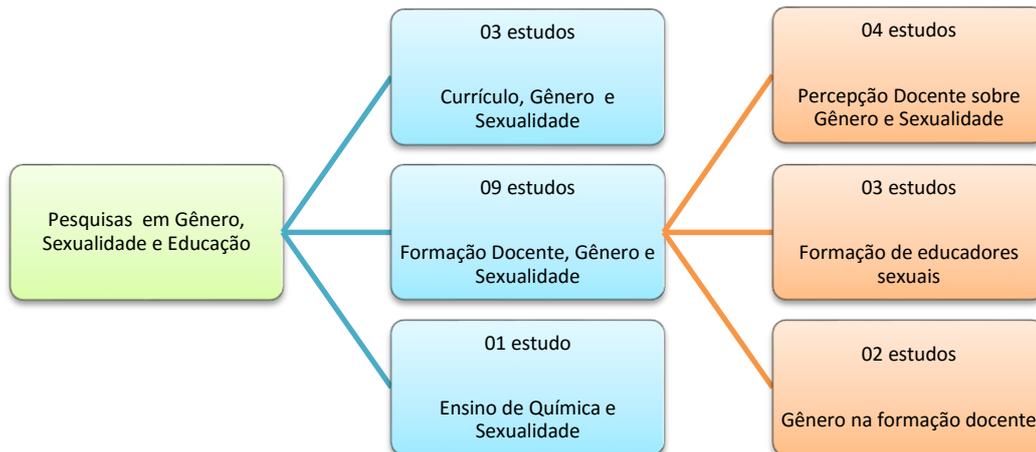
Ao nos debruçarmos sobre a literatura em relação ao gênero, à sexualidade e à educação, encontramos vários estudos no campo das ciências humanas no Brasil, no conjunto desses estudos, selecionamos alguns que tiveram por objeto de estudo as categorias de gênero, sexualidade e formação docente⁶; ensino de química, sexualidade e gênero; e por fim, currículo.

Essa seleção priorizou – sempre que possível - obras consideradas “clássicas” da literatura. Todas as pesquisas podem ser agrupadas em três temas recorrentes: (1) três estudos sobre Currículo, Gênero e Sexualidade; (2) nove pesquisas a respeito da Formação Docente, Gênero e Sexualidade, com três

⁶ Os estudos sobre “gêneros, sexualidade e formação docente” encontrados, apresentaram como objeto central as concepções e representações sobre gênero e sexualidade dos/as licenciandos/as de cursos de Ciências Biológicas e/ou Pedagogia. Estudos que analisaram a temática durante a formação inicial de professores/as de Química não foi encontrado em nossa busca.

subtemas e (3) um estudo sobre Ensino de Química, Sexualidade e Gênero, conforme pode ser observado no gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1: Categorização da revisão de literatura.



Diante deste organograma, percebemos que as pesquisas, se concentram mais no campo de formação docente, gênero e sexualidade apresentando nove estudos – Currículo com três estudos, porém, quando passamos a buscar a introdução da ciência Química na discussão sobre sexualidade e gênero, apenas 1 estudo foi encontrado.

Na sequência, apresentamos as pesquisas a partir dessa classificação temática com o foco nas questões centrais abordadas, metodologias empregadas e respectivas disciplinas em que tais pesquisas foram realizadas.

É importante ressaltar que ao abordar essas pesquisas temos como finalidade evidenciar em que medida elas se articulam com as questões aqui problematizadas em relação à educação, gênero e sexualidade.

(1) Currículo, Gênero e Sexualidade

Inicialmente, trago o estudo desenvolvido por Shirley Malta (2013) que analisa as compreensões do significado do currículo no processo educacional. Para a autora, é necessário conhecer os caminhos pelos quais percorreram os estudos

sobre currículo, para determinar como as teorias curriculares interferem em nossa prática. No campo teórico, através de uma extensa revisão de literatura, a autora resgata as teorias do currículo, tradicional, crítica e pós-crítica sinalizando suas principais características e desencontros.

Por fim, conclui, afirmando que existem questões que permeiam o currículo e que devem ser analisadas com cautela, pois são estas questões que determinam a prática docente, fazendo com que, mesmo sem ter consciência, reproduzam-se os interesses das classes dominantes.

A autora afirma também que a compreensão das teorias sobre currículo se faz importante para compreendermos a história e os interesses que envolvem a sua construção, pois, assim, podem-se perceber com olhar mais crítico nossos currículos, o que eles trazem e fazem e em que precisam ser reelaborados para promover mudanças no cenário educacional no combate a desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Vilma Brício (2008), focando nas aplicações dos estudos curriculares, estuda as concepções de gênero e sexualidade, sob o enfoque pós-estruturalista, no campo teórico, recorrendo a autores como Louro, Foucault, Fischer e Veiga-Neto. A autora define currículo, poder, gênero e sexualidade, mostrando as inter-relações que existem entre estas categorias e como estas refletem com os conhecimentos relativos às disciplinas escolares. A pesquisadora expõe que com o surgimento da teoria *queer*, pode-se desestabilizar os modelos hegemônicos de vivência do gênero e da sexualidade. A partir dessa perspectiva, pode-se também, contribuir para que se pense em um currículo que não se feche na construção de identidades com fronteiras demarcadas rigidamente e ditador do que é o “normal” e o “anormal”.

Como conclusão, a autora afirma que analisar as construções de gênero e sexualidade no currículo possibilita o questionamento por parte dos/as próprios/as professores/as universitários e/ou da educação básica sobre as questões referentes a gênero e sexualidade e suas conexões com o saber-poder e com o currículo, de modo que sejam repensados tanto em termos conceituais quanto políticos e educacionais. Ou seja, deve ser repensado para além de uma disciplina isolada; de uma temática que vai além das disciplinas escolares.

Já o trabalho desenvolvido por Suzana Barros e Paula Ribeiro (2013) teve como finalidade problematizar a sexualidade no currículo escolar, buscando entender via as narrativas de equipes pedagógicas e diretivas da rede de educação

básica de dois municípios do estado do Rio Grande do Sul, se as referidas temáticas devem ser discutidas no âmbito de uma disciplina ou de maneira transversal.

Nesse estudo, estabeleceram-se algumas conexões com os estudos culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas, utilizando-se como estratégia metodológica a investigação narrativa e, como ferramentas de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e o grupo focal. Concluíram que, de forma geral, as equipes em questão entendem que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades devem ser discutidas em uma disciplina específica e que a disciplina de ciências continua sendo um dos lugares considerados autorizados e privilegiados para se falar sobre tais temáticas.

(2) Formação Docente, Gênero e Sexualidade

Na segunda divisão temática do campo de produção de conhecimento abordado nessa introdução, observou-se que grande parte das pesquisas nas áreas de educação, gênero e sexualidade se concentram no campo de estudo da formação docente do gênero e das sexualidades. Este campo de estudo apesar de vasto, refere-se apenas as formações docentes em cursos de Ciências Biológicas e/ou Pedagogia, devido aos inúmeros trabalhos encontrados neste tema, três subtemas foram identificados e expostos a seguir:

(2.1) Percepção Docente sobre Sexualidade

Jucilene Jardim e José Brêtas (2006) analisaram o conhecimento e a atuação sobre o tema sexualidade, frente aos professores de ensino fundamental e médio no município de Jandira - SP, através de um estudo exploratório-descritivo, utilizando o questionário como ferramenta de coleta de dados. Esses questionários foram respondidos por 100 professores da rede de ensino pública do município.

Os autores demonstraram que os professores apesar de considerarem o tema como importante para discussão com os alunos, a maioria dos docentes não dispõem de conhecimentos suficientes para promoverem uma educação sexual aos jovens e adolescentes, visto que, estes temas não foram discutidos em suas formações iniciais, e, portanto, preferem discutir o tema apenas no aspecto biológico

da sexualidade, do que nos sentimentos e valores que envolvem a sexualidade. Os pesquisadores concluem que programas de treinamento e capacitação sobre sexualidade na adolescência são necessários para esta população de educadores.

Também analisando a percepção docente sobre sexualidade e também educação sexual, Glauberto Quirino e João Batista da Rocha (2012), analisaram as concepções dos/as professores/as do ensino fundamental e médio de uma escola pública da cidade de Juazeiro do Norte-CE, Brasil. Para tal estudo, os autores utilizaram-se de um estudo descritivo, de natureza qualitativa, que permeou de setembro de 2009 a fevereiro de 2010 e contaram com uma amostragem de sete professores/as. Através da observação e entrevista semiestruturada os dados foram organizados em cinco categorias e analisados de forma interpretativa. Como resultado deste estudo, observaram que o conceito de sexualidade foi dividido em duas categorias, sexo e opção sexual⁷ e que além de seus aspectos corporais, houve elementos espirituais e de expressão do amor entre os seres, embora estes fossem secundários aos atributos genitais e do intercuro sexual, circundados pelo caráter natural. Por fim, concluem que o trabalho docente necessita de constante renovação, sendo preciso superar o modelo biomédico/científico na sexualidade, considerando suas dimensões histórica, social e cultural.

No campo da formação inicial de docentes, Liza Silva e Sandro Santos (2011) através de sua pesquisa realizada num curso de formação de professores em Ciências Biológicas na Universidade Federal Mineira na cidade de Ituiutaba em Minas Gerais, objetivou a investigação das representações dos futuros docentes acerca da sexualidade e sua importância na formação inicial, para tal, abordou uma pesquisa qualitativa em que utilizou como procedimento para coleta dos dados questionários e entrevista semiestruturada.

Os dados provenientes dos questionários e entrevistas apontaram que os/as licenciandos/as possuem uma concepção sobre a sexualidade ainda biológica voltada apenas ao ato sexual através de desejos e relações afetivas. Além disso, sugerem que os licenciados sentem-se inseguros para trabalharem com a temática de sexualidade e acham de suma importância incluí-la no currículo de formação

⁷ É importante ressaltar que no campo da produção de conhecimento sobre sexualidade, faz-se uso do termo orientação sexual e não opção sexual, uma vez que em uma perspectiva pós-estruturalista, os indivíduos se tornam sujeitos em processos de socialização. Tal aspecto resulta que nunca é uma opção se tornar heterossexual ou homossexual. Tais "identidades" decorrem de processos sociais (MIRANDA, 2013).

docente, pois, julgam-se imaturos e despreparados para trabalhar tais questões em sala de aula, devido à ausência desses temas em suas formações iniciais, considerando até um ponto falho em sua graduação.

Andreia Lira e Zélia Jofili (2010) buscaram conhecer as atitudes de professores de Ciências Biológicas nas aulas de orientação sexual, os participantes da pesquisa foram seis professores da rede estadual de ensino da Região Metropolitana de Recife-PE.

Como pesquisa, adotaram um viés qualitativo, em que o levantamento dos dados foi feito por meio de entrevistas semiestruturadas. A partir da análise das transcrições, foram criadas subcategorias identificando as que foram mais e menos frequentemente mencionadas. Em ordem decrescente da frequência em que apareciam, as mais pontuadas foram chamadas de prevalentes.

Como resultado, convergências e divergências foram identificadas entre as práticas dos professores e os aspectos dos PCNs selecionados como categorias de análise. As autoras identificaram convergências nas categorias “sistematização” e “atitudes de acolhimento”, e divergências em “aspectos transdisciplinares”. No entanto, não identificaram divergências nem convergências nas categorias “clareza” e “domínio de conteúdo” mostrando que os conhecimentos dos professores situavam-se no conhecimento empírico sugerindo que esses não possuíam uma discussão mais aprofundada durante suas formações iniciais e continuada.

(2.2) Formação de Educadores Sexuais

Nessa categorização duas obras foram encontradas que envolve a formação docente entre educação formal e não formal. Na primeira delas, Mary Figueiró (2001) reflete sobre a formação continuada de professores voltada para atuação humanizadora em educação sexual, buscando compreender o processo de construção do saber e do saber-fazer docente em educação sexual. Para tal reflexão, foi desenvolvido um estudo de caso durante aproximadamente três anos, da experiência de formação de educadores realizada na Universidade Estadual de Londrina /PR. A metodologia empregada dividiu-se em três etapas. a) Em um primeiro momento, em 1997, foram desenvolvidos grupos de estudos, nos quais participaram professores de várias escolas públicas. Foram formados três grupos

contendo vinte professores, que se reuniam, uma vez por semana, para estudar sobre Educação Sexual.

No segundo momento, em 1998, dez professoras e um professor, que haviam participado da etapa anterior, passaram a integrar o Mutirão Orientador. Nessa etapa, os encontros tornaram-se quinzenais e eram realizados na universidade, em que davam continuidade aos estudos e reflexões em grupo e recebiam supervisão para o programa de educação sexual que deviam desenvolver.

Em 1999 (um ano após o encerramento do Mutirão Orientador), os integrantes foram entrevistados, individualmente, a fim de se verificar o quanto conseguiram realizar e avançar em suas práticas pedagógicas. Como conclusão, a autora constatou que apenas duas professoras desenvolveram um programa sistemático de ensino da sexualidade.

De acordo com a autora, fatores limitantes ao processo, os quais estavam ligados às questões pessoais, ou às peculiaridades da profissão docente e/ou ao contexto de trabalho. Neste trabalho ficou comprovado que, para a eficácia da formação continuada de professores em educação sexual, é necessário seguir o modelo reflexivo de formação docente, no qual são valorizadas as experiências, as histórias de vida, as práticas pedagógicas, os saberes construídos pelos professores e os exercícios de reflexão em grupo.

No entanto, a autora cita que verificou, junto a todos os professores, várias possibilidades do saber-fazer docente em educação sexual, que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor/professoras.

Outro estudo analisado sobre a educação sexual na formação docente foi o de Regina Silva e Jorge Megid (2006). Este estudo buscou as produções de pós-graduação brasileiras sobre formação de professores/educadores para o trabalho com Educação Sexual nos vários níveis escolares. Tendo como principal objetivo conhecer e apontar as principais tendências dessa produção.

Para realização do estudo, a metodologia baseou-se na pesquisa do estado da arte, identificando 167 trabalhos e selecionados 65 dissertações e teses defendidas entre 1977 e 2001. Estes trabalhos foram descritos e analisados frente a categorias criadas pelos autores: a) quanto aos modelos de formação inicial e continuada; b) quanto a características e concepções/representações dos profissionais e; c) elementos teóricos, históricos e curriculares tratados nas pesquisas.

Como resultados, os estudos de Silva e Neto mostram que existe uma necessidade na formação inicial e continuada que seja eficiente e eficaz. Os resultados apontados sobre as posturas e práticas escolares na abordagem da educação sexual continuaram, em grande parte, tais como se apresentaram nas pesquisas daquela época.

As pesquisas envolvidas sobre o tema no ensino superior são pouco expressivas quantitativamente (em torno de 12%), perante a importância na qualificação de futuros profissionais e também pela participação de docentes da universidade na formação continuada e no desenvolvimento de programas em nível de extensão e de especialização.

Em conclusão, os autores mostram que o despreparo dos profissionais da educação precisa ser reconhecido e enfrentado pelos sistemas públicos educacionais. Mostram também que o mérito dos PCNs foi possibilitar a abordagem da educação sexual sem a perspectiva de proibição e repressão antes dominantes, mas sua grande lacuna está em não garantir o espaço coletivo reflexivo e continuado da formação do professor para o trabalho com educação sexual, que possibilite a interação entre o pessoal e o profissional.

