UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

ANTÔNIO EDSON DOS SANTOS BARROS

O (DES)PREPARO DOCENTE DIANTE DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO DO *CAMPUS* AGRESTE

Caruaru
2023

ANTÔNIO EDSON DOS SANTOS BARROS

O (DES)PREPARO DOCENTE DIANTE DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO DO *CAMPUS* AGRESTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Química do *Campus* Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Química.

Área de concentração: Educação.

Orientador (a): Maria Fabiana da Silva Costa
Coorientador (a): Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

Caruaru
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Barros, Antônio Edson dos Santos.
O (des)preparo docente diante das temáticas de gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco do Campus Agreste / Antônio Edson dos Santos Barros. - Caruaru, 2023.
103 p., tab.

Orientador(a): Maria Fabiana da Silva Costa
Cooorientador(a): Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Química - Licenciatura, 2023.
Inclui referências, apêndices.

1. Formação Docente. 2. Educação. 3. Gênero. 4. Sexualidade. 5. Diversidade. I. Costa, Maria Fabiana da Silva. (Orientação). II. Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de. (Coorientação). III. Título.

370 CDD (22.ed.)

ANTÔNIO EDSON DOS SANTOS BARROS

O (DES)PREPARO DOCENTE DIANTE DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO DO *CAMPUS* AGRESTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Química do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Química.

Aprovada em: 11/05/2023

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Maria Fabiana da Silva Costa (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Drª. Fernanda Sardelich Nascimento (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Me. Luiz Felipe de Oliveira Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta pesquisa à minha eterna e amada mãe, Givanilda (*in memoriam*), que me ensinou o valor da educação e do conhecimento desde muito cedo; à minha irmã, Elaine; ao meu sobrinho, José Hyury; e àqueles que são invisíveis aos olhos da sociedade e que lutam diariamente para serem fiéis a si mesmo e aos seus verdadeiros sentimentos e identidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser essencial em minha vida, autor do meu destino, meu guia e socorro presente na hora da angústia.

À minha querida mãe, Givanilda (*in memoriam*), que me deixou uma grande lição de força e perseverança que carregarei durante toda a minha vida, no qual me ajudou a persistir, mesmo vivenciando o luto, na construção deste trabalho e no alcance da minha formação tão sonhada por mim e por ela; que durante toda a sua vida trabalhou e, mesmo nunca tendo a oportunidade de concluir o ciclo básico do Ensino Fundamental, se dedicou para que a minha educação fosse priorizada e assim eu pudesse ter acesso a ferramentas que me proporcionaram chegar ao Ensino Superior e produzir a presente pesquisa; que sempre me apoiou até quando não aceitava uma decisão; que me mostrou o que é moral e ética na prática e nas suas ações do dia a dia e me fez crescer. Aqui estão os resultados dos seus esforços. Mesmo estando em memórias, sua presença segue presente em minha vida e em cada passo que dou.

À minha irmã, Elaine, por toda força, amor e suporte de vida. Seu apoio, carinho e compreensão foram fundamentais para que eu pudesse enfrentar essa final e difícil jornada.

Ao meu cunhado, José Wilson (*in memoriam*), pelo cuidado e carinho que teve comigo e com os meus, se mostrando presente e oferecendo seu apoio incondicional.

À minha amiga, Ana Cristina, que foi minha companheira durante toda a graduação, no qual seu apoio constante, sua alegria e sua presença foram fundamentais para que eu pudesse superar os desafios e desfrutar de momentos inesquecíveis ao longo desses anos.

À minha orientadora, Maria Fabiana, e ao meu orientador, Marcelo Henrique, pela paciência e dedicação, por compartilharem seus conhecimentos e experiências, e por me inspirarem a pensar de forma crítica durante todo o processo de elaboração desta pesquisa.

Aos professores e às professoras, em especial à Ana Paula que ministrou a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual reconheço um esforço gigante que com muita paciência e sabedoria me proporcionaram recursos e ferramentas para evoluir um pouco mais todos os dias.

À professora Fernanda e ao professor Luiz Felipe pelo aceite, dedicação e disponibilidade em participar da banca de defesa da minha pesquisa e contribuir com suas experiências e conhecimentos durante a apresentação.

À Universidade Federal de Pernambuco do *Campus* Agreste (UFPE/CA) por ter me acolhido tão bem durante toda a minha graduação e por me proporcionar tamanha experiência.

Ao Senhor Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que, em consequência da criação de suas políticas públicas, tornou possível meu ingresso e permanência em uma das maiores universidades públicas do país, no qual me garantiu o direito de cursar a universidade com gratuidade, dando-me a oportunidade de poder exercer a minha tão sonhada profissão. Enquanto filho de mãe viúva, agricultora e de região de difícil acesso à universidade, muito me orgulha ocupar este lugar de caráter restritivo de acesso e permanência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro durante a minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e no Programa de Residência Pedagógica (PRP) e por toda a bagagem de conhecimento que pude obter nestes anos de programa.

Àqueles que, mesmo com toda truculência do Estado, sai às ruas em busca de uma sociedade mais justa, em luta por seus direitos.

Por último, e não menos importante, um agradecimento amoroso para quem não mencionei, mas fez parte direta ou indiretamente do meu percurso acadêmico.

Temos o direito a ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizam. Temos o direito a ser diferentes sempre a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