Questionando-se sobre a dificuldade do professor de Ciências Biológicas em assumir o trabalho com a educação sexual em todas as suas dimensões, tais desafios ficam maiores quando os professores são de áreas diferentes, como por exemplo, da Matemática, da Física ou da Química. Essas áreas são teoricamente distantes de ciência biológica, que vem se constituindo como lugar privilegiado para a discussão da sexualidade apenas como prevenção de IST e gravidez na adolescência.

Por fim Silva e Neto concluem que há profissionais despreparados tanto na formação inicial quanto na continuada. Esses autores ainda chamam a atenção para o fato de que treinamentos e palestras, por si só, não são suficientes para garantir o objetivo que se quer alcançar: profissionais sensibilizados em relação às questões dos direitos humanos e com a promoção do respeito às diferenças na materialização de uma realidade social mais democrática.

(2.3) Gênero na Formação Docente

Nessa divisão temática específica sobre educação formal, o trabalho de Marlucy Paraíso (1997) destaca-se, pois, analisa as relações de gênero estabelecidas no currículo de formação de professoras/es em um município situado no norte do estado de Minas Gerais.

Realizando uma carga horária de 270 horas de observação do cotidiano das aulas do curso, atentando-se especificamente as relações de gênero dentro da sala de aula e, em seguida, realizando entrevistas com diferentes estudantes e professoras/es do curso. A autora constatou que as relações de gênero estão presentes todo o tempo no currículo em ação, Segundo Paraíso:

[...] o gênero instala conflitos e até mesmo direciona alguns conteúdos [...], pois, o tema de tão presente que está nas relações cotidianas, ganha vida e emerge no currículo em ação, fugindo ao controle dos planejadores do currículo, dos autores dos livros didáticos, das/os próprias/os professoras/as que não incluem o tema nos seus planejamentos formais (1997, p.42).

Assim, por meio do estudo de Paraíso, constatou-se que o gênero se faz presente no currículo em ação, mas diferencia-se em muito do currículo oficial. Nesse espaço, o gênero é colocado como *campo de silêncio*⁸.

Em conclusão, esse estudo sobre gênero e formação docente emerge no cotidiano como se escapasse do enquadramento do currículo formal e evidencia a hierarquização presente nos currículos dos cursos de formação de professoras/es, impossibilitando a criação e a produção do conhecimento sobre o tema de gênero na escola. Ao mesmo tempo, em que via noção de currículo em ação, os sujeitos da pesquisa reivindicam o espaço para essa temática.

Outro estudo, mais abrangente nas relações de gênero e formação docente e que leva em consideração também à influência das sexualidades nos currículos, é o estudo de Taisa Ferreira (2011), que relata a experiência vivenciada a partir de duas ações de formação de professores da rede pública: uma na cidade de Irecê e outra na cidade de Maragogipe, ambas situadas no estado da Bahia. A primeira realizada em através de um seminário denominado “Irecê sem Homofobia” a qual foi uma

⁸ Para a autora, o campo de silêncio é o que está ausente do currículo formal (não consta na Proposta Curricular do Estado, não aparece nos livros didáticos e nem nos planos de aulas dos/as professoras/as), que não é problematizado como conhecimento no currículo em ação, mas, se manifesta de forma explícita, provocando conflitos, disputas e redirecionando o currículo planejado.

parceria estabelecida entre o movimento LGBT local e a Secretaria Municipal de Educação de Irecê, realizando uma oficina temática sob o nome de “Educação sem Lesbofobia, Homofobia e Transfobia”, tendo como público alvo professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as.

O segundo momento refere-se à oficina temática por nome “Educação e Diversidade” realizada na Jornada Pedagógica promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Maragogipe com professores/as da rede pública municipal.

As ações realizadas nas duas cidades visaram identificar a concreta necessidade de uma política sistemática de educação sexual nas escolas brasileiras, a partir de duas escolas inseridas em realidades distintas, mostrando que a carência da formação inicial e continuada de professores/as sob a temática de gêneros e sexualidades pode ser notada e demonstrada nos discursos docentes de diferentes localidades. Assim, vale ressaltar que a sexualidade e as relações de gêneros são dimensões da vida humana e são presentes intensamente no cotidiano escolar.

Os trabalhos acima citados mostram que os cursos de formação de professores/as, requerem uma proposta de mudança de postura dos docentes e discentes em cursos de Licenciatura e, no então Magistério, passando a considerar nas práticas pedagógicas, não só o currículo formal, mas também o currículo oculto dos discentes, pois, esta forma de currículo ajuda, a compreender e questionar as hierarquizações estabelecidas na sociedade sobre os gêneros e as sexualidades, vale a pena mencionar que a categoria de currículo oculto será aprofundada mais adiante.

Haja vista a relevância do tema, quanto mais pessoas informarem-se sobre o assunto, mais respeito atribuirão aos sujeitos das mais variadas orientações sexuais e no combate à misoginia, permitindo que a questão passe a ser entendida e tratada a partir do respeito aos direitos humanos, procurando assim a superação dos preconceitos, possibilitando o reconhecimento da equidade de gênero e das sexualidades como algo inerente à vida do ser humano.

(3) Ensino de Química e Sexualidade.

Na divisão temática sobre Ensino de química e sexualidade, destaca-se o estudo realizado por Regina Ferreira e colaboradores (2001) em que se buscou a quebra de tabus relativos às camisinhas dentro das aulas de química, promovendo o questionamento nos/nas alunos/as sobre a utilização da mesma, visto que, segundo a autora, uma grande quantidade do número de casos de AIDS é expressivamente elevada entre os jovens. Para a autora, há uma necessidade de se abordar temática da sexualidade dentro da sala de aula até mesmo em aulas das ciências exatas.

Neste estudo, os sujeitos da pesquisa foram os professores participantes do “Projeto de construção de uma proposta para o ensino de ciências na então 8ª série”. O projeto foi desenvolvido em escolas vinculadas à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

A pesquisa em questão teve como metodologia o ensino por experimentação, abordando conceitos de química em experimentos que envolvem como material principal os preservativos (camisinhas), que visa obter como resultado final a aproximação dos/as alunos/as com a camisinha, sua função, aspectos químicos e físicos, processos de fabricação e testes de produção.

Porém, este estudo permanece em uma visão biológica da sexualidade, voltada apenas para a promoção da saúde, como já demonstrado nesse texto.

Diante deste cenário de silenciamento, dos temas de gêneros e sexualidades nos cursos de formação docente pelo país observado a partir das análises dos trabalhos citados anteriormente, torna-se indispensável pelas instituições de ensino, o reconhecimento de que elas não apenas reproduzem ou refletem as concepções de gênero e sexualidade, que circulam na sociedade de maneira hegemônica, mas que ela também produz tais concepções.

Desta forma, admite-se que os temas de gênero e sexualidade não são trabalhados na grande maioria das disciplinas (principalmente nas aulas de química, por ser considerada uma matéria das ciências exatas) regidas nas escolas. É através da observação da escassez de obras acadêmicas em áreas como a química

sobre o tema de gênero e sexualidade que se mantém em uma visão biológica e essencialista da sexualidade.

Por fim, partindo do pressuposto que as práticas pedagógicas sobre os temas de gênero e sexualidade nas escolas, não estão obtendo resultados eficazes, devido à ausência dessa discussão na formação inicial dos/as professores/as, buscaremos neste estudo, investigar se são contempladas as temáticas de gênero e sexualidade no currículo formal e quais as concepções sobre gêneros e sexualidade dos licenciandos em Química da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste?

Tais questões nos encaminharam para refletir o processo de formação docente do referido curso, possibilitando levantar a hipótese de que estes docentes que estão sendo formados, não possuem em seu currículo formal o debate sobre os temas, levando-os a reprodução (até mesmo inconsciente) do silenciamento e/ou do reforço de noções hegemônicas destas temáticas nas escolas que esses futuros docentes atuarão, contribuindo para a perpetuação das desigualdades de gênero e da criminalização das sexualidades práticas homofóbicas, lesbofóbicas e transfóbicas.

É neste contexto, que surge a relevância deste trabalho, pois, acessam, as normas, o currículo formal e as concepções na formação inicial dos/das alunos/as do curso de Química – Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (CAA) sobre a temática de gênero e sexualidade, permitindo que os conhecimentos aqui reunidos, acerca dos sentidos atribuídos sobre gênero e sexualidade no curso em questão, possam servir como subsídios para propostas pedagógicas futuras que favoreçam a autonomia, o aprendizado e a participação social dos futuros docentes, e assim contribuir para a formação de professores/as que lidarão com o tema de gênero e sexualidade em seu cotidiano de trabalho, atuando como agentes interlocutores/as de uma ação pedagógica eficaz no combate a marginalização da sexualidade e na discriminação entre gêneros dentro e fora das aulas de química.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivos Gerais

Analisar o curso de formação docente em Química do CAA em relação às concepções de gênero e sexualidade por meio dos seus licenciandos.

3.2 Objetivos Específicos

- ❖ Verificar a existência de projetos e componentes curriculares na área de gênero e sexualidade no curso de Química – Licenciatura da UFPE-CAA;
- ❖ Investigar o envolvimento dos licenciandos em química do CAA em projetos de pesquisa e/ou extensão na área de relações de gênero e sexualidade;
- ❖ Avaliar o discurso dos licenciandos/as segundo alguns parâmetros para educador/a sexual propostos pelos PCNs;
- ❖ Identificar a visão dos licenciandos em Química da UFPE-CAA sobre gênero e sexualidade dos períodos iniciais e finais do curso.

A seguir, veremos as principais teorias referentes ao currículo, ao gênero e as sexualidades que fundamentam a nossa pesquisa.

4. CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE

4.1 Currículo

A ideia de currículo, como um objeto específico de estudo e pesquisa, surge pela primeira vez no início do século XX, nos Estados Unidos da América (EUA). Tendo ligação com o processo de massificação da escolarização e com a intensa industrialização (MALTA, 2013).

Nesta fase da transformação econômica local e mundial, houve um impulso por parte de pessoas que estavam ligadas, sobretudo à administração da educação

para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e de testagem de currículos.

Segundo Silva (2007), a ideia dessa época, é que o currículo, seja visto como processo de produção de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos (através de provas e notas). O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica cuja inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor relacionada o mundo das organizações capitalistas.

Diante do exposto não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes, pois, atualmente, as mudanças sociais, políticas e econômicas que configuram o atual modelo de sociedade e por consequência, o modelo de educação, exigem um redimensionamento da concepção curricular tradicional dos cursos de formação de professores/as.

Os currículos que estão inseridos nesse contexto são incapazes de constituir nos graduandos/as todas as competências necessárias para o enfrentamento do mundo do trabalho. Desta forma, cada vez mais se percebe a importância do planejamento curricular.

Diante dessa conjuntura, surge a relevância de se compreender os significados do currículo, visto que, este será o definidor e organizador de conhecimentos e práticas pedagógicas, que refletirão uma concepção e um ideal de educação para os docentes. Além disto, essas concepções e idealizações serão apropriadas pelos graduandos/as e reproduzidos futuramente enquanto professores/as (MALTA, 2013).

Inicialmente, se nos fosse solicitado uma única definição de currículo, não se pode responder, pois, encontra-se uma grande variedade de definições na literatura, estudiosos como Tomaz Tadeu da Silva (2000, 2001, 2007), Antônio Moreira (2001), Kelly (1981), John Goodlad (1979), Yamamoto & Romeu (1983), José Sacristán (2000) entre outros já identificaram cerca de trinta dessas definições.

Cada uma delas está comprometida, de forma explícita ou não, com uma época histórica, com uma corrente pedagógica e com uma teoria de aprendizagem.

Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011) afirmam que:

Cada “nova definição” não é apenas uma forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A “nova definição” se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se, ou não, no mesmo horizonte teórico delas (2011, p. 20).

Nesse contexto, quando se pergunta o que é currículo, não se trata de escolher apenas a definição, mais moderna ou mais aceita pela comunidade científica, mas sim, de se entender que, currículo é o pensar e o agir sobre o processo de ensinagem⁹; E que tem como seus alicerces as seguintes questões: Para que ensinar? A quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar? (MALTA, 2013).

Deste modo, o currículo tem uma especificidade muito particular. Todos os que dele participam e todos os que têm domínio sobre o currículo, não o fazem de maneira neutra, pois este se trata de uma área impregnada de valores, ideologias, forças, interesses e necessidades e exige, para uma definição exata, a explicitação de um quadro de referência filosófica, histórica e política, assim, cada currículo refere-se a um conceito básico de vida grupal e encerra um conceito de pessoa perseguido pela escola.

Desse modo, entendemos que a escola não apenas produz o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo do mercado de trabalho, mas, (re)produz códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade. Nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social também são campos gestados na escola, descrevendo a importância da escolarização para a sociedade, Ivor Goodson afirma que:

Nas escolas, o saber é transmitido às futuras gerações. Se essa transmissão for defeituosa, estaremos indubitavelmente em perigo: a escolarização é algo tão intimamente relacionada com a ordem social, que se o nosso conhecimento sobre escolarização for inadequado ou sem importância pública, então os principais aspectos da vida social e política ficam obscurecidos (2010, p. 70).

Com base na afirmação de Goodson, percebemos que há uma estreita relação entre as estruturas sociais, o modelo político de um país e o seu modelo de ensino. Um currículo tem sempre atrás de si, condicionantes sócio-político-culturais, explícitos ou não, que determinam diferentes visões de ser humano e de sociedade.

Nesse contexto de escolarização e sua relação com a ordem social, observa-se que os currículos escolares apesar da aparente neutralidade com que são

⁹ Preferiu-se utilizar o termo ensinagem, dado por Lea Anastasiou (1998), pois, este indica uma prática social entre os sujeitos, professor e aluno, que envolve tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, decorrentes das ações na sala de aula e fora dela. Propõe-se uma unidade dialética processual, na qual o papel condutor do professor e autoatividade do estudante se efetivem em dupla mão, num processo de ensino e aprendizagem.

concebidos, estão atrelados à história dos conflitos de gênero e outros conflitos como os de classe, de raça, entre outros.

O currículo juntamente com os conhecimentos relativos às disciplinas escolares, as linguagens utilizadas, as posições definidas como “correta” e “incorreta” de ser e agir, disciplina, normaliza e controla os indivíduos.

Nesse sentido, entendemos que o currículo não é neutro; ele está envolvido em relações de poder e nos ensina “posições, gestos e formas de se dirigir às outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos, que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos” (SILVA 2006, p.203).

Dessa maneira, o currículo é considerado como um artefato cultural, que contribui na constituição dos sujeitos. Segundo Suzana Barros e Paula Ribeiro (2012):

Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos aos sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-existia à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez, disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos - e sujeitos também muito particulares, *sujeitos de uma sexualidade* (2008, p.195).

Esse artefato permite que sejam construídos discursos, como os da igreja, da moral e da lei, sobre o gênero e as sexualidades, através do poder inscrito, não na negação ou na proibição do discurso sobre o sexo e o gênero, mas através da incitação ao mesmo, sendo então, extremamente produtivo.

De acordo com Foucault (2006), os discursos de estímulo dessas entidades na sociedade, confere a possibilidade de construir uma “sociedade disciplinar”, que faz um investimento sobre o corpo, construindo “corpos dóceis” e padronizados criminalizando aqueles que divergem dessa normatização. Vale ressaltar que além das ideias sobre esse “poder disciplinar” capaz de engendrar corpos através de suas práticas cotidianas, um outro conceito também gerado por Foucault é o “biopoder” – esse, definido como o poder de controlar as populações, de controlar o “corpo-espécie”. É através do conceito de biopoder que se pode analisar práticas que,

historicamente, instituíram lugares socialmente diferentes para homens e mulheres. (LOURO, 1997)

Vale ressaltar que neste trabalho, consideramos o “poder” na perspectiva de Foucault (2006), como uma relação de técnicas disciplinares sobre ações sociais, algo que se exerce, que se efetua capilarmente por toda sociedade, mas também é uma prática de significação, de atribuição de sentidos.

Em outras palavras, o currículo constrói a realidade, governa-nos, constrange nosso comportamento e projeta nossa identidade, tudo isso produzindo uma concepção que se fortalece entre os diferentes discursos sociais e culturais.

A descoberta do corpo como objeto e alvo de poder foi suficiente para tentar encerrar nele as marcas do gênero (homem/mulher) e da sexualidade (heterossexualidade) considerados normais e legítimos.

Assim, o currículo disciplina e normaliza os gêneros, construindo pares dicotômicos (homens/mulheres; Hetero/Homossexual). Nessa linha de argumentação, Brício afirma que para Jorge Larossa currículo “é um artefato destinado à produção de sujeitos através de determinadas tecnologias de diferenciação e identificação” (2008, p 2). Ou seja, o sujeito é constituído histórica e culturalmente, pois não há natureza em um modo particular de ser, já que, este é determinado e constituído.

A ideia que o sujeito tem de si é possível de ser analisada em sua constituição histórico-cultural, a partir do ato de problematizar e desconstruir discursos.

Excede-se a perspectiva de que o currículo esteja envolvido apenas com a transmissão de conteúdo, pois ele também constitui os sujeitos. Diante desse contexto, várias visões sobre currículo ganharam forma em meio aos inúmeros acontecimentos ao longo da história da humanidade até os dias atuais, algumas teorias sobre o currículo apresentam-se como teorias tradicionais, que pretendem ser neutras, científicas e objetivas; enquanto outras, chamadas teorias críticas e pós-críticas, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que implica relações de poder e demonstra a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder.

As distintas teorias do currículo se diferenciam, inclusive, pela ênfase que dão à natureza da aprendizagem, ao conhecimento, à cultura e à sociedade. Dessa maneira, a seguir podemos agrupar as informações acima mencionadas em:

Tradicional, Tecnicista, Crítica e Pós-crítica, conforme quadro 1 abaixo (SILVA, 2010).

Quadro 1: Perspectiva de Currículo x Conceitos objetivados na teoria.

Perspectiva de Currículo	Conceitos objetivados na Teoria
Tradicional	Ensino, Aprendizagem, Avaliação, Metodologia, Didática, Organização, Eficiência Objetivos.
Tenicista	Ensino, Aprendizagem, Avaliação, Objetivos, ênfase na instrumentação, Métodos utilitários e econômicos da educação.
Crítica	Ideologia, Poder, Classe Social, Capitalismo, relações sociais de produção, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.
Pós-Crítica	Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, teoria Queer

Por fim, concordamos com Brício (2008) quando afirma que: “Entender as relações entre gênero, sexualidade e currículo, significa reconhecer que homens e mulheres são sujeitos cambiantes, híbridos”.

4.2 Gênero

Na necessidade de entender como o currículo da formação docente compreende a importante ferramenta construtora de docentes capacitados/as para o diálogo sobre a temática de gênero e sexualidade nas escolas, faz-se necessário o entendimento das concepções de gênero e sexualidade segundo as ideias de alguns estudiosos/as considerados/as clássicos/as sobre as temáticas. Deste modo, observaremos alguns caminhos tomados pelos estudos das temáticas, desde seu impulsionamento dos movimentos sociais até a entrada dos temas nas universidades e concepções utilizadas nos dias atuais.

Inicialmente, o ano de 1968 foi considerado como um marco da rebeldia e da contestação em países como França, Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra, pois estes viviam manifestações coletivas de insatisfações sociais e políticas.

É nesse contexto de efervescência social e política, que o movimento feminista contemporâneo ressurge, expressando-se não só em muros, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas como as obras hoje consideradas clássicas – como, por exemplo, Simone Beauvoir, Betty Friedman e Kate Millet (LOURO, 1997).

Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando o seu fazer intelectual, surgindo assim, os estudos da mulher (*Women's Studies*).

Posteriormente, na década de 1980, os estudos da mulher passaram a ser denominados estudos de gênero por ter uma conotação mais objetiva e relacional, uma vez que havia uma necessidade desse campo teórico ser legitimado pela academia (SCOTT, 1996).

Podemos escrever resumidamente a produção teórica na academia sobre o conceito de gênero, num primeiro momento, surge como a denominação de *Women's Studies*, passando em seguida a ser conhecida como gênero apenas na nomenclatura, pois ainda era um sinônimo de estudos sobre as mulheres até chegar a ser pensado como uma categoria relacional. Ou seja, as concepções de homem se engendram na sua relação de identificação com outros homens e na negação do que seja feminino, o mesmo ocorrendo com as concepções de mulher.

Para empreender a análise do currículo sobre as construções de gênero e sexualidade, recorro a autores/as como Foucault (2004, 2005, 2006), Louro (1998,

2004, 2004), Veiga-Neto (2003). A partir desses autores/as compreende-se que gênero e sexualidade são construídos discursivamente em vários âmbitos, entre os quais o currículo exerce forte influência em sua conceituação.

Ao iniciar uma reflexão sobre gênero, o primeiro desafio que se apresenta é o de reconhecer que ser homem ou ser mulher não é simplesmente um feito natural, biológico e isso porque há vários fatores de ordem econômica, social, políticas, étnicas e culturais que contribuem de forma diversas para a maneira como pensamos ou como nos comportamos e atuamos enquanto homens ou mulheres (SARDENBERG, MACEDO, 2011).

No nosso cotidiano vemos opiniões, representações e práticas sociais baseadas no que é considerado ser homem ou ser mulher. Desde que somos criança, ou melhor, antes mesmo de nascermos, essa classificação acontece, pois a cor do enxoval já é definida em função do sexo do bebê (MIRANDA, 2011).

Assim, para a nossa sociedade, a cor rosa é atribuída para as meninas; a azul para os meninos e há cores neutras para quando não se consegue determinar o sexo do bebê antes de seu nascimento.

Essas divisões determinadas pelo sexo não ficam apenas em relação à cor do enxoval do bebê, mas também, dizem respeito a brinquedos e brincadeiras, comportamentos, roupas, profissões, instituições entre outros. Essas diferenciações, pensadas como biológicas e, portanto, como “naturais”, entre os sexos têm servido de pretexto para se edificar e legitimar relações desiguais entre homens e mulheres, historicamente caracterizadas por uma situação de subordinação das mulheres e a dominação masculina (MIRANDA, 2011).

Mas afinal, é o sexo biológico (constituição fisiológica) que determina essas diferenças hierárquicas entre os gêneros? As mulheres são “naturalmente” delicadas, frágeis, maternais, sentimentais, e sempre submissas; enquanto que os homens, pela sua própria fisiologia, são fortes, decididos, racionais, e eternos dominadores? (LOURO, 1997)

As respostas para estes questionamentos dependem dos conceitos que o termo “gênero” vem recebendo no decorrer da história, influenciando e sendo influenciado pelas várias teorias sociais existentes.

Em 1995, Joan Scott, define as relações de gênero “como um conceito, para se referir a masculinos e femininos de forma diferente do que se compreendia como sexo”.

Vale ressaltar que diferença entre gênero e sexo, somente a partir do ano de 1960 e, mais precisamente, no bojo da retomada do projeto feminista, autoras inglesas e americanas, para melhor identificar e analisar esse fenômeno e, ao mesmo tempo, enfatizar o caráter social das relações entre os sexos, passaram a empregar o termo “gênero”, em oposição a “sexo”, como se expressa na definição de Ann Oakley (1972) apud Sardenberg et al:

Gênero não é sinônimo de **sexo**, pois, quando falamos em **sexo**, estamos nos referindo aos aspectos físicos/fisiológicos que distinguem os machos das fêmeas da espécie humana, as diferenças visíveis da genitália e as respectivas funções procriativas. Por outro lado, quando nos referimos a **gênero**, estamos refletindo acerca de processos de construção cultural de relações que não decorrem de características sexuais diferenciadas entre homens e mulheres, mas de processos construtores dessas diferenças, produzindo, nesse movimento, desigualdades e hierarquias (2011).

Por esse motivo, é necessário dizer que a forma como utilizo o conceito de gênero nesta pesquisa está inserida na perspectiva pós-estruturalista, na qual apresenta as especificidades constituídas por esta perspectiva, enfatizando o aspecto relacional entre mulheres e homens, rejeitando o sentido do determinismo biológico e passando a envolver valores construídos socialmente e que não dizem respeito unicamente às mulheres, mas a femininos e masculinos.

Este viés pós-estruturalista mostra-se evidente nas afirmações de Scott (1995) apud Louro (2000) onde estas autoras afirmam que:

O conceito de gênero acena, para os símbolos culturais, para os conceitos normativos, para a organização social, para as identidades subjetivas, o conceito sugere ainda, que romper com a rígida polaridade binária entre masculino e feminino permite-se que passe a operar com a pluralidade de identidades sexuais (p.15).

Em outras palavras, o conceito de gênero surge de forma sinérgica, contra a lógica essencialista que acredita numa mulher e num homem universais e trans-históricos (FAGUNDES, 2011).

Desta forma, gênero é tratado como um instrumento analítico, cujos referentes “estão ancorados em um imaginário sexual, mas, que transcende a sexo, e é utilizado para mapear e desnaturalizar representações fixas e binárias das chamadas identidades sexuais” (MATTOS, 2003, p. 81).

Para Fagundes (2011), gênero é uma questão social, uma questão política, e, como tal, diz respeito a todas as pessoas. Nesse sentido, as relações sociais de gênero desempenham papel fundamental na construção das identidades sexuais¹⁰.

A reformulação do discurso sobre o gênero forma uma poderosa ferramenta para a dissolução dessa dicotomia socialmente construída e passada historicamente sobre a posição do ser masculino e feminino, em nossa hierarquização e especialização social e de locais de trabalho, de boas maneiras, de vestimentas, de cores entre outros aspectos definidos e padronizados pela sociedade e que refletem nas vivências do espaço escolar como foi citado anteriormente.

Vale a pena ressaltar que Joan Scott (1989) afirma que, o uso do termo “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade.

Por fim, podemos nos perguntar ainda, por que, mesmo que cientes de tudo isso, não mudamos essas práticas, se a Antropologia, a Sociologia, a História, entre outras ciências já demonstraram que são construções sociais? A forma como vivemos nossas identidades sexuais, o nosso gênero, a nossa visão de mundo foi construída a partir de interesses de classe e de gênero dominantes (LIMA, 2011).

Os movimentos sociais, como o feminista, os movimentos negros, o movimento LGBT¹¹ têm tentado mudar o rumo dessa história, mas essa não tem sido uma tarefa fácil.

A escola (com suas práticas pedagógicas, seus programas e conteúdos e seu currículo) tem se empenhado em impor ideias de um determinado grupo hegemônico que conseguiu seu lugar na história por ter sido capaz de controlar o Estado e estabelecer leis que os favoreciam.

Como afirma Guacira Louro: “[...] diferença, distinções, desigualdades [...] A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso” (1997, p. 57).

Desta forma, mesmo que se conheçam as origens, as causas e as consequências dessas distinções na sociedade, enquanto a escola reproduzir e

¹⁰ Esse conceito de identidade sexual é uma construção que diz respeito à forma como apreendemos e interpretamos a realidade e, ao mesmo tempo, compreendemos a nossa posição no mundo e de seus prazeres. Nesse processo, é fundamental a percepção de um sentido de ‘nós’ (igualdade) e de ‘outro’ (alteridade).

¹¹ LGBT ou ainda LGBTTT, é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Embora se refira a apenas seis, é utilizado para identificar todas as orientações sexuais minoritárias e manifestações de identidades de gênero divergentes do sexo designado no nascimento.

produzir este currículo hegemônico, que apenas poderá ser modificado com reorganização dos currículos dos professores/as e dos demais profissionais que compõe a escola, poucos avanços serão obtidos.

Em consonância com as ideias de Tereza Fagundes (2011), entendemos que o gênero é uma construção sociocultural e política que opera através de representações e estereótipos de feminilidade e de masculinidade, bem como de modos de ser femininos e masculinos, disposição para ser dominado/a e para dominar e que estão claramente marcados e são construídos através do processo educacional existente nas escolas e universidades.

4.3 Sexualidade e Educação Sexual

A primeira ideia que nos vem à cabeça quando falamos de sexualidade é que se trata de algo "natural", inato. Tendemos a pensar que homens e mulheres, por serem dotados de um corpo sexuado, identificável por meio dos órgãos genitais externos, têm desejos e comportamentos delimitados por suas características biológicas (BRASIL, 2011).

Quando, na verdade, muitos outros ingredientes entram nessa receita, afinal, as formas como vivemos a sexualidade, não podem ser explicadas pela necessidade de reprodução e sobrevivência da espécie humana. Para melhor entender o conceito de sexualidade, lembramos que ele traz em si a ideia de diferenças e desigualdades, e formas de expressão que se relacionam ao conceito de gênero.

Para Tereza Fagundes (2011) as relações desiguais de gênero (de classe, de raça, de geração etc.) reproduzidas e mantidas nas sociedades se imbricam na constituição do sujeito sexuado e, assim sendo, características do comportamento sexual variam de mulheres e de homens, de crianças, de jovens, bem como de pessoas de diferentes classes sociais, Para Fagundes:

As características do comportamento sexual das pessoas são diferentes no tempo e no espaço, ou seja, se expressam com particularidades nas diversas sociedades. Como um processo relacional de grande importância, a sexualidade se fundamenta em elementos primordiais do ser: o potencial biológico, as relações sociais de gênero e a capacidade psicoemocional (2011).

Ainda segundo esta autora, o componente biológico é traduzido pelo corpo sexuado, corpo matriz no qual se imprimem marcas “indeláveis” como os órgãos associados à reprodução e os caracteres sexuais secundários.

Enquanto o componente psicoemocional compreende os aspectos ligados à emoção, aos sentimentos e aos conflitos associados à sexualidade.

E, por fim, o componente sociocultural abarca o conjunto de impressões ou representações sobre a sexualidade introjetadas pela pessoa em interação com os outros, ao longo de sua vida.

Com isso, podemos considerar que a sexualidade se constitui em uma categoria de análise mais ampla, que considera aspectos como as relações entre os gêneros, a diversidade sexual, os aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos, éticos, étnicos e religiosos (SANTOS *et al*, 2011).

A sexualidade compreende também, os conceitos de linguagem, corpo e cultura. Jimena Furlani (2007) afirma, ainda a esse respeito, que “todo saber é uma construção humana”. Nessa perspectiva, a sexualidade, como outros saberes, não é dada ou “natural”, mas sim construída por sociedades que possuem intencionalidade nessa construção. Ao tratar construções sociais como sexualidade ou gênero como naturais, estamos além de restringindo seus significados, nos equivocando, pois, como afirma Deborah Britzman:

A sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob o controle, ou como um obscuro domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir. Ela é o nome que pode ser dado a um construto histórico: não uma realidade furtiva que é difícil de apreender, mas uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação de um conhecimento especializado, o reforço de controles e resistências estão vinculados uns aos outros, de acordo com algumas poucas estratégias importantes de saber e poder (1999).