Apesar da discussão das temáticas de gênero e sexualidade terem avançado no âmbito das universidades, a comunidade acadêmica continua demonstrando desconhecimento quanto essas temáticas. Tendo isso em vista, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de apreender se, e como, essas temáticas são trabalhadas no curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA; e pela experiência pessoal, pois como homem cisgênero e homossexual inserido neste campo específico, sei o quanto é importante ter representatividade e visibilidade dentro de áreas muitas vezes consideradas como heteronormativas, como a Química. Para tanto, o presente estudo tem como objetivo analisar se licenciandos/as do curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA estão sendo formados para trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade na educação básica. Para tanto, é necessário identificar no percurso formativo dos/as licenciandos/as do curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA os componentes curriculares vivenciados que tragam em seus conteúdos, ou de forma transversal, as temáticas de gênero e sexualidade; mapear a compreensão dos/as licenciandos/as do curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA sobre as temáticas de gênero e sexualidade; e averiguar, a partir da visão dos/as referidos licenciandos/as, se há relevância entre as temáticas de gênero e sexualidade na formação docente. Para isso, foi utilizado como abordagem de análise o estudo de caso qualitativo, no qual utilizamos como análise de dados a Análise de Conteúdo Temática e como técnicas de investigação o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (SIGA), a coleta dos sujeitos por meio de questionário *on-line* e, posteriormente, entrevista semiestruturada. Neste processo, participaram 4 licenciandas e 1 licenciando. Na contextualização desta pesquisa, foram trazidas as definições de gênero, sexualidade e sexo ligadas à história do movimento feminista pós-estruturalista; e documentos oficiais nacionais ligados à inclusão, à diversidade, às temáticas de gênero e sexualidade e ao campo da educação. A pesquisa revelou um importante avanço no que diz respeito a inserção das temáticas de gênero e sexualidade na matriz curricular do curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA, no entanto, ainda há lacunas que precisam ser preenchidas, como a necessidade de uma abordagem mais aprofundada e transversal desses temas e a falta de disciplinas obrigatórias que abordem essas questões. Além disso, a compreensão por parte dos/as licenciando/as em relação aos termos gênero, sexualidade e sexo ainda são limitados, muitas vezes baseados em conceitos binários e dicotômicos que não refletem a diversidade humana. Por outro lado, é possível perceber que uma parcela significativa de estudantes tem uma

compreensão mais clara e sensível sobre às temáticas o que pode ser resultado de sua formação prévia, experiências pessoais ou ainda do contato com debates e atividades que abordam tais temáticas. Nesse sentido, a presente pesquisa reforça a relevância da inclusão das temáticas de gênero e sexualidade no currículo do curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA e nas demais licenciaturas e instituições de Ensino Superior, bem como a abordagem desses temas de forma transversal em outros componentes curriculares.

Palavras-chave: formação docente; educação; gênero; sexualidade; diversidade.

ABSTRACT

Despite the discussion of gender and sexuality issues having advanced within the scope of universities, the academic community continues to demonstrate ignorance regarding these issues. With that in mind, the present research is justified by the need to learn if, and how, these themes are worked on in the graduation course in Chemistry at UFPE/CA; and from personal experience, because as a cisgender and homosexual man inserted in this specific field, I know how important it is to have representativeness and visibility within areas often considered heteronormative, such as Chemistry. Therefore, the present study aims to analyze whether students of the graduation course in Chemistry at UFPE/CA are being trained to work with the themes of gender and sexuality in basic education. To this end, it is necessary to identify in the formative path of the students of the graduation course in Chemistry at UFPE/CA the curricular components experienced that bring in their content, or in a transversal way, the themes of gender and sexuality; to map the understanding students of the graduation course in Chemistry at UFPE/CA on the themes of gender and sexuality; and to verify, from the point of view of these students, if there is relevance between the themes of gender and sexuality in teacher training. In this regard, it was used as an analysis approach the qualitative case study, in which we used as data analysis the Thematic Content Analysis and as research techniques the Course Pedagogical Project (PPC) and the Academic Management and Information System (SIGA), the collection of subjects through online questionnaire and, later, semi-structured interview. In this process, 4 female undergraduate students and 1 male undergraduate student participated. In the contextualization of this research, the definitions of gender, sexuality and sex linked to the history of the post-structuralist feminist movement were brought; and national official documents linked to inclusion, diversity, gender and sexuality themes and the field of education. The research revealed an important advance with respect to the insertion of the themes of gender and sexuality in the curriculum of the graduation course in Chemistry at UFPE/CA. However, there are still gaps that need to be filled, such as the need for a more in-depth and transversal approach to these themes and the lack of compulsory subjects that address these issues. In addition, the graduation students' understanding of the terms gender, sexuality, sex and gender roles are still limited, often based on binary and dichotomous concepts that do not reflect human diversity. On the other hand, it is possible to see that a significant portion of students have a clearer and more sensitive understanding about the themes of gender and sexuality, which may be the result of their previous education, personal experiences or even contact with debates and

activities that address these issues. In this sense, this research reinforces the relevance of including the themes of gender and sexuality in the curriculum of the graduation course in Chemistry course at UFPE/CA and in other graduation courses and institutions of higher education, as well as the approach of these themes in a transversal manner in other curricular components.

Keywords: teacher training; education; gender; sexuality; diversity.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Dados pessoais e socioeconômicos do/as licenciando/as.	44
Tabela 2 –	Componentes curriculares obrigatórios e eletivos que abordam e/ou possibilitam a abordagem das temáticas de gênero e sexualidade.	49
Tabela 3 –	Compressão do/as licenciando/as em relação às categorias de gênero, sexualidade, sexo e papéis de gênero.	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BBB	Boi, Bíblia e Bala
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	*Campus* Agreste
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Democratas
DSTs	Doenças sexualmente transmissíveis
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
INAMPS	Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, e Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, dentre outras orientações sexuais, e identidades e expressões de gênero
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NFD	Núcleo de Formação Docente
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PT	Partido dos Trabalhadores
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada, Diversidade e Inclusão

SIGA	Sistema de Informações e Gestão Acadêmica
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**17**
2	**BREVE HISTÓRICO DOS CONCEITOS DE GÊNERO, PAPÉIS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E SEXO**	**23**
2.1	GÊNERO	25
2.2	SEXUALIDADE	27
2.3	SEXO	30
3	**GÊNERO E SEXUALIDADE NO ÂMBITO EDUCACIONAL: AVANÇOS E RETROCESSO**	**33**
4	**METODOLOGIA**	**43**
4.1	SUJEITOS E CAMPO DA PESQUISA	43
4.2	NATUREZA DA PESQUISA	45
4.3	METODOLOGIA DE ANÁLISE	46
4.4	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	47
5	**5 EXPLORAÇÃO DOS RESULTADOS E SEUS IMPACTOS NO CAMPO EDUCACIONAL**	**49**
5.1	A (IN)VISIBILIDADE DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	51
5.2	COMPREENSÃO DOS TERMOS GÊNERO, SEXUALIDADE, SEXO E PAPÉIS DE GÊNERO	57
5.3	A IMPORTÂNCIA DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA E NA FORMAÇÃO DOCENTE	63
5.3.1	**Violência e discriminação no espaço escolar devido ao gênero e à sexualidade**	**64**
5.3.2	**Discussão de gênero e sexualidade na escola**	**66**
5.3.3	**Abordagem de gênero e sexualidade na formação de professores e professoras de Química**	**70**
5.3.4	**Abordagem sobre gênero e sexualidade por parte do/das licenciando/as**	**73**
5.3.5	**Discussão de gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA: relevância e necessidades**	**74**