Articulando esta temática no campo educacional, Guacira Louro (2011) afirma que para algumas pessoas que equivocadamente, escola e sexualidade devem constituir duas instâncias distintas e absolutamente separadas.

Essa distinção decorre do fato de que a sexualidade é entendida como uma questão pessoal e privada, bem como atravessada por decisões morais e religiosas, já a escola, compreendida com espaço social de formação, voltada para a vida coletiva, em que deveria afastar-se das polêmicas e dos conflitos. Sendo assim,

entendem que é papel exclusivamente da família se ocupar da educação sexual das crianças e adolescentes.

Segundo a mesma autora, a sexualidade se constitui em um aspecto importante da formação dos sujeitos e dos grupos, exigindo atenção no contexto das políticas e dos programas educacionais, dos currículos, e, conseqüentemente do espaço escolar (2011. p. 87).

No Brasil, do ponto de vista formal, somente em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que desencadeou a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tivemos a educação sexual legislada e, finalmente, aprovada, desde então, os PCN, apresentam a sexualidade e orientação sexual como tema transversal nas discussões atuais do campo educacional, de maneira que os profissionais da educação transmitam e problematizem questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores que estão a ela associados (BRASIL, 1997).

Acreditamos que, a introdução da temática de sexualidade e também as relações de gênero na educação, permite a atuação da escola como continuadora daquela educação que acontece na família.

Nesse contexto, os PCNs, por meio do tema transversal orientação sexual, é um documento que dá legitimidade para que o/a professor/a trabalhe com sexualidade em sala de aula. Neste documento, é enfatizada a necessidade de se trabalhar sexualidade em seus diversos aspectos, o social, o psíquico e o biológico, com o objetivo de se fornecer uma visão pluralista da sexualidade, bem como sanar a ocorrência de gravidez indesejada, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's) e abuso sexual (BRASIL, 1997).

Contextualizada dessa forma, optamos pela terminologia educação sexual por se tratar de um processo mais abrangente, que não se limita, a apenas, unir um conjunto de informações sobre sexualidade, em que há procedimentos pedagógicos voltados para a conscientização ou o aconselhamento que o/a educador/a possa fazer para um/a ou outro/a educando/a.

A educação sexual na escola requer, portanto, uma atuação competente, efetiva e duradoura de professores/as que precisam ter um corpo de conhecimento abrangente e grande disposição para atuar. É preciso ter atitudes coerentes com as informações e que possuem disposição para agir de forma favorável ou não em relação a uma situação particular (FAGUNDES, 2011).

Além do conhecimento, que ocorre a nível consciente e racional, educar para a sexualidade envolve a revisão de crenças que atuam no campo irracional e, até mesmo, do inconsciente dos/as professores/as. O conhecimento apela para a lógica e a crença, na aceitação à crítica de algo como sendo verdadeiro independente de comprovação racional (BRASIL, 2011).

Nessa perspectiva, para adequação da abordagem de uma educação sexual, como proposta pelos PCN's, se faz necessárias mudanças na formação dos/as professores/as, visto que os/as mesmos/as ainda se encontram despreparados/as diante de tal assunto (NUNES, 2013).

Para alcançar este objetivo é necessário então, uma formação voltada para o sentido amplo (envolvendo os três elementos que a constituem, como citado anteriormente) da sexualidade, de forma a abranger todas as questões, extrapolando as influências do contexto cultural e biológico, criando assim, professores/as com arcabouço teórico suficiente para a criação de diálogos e práticas educacionais capazes de desconstruir os tabus, pré-conceitos e criminalizações referentes as sexualidades.

É nesse contexto que notamos a necessidade de uma investigação na formação docente em Química, no que diz respeito à preparação para trabalhar com o tema sexualidade e relações de gênero e conseqüentemente a inserção das discussões e reflexões nos currículos de formação desses/as professores/as.

Para tal, investigação, utilizamos de uma metodologia quantitativa e qualitativa, que será descrita a seguir.

5. METODOLOGIA

Neste capítulo, são abordados os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa descrevendo sobre: classificação da pesquisa, amostragem, instrumentos de coleta de dados e técnicas de análises dos dados utilizados para alcançar os objetivos propostos.

5.1 Classificações da Pesquisa

Conforme sugerido nos PCN's (BRASIL, 1997), as categorias de gênero e sexualidade representam temas transversais resultando na necessidade de um desvelamento e análise das condensações de sentido dessas temáticas, na formação inicial dos futuros/as professores/as de Química.

Com base na natureza do problema e objetivos propostos, esta pesquisa caracteriza-se, então, como uma pesquisa exploratória, pois: ela buscou obter uma visão geral acerca das temáticas de gênero e sexualidade como temas transversais no curso de Química-Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) (GIL, 2010).

Dessa maneira, esse estudo proporciona uma maior familiaridade com o curso de formação docente em Química do CAA e sua relação com as concepções de gênero e sexualidade por meio da fala de seus licenciandos/as, visando tornar o problema de pesquisa mais explícito, abrindo caminhos para estudos futuros.

Vale ressaltar que utilizamos técnicas de coletas de dados tanto de natureza qualitativa como quantitativa. Tais técnicas foram privilegiadas visando obter dados mais significativos para compreender como gênero e sexualidade estão sendo problematizados na formação inicial dos referidos discentes.

Diante do exposto, optamos, no seu aspecto quantitativo, pelo método de *survey*-descritivo. Com tal procedimento buscamos identificar quais situações, atitudes ou opiniões estão manifestos nos discentes do curso de Licenciatura em Química (FREITAS *et al*, 2000; LAKATOS, 2003; LIMA, 2010).

No entanto, no seu aspecto qualitativo, usou-se análise documental, conversas informais, observação-participante e entrevista-semiestruturada. Vale destacar que as conversas informais possibilitaram detectar os discursos dos/as licenciandos/as que, nestas condições, não se sentiram ameaçados/as por quaisquer instrumentos de possível intimidação, como gravadores ou a própria presença de "alguém que investiga". Por ser aluno do curso, a metodologia de observação-participante também foi utilizada, desta forma, os discursos, as vivências e os hábitos dos grupos observados foram compartilhados, permitindo observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de "estranhos" (MARTINS, 1996).

A partir da aplicação dos questionários, foram selecionados/as alguns alunos/as para realização de entrevista semiestruturada visando aprofundamento dos sentidos evocados na primeira técnica de coleta de dados, conforme exposto mais adiante.

5.2 Cenário e os futuros docentes (atrizes/atores da pesquisa)

A pesquisa foi realizada a partir do final do ano de 2014 e primeiro semestre de 2015. Participaram deste estudo, discentes pertencentes ao curso de Química-Licenciatura, do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, matriculados regularmente no 1º, 2º e 3º período (fases iniciais); 7º, 8º, 9º e 10º período (fase final), turno noturno, do referido curso.

Como foi mencionado acima, a pesquisa teve dois cortes: o primeiro com discentes no início do curso e o segundo com discentes do final do curso. A escolha de tais turmas/períodos da primeira fase teve como objeto analisar quais as concepções iniciais desses alunos/as em relação às temáticas de gênero e sexualidade; e a segunda fase da pesquisa, com os discentes das turmas/períodos finais, objetivou averiguar se havia diferenças nas concepções desses discentes em relação às categorias de gênero e sexualidade proporcionadas pelo currículo do curso.

Vale ressaltar que os/as alunos/as da fase final do curso estão diretamente envolvidos/as em atividades práticas, logo, mais susceptíveis ao encontro com o diversidade/diferença étnico/racial, classe social, identidade regional, gênero e sexualidade presente no cotidiano escolar por meio dos estágios supervisionados em escolas das regiões do litoral, zona da mata, agreste e sertão, do estado de Pernambuco (Agrestina, Altinho Arcoverde, Bezerros, Belo Jardim, Brejo da Madre de Deus, Camocim de São Félix, Carpina, Cachoeirinha, Caruaru, Cupira, Cumaru, Garanhuns, Gravatá, Limoeiro, Nazaré da Mata, Palmares, Panelas, Passira, Recife, Sairé, Santa Cruz do Capibaribe, São Caetano, Surubim, Taquaritinga do Norte, Vertentes e Vitória de Santo Antão).

5.3 Objetos, técnicas e Instrumentos da Pesquisa

Neste item abordaremos os objetos de pesquisa, as técnicas e os instrumentos utilizados para obtenção dos dados que satisfazem os objetivos específicos, descrevendo em: análise documental, conversas informais, observação participantes, questionário e entrevista.

5.3.1 Análise Documental

Foram analisados os documentos da universidade que regem o currículo formal, sendo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) como fonte principal. Este documento foi elaborado com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9.394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (Resolução. CNE/CP 1/2002), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química (CNE/CES 1.303/2001) e nas Diretrizes para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura da UFPE (Resolução Nº 12/2008 CCEPE/UFPE).

5.3.2 Conversas informais

Nesta fase, buscou-se obter as opiniões dos discentes sobre o cenário atual dos debates de gênero e sexualidade nas escolas, permitindo compreender algumas concepções dos/as discentes, sobre o ser homem/mulher, o comportamento ideal masculino/feminino e a relevância dessas temáticas com o curso de química – licenciatura.

5.3.3 Observação participante

Nesta etapa da pesquisa, articulada com as conversas informais, confrontei minhas experiências vividas como aluno do referido curso com as opiniões dos/as discentes sobre as aproximações e distanciamentos da temática que a grade curricular possibilita durante os cinco anos de graduação.

Dialogando sobre as conversas vividas em sala de aula, as impressões e momentos de contato com os temas.

5.3.4 Questionário e Entrevista semiestruturada.

Na segunda etapa da pesquisa, satisfazendo os objetivos do estudo direcionados para a abordagem quantitativa, utilizou-se um questionário composto por perguntas abertas também chamadas livres ou não limitadas, pois permite responder, usando linguagem própria e emitir opiniões. Além de tais tipos de perguntas, o questionário foi composto também, por perguntas fechadas (LAKATOS, 2003), mas sempre que possível requisitando-se aos discentes a justificativa para tal resposta nas perguntas fechadas.

A primeira parte do questionário visou caracterizar a população analisada, contendo perguntas de aproximação com os/as sujeitos/as em estudo. Enquanto a segunda parte do questionário visava à obtenção dos dados sobre as concepções dos/as discentes sobre as temáticas de gênero e sexualidade.

Essa técnica possibilitou captar as associações simbólicas dos discentes, pois, permitiu uma compreensão das representações de sexualidade e gênero existentes nos sujeitos/as participantes da pesquisa, em um ambiente coletivo (sala de aula), porém, de um modo particular por meio de cada futuro docente (LAKATOS, 2003).

Em seguida, com base nos dados obtidos nos questionários, visando aprofundar os sentidos evocados sobre gênero e sexualidade desses sujeitos ainda em seu processo de formação docente, optou-se pela utilização de métodos qualitativos.

Para essa finalidade, foram escolhidos como ferramentas de coleta de dados, conversas informais, observação-participante e uma entrevista semiestruturada, com um total de 8 alunos/as, sendo 4 homens e 4 mulheres. As entrevistas foram aplicadas aos discentes da turma que, baseado nas respostas dos questionários, suscitaram um aprofundamento em relação às concepções de gênero e sexualidade. questionário.

A entrevista semiestruturada foi utilizada visando obter dados em profundidade sobre o que os alunos e as alunas do curso de Química-Licenciatura concebem, creem, esperam, sentem ou desejam fazer acerca das categorizações de gênero e sexualidade como docentes (SELLTIZ, 1995).

Optamos pela gravação das entrevistas com a finalidade de registrar o máximo de informação possível para posteriores averiguações. Desse modo, além

de estarmos mais livres no momento da gravação para fazemos observações escritas de situações que escapassem ao recurso da gravação em áudio; também podíamos ter uma melhor interação com nosso entrevistado, pois ficávamos mais atentos ao conteúdo das suas verbalizações.

5.4 Análise e Interpretação dos Dados Obtidos.

As análises dos questionários, das entrevistas, das observações participantes, das conversas informais foram realizadas através da análise de conteúdo, proposta por Bardin.

Esse tipo de avaliação de conteúdo é caracterizado como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das temáticas de gênero e sexualidade realizadas pelos discentes. Essa abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas referentes às respostas utilizadas pelos discentes (BARDIN, 1977, p. 42).

Nessa forma, a análise do conteúdo das respostas obtidas foi realizada priorizando-se a hermenêutica (CAMPOS, 2004) referente às categorias de gênero e sexualidade, ou seja, concepções sobre macho/fêmea, homem/mulher, heterossexualidade/homossexualidade.

Sob a fronteira da hermenêutica, os métodos são puramente semânticos, subdividindo-se em métodos psicológico-semânticos, que pesquisam as conotações que formam o campo semântico de uma imagem de homem ou mulher presente nos discentes ou nos documentos que regem o currículo formal do curso de Química-Licenciatura em relação ao gênero e sexualidade (CAMPOS, 2004).

Nessa perspectiva, para uma aplicação coerente dos métodos realizou-se as etapas básicas de pesquisa, proposta por Bardin (1977) são estas:

- A) A pré-análise que consiste num processo de escolha dos documentos para análise; nas formulações das hipóteses e nos objetivos da análise; e na elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final. Esta primeira etapa consistiu na análise do PPC, das ementas das disciplinas obrigatórias e eletivas do curso, e na análise bibliográfica sobre as 18 monografias apresentadas no curso. Vale destacar que

concomitante a essa fase foram aplicados os questionários aos referidos discentes.

- B) Na codificação, segunda etapa da pesquisa, trabalhamos principalmente com os dados oriundos dos questionários e das entrevistas. Os dados brutos foram transformados sistematicamente e agregados em unidades de análise tendo por base os sentidos condensados sobre gênero e sexualidade e formação docente. Essas categorizações permitiram uma análise das características pertinentes ao estudo.

- C) A terceira etapa consistiu no tratamento dos resultados. Nessa etapa, houve a quantificação percentual por meio das informações obtidas a partir da análise. A partir de tal procedimento foi possibilitado apresentar os dados em tabelas e gráficos. Esse é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica, isto é, da inferência. Nessa etapa, foram contabilizadas as respostas das perguntas fechadas dos questionários.

- D) A quarta etapa consistiu na análise das falas/texto por meio das questões abertas do questionário e das falas das entrevistas emitidas pelos/as alunos/as, apresentando as visões fielmente transcritas. Nessa etapa, serviu de referência três parâmetros propostos pelos PCNs para um educador sexual, são eles: clareza, sistematização e transversalidade. Tais parâmetros foram utilizados para identificar por meio das entrevistas as noções de gênero e sexualidade dos discentes observando suas divergências e convergências.

6. Resultados e Discussão

Nesse tópico abordaremos os resultados obtidos a partir da análise documental sobre o PPC do curso e da análise bibliográfica das monografias apresentadas no curso, durante os anos de 2014-2015.

No segundo momento, apresentamos as análises dos questionários e das entrevistas realizadas. Vale ressaltar que sempre que possível complementaremos com os dados obtidos das conversas informais e observações participantes.