5.3.6 Curso, pesquisa, evento ou grupo de pesquisa realizados pelos/as licenciandos/as: relevância e necessidades 76
5.3.7 Presença/ausência das temáticas de gênero e sexualidade no cotidiano da escola 77
5.3.8 Formas de abordar gênero e sexualidade por parte do/das licenciando/as 78
5.3.9 Desafios/obstáculos/dificuldades em abordar as temáticas de gênero e sexualidade na escola 81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 84
REFERÊNCIAS 86
APÊNDICE A – ESTRUTURA CURRICULAR DAS DISCIPLINAS (OBRIGATÓRIA E ELETIVAS) ANALISADAS ... 90
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO *ON-LINE* 100
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 102

1 INTRODUÇÃO

A educação, no seu contexto socioeconômico e sociopolítico, não é uma atividade neutra quando se trata da formação docente, da escolha dos currículos, das políticas educacionais e das práticas cotidianas. Assim, no contexto educacional, as temáticas de gênero e sexualidade, especificamente, estão diretamente ligadas a essa prática e vem progredindo não só no Brasil, mas também no mundo todo.

Nesse sentido, visto que é uma demanda vigente dentro – e também fora – do espaço escolar, "aliar esse debate à formação de professores/as [...], sinaliza também o quanto é necessário preparar os/as novos/as professores/as para o trabalho e a tematização desses assuntos na escola" conforme argumenta Duarte, Castro e Thaiane Bonaldo do Nascimento[1] (2020, p. 2).

Nessa direção, reconhecido o protagonismo dos professores e das professoras na educação e a relação entre o sucesso das aprendizagens e a qualidade da formação, importa que, para além da certificação profissional inicial, sejam garantidas oportunidades de acesso à formação contínua em educação em gênero e sexualidade e, consequentemente, a inscrição dessas temáticas nos currículos de formação de professores e professoras.

Sob essa perspectiva, visto que a questão da formação docente vem se apresentando em um processo evolutivo, perpassando por modulações políticas em cada período, com constantes mudanças no preparo da formação dos docentes, levantaremos documentos oficiais nacionais ligados à inclusão, à diversidade, às temáticas de gênero e sexualidade e ao campo da educação, que serão analisados mais adiante no decorrer desse trabalho.

Nesse caminho, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que delineia os direitos humanos básicos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), a liberdade e a igualdade entre as pessoas começaram a ganhar espaço para debates e reflexões em todo o mundo. Dessa maneira, o princípio de que "todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos" foi um passo importante no paradigma educacional em relação às temáticas de gênero e sexualidade.

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no qual adotou, em seu artigo 1º, como um de seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana, tendo como um dos seus objetivos fundamentais, constantes no artigo 3º, a promoção do bem de

[1] Para potencializar a visibilidade das pesquisadoras e estudiosas, optamos por explicitar o nome completo das autoras sempre na primeira vez em que são citadas.

todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988) foi um grande marco no tocante à diversidade.

Outro marco importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB, 9.394/96). Essa lei foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade e reconhece o direito de uma inclusão educacional.

Além da LDB 9.394/96, existem os documentos curriculares que norteiam a Educação Básica e trazem de alguma forma a temática sobre diversidade e, consequentemente, a inclusão de gênero e sexualidade, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997; 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs, 2013). Por outro lado, outros documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que também orientam a prática dos/as professores/as em sala de aula, não explicita em seu texto as temáticas gênero e sexualidade.

Todavia, mesmo os documentos que expressam os referidos termos não garantem que as temáticas sejam abordadas e problematizadas nas escolas. Em algumas situações, a sociedade tem levantado críticas às instituições de ensino que realizam atividades com foco nessas temáticas, como é possível notar em uma publicação feita por um vereador do Democratas (DEM), do município de Garanhuns, localizada no Agreste do estado de Pernambuco. Segundo Cavalcanti (2021):

> *A atividade foi considerada como "lamentável"* [o que] gerou uma Nota de Repúdio do vereador Thiago Paes (DEM), que usou suas redes sociais para publicar imagens e se posicionar sobre o assunto. Segundo o Parlamentar, que teria sido acionado por pais de alunos, o trabalho teria sido realizado por alunos "entre 11 e 14 anos, e cujos temas são relacionados a 'Fake News'; 'Ditadura Militar' e apologias a grupos 'LGBTQIA+', e que as mesmas estão em exposição nas paredes dos corredores do Colégio, e segundo relatos, esses trabalhos foram aplicados como atividades em três disciplinas: Artes, Inglês e Português" (CAVALCANTI, 2021, s/p, grifo nosso).

A sociedade continua demonstrando desconhecimento quanto a temática e a perpetuação de preconceitos e estigmas forjados em estruturas sociais que mantém relações machista, sexista, LGBTQIAfóbicas de desigualdades e exclusões sociais. Essa perpetuação impede a consolidação de valores básicos da democracia e dos direitos individuais através de manifestações fascistas. Vale ressaltar que a escola é um dos ambientes onde essas opressões são mais (re)produzidas, conforme argumenta a educadora e historiadora Guacira Louro Lopes (2009).

Apesar dos avanços históricos, vemos que a violência contra a população LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transexuais, e travestis, queer, intersexuais, assexuais, dentre outras orientações sexuais, e identidades e expressões de gênero)[2] subalternizada, continua ativa e implacável em nossa sociedade. O processo de exclusão começa muito cedo na sociedade, dentro da família e também em outras instituições como a igreja e a escola. Nesse sentido, é de suma importância garantir o debate em torno das temáticas de gênero e sexualidade, fruto de conquistas dos movimentos sociais feministas e LGBTQIA+, incorporando assim, as mudanças estruturais das normas sociais, no fortalecimento da cidadania, de uma sociedade democrática e plural.

A LGBTQIAfobia, entre outras "fobias", é visivelmente um fator de restrição de direitos humanos e de cidadania. Ela se expressa por meio da violência física chegando, em muitos casos, à morte e/ou à violência simbólica.

De acordo com o Relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB, 2021), 300 LGBT+[3] sofreram morte violenta no Brasil em 2021, sendo 8% a mais do que no ano anterior que foi de 276. Ainda de acordo com o relatório, o Brasil continua sendo o país do mundo onde mais LGBT+ são assassinados: uma morte a cada 29 horas. No Panorama Nacional, o Nordeste foi a região onde mais LGBT+ tiveram morte violenta, 35% dos casos, seguida do Sudeste (33%).

Outra pesquisa realizada e disponível no Relatório Mundial da *Transgender Europe*, mostra que, de 325 assassinatos de transgêneros registrados em 71 países nos anos de 2016 e 2017, um total 52% (171 casos) ocorreram no Brasil (FUNDO BRASIL, 2020).

A partir desse contexto LGBTQIAfóbico, faz-se urgente a inserção da temática de gênero e sexualidade em todos os níveis e modalidades da educação escolar, bem como, é importante que o debate esteja presente no âmbito das famílias, nos espaços coletivos da sociedade, de modo a fomentar os direitos humanos e o respeito e reconhecimento da diversidade de gênero e sexual. Conforme argumenta Louro (2009):

> *Nas escolas estas temáticas vinham sendo trabalhadas como tema transversal a partir dos PCNs* (1997; 1998): Modo de organização do trabalho didático no qual determinadas questões (no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros,

[2] Ao longo dos anos, a sigla vem sofrendo alterações de acordo com o contexto em que é usada, dando voz a grupos que antes não eram bem representados. Dessa forma, foi acrescentado à sigla o símbolo "+" para justamente abranger outras orientações, identidades e expressões não compreendidas pelas letras da sigla. Sendo assim, na presente pesquisa será priorizada a sigla LGBTQIA+ conforme o Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2022) citando Alice Calixto Gonçalves et al. (2020). No entanto, o uso de outras denominações utilizadas nos diversos materiais aqui referenciados também serão respeitados.

[3] Sigla adotada no referido relatório.

> aquelas relativas à Ética, à Pluralidade Cultural, ao Meio Ambiente, à Saúde, ao Trabalho e ao Consumo, e à Orientação Sexual) são incorporadas às áreas convencionais do ensino de modo a estarem presentes em todas elas. *Não se trata de trabalhá-las paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas* (LOURO, 2009, p. 122, grifos nosso).

Sendo assim, as temáticas não deveriam ser trabalhadas de forma paralela, mas trazidas pelos/as professores/as através dos conteúdos trabalhados em cada área de conhecimento de forma transversal. Entretanto, os PCNs (1997; 1998) foram invisibilizados pela BNCC (2017) e sua ausência em relação às temáticas de gênero e diversidade sexual. Vale ressaltar que essas ausências e/ou silenciamento terminam reforçando a convergência perversa entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo em relação às exclusões de determinados grupos sociais subalternizados na história do nosso país.

Como apontado anteriormente, o fortalecimento de uma sociedade democrática e plural necessita, dentre outras ações, que a formação docente se debruce na promoção do respeito e aprendizado com as diferenças. Neste sentido, faz-se importante que os/as licenciandos/as tenham conhecimento sobre as temáticas de gênero e sexualidade para abordá-las com os seus e as suas futuros/as estudantes no âmbito das suas disciplinas atendendo a uma formação cidadã, feminista, não LGBTfóbica (LOURO, 1997; 2000).

Nos cursos de licenciaturas de algumas universidades, a temática tem sido trabalhada através de alguns componentes curriculares obrigatórios e eletivos de forma "discretamente sintonizada com as exigências da realidade" (SILVA, 2015, p. 53). Silva (2015) expõe ainda 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 (SILVA, 2015, p. 53, grifos nosso).

Apesar da discussão da temática ter avançado nos últimos anos no âmbito das universidades, os/as estudantes ainda "confundem muito as novas denominações de gênero, bem como a temática no geral" como bem argumenta Agda Cristhina de Medeiros Batista et al. (2019, p. 6). A não abordagem pelos/as professores/as de forma transversal em seus componentes curriculares ou mesmo a abordagem discreta nas disciplinas como analisado por Silva (2015),

acaba por não preparar os/as licenciandos/as para debaterem essas temáticas com propriedade, suas diferenças e questões políticas.

No caso do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco do *Campus* Agreste (UFPE/CA), lócus desta pesquisa, o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC, 2013) traz em seu currículo apenas uma disciplina obrigatória que aborda essa temática – Fundamentos Psicológicos da Educação II –, e algumas eletivas do curso que pertence ao Núcleo de Formação Docente (NFD), ou mesmo nos outros cursos de formação docente também vinculados ao NFD, que abordam e/ou possibilitam tais debates, a saber: Educação e Diversidade Cultura; Educação e Inclusão Social; Fundamentos da Educação Inclusiva; Movimentos Sociais de Afirmação Cultural; e Política Educacional e Diversidade, que podem ou não serem ofertadas a cada semestre, ficando a critério do/a licenciando/a optar pela sua matrícula já que são disciplinas eletivas e não disciplinas obrigatórias.

Posto isso, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de apreender se, e como, as temáticas de gênero e sexualidade são trabalhadas no curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA; e pela experiência pessoal, pois como homem cisgênero e homossexual inserido neste campo específico, sei o quanto é importante ter representatividade e visibilidade dentro de áreas muitas vezes consideradas como heteronormativas, como a Química. Portanto, é fundamental que as pessoas dentro destas áreas tenham acesso a informações precisas e cientificamente embasadas sobre as diversas identidades de gênero e orientações sexuais, e essa é uma responsabilidade que eu sinto em relação à minha própria jornada enquanto homem-cis-gay e enquanto profissional responsável por formar cidadãos conscientes e críticos, visto que essa é uma lacuna significativa nos cursos de formação de professores e professoras. Assim, esta pesquisa pode ajudar a preencher esta lacuna com informações relevantes e ferramentas práticas.

Diante do exposto acima, surge o seguinte problema de pesquisa: Os/as licenciandos/as do curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA estão preparados/as para trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade na sua prática docente?

Levando em consideração o que foi apresentado, nossa hipótese é que os/as licenciandos/as que caminham para o final do curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA não estão preparados/as para abordar as temáticas gênero e sexualidade na sua prática docente, sendo urgente, não só a oferta regular de componentes curriculares que abordem as temáticas, como também a inserção do debate em outras disciplinas do curso de forma transversal e de outras formas que venham aprofundar essas temáticas na formação docente, na universidade.