6.1 Componentes Curriculares

Satisfazendo a etapa da análise documental, verificou-se a existência de componentes curriculares na área de gênero e sexualidade no curso de Química – Licenciatura da UFPE – CAA. Buscando-se disciplinas que fundamentam as teorias de gênero e sexualidade para os/as licenciandos/as em química.

Observou-se no decorrer do documento a seguinte afirmação:

O currículo acadêmico sintonizado com as exigências da realidade [...] alinham às dimensões sociais e culturais na possibilidade do discente planejar o seu caminho acadêmico, consolidando, assim, a autonomia intelectual e permitindo a articulação entre os conceitos atuais de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, cultura e gênero (PPC – Química licenciatura, 2013, p. 48).

Afirmando este discurso presente no PPC, observou-se que três disciplinas no currículo formal do curso contemplam as temáticas de gênero e sexualidade, sendo uma disciplina obrigatória e duas disciplinas eletivas.

A disciplina obrigatória, com duração de 30 horas, denominada Fundamentos Psicológicos da Educação II, consta em sua ementa que um dos objetivos deste componente curricular é estudar as relações entre sexualidade e educação. Como mostrado na imagem abaixo:

Imagem 1: Objetivos do Componente Curricular, Fundamentos Psicológicos da Educação II.

OBJETIVO (S) DO COMPONENTE

- Proporcionar uma visão panorâmica do desenvolvimento humano e de seus diferentes domínios: físico, cognitivo e psicossocial.
- Discutir a relação entre o desenvolvimento humano, a construção da subjetividade e o processo educativo.
- Refletir sobre a adolescência e os fenômenos físicos, cognitivos e psicossociais vivenciados neste período do ciclo de vida.
- Estudar as relações entre sexualidade e educação.

Um segundo componente curricular observado na ementa do curso, foi uma disciplina eletiva, ou seja, aquela em que o estudante opta, por cursá-la. Esta disciplina, denominada “Política Educacional e diversidade”, possui carga horária de 60 horas.

Tal disciplina apresenta em sua ementa como um dos objetivos, compreender as políticas educacionais a partir da ótica da diversidade; estudando as possibilidades e limites das políticas públicas de educação que incluam as dimensões de deficiências, raça, gênero, diversidade sexual e geração; bem como, as implicações na organização escolar de políticas de Diversidade, pluralidade, diferenças e desigualdades. Visa problematizar também a discriminação, racismo e homofobia que resultam em exclusões na educação escolar.

Percebemos que, pela ementa da disciplina, questões como gênero e diversidade sexual deixam de ser silenciadas no currículo formal, pois, disciplinas como esta, inserem questões consideradas tabus ou debates exclusivos das áreas de ciências humanas no curso de Química – licenciatura, visto por muitos alunos/as como um curso apenas de cálculos.

Entretanto, seu público limita-se a aqueles que possuem interesse no debate e não afeta todos/as os/as estudantes da graduação.

Uma terceira disciplina, também de caráter eletivo, citada no PPC do curso, é o componente curricular, denominado “Movimentos Sociais de Afirmação Cultural”, com carga horária de 45 horas.

Segundo sua ementa, este componente curricular objetiva trazer questões culturais de luta política relacionada à etnicidade, raça, gênero, geração e classe social. Políticas alternativas e políticas de reconhecimento, entre outros movimentos sociais. Como mostrado na imagem 2 abaixo:

Imagem 2: Recorte da ementa da disciplina Movimentos Sociais de Afirmação Cultural.

EMENTA

Cultura, política e identidade. Movimentos sociais: valores, práticas e ações coletivas. A dimensão cultural da luta política por direitos, equidade e igualdade. Questões culturais de luta política relacionada à etnicidade, raça, gênero, geração e classe social. Políticas alternativas e políticas de reconhecimento.

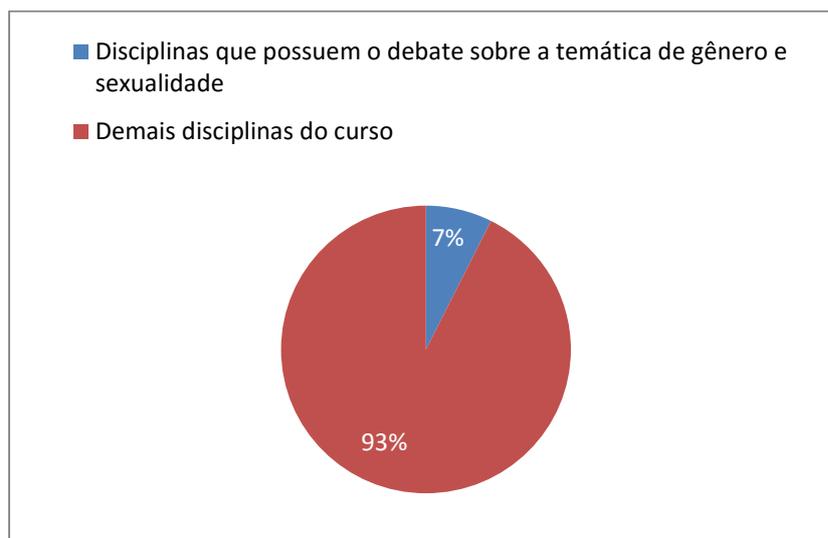
Esta disciplina, apresenta ainda em seu conteúdo programático, um item exclusivamente dedicado ao debate sobre as questões culturais de luta relacionadas a gênero, como mostrado na imagem 3.

Imagem 3: Recorte do Conteúdo Programático da Disciplina Movimentos Sociais de Afirmação Cultural.

- Questões culturais de luta política relacionadas à etnicidade;
- Questões culturais de luta política relacionadas à raça;
- Questões culturais de luta política relacionadas à gênero;
- Questões culturais de luta política relacionadas à geração;
- Questões culturais de luta política relacionadas à classe social;
- Políticas afirmativas e políticas de reconhecimento.

Organizando quantitativamente as disciplinas que debatem sobre os temas de gênero e sexualidade e as demais disciplinas do curso, pode-se plotar o gráfico 2 (abaixo) o quantitativo de disciplinas (obrigatórias e eletivas) ofertadas no processo de formação docente que possuem a temática de gênero e/ou sexualidade inclusas em sua ementa em relação às disciplinas gerais ofertadas no curso.

Gráfico 2: Disciplinas que possuem o debate de gênero e sexualidade em relação as demais disciplinas do curso.



O gráfico acima, mostra que é possível perceber que apesar das sugestões dos/as autores/as de teorias críticas e pós-críticas, no sentido de se construírem

currículos que trabalhem com os grupos marginalizados socialmente, ainda são pouco expressivas as propostas nessa direção (PARAÍSO, 1997).

Assim, analisando as ementas das disciplinas ofertadas no curso, apenas 7% delas discutem o campo de gênero ou de sexualidade, enquanto 93% das disciplinas do curso não discutem tais temáticas. Vale destacar que mesmo as disciplinas classificadas como pedagógicas, ou seja, relacionadas mais diretamente com as ciências humanas e sociais no curso de Química-licenciatura não contempla em suas ementas e conteúdos programáticos tais temáticas de maneira explícita. Além disso, em muitos momentos essas disciplinas pedagógicas, são postergadas pelos próprios alunos/as para dedicação integral a disciplinas específicas da área.

Desse modo, as disciplinas podem ser consideradas como mecanismos de compartimentalização de saberes e estão imbricadas em relações de poder, pois os conhecimentos estão organizados de forma rígida e hierárquica no currículo formal, em que cada conteúdo/temática deve estar delimitado em uma determinada disciplina curricular. Fica evidente, neste caso, que nessa especialização de saberes, algumas áreas são mais privilegiadas, sendo consideradas mais importantes que as outras, ocupando, muitas vezes, maior carga/horária nas academias (BARROS E RIBEIRO, 2012).

Contribuindo para a quebra dessa especialização de saberes, é preciso articular o gênero a outras categorias e temas, para que esse realmente conquiste o espaço merecido nas teorias sociais e educacionais e desdobrando em sua abordagem nos currículos escolares, seja dentro das escolas da educação básica ou na formação de professores (PARAÍSO, 1997).

Por fim, achamos que o currículo do curso de Química – licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, permite uma formação aos alunos/as nas temáticas, porém de maneira discreta, visto que, apenas uma disciplina obrigatória e duas eletivas abordam tópicos exclusivos sobre gênero e/ou sexualidade.

Desta forma, o curso analisado forma docentes discretamente sintonizados com as exigências da realidade e que se alinham às dimensões social e cultural da atualidade.

É importante destacar que ao não abordar ou abordar de maneira “discreta” as temáticas de gênero e sexualidade na formação inicial dos docentes se cria um ciclo vicioso desses docentes também não abordarem e/ou não saberem como

abordar em suas práticas cotidianas escolares questões relacionadas às desconstruções de uma sociedade machista e homofóbica. Isto é, ao não se ter tal prática enfraquece a construção de uma sociedade democrática que respeite e aprenda com as diferenças/diversidades.

6.2 Monografias do curso de Química-Licenciatura

Ao analisarmos as monografias defendidas entre os anos de 2014 e até o momento de 2015, observamos que 18 monografias foram defendidas, entretanto, nenhuma destas possuiu a temática de gênero e sexualidade como seus objetivos principais e/ou secundários.

Esse dado nos revela como a temática de gênero e sexualidade sofre um silenciamento dentro da academia, orientado pelas várias influências sociais, culturais e religiosas, mas principalmente herdado pelas concepções hegemônicas existentes fora dos muros da universidade que contribuem (mesmo que não consciente) nas escolhas dos problemas de pesquisa das monografias e pesquisas voltadas ao processo de ensino da ciência química.

Estes dados corroboram com a afirmação de Patrícia Maciel quando afirma que: “no Brasil, estas temáticas são ausentes no currículo formal dos cursos de formação de professores refletindo no baixo índice de Monografias, Dissertações e Teses referentes ao tema” (2012, p.1).

6.3 Questionários e Entrevista semiestruturada

Inicialmente, a partir dos questionários, pode-se construir uma visão sobre os/as sujeitos/as que compõem cada período investigado do referido curso. Estes dados obtidos foram compilados e estão apresentados no quadro 2 abaixo:

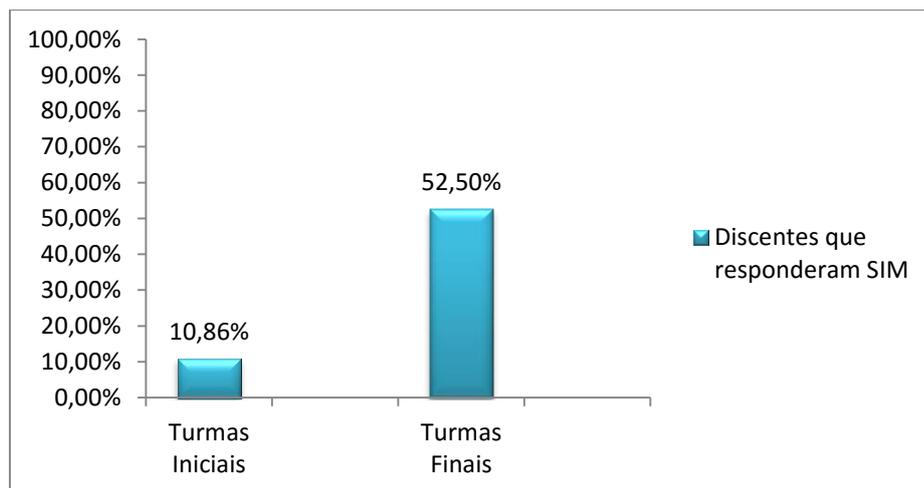
Quadro 2: Características dos/as atores e atrizes do estudo.

Período	Média de Idade (anos)	Religião	Tipo de escola que frequentou (%)
1º Período	19,5	Católica: 62,5% Evangélica: 6,25% Espírita: 6,25% Deísta: 6,25% Não possuem: 18,75%	Pública: 53,4% Privada: 46,6%
2º Período	20,5	Católica: 70,5% Evangélica: 11,7% Espírita: 5,88% Não possuem: 11,7%	Pública: 88,24% Privada: 11,76%
3º Período	21,5	Católica: 87,5% Não informada: 12,5%	Pública: 93,3% Privada: 6,7%
7º Período	22	Católica: 70% Evangélica: 30%	Pública: 50% Privada: 50%
8º Período	24	Católica: 53,33% Evangélica: 33,33% Não possuem: 6,67%	Pública: 73,33% Privada: 26,67%

Não informada: 6,67%			
9º Período	22,5	Católicos/as: 62,5% Evangélicos/as: 37,5%	Pública: 50% Privada: 50%
10º Período	23,3	Católica: 62,5% Espírita: 12,5% Ateus: 25%	Pública: 62,5% Privada: 37,5%

Prosseguindo-se nas perguntas de aproximação com os/as licenciandos/as foi questionado (pergunta 10), se os/as mesmos/as se recordam de terem participado ou se participam de alguma discussão sobre gênero ou sobre sexualidade nas disciplinas do curso? Através das respostas obtidas, montou-se o gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3: Alunos/as que participam/participaram de discussão sobre as temáticas nas disciplinas do curso:

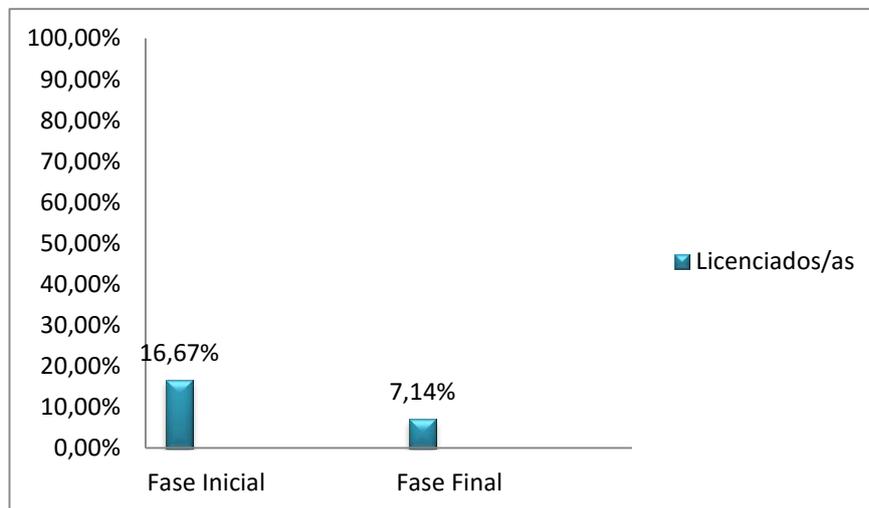


Através do gráfico acima, percebeu-se que existe a discussão sobre tais temáticas no curso, corroborando com o PPC e a ementa da disciplina obrigatória e eletiva que contém o debate sobre gênero ou sexualidade como indicado anteriormente.

Desta forma, os discentes do curso de Química-Licenciatura adequam-se a afirmativa dos PCN's, pois, segundo o documento, é necessário que o/a docente tenha acesso à formação específica para tratar de gênero e sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desses temas (BRASIL, 2002).