Nesse caminho, temos como objetivo geral: analisar se licenciandos/as do curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA estão sendo formados/as para trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade na educação básica; e como objetivos específicos: identificar no percurso formativo dos/as licenciandos/as do curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA os componentes curriculares vivenciados que tragam em seus conteúdos, ou de forma transversal, as temáticas de gênero e sexualidade; mapear a compreensão dos/as licenciandos/as do curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA sobre as temáticas de gênero e sexualidade; e averiguar, a partir da visão dos/as referidos licenciandos/as, se há relevância entre as temáticas de gênero e sexualidade na formação docente.

Para tal propósito, este trabalho está organizado em seções que se inicia com esta introdução, no qual introduzimos os elementos da temática proposta, as justificativas, a hipótese, o problema da pesquisa, seus objetivos e a estrutura. Na segunda seção, conceituamos gênero, sexualidade e sexo, com o objetivo de termos fundamentos teóricos para analisar a compreensão dos/as licenciandos/as a respeito de tais termos. Na terceira seção, levantaremos documentos nacionais que norteiam a Educação Básica, com o objetivo de examinar como tais temáticas foram e estão sendo problematizadas no campo da Educação. Partindo desses pontos, será possível construir um substrato teórico suficiente para avançar nas principais discussões acerca do nosso objeto de estudo e em nossas análises. Na quarta seção, apresentaremos os sujeitos e campo da pesquisa, a natureza da pesquisa, a metodologia de análise e as técnicas de coleta de dados. Na sequência, serão apresentados os resultados e discussão, e na última seção, explicitaremos as considerações finais.

2 BREVE HISTÓRICO DOS CONCEITOS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E SEXO

O campo de estudos de gênero e sexualidade é bastante amplo e, portanto, há inúmeras elaborações teóricas que convergem e divergem, mas que contribuem para qualificar o estudo dessas temáticas. Dessa forma, quando nos referimos a gênero e sexualidade, podemos também abordar uma diversidade de outros temas que estão interseccionados, como o sexo.

Atualmente, nota-se um grande debate em relação às temáticas de gênero e sexualidade, que são distintas e que se conectam. Conforme Musskopf (2005, p. 188), é na "corporeidade"[4] que sexo, gênero e sexualidade se encontram. Além disso, a concepção que as pessoas têm do que é gênero e sexualidade, é bastante limitada e enraizada em entendimentos binários cis-heteronormativos[5], essencialistas.

Por se tratar de temáticas tão complexas e controversas, e que perpassam por diversos momentos históricos, a ênfase que será dada neste capítulo será a partir do momento em que tais temáticas foram introduzidas no campo das Ciências Sociais e Humanas.

Dessa forma, o conceito de gênero e sexualidade que enfatizaremos aqui estará ligado diretamente à história do movimento feminista pós-estruturalista. Esse movimento é um dos movimentos sociais organizado mais antigo da história mundial, usualmente introduzido na segunda metade do século XIX, no qual deu o pontapé inicial aos estudos de gênero e sexualidade e que estão diretamente relacionados com o nosso *corpus* de análise.

Vale ressaltar que, antes desse período, também houve outros movimentos de mulheres, e de todo um povo que também se sentia oprimido. No entanto, é o tempo, o pensamento e a conjuntura que vai definir como vai ser este tipo de movimento. Assim, ao invés de descrever isoladamente um movimento feminista do outro, esse foi divido metaforicamente em "ondas"[6], no qual foram agrupados de acordo com suas demandas e particularidades históricas e ou

[4] O termo "corporeidade", para Musskopf (2005, p. 188), não se refere "apenas ao corpo humano como conjunto de órgãos e partes, mas ao ser humano enquanto presença corporal e a sua racionalidade consigo mesmo, com outras pessoas, com a natureza e com a divindade".

[5] Segundo Rosa (2020, p. 91), cis-heternormativo "[é] um sistema hierárquico no qual o cisgênero e heterossexual é lido como normal para que o restante continue marginalizado. A hierarquia é mantida para que a superioridade cis-hétero permaneça", marginalizando, assim, outras identidades de gênero e orientações sexuais, como transgêneros e homossexuais.

[6] De acordo com Nayara Aparecida Moura (2018), embora algumas autoras critiquem que o conceito de "onda" seja certamente imperfeito, tal termo continua sendo uma ferramenta útil para delinear e entender a tumultuada história do feminismo, pois cada período apresentava demandas específicas que foram se transformando conforme as mudanças sociais, políticas e históricas.

teóricas. Dessa forma, é comum que se fale de três ondas do feminismo por conta das reivindicações majoritárias e principais dos movimentos femininos em cada momento histórico.

Desse modo, de acordo com Louro (1997) e Dagmar Estermann Meyer (2003), a primeira onda feminista é marcada pelo sufragismo, no qual mulheres hegemonicamente brancas de classe média lutavam pelo direito ao voto feminino. Tal reivindicação foi bastante acentuada no final do século XIX e início do século XX, o que contribuiu também pela conquista de direitos sociais e políticos para as mulheres, como o direito à educação e a condições dignas de trabalho.

A segunda onda feminista ocorreu nas décadas de 1960 e 1970 do século XX, período no qual, além das preocupações sociais e políticas que envolvem o gênero feminino, houveram também preocupações com as construções teóricas sobre as pesquisas de gênero em um período de grande efervescência social e política, no qual foi notório a invisibilidade da mulher no campo da Ciência e como sujeito participante social e politicamente (LOURO, 1997).

Com isso, diante de um contexto de contestação e de transformação, as mulheres, em busca de romper a subordinação social e a invisibilidade política e acadêmica as quais elas tinham sido historicamente submetidas, passaram a criticar e denunciar suas ausências nestes espaços como forma de legitimar o campo científico sobre as mulheres, percebendo as hierarquias de poder relacionais construídas sobre mulheres e homens. Assim, passaram a lutar pela igualdade de direitos entre ambos, levando questões que as mobilizavam para o interior das universidades e escolas, impregnando o seu fazer intelectual com a paixão política, surgindo, portanto, os estudos de gênero (LOURO, 1997; MEYER, 2003).