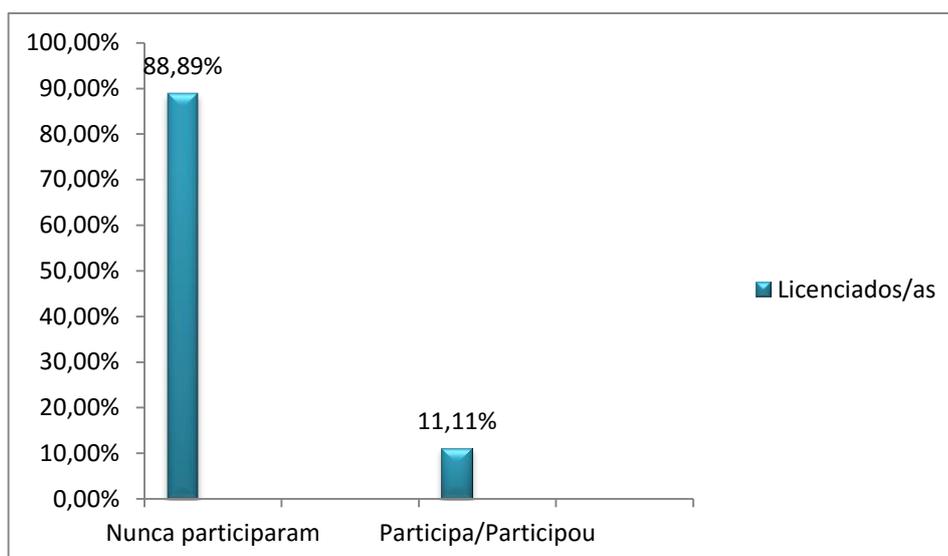
Adiante, a pergunta número 11, questionava os/as discentes se estes/as participam/participaram ou se nunca participaram de grupos de pesquisa ou estudo sobre a temática de gênero e sexualidade, para essa questão as respostas, estão mostradas no gráfico 4, abaixo:

Gráfico 4: Alunos/as que participam ou participaram de grupos de estudo/pesquisa.



Considerando o universo total de alunos/as estudados/as, podemos montar uma visão geral da participação dos/as alunos/as em grupos de estudo ou grupos de pesquisa referentes aos temas, essa categorização está mostrada no gráfico 5.

Gráfico 5: Participação dos/as alunos/as em grupos de estudos/pesquisa.



Nesta questão, foi pedido aos discentes que responderam a alternativa “não participam/participaram” a justificativa de tal opção. Assim, como justificativa, obtivemos:

Nunca participei porque já estou muito envolvido com outras atividades e não tenho tempo. (8ºH₂)

Não tenho Interesse. (7ºM₄)

Nunca participei de discussões assim, porque eu gosto mais da área de exatas (2ºH₁₃)

Porque nunca pensei sobre o assunto. (9º M₁)

Ao nos debruçarmos sobre as respostas desses/as discentes, podemos evidenciar que a maioria deles/as entende que as temáticas de gênero e sexualidade devem ser discutidas por outros futuros/as professores/as que possuam interesse nas temáticas.

Nesse viés, outras formas de trabalhar gênero e sexualidade, como por exemplo, tema transversal não é abordado como possível de ser implantada no currículo em ação.

Desse modo, com base nas respostas dadas pelos discentes, das experiências vividas durante a graduação e pelas conversas informais realizadas, observa-se que o academicismo do currículo tradicional não possibilita a articulação dos temas de gênero e sexualidade com a ciência química, produzindo discursos

baseados na valorização do conhecimento abstrato, como foi citado pelo licenciando 8ºH₂; ou na falta de relação com a vida diária, como citou a licencianda 9ºM₁; ou ainda gerador de desinteresse dos/as alunos/as pelos temas, como dito pela licencianda 7ºM₄, é a principal fonte das desigualdades na educação, pois vem correspondendo, aos interesses valores e crenças dos grupos dominantes (YOUNG, 1976).

Vale ressaltar que através das falas dos/as licenciandos/as, observamos que existem grupos de estudo e grupos de pesquisa sobre as temáticas de gênero e sexualidade no referido curso.

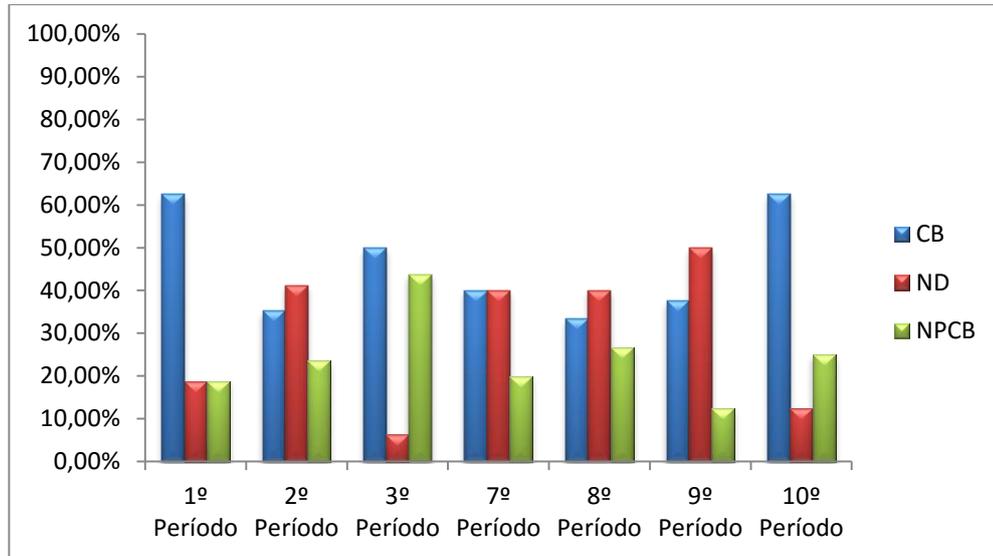
- *Categorias: ser homem e ser mulher*

Foi perguntado para os/as discentes, para que explicassem com suas concepções o que é ser Homem ou ser Mulher (pergunta 13).

Neste momento, durante a aplicação dos questionários, em duas turmas diferentes observou-se sentimentos de vergonha, risos e afirmações em voz alta, em tons de brincadeira, afirmando: “Ah! Homem é quem pega Mulher...” (2ºH₆) no 7º período, foi observado um comentário suave entre algumas mulheres dizendo: “Homem é quem nasce com pinto...” em seguida iniciaram-se os risos na turma.

Através das respostas dos/as discentes em relação à pergunta, citada acima, pode-se categorizar a concepção de homem e mulher dos licenciandos/as em: aqueles que possuem concepção biológica (CB), aqueles/as que não definiram (ND) e aqueles/as que não possuem uma concepção biológica (NPCB), isto é, ser homem ou ser mulher é uma questão de construção histórica, social e cultural sobre a identidade do indivíduo, tais resultados estão expressos no gráfico 6 adiante.

Gráfico 6: Concepções dos discentes sobre ser Homem e ser Mulher.



Diante deste cenário, percebemos que os/as alunos/as do curso de Química-Licenciatura, apesar das disciplinas obrigatórias e eletivas presentes na grade curricular do curso, possuem uma visão biológica dominante sobre o ser homem e ser mulher por toda extensão do curso; e que, mesmo o currículo contendo tais temáticas em sua grade curricular, a grande maioria dos/as discentes do 1º Período e do 10º Período permanecem com as mesmas concepções sobre homem/mulher voltadas aos aspectos biológico-sexuais e em alguns casos, prevaleceram concepções religiosas.

Assim como a sexualidade, o gênero é uma instância que vem sendo muito discutida e colocada em pauta nas questões educacionais em vários municípios e estados, através dos planos nacional, estaduais e municipais de educação, o gênero está envolvido num contexto social e que são construídas e reformuladas ao longo do tempo¹² Logo, é necessária uma formação voltada para o rompimento da concepção biológica sobre tais temáticas contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equânime e que minimize a reprodução em sala de aula, de pensamentos e condutas preconceituosas e/ou estereotipadas, hierárquicas, misóginas e homofóbicas de homens sobre mulheres e sobre outros homens e

¹² Infelizmente, vale ressaltar que os debates atuais estão focados para a retirada da temática de gênero e sexualidade dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, em várias cidades da região pelas bancadas evangélicas presentes no poder legislativo. Tal aspecto se constituiu como retrocesso de um processo democrático. A título de exemplo dessa prática conservadora, a cidade de Recife e a de Caruaru, dentre outros municípios, no Brasil, os vereadores retiraram dos seus planos municipais de educação o debate nas escolas sobre as temáticas de gênero e sexualidade.

mulheres sobre outras mulheres e sobre homens (COSTA, 2009; NUNES, 2003; WEEKS, 2007).

Estes dados se confirmam a seguir, com alguns dos depoimentos dos/as licenciados/as de diversos períodos.

Homem = O que têm o órgão sexual chamado pênis, Mulher é a que tem o órgão sexual chamado vagina. OBSERVAÇÃO: não valem aqueles indivíduos que se submeteram a intervenção cirúrgica, a fim de mudar seu sexo (2º H₈).

Ser Homem é ser o lado da espécie que pode reproduzir outros seres humanos; Mulher é poder parir essa reprodução (2º H₁₁).

Homem é aquele que Deus criou para que fosse cuidado de suas coisas aqui na terra. Mulher é o pedaço da costela do homem, deve ser a companheira (3º M₆).

Homem é assumir o papel de “caçador”, de formador de família [...], enquanto a mulher está voltada para o lado maternal, de cuidar da casa [...]O homem levado pela razão, mulher pela emoção (7º M₁₄).

Ser homem pra mim é uma opção que não se escolhe, está intrínseco no seu nascimento, nos seus genes, que foi determinado por Deus antes do nascimento (8º H₁₆).

No discurso das alunas 7º M₁₄ e 3º M₆, podemos estender nossa reflexão para além das ideias sobre o poder disciplinar, o qual é constituído pelas práticas cotidianas e curriculares em ação nas universidades, observa-se o conceito foucaultiano de “biopoder”, isto é, o poder de controlar o “corpo-espécie” como citado anteriormente, tal conceito parece útil para que se pense no conjunto de disposições e práticas que instituíram lugares marcados para os gêneros, ao tratarem, por exemplo, da mulher como “costela do homem” ou o homem “como caçador e provedor da casa” (LOURO, 1997).

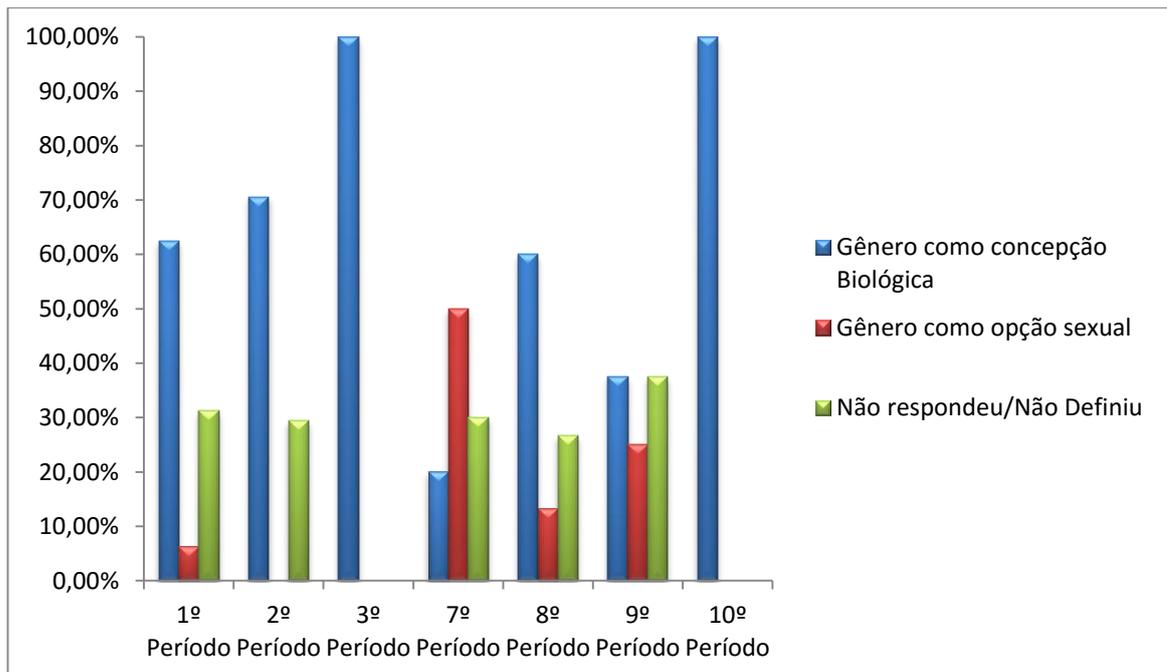
Para a análise das concepções de gênero e sexualidade dos discentes do curso de Química, foi requisitado no questionário, para que estes escrevessem com suas palavras, se existe diferença entre os termos gênero e sexualidade (pergunta 14), a partir das respostas dos/as mesmos/as, pudemos categorizar esses discursos em: gênero como biológico, gênero como opção sexual¹³, sexualidade como

¹³ A categorização “gênero como opção sexual” e “sexualidade como opção sexual” foram criadas, pois, inúmeros discentes descreveram o gênero e a sexualidade desta maneira, entretanto, lembramos que no campo da produção de conhecimento sobre gênero ou sexualidade é preferível utilizar o termo orientação sexual no lugar de opção sexual uma vez que as pessoas fazem suas “escolhas” a partir dos processos de socialização.

biológico, sexualidade como opção sexual, sexualidade como sexo ou não respondeu/não definiu.

O gráfico 7 revela as concepções sobre gênero dos/as discentes do curso de Química-licenciatura, já o gráfico 8, mostra as concepções sobre sexualidade que os discentes apresentam abaixo.

Gráfico 7: Concepções dos discentes sobre o gênero.