Mais tarde, de acordo com Grossi (2000), os estudos gays e lésbicos – surgidos a partir do movimento feminista e movimento gay – também se utilizaram das categorias de gênero, mas com grande foco na área da sexualidade, visto que houve um grande questionamento da sexualidade neste período ao questionar as relações afetivas e sexuais no espaço privado e doméstico com o surgimento da pílula anticoncepcional que começou a ser comercializada; a virgindade como valor das mulheres para o casamento sendo amplamente questionada; e o sexo começando a ser pensado como fonte de prazer, não apenas como reprodução humana.

Como podemos analisar, a primeira onda estava fortemente relacionada às questões de igualdade da mulher em relação ao homem; e a segunda onda às questões mais específicas da mulher, como o direito ao corpo, ao prazer e contra o patriarcado. Por se tratar de um movimento, até então, majoritariamente protagonizado por mulheres brancas e de classe média, surge a terceira onda que estava relacionada não mais às questões de diferença entre homens e

mulheres, mas às diferenças entre as próprias mulheres como argumenta Bedin, Gisele Guimarães Cittadino e Araújo (2015).

Sendo assim, a terceira onda feminista, surgida na década de 90, é importante pois aborda as consequências da diferença de outros elementos, tais como raça, classe, localidade ou religião, na tentativa de desconstruir a categoria "mulher" como um sujeito coletivo unificado que partilha das mesmas opressões que, apesar de serem também mulheres, não estavam no mesmo patamar daquelas da primeira e da segunda onda em relação a outros marcadores sociais. Com isso, as mulheres negras, lésbicas e trabalhadoras rurais foram o grande foco nesse período, no qual foi possível identificarmos as diversidades femininas (BEDIN; CITTANO; ARAÚJO, 2015).

2.1 GÊNERO

Um dos aspectos bastante discutido nos estudos feministas é como as diferenças entre homens e mulheres eram pensadas pela sociedade. Sabe-se que estas diferenças sempre foram pensadas, inicialmente, do ponto de vista anatômico/biológico, ou seja, pela formação do sexo determinado biologicamente por cromossomos e formação genital. Dessa forma, pessoas formadas por cromossomos XY e pênis eram nomeadas como do sexo masculino (homem) e, consequentemente, pessoas formadas por cromossomos XX e vagina, eram nomeadas como do sexo feminino (mulher). Assim, Paula Sandrine Machado (2005, p. 261) estrutura seu argumento com base nos de Joan Scott (1995), no qual discursa que "a 'natureza' do sexo já está marcada, desde o princípio, por um olhar de gênero".

Outro ponto importante ressaltado nos estudos feministas, diz respeito aos papéis pré-determinados pela sociedade. É importante mencionar que tudo o que se refere ao dito comportamento feminino e masculino são papéis de gênero – o que na época era, até então, chamado de papéis sexuais, justamente por conta do olhar equivocado do gênero historicamente marcado pelo sexo. Apesar das inúmeras denominações, segundo a sociedade, do que é feminino e masculino como, por exemplo, gestos, modos de se vestir, de sentir ou falar considerados adequados para meninos/homens e meninas/mulheres, hoje cada vez mais as barreiras estão sendo dissolvidas e quebrando os limites superficiais do masculino e feminino.

A exemplo disso temos a antropóloga Margaret Mead (1950) que comprovou através de estudos em três tribos diferentes que os papéis de gênero não são fixos, ou seja, que os papéis

variam de acordo com a cultura de cada sociedade (LOURO, 2009). Dessa forma, percebe-se que "o papel que a biologia desempenha na determinação de comportamentos sociais é fraco – a espécie humana é essencialmente dependente da socialização" (LOURO, 2009, p. 45).

De acordo com Louro (1997), é justamente contra esses pensamentos que surgem as pesquisas no âmbito do feminismo, com a finalidade de rejeitar o determinismo biológico que associava a biologia às expectativas e aos papéis sexuais rigorosos. Isso não quer dizer que o fator biológico deva ser deixado de lado nas pesquisas feministas, o que se propõe aqui é justamente demonstrar que não são as características sexuais que determinam as diferenças de tratamento entre homens e mulheres, mas a forma como estas características são representadas ou valorizadas, ou seja, aquilo que se diz ou pensa sobre elas é que vai construir efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

É justamente sobre essa diferença sexual que Scott (1989) discursa sobre o que é gênero. A autora argumenta que ao se referir ao termo gênero, temos que pensar no saber sobre a diferença sexual e que essa diferença sexual não é uma diferença neutra, dada e evidente, ela é construída histórica e socialmente e dentro dessa construção tem toda uma hierarquização/dominação, ou seja, uma relação de poder.

Nesse sentido, Scott (1989) conceitua gênero articulando a noção de construção social com a noção de poder, dizendo que:

> [...] *gênero tem duas partes e várias sub-partes.* Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o *gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos,* e o gênero é uma *forma primeira de significar as relações de poder* (SCOTT, 1989, p. 21, grifos da autora).

Logo, essa diferença não existe *a priori*. Ela é construída e é preciso que se enxergue como ela foi construída para poder pensá-la em outros termos e, de fato, vencer o problema das desigualdades e da grande violência que materializa as relações de poder.

Scott (1989) propõe também que o gênero, como elemento constitutivo das relações sociais que se fundam nas diferenças percebidas entre os sexos, se desdobra em quatro elementos inter-relacionados, são eles: a cultura, as normatizações, a política e a identidade subjetiva. Esses elementos servem como forma de validação do gênero. Portanto, se gênero é uma construção social do sexo, precisamos considerar que aquilo que o nosso corpo indica ser

masculino ou feminino, também não é natural. Logo, entendemos o corpo como sendo um construto biológico, social e moral, de maneira interligada, e que não é – e nunca será – neutro. Dessa forma, de acordo com Meyer (2003):

> *O conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística* implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2003, p. 18, grifos nosso).

Sendo assim, gênero não se limita apenas às construções sociais e culturais associadas a mulheres e homens, mas também inclui as formas como nossos corpos são produzidos e entendidos em relação ao sexo, gênero e sexualidade. Isso significa dizer que, a sociedade que diferenciam as pessoas com base nos critérios físicos está reforçando concepções binárias e limitadas sobre as identidades de gênero e orientação sexual.

2.2 SEXUALIDADE

Seguindo sob a ótica da construção social com a noção de poder, Foucault (1988) também defende a tese de que a sexualidade é totalmente construída na cultura de acordo com os objetivos políticos de classe dominantes. O autor argumenta ainda que a sexualidade teria de ser compreendida através dos discursos que sobre ela se fizeram e se fazem.