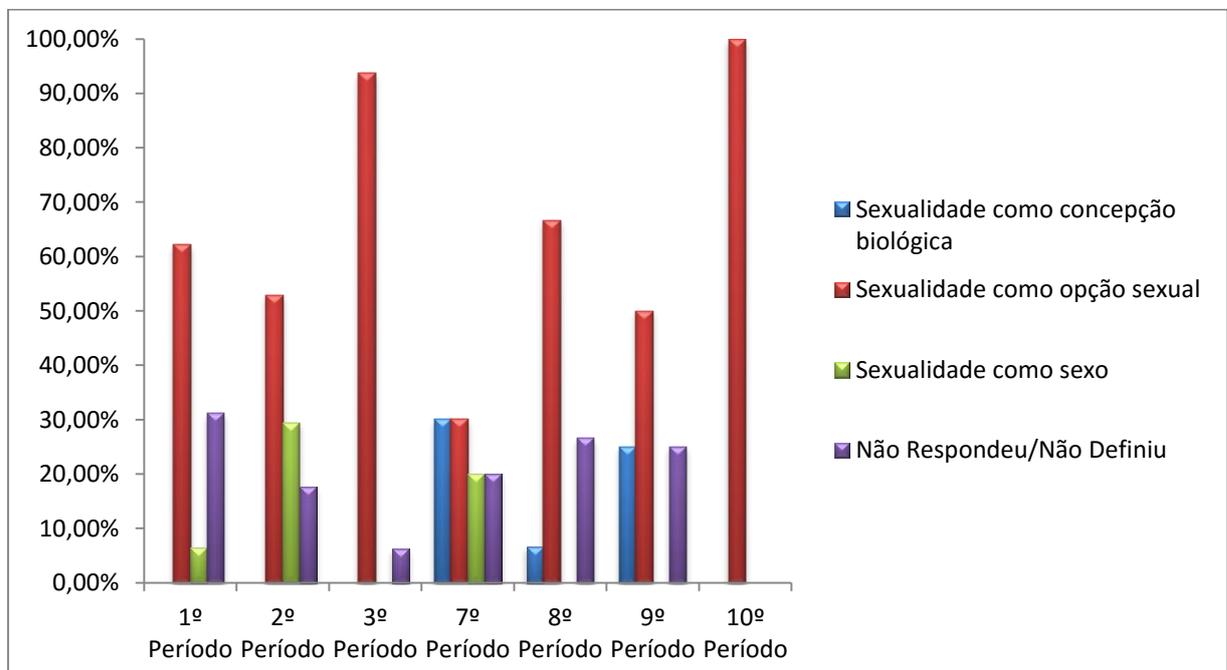
Os dados nos mostram que a concepção de gênero como biológica é uma visão dominante em todo o curso. Os/as discentes possuem um discurso sobre gênero baseado no sexo, tal visão, de gênero produz desigualdades e hierarquias justificadas pela “natureza” (SARDENBERG, 2011). Confrontando as concepções desses/as discentes sobre o ser homem ou ser mulher com as suas concepções de gênero, percebemos que, para esses/as, o gênero limita-se a um par dicotômico entre masculino e feminino, regido pelas leis da natureza/biologia. Isto é, para eles/as, se nasce apenas com um dos dois gêneros: masculino ou feminino. E que se tornará homem, aquele que nasce com o gênero masculino e será mulher, aquela que nasce com o gênero feminino. Em outras palavras, a concepção sobre gênero repousa na visão biológica, voltada apenas aos órgãos sexuais de cada espécie e que esta regulará suas identidades sexuais, desejos e afetividade de cada pessoa.

Esta concepção dos discentes diverge do conceito de gênero, definido por Scott (1990); Butler (2003); Miranda (2013), pois, os/as discentes assumem uma perspectiva de gênero como um elemento constitutivo e ficcional em pares dicotômicos excludentes de relações sociais, fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos/corpos.

Cabe, ainda, lembrar que perante essa configuração, a educação sexual fica fortemente associada ao corpo humano e aos aparelhos “reprodutores” masculino e feminino e associada, em grande parte, nos conteúdos disponíveis nos livros didáticos de Ciências. Desta forma, a educação sexual que será veiculada nas escolas, se resumirá em seu caráter preventivo, associado à disseminação do medo de contaminação por infecções sexualmente transmissíveis e prevenção de gravidez na adolescência, contribuindo para difundir concepções rigidamente estereotipadas em relação ao gênero e a diversidade sexual (SILVA E SANTOS, 2011).

Como citado anteriormente, sobre as concepções dos discentes em relação à temática de sexualidade, percebeu-se:

Gráfico 8: Concepções dos discentes sobre sexualidade:



Diante das visões desses/as discentes, percebemos que eles convergem significativamente com definição de sexualidade, definida por Foucault (1979); Louro (2007) como constructo histórico, produzido na cultura cambiante, carregada da

possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade. Isto é, mostra que existe uma compreensão da sexualidade como um conceito que é construído pela sociedade, pela cultura entre outros fatores.

Observou-se também que uma segunda concepção presente nos/as discentes do curso, é a visão sexualidade como sexo.

É importante ressaltar que, sexualidade e reprodução são processos que se expressam graças a órgãos específicos do ser humano e, por isso, têm uma estreita relação, mas não significam a mesma coisa. Sexualidade é muito mais do que ter um corpo apto para procriar e apresentar desejos sexuais como citado por todos/as discentes nos questionários; pressupõe intimidade, afeto, emoções, sentimentos e bem-estar pessoal decorrentes, inclusive, da história de vida de cada um (CARIDADE, 1999; FAGUNDES, 2011; LOURO, 1997).

Como respostas do questionamento se os/as discentes se sentiam preparados para discutir os temas de gênero ou sexualidade com turmas do ensino médio (pergunta 15). Foram obtidas as respostas que unidas construíram o quadro 3, exposto a seguir.

Quadro 3: Discentes que se sentem preparados para discutir gênero e/ou sexualidade com turmas do ensino médio.

Sentem-se preparados?	Períodos Iniciais (1º ao 3º)	Períodos Finais (7º ao 10º)
SIM	39,59%	31,71%
NÃO	60,41%	68,29%

Foi percebido, que os/as licenciandos/as sentem-se inseguros para abordar tais temáticas. Destaca-se que em torno dos 70% dos/as discentes dos períodos finais não se sentem aptos a discutir os temas de gênero e sexualidade em turmas de ensino médio.

Esses depoimentos evidenciam a importância de uma formação docente, que contemple as teorias sobre educação sexual, uma vez que, a abordagem da sexualidade não é uma tarefa fácil para os profissionais da educação, pois ela se encontra envolvida com valores morais, que determinam comportamentos, usos e

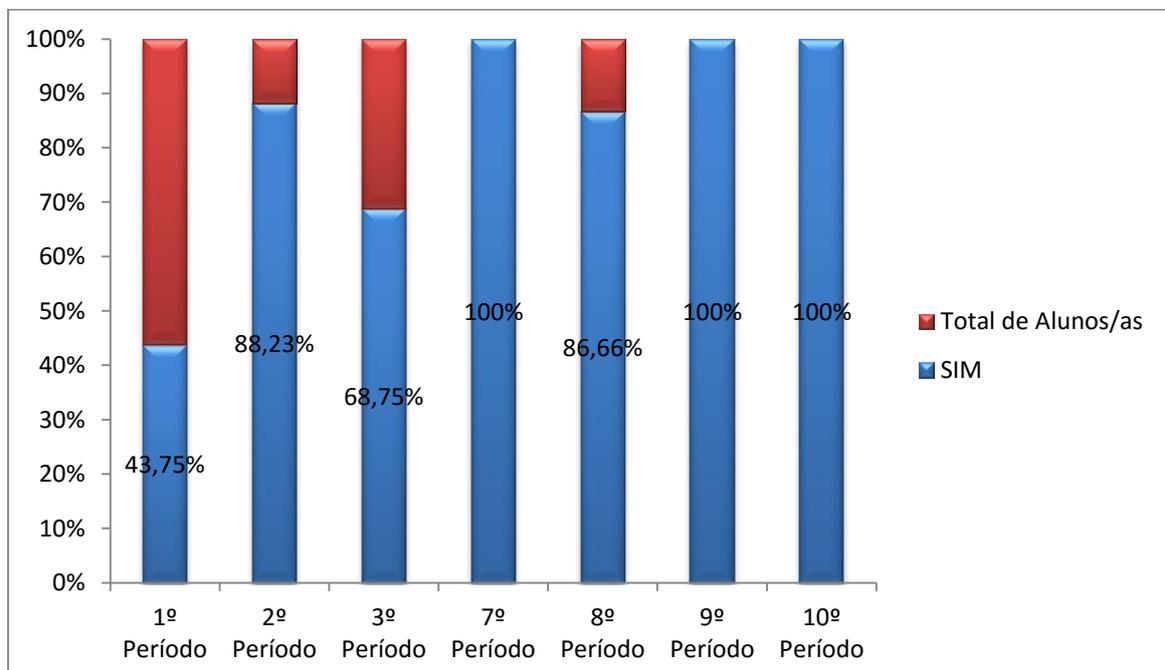
costumes culturais e interações sociais em seus processos de aprendizagem (NUNES, 1997).

Logo, a inserção da diversidade/diferença de gênero e sexuais nas políticas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente implica compreender e tentar combater as causas políticas, econômicas e sociais da homofobia e do sexismo.

Desta forma, um currículo que priorize a diversidade/diferença possibilita, via formação docente, que os novos professores/as contribuam para a ampliação da luta contra o machismo e a homofobia dentre outros tipos de preconceitos que ainda são considerados e justificados como “naturais” em nossa sociedade (FERREIRA, 2011).

Nesse percurso a questão sobre se os/as discentes acham necessário uma disciplina que aborde as temáticas de gênero e sexualidade na grade curricular do curso (pergunta 16), obtemos as respostas que ajudaram a construção do gráfico 9 conforme abaixo indicado.

Gráfico 9: Necessidade de disciplinas que abordem essa temática.



Estes dados indicam alguma mudança, pois revelam que as pessoas que estão envolvidas com a educação, estão reconhecendo que a educação é sexuada

e que na história existem outras dimensões que podem contribuir para diminuir desigualdade social em relação ao gênero e a sexualidade (PARÁISO, 1997).

Nesta etapa foram requisitadas aos discentes que justificassem a escolha da resposta. Suas justificativas foram diversas e em algumas respostas houve a lamentação por não possuírem tais aprofundamentos em sua formação inicial:

Para erradicar preconceitos ainda existentes e informar melhor as pessoas (3ºH₉).

Porque iremos encontrar situações na nossa prática profissional que iremos precisar ter conhecimentos de como agir em cada situação (8ºM₁₂)

Apesar de ser um curso voltado aos “cálculos” é voltado a formação do educador e trabalhando com pessoas devemos saber formá-los a educação ética e cidadã (8ºM₅)

Pois irei diariamente me deparar com situações que talvez não consiga solucionar por não ter um aprofundamento sobre o tema (9ºM₃)

Seria interessante para que o aluno universitário ao se tornar professor conseguisse ter melhor articulação em alguns episódios que ocorre(m) no cotidiano das escolas (9ºM₁₃)

Porque essas questões estarão presentes no dia a dia do professor e ele terá que saber lidar com as situações que irão surgir. Um professor precisa ser esclarecido e imparcial, não pode ter suas argumentações a respeito desse tema com base em crenças religiosas, por mais difícil que seja para alguns e por mais distantes que estejamos dessa realidade. Tudo tem que ser iniciado na formação desse professor, talvez esse seja o único momento que algumas pessoas irão se dispor a discutir sobre um tema tão importante. Logo não pode ser negligenciado durante a graduação (10ºM₁)

Estas falas revelam a importância de tais temáticas para esses/as futuros/as docentes, e que devido à oficialização de disciplinas específicas no currículo formal e questões no currículo oculto presentes nas práxis pedagógicas que dificultam esse preparo docente.

Dessa maneira, precisamos investir na formação de educadores sexuais, dando-lhes assistência e arcabouço teórico para que hajam com competência, como foi citado pela aluna 10ºM₁ acima.

A formação deve compreender ao mesmo tempo como formação pessoal e científica, de maneira que possam focalizar sua própria sexualidade, para que se sintam à vontade em relação ao tema, a fim de se ter uma promoção do respeito à diversidade e a valorização do aprendizado com a diferença. (WEREBE, 1998; SILVA, SANTOS, 2011).

Durante as entrevistas, foi investigado se o discurso dos/as discentes divergiam ou convergiam com os parâmetros “clareza” e “transdisciplinaridade” definidos pelos PCNs para um educador sexual.

O parâmetro clareza consiste no arcabouço teórico referente aos temas de gênero e sexualidade. Observou-se que os/as discentes entrevistados possuem uma concepção biológica do conceito de gênero divergindo desse parâmetro proposto pelo PCN:

Gênero pra mim é o sexo que a gente nasce, masculino ou feminino (8ºH₁₂).

Gênero é o sexo que bebê nasce, né? Então é masculino ou feminino (8ºM₅)

O parâmetro de Transdisciplinaridade, analisa a condição de articular as temáticas de gênero e sexualidade com os conceitos de química, neste parâmetro, todos os entrevistados, citaram que não conseguiam articular tais temáticas com os conteúdos de química selecionados nos conteúdos programáticos. Diante disso, 100% dos/as estudantes divergem consideravelmente do parâmetro de transdisciplinaridade. Questionado se os/as licenciados/as acreditam que a temática de gênero ou sexualidade pode ser tratada dentro das aulas de química. Essa pergunta teve como referência o que indica os PCNs em que gênero e sexualidade devem ser temas transdisciplinares. Nas respostas percebemos que 75% dos/as entrevistados/as acreditam que esses temas podem ser trabalhados nas aulas de química, caso exista algum caso de preconceito ou violência dentro da sala de aula. Mas, não existe essa possibilidade de incluí-las dentro dos conteúdos de química do currículo formal. Tal perspectiva é exposta abaixo:

Não! Eu acho que as temáticas são mais voltadas para as disciplinas de humanas, acho que a química não vai por esse viés. Mas assim, se tiver violência ou preconceito dentro da aula de química, é claro que eu, vou dialogar com os alunos (8ºH₁₂).

Sim! Mas, é difícil pra nós. é... porque, somos mais focados na química né... Mas se eu como professora perceber algum preconceito dentro da minha aula, eu paro a aula e debato com os alunos, mas só assim, eu acho [...] (8ºM₅).

Rapaz, eu vou ser bem sincera, só se ocorrer na minha aula de química alguns problemas. Então, na minha aula de química ocorrer algum menino sendo preconceituoso com o outro, eu vou ter que intervir né, logicamente,

pedindo respeito. E depois seguir a aula normalmente [...] Mas assim, inserir o assunto na aula porque eu tenho que inserir, eu acho que não [...] (8ºM₄).

Nestas falas, percebemos que as temáticas de gênero e de sexualidade continuam sendo temáticas específicas de estudos de disciplinas de áreas das ciências humanas. Para os/as discentes, na aula de química, as referidas temáticas ainda sofrem silenciamento. Dessa forma, abordar o assunto como tema transversal como pede os PCNs não será uma tarefa fácil para os professores/as da região, visto que não enxergam como articular tais temáticas com os conteúdos específicos de sua formação acadêmica. Tal perspectiva termina reproduzindo dentro das escolas o silenciamento e marginalização dessas temáticas e perpetuando práticas misóginas e homofóbicas (PARAÍSO, 1997).

7. Conclusões

Diante do exposto, concluímos que o curso de Química – Licenciatura da UFPE – CAA, forma docentes, ligeiramente sintonizados/as às concepções de gênero e sexualidade. Entretanto, limita-se ao escrutínio superficial das temáticas em apenas uma disciplina obrigatória. Essa contribuição parcial permanece na adoção de apenas uma disciplina obrigatória e duas disciplinas eletivas e pelo fato das temáticas de gênero e sexualidade ainda não serem adotadas como temas transversais como propostos pelos PCNs,

Como resultado dessa prática, os/as discentes ainda permanecem com uma concepção biológica sobre o gênero, entretanto, aproximam-se da concepção da sexualidade, interpretando-a como uma construção histórica, definida pela sociedade e pela cultura.

Conclui-se ainda que as concepções de homem e mulher permanecem sobre os aspectos culturais hegemônicos, enquadrando esses indivíduos como categorias definidas pelo corpo, especificamente pelos órgãos genitais.

Constatou-se que mesmo, com o debate no currículo formal sobre as temáticas de gênero e sexualidade os/as licenciandos/as ainda se sentem inseguros para trabalharem em turmas do ensino médio. Essa justifica as temáticas de gênero

e a sexualidade não terem maior presença no debate escolar, como propõe os PCNs.

Percebemos ainda que a maioria dos/as discentes entende a importância do debate sobre gênero e sexualidade na sua formação inicial e consideram necessária uma disciplina que aprofunde o debate sobre essas temáticas, visto que, tanto o gênero como a sexualidade estão presentes no cotidiano da instituição escolar.