Nessa perspectiva, Louro (2000), com base na afirmação de Foucault (1988) de que a sexualidade é, portanto, um "dispositivo histórico", interpreta que a sexualidade [...] é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem "verdades" sobre os corpos, seus prazeres e desejos.

Dessa forma, a sexualidade é construída no âmbito histórico, social e cultural, bem como todas as demais categorias sociais (gênero, raça, classe, nacionalidade etc.), conforme afirma Louro (1997):

> Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que – *tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento*. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. *As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação* (LOURO, 1997, p. 27, grifos nosso).

Logo, essas diferentes categorias "não podem ser tratadas como 'variáveis independentes', porque a opressão de cada uma está inscrita no interior da outra – é constituída pela outra e constituinte da outra", como argumenta Louro (1997) citando Avtar Brah (1992, p. 137).

Outra questão bastante discutida diz respeito a história de como categorizamos o sexo, o gênero e a sexualidade como "saudáveis", "normais", "naturais" ou "patológicos", tendo o homem cis-heterossexual como referência do que é normal e a mulher como sendo o diferente, deixando claro uma defeituosa compreensão dessa complexa experiência humana. A exemplo disto, temos os/as homossexuais e transexuais que por muitos anos foram rotulados como "distúrbios da identidade de gênero".

Vale lembrar que, de acordo com Grossi (2000), a luta pela despatologização da homossexualidade e a troca do termo "homossexualismo" para homossexualidade no Brasil teve um período longo de luta com seu fim oficial em 1985 quando foi retirada do código de saúde do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), que rotulava a homossexualidade como "desvio" e "transtorno", antes mesmo de ser descaracterizada internacionalmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que só ocorreu em 1990.

Assim também ocorreu com a transexualidade[7] que sofreu a violência por parte dos órgãos de saúde e só foi retirada da lista de classificação internacional de doenças da OMS em 2018, isso com muita luta dos movimentos sociais dentro de espaço que sempre foram negados a eles/as. Mesmo com um certo aspecto progressista em alguns órgãos públicos, a situação no pensamento coletivo da sociedade tem um processo mais lento de adaptação.

[7] Atualmente, a transexualidade é definida, conforme argumenta Cristiana Kaipper Dias (2021, p. 3), "pela identificação com o gênero oposto ao socialmente designado (considerando masculino/feminino como opostos), independente das transformações corporais que tenham sido feitas neste sentido". [Logo], algumas pessoas que utilizam o termo *travesti*, frequentemente estão se referindo a transexuais".

Uma análise feita a partir desta perspectiva em que denuncia a categorização da homossexualidade como doença foi realizada por Foucault (1988), onde ele afirma a construção da homossexualidade como um "Outro", como doença. Enquanto a heterossexualidade é entendida como "normal", "sadia" e "não pecaminosa". Esse contexto materializa a heterossexualidade como compulsória[8] ou a heteronormatividade.

Nesse sentido, a heteronormatividade é entendida "como um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle" (MISKOLCI, 2007, p. 5), isto é, como uma norma, uma imposição social para ser ou se comportar de acordo com os papéis de gênero que derivam do pressuposto da heterossexualidade. Dentro dessa ótica, Miskolci (2007) argumenta que:

> *A heteronormatividade marca até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto.* As formas de definir a si mesmo de várias culturas sexuais não-hegemônicas seguem a heteronormatividade, *o que é patente na díade ativo/passivo dos gays*, a qual toma como referência a visão hegemônica sobre uma relação sexual reprodutiva para definir papéis/posições sexuais. Assim, a heteronormatividade não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar a todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e "natural" da heterossexualidade (MISKOLCI, 2007, p. 5-6, grifos nosso).

Dessa maneira, na sociedade, há um reforço dos processos de compreensão da realidade com base nos pares dicotômicos excludentes e hierarquizados, cisgênero-transgênero e heterossexual-homossexual, sendo o primeiro termo do par como hierarquicamente superior ao segundo termo.

[8] De acordo com Butler (2003), a heterossexualidade compulsória é um conjunto de normas sociais e culturais que pressionam os indivíduos a assumirem uma orientação sexual heterossexual como algo natural e obrigatório, independentemente de seus desejos e preferências sexuais. Essa pressão social da heteronormatividade faz com que a homossexualidade e outras formas de orientação sexual não-heterossexuais sejam vistas como "desvios" ou "anomalias", e isso leva muitos indivíduos a esconderem sua verdadeira orientação sexual devido ao medo de serem julgados ou excluídos pela sociedade. A autora argumenta que essa pressão pela heterossexualidade compulsória é prejudicial para o livre desenvolvimento da identidade de gênero e sexual dos indivíduos, e é fundamental desconstruir essas normas sociais e permitir que as pessoas possam expressar sua sexualidade de forma livre e autêntica.

2.3 SEXO

Tendo em vista que o sexo tem sido – e ainda vem sendo – a base para uma construção de uma identidade de gênero e uma orientação sexual, entendido em grande parte como características dicotômicas que divide homem e mulher e, consequentemente, os papéis que cada um deve exercer na sociedade, é que surge a então chamada Teoria *Queer*, justamente para "romper com os dualismos (de maneira especial a oposição entre homo e heterossexual), desestabilizando uma estrutura social heterocentrada, construída ao redor do paradigma heterossexual" (MUSSKOPF, 2005, p. 185), na tentativa de romper o binarismo sexual, no qual produz uma dicotomia hierarquizante que compromete as relações entre homens e mulheres. Assim, tal teoria se esforça para questionar as maneiras como a sociedade percebe e experimenta o sexo, gênero e sexualidade, abrindo as portas para uma nova compreensão.

Assim, na ótica de que o sexo era – e ainda é – entendido como um conjunto de características dicotômicas que diferenciam feminino e masculino, essa visão além de equivocada, parte de um pensamento em que o binário, o essencial e o natural ainda é predominante, e que forma a base para o gênero binário, que é visto como a interpretação cultural do sexo e do desejo sexual como argumenta Butler (2003).

Contudo, hoje podemos encontrar estudos que mostram que até mesmo os aspectos biológicos são construídos, que eles não são dados como "naturais", como é o caso das pessoas intersexuais, que apresentam dimorfismo sexual, anulando as ideias binárias.