Por fim, concluímos que os discentes entrevistados divergem dos parâmetros “clareza” e “transdisciplinaridade” propostos pelos PCNs para um educador sexual, sugerindo que os estudantes do curso de Química – Licenciatura da UFPE – CAA não estão sendo formados com aptidão para atuarem como educadores sexuais nas escolas da região.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alessandro; Sexualidade e Dependência Química. Disponível em: < http://www.clinicajorgejaber.com.br/curso/2014/out_20.pdf >. Acesso em: 13/01/2015.

ANASTASIOU, L. G. C; Tese de doutorado: Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

AZEVEDO, Antúlio José de; BONADIMAN, Cláudia; GUTIERRES, Ivenis Rosa Magalhães; SOUZA, Aparecida Amélia de; A influência da pedagogia tecnicista na prática docente de uma escola de educação básica; Revista científica eletrônica de pedagogia, Ano XI – Número 21 – Janeiro de 2013 – Periódicos Semestral, ISSN: 1678-300X.

Barcelos, N. S., Nora; Villani, A; Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. 3. Ed. São Paulo: Ed. Edições 70 Brasil, 2008.

BARROS, C. Suzana; QUADRADO, R. P.; RIBEIRO, P. R. C.; Sexualidade no Currículo Escolar: Disciplinaridade ou Transversalidade?; Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis – Nov. 2009.

BARROS, C. Suzana; RIBEIRO, Paula. R. C.; Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 11, Nº 1, 164-187 (2012).

BENTO, A. M., Berenice. O que é transexualidade. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental: Orientação sexual. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

(____). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros

Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. Ministério da Saúde (MS), Secretaria de Vigilância em Saúde, Caderno Temático Saúde e Prevenção nas escolas. 1ª edição, 1ª impressão, Brasília: MS, 2011.

BONFIM, R. S; Cláudia. Educação Sexual e Formação de Professores de Ciências Biológicas: contradições, limites e possibilidades. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania: Quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987. p. 94.

BUENO, O. Belmira et al; Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. Psicol. USP, São Paulo, v. 4, n. 1-2, 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 fev. 2015.

BUTLER, Judith. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. Revista Debate Feminista, México, a. 9, v.18, 1998.

BRÍCIO, Vilma N. de. Entre o controle e a transgressão: a construção escolar das diferenças entre os gêneros. Margens - Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFGPA, v. 01, n. 04, p. 125-134, Belém: Paka Tatu, 2007.

_____. Coordenação pedagógica: construindo uma política de significados de gênero. 2005. Monografia (Especialização em Coordenação e Organização do Trabalho Pedagógico) – Campus Universitário do Baixo Tocantins, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2005.

_____. Gênero e educação: um estudo sobre as relações de gênero na sala de aula no município Moju. 2001 (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia). – Campus Universitário do Baixo Tocantins, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2001

Cartilha ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p. Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2.

CANIVEZ, Patrice. Educar o cidadão? Trad. Estela dos S. Abreu, Cláudio Santoro. Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 241

Carvalho, T.S. Mary, Gonzaga, M. Amarildo; Noronha, L. Evelyn; Divulgação científica: dimensões e tendências, tendências no ensino de ciências e matemática, Rev. ARETÉ | Manaus | v. 4 | n. 7 | p.99-114 | ago-dez | 2011.

CHASSOT, Attico Inácio. Catalisando transformações na educação. Ijuí: Editora Unijuí, 1993. p. 174

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. O que é cidadania. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991. p. 78

COSTA, H.R. Lucia; COELHO, C. A. Edméia. Nursing and sexuality: Integrative review of papers published by the Latin-American Journal of Nursing and Brazilian Journal of Nursing. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 19, n. 3, p. 631-639, mai./jun. 2011.

DESLANDES, S. F. et. al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. O anti-édipo. São Paulo: Ed. 34, 2010.

FAGUNDES, C.P.C. Tereza; Sexualidade, Gênero e Educação Sexual. Caderno Temático: Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais / Ana Alice Alcantara Costa, Alexnaldo Teixeira, Iole Macedo Vanin , organização. - Salvador : UFBA - NEIM, 2011. ISBN: 978-85-60667-90-1

FANTE, Cleo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005

FELIPE, Jane; Educação para a igualdade de gênero, Salto para o Futuro, Cap. 2. Ano XVIII - Boletim 26 - Novembro de 2008, ISSN: 1982-0283, p. 31 – 38. Disponível em: < <http://cm->

cuba.pt/ficheiros/Planoligualdade/docs/Educacao_para_a_Igualdade_Genero.pdf#page=31 > Acesso em 29/01/15.

FERREIRA, Tarcila Souza. Formação de professores em gênero e sexualidade: olhares diversos seminário internacional enlaçando sexualidades - Direito, Relações Etnorraciais, Educação, Trabalho, Reprodução, Diversidade Sexual, Comunicação e Cultura; Centro de Convenções da Bahia Salvador – BA , 2011

FERREIRA, Nilda Teves. Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. p. 264

FIGUEIRÓ, N. D. Mary; Educação Sexual. In:_____. Formação de Educadores Sexuais, adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: A vontade de saber. 19. ed. Tradução de: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. Os anormais. São Paulo, Martins Fontes, 2010

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREITAS, Henrique *et al.* O método de pesquisa survey. Revista de Administração de Empresas. São Paulo; USP, v.35, n.3, jul./set. 2000.

FURLANI, J. Representações de gênero e sexualidade nos livros didáticos e paradidáticos. Salto para o Futuro. Educação para a igualdade de gênero. Ano XVIII - Boletim 26 – Nov, 2008, p.39-46.

Gallo, Sílvio. (2011). Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. Disponível em: <
http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade_e_educacao.htm > Acesso em: 04/02/2015.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5°. ed. São Paulo: Atlas, 2010

JARDIM, D. P.; BRÊTAS, J. R. da S.; Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira - SP. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 56, n. 2, p. 157-162, mar./abr. 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (org.) O Sujeito da Educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5° ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 5ª edição. São Paulo: Cortez editora, 2007. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).

LIMA, Francis Madlener de. O discurso sobre a homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de licenciatura em educação física. (2006); disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/7607/1/Lima.Francis_Dissertacao.pdf > Acesso em 04/02/2015.

Lima, C. Manolita. Monografia, a Engenharia da produção acadêmica. 2ª ed. (revista e atualizada - São Paulo: Ed. Saraiva, 2008. ISBN: 978-85-02-06326-6.

Lima, L. M. Marta. Educação e Práticas pedagógicas: educação e diversidade na sala de aula. Caderno Temático: Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais / Ana Alice Alcantara Costa, Alexnaldo Teixeira, Iole Macedo Vanin, organização. - Salvador: UFBA - NEIM, 2011. ISBN: 978-85-60667-90-1.

LIRA, A.; JOFILI, Z. O tema transversal orientação sexual nos PCN e a atitude dos professores: Convergentes ou Divergentes? REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente, v.3. n 1, p. 22 – 41, Abril, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 2.ed. petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Currículo, Género e Sexualidade. Porto Editora. Porto: Portugal, 2000

_____. Sexualidade: lições da escola. In.: MEYER, Dagmar E. Estermann (org.) Saúde e sexualidade na escola. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos Educação Básica; 4).

_____, Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. Form. Doc; Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: < <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> > acessado em 04/02/2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1990.

Maciel, G. Bruna. Evasão e retenção: um estudo no curso de química licenciatura do centro acadêmico do agreste da UFPE. 2014 (Trabalho de Conclusão de Curso em Química - Licenciatura). Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

MACIEL, D. Patrícia. Um estudo da produção acadêmica brasileira sobre homossexualidade na docência nas pesquisas em educação, IX Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul, 2012.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. Cadernos de Diversidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOIZÉS, S. Julieta; BUENO, M. V. Sonia. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 44, n. 1, p. 205-212, 2010.

NUNES, A. César. Desvendando a sexualidade. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Educar para a Emancipação. Florianópolis, Santa Catarina: Sophos, 2003.

OLIVEIRA, Maria de. Sexualidade na escola: Um estudo sobre as representações dos docentes do ensino fundamental. (Dissertação de mestrado). UFPE, 2001.

PARAÍSO, A. Marlucy; Currículo e diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.) Pesquisa sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PAIVA, V. Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero e sujeito sexual. In: PARKER, R.; BARBOSA, M. (Orgs) Sexualidades brasileira. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIAS/MS/UERJ, 1996.

PEIXOTO, Leonardo Ferreira; Currículo e Provocações Queer. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X.

POPKEWITZ, Tomaz. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T.T. (org.) O Sujeito da Educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 205-224, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

RIBEIRO, Paula, R. C; Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. Caderno Pedagógico Anos Iniciais. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, W. L. P. dos. O ensino de química para formar o cidadão: principais características e condições para a sua implantação na escola secundária brasileira. Dissertação de mestrado, Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 1992.

SANTOS, W. L. P. dos; Schnetzler, R. P; FUNÇÃO SOCIAL: O que significa ensino de química para formar o cidadão? QUÍMICA NOVA NA ESCOLA Química e Cidadania N° 4, NOVEMBRO, ANO 1996.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5) p. 94.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. 7.ed. Campinas, Autores Associados, 2000. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 40) p. 122 Escola e Democracia & Pedagogia Histórico-Crítica

SARDENBERG, M.B. Cecília; MACÊDO, S. Márcia. Relações de Gênero: uma breve introdução ao tema. Caderno Temático: Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais / Ana Alice Alcantara Costa, Alexnaldo Teixeira, Iole Macedo Vanin , organização. - Salvador : UFBA - NEIM, 2011. ISBN: 978-85-60667-90-1.

SCOTT, Joan W. Experiência. In SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira. (Org.). Falas de gênero. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1999.

_____. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1996.

SILVA, A. D. L. da; WATANABE, L. A.; O ensino de química e a construção da cidadania: um novo paradigma educacional rumo ao desenvolvimento social. 9º Simpósio Brasileiro de Educação Química, Natal-RN, 2011.

SILVA, C. A. P., Regina; NETO, M. Jorge. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciência e Educação*, v. 12, n.2, p. 185-197, 2006.

Silva, M.M. L; Santos, P. S. Sexualidade e Formação Docente: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia disponível em: < <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiinpec/resumos/R0835-1.pdf> > acessado em: 31/03/2015.

SILVA, T. Tadeu. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____ Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

TONELI, M.J. F. Sexualidade, gênero e gerações: continuando o debate. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. *Diálogos em psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 147-167. ISBN: 978-85-7982-060-1.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____, (1995). Michel Foucault e a Educação: há algo de novo sob o sol?. Em A. Veiga-Neto (Org), *Crítica Pós-estruturalista e Educação* (pp. 9-56). Porto Alegre: Sulina.

_____, (2002). Espaço e Currículo. Em A.C. Lopes e E. Macedo (Org.), *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas* (pp. 201- 220). Rio de Janeiro: DP&A.

_____, (2008). Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Em E. Peres, et al. (Org.), Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas (pp. 35-58). Porto Alegre: EDIPUCRS.

_____, (2008) Currículo e Interdisciplinaridade. Em A.F.B. Moreira (Org.), Currículo: Questões Atuais (pp. 59-1-2). Campinas, SP: Papirus.

VITERI, Maria Amelia; SERRANO, José Fernando; VIDAL-ORTIZ, Salvador. Como se piensa lo “queer” en América Latina? ÍCONOS, v.139, 2011

.

WARKEM, Roberto, A Escola e a Sexualidade (GLTTB). Disponível em: <<http://www.glssite.com.br/edusex/edusex/escolaesexualidade.htm>> Acesso em: 13/01/2015.

YIN, Robert K. Estudo de caso: Planejamento e métodos. 2 ed. Porto alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED. 1998. p.27 – 52.

APÊNDICES

Questionário para Trabalho de Conclusão de Curso – Danilo Silva

1. Idade _____
2. Gênero: Feminino () Masculino () Outros ()
3. Qual sua Religião: _____
4. Qual sua cidade natal: _____
5. Em que tipo de escola você cursou seu ensino médio: () Pública () Privada ()
Outras
6. Se uma escola pública, é uma escola de Referência?
() Sim () Não
7. Você tem irmão/irmã(s), quantos? _____
8. Qual o grau de escolarização de sua família:

PAI	MÃE	Irmã/Irmão
() E.Médio Completo Médio Completo	() E.Médio Completo	() E.
() E.Médio Incompleto Médio Incompleto	() E.Médio Incompleto	() E.
() E. Fund. Completo Completo	() E. Fund. Completo	() E. Fund.
() E. Fund. Incompleto. Incompleto	() E. Fund. Incompleto	() E. Fund.
() E. Sup. Incompleto Incompleto	() E. Sup. Incompleto	() E. Sup.
() E. Sup. Completo Completo	() E. Sup. Completo	() E. Sup.

9. O curso de Licenciatura em Química na UFPE – CAA é seu primeiro curso de graduação?

() Sim () Não

Se não, qual a graduação realizada? Você concluiu?

10. Você já participou de alguma discussão sobre sexualidade e gênero nas disciplinas de seu curso?

() Sim () Não

Se Sim, em que esta discussão chamou sua atenção?

11. Você participa de algum grupo de estudo ou pesquisa na área de gênero e sexualidade?

Sim Não

Por quê?

12. Você acha que se alguém participa de discussões destas temáticas, sofre preconceito?

Sim Não

Justifique:

13. Para você, O que é ser homem e ser mulher?

14. Com suas palavras explique se há diferença entre: gênero e sexualidade?

15. Você sente-se preparado para falar sobre gênero, sexualidade ou diversidade sexual para uma turma de ensino médio?

Sim Não

Porque?

16. Para você, é necessária uma disciplina que aborde o tema “**Relações de Gênero e Sexualidade**” na grade Curricular de seu Curso?

Sim Não

Explique:

APÊNDICE

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Estrutura de Perguntas para realização durante a Entrevista – Danilo Silva

Parte 1: Resgate dos dados do Entrevistado:

1. Qual sua Idade?
2. Qual seu Gênero:
3. Qual sua Cidade natal:
4. Tipo de Escola que estudou:
5. Pública (nesse caso, era de Referência?) (Tinha disciplina de Direitos Humanos??? Tinha algum grupo de estudo de gênero e ou sexualidade? = essas perguntas que estou sugerindo podem vir juntas da pergunta 1 abaixo).
6. Privada (Religiosa?)
7. Qual sua Religião?

Parte 2: Introdução das perguntas sobre Gênero e Sexualidade:

1. Você já teve algum contato com as temáticas de gênero e ou sexualidade, em alguma disciplina de seu curso? Você lembra como foi? O que ficou de mais marcante na discussão dessa temática?
2. Na disciplina em que ocorreu essa discussão, você acha que foi suficiente para sua formação? E como seria para ser suficiente? seria necessária alguma outra eletiva? Por quê? Pra você, o que é ser Homem? E ser uma Mulher?
3. Você acha que existe diferença entre gênero e sexualidade? (PEDIR PARA O ENTREVISTADO EXPLICAR)
4. Você se sente preparado para discutir sobre Gênero e sexualidade para alunos de ensino médio? (PEDIR PARA EXPLICAR O POR QUÊ?) se a pessoa não se sentir preparado indicar porque e como poderia se sentir.
5. Você acha que a temática de gênero e sexualidade pode ser abordada em aulas de química ou pelo professor de química? Como seria essa abordagem, tem ideia?