Seguindo essa lógica, Machado (2005, p. 259-260) traz um estudo realizado pelo antropólogo Gilbert Herdt (1993), no qual o autor descreve os casos de duas sociedades onde as culturas são baseadas em um código social que inclui três sexos. Assim, Herdt (1993) analisa a forma como é dada a visibilidade social a pessoas com um tipo específico de "pseudo-hermafroditismo" masculino.

Portanto, na busca de romper o pensamento da "natureza binária" inscrita nos genitais, Herdt (1993) apresenta a existência de uma outra categoria para se pensar o sexo, no qual ele chamou de "terceiro sexo", destacando que a existência de um terceiro, quarto ou quinto sexo é sempre uma construção histórico-cultural (MACHADO, 2005).

Assim, Herdt (1993) mostra que nem todas as culturas se baseiam nas mesmas classificações anatômicas/biológicas, binárias e, portanto, culturas diferentes nem sempre olham a anatomia da mesma forma (MACHADO, 2005).

Caso análogo também foi relatado pela bióloga e sexóloga Anne Fausto-Sterlling (1993), no qual argumenta que a ideia de que existem apenas dois sexos – masculino e feminino – é uma construção social, baseada em uma visão binária e simplista da biologia humana. Ela aponta que há uma grande diversidade de variações biológicas nos corpos humanos, incluindo cromossomos, genitais, hormônios e outras características sexuais. Essas variações podem levar a uma ampla gama de configurações sexuais, incluindo intersexuais, que possuem combinações incomuns ou ambíguas de características sexuais. A autora destaca que as variações biológicas não se encaixam em uma simples categorização binária de masculino ou feminino, e que a definição de sexo deve ser mais complexa e plural. Além disso, ela também enfatiza que a identidade de gênero não está necessariamente ligada à biologia, já que muitas pessoas transgêneras têm uma identidade de gênero diferente daquela atribuída ao seu sexo de nascimento.

Nessa perspectiva, as pessoas intersexuais por nascerem com corpos que não se encaixam nos modelos considerados padrões da sociedade, elas são submetidas a cirurgias reparadoras do sexo – ferramenta de violação aos direitos humanos das pessoas intersexuais – para serem criadas como homem ou mulher, protegendo e mantendo a construção binária do sexo. Aqui podemos ver escancaradamente o sexo como uma construção social como argumenta Machado (2005):

> As técnicas cirúrgicas são empregadas no sentido de tornar a genitália da criança o mais próximo possível do normal, de acordo com determinados padrões de tamanho, forma, terminação do trajeto urinário (mais na ponta do pênis para os meninos; mais abaixo nas meninas) e uso (construir vaginas "penetráveis" e pênis "que penetrem"). *O sexo deixa, assim, de ser natural na medida em que é a técnica cirúrgica, associada a intervenções medicamentosas, e o olhar da ciência que o constrói.* [...] (MACHADO, 2005, p. 264, grifo nosso).

Outro detalhe importante que corrobora com essa ideia do sexo como domínio sociocultural, e que é bem ressaltado por Butler (2003), é que tanto o sexo quanto o gênero, são construídos socialmente. Nas palavras da autora:

> Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado "sexo" seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma. *Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu*

> *gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo* (BUTLER, 2003, p. 25, grifo nosso).

Com isso, Butler (2003) argumenta que a distinção entre sexo e gênero – que vinha sendo historicamente estudado por também teóricas feministas – não tem sentido e critica essa distinção entre sexo – como natural, essencial e pré-discursivo (isto é, existente antes da cultura e antes da interpretação) – e gênero como sua interpretação cultural. A autora vê o gênero como uma performance na qual nos envolvemos repetidamente e que cria a ilusão de sexo binário. Performance essa que é aprimorada por adereços como roupas e penteados, ou maneirismos como tom de voz.

É importante ressaltar que, ao afirmarmos o sexo como uma construção social, não significa que diferenças sexuais biológicas não existem ou não importam. Isso simplesmente demonstra que nossa definição de sexo, e o modo que categorizamos pessoas em sexos, gênero e sexualidade são determinados pela sociedade e nossas ideias de como o mundo funciona.

3 GÊNERO E SEXUALIDADE NO ÂMBITO EDUCACIONAL: AVANÇOS E RETROCESSOS

A educação brasileira tem passado por várias mudanças ao longo dos anos. A formação de professores e professoras, como sendo parte desse campo, também passou por diversas reformulações, advindas das novas e crescentes demandas da sociedade moderna, impactando as concepções, as identidades e os cursos formativos.

Conforme visto, entre os anos de 1960 e 1980 ocorreram mudanças sociais, culturais e políticas profundas no mundo todo, inclusive no Brasil, a ponto de exigir uma nova Constituição – norma de maior hierarquia no sistema brasileiro. Assim, ao longo do processo de formação do Estado, foi criada a Constituição Federal de 1988, também chamada de "Constituição Cidadã".

Esta Constituição passou a reconhecer a Educação como um bem inalienável do estado democrático de direito – efetivação dos direitos sociais tendo a Educação por princípio –, no qual está explicitado no artigo 6º em seu texto:

> Art. 6º: *São direitos sociais a educação*, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma deste Constituição (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Dessa maneira, a Educação é vista como um direito fundamental para a dignidade da pessoa humana, como base para a construção de uma sociedade como um caminho seguro para a redução da desigualdade, da pobreza e da marginalidade – enxergar a Educação como a possível solução das mazelas sociais pode ser um primeiro passo para o bem comum à "socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo" (BRASIL, 2008, p. 5). Além desses aspectos, essa perspectiva reforça o caráter plural e democrático que tanto a sociedade como a instituição educacional devem ser.

Paralelamente, conforme o artigo 206º desta Constituição, a Educação passa a ser um "direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988), tendo o ensino ministrado com base nos princípios da:

> Art. 206º: I – *igualdade* de condições para o acesso à permanência na escola; II – *liberdade* de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – *pluralismo* de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – *gratuidade* do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988, grifos nosso).

As concepções desta Carta estão, portanto, em consonância com o objetivo 4 da ONU (2015) pela Educação de Qualidade: "Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos".

O caráter universalista desta Constituição visa equilibrar as diferenças sociais usando a Educação como um dos meios, visto que o acesso da Educação de qualidade sempre foi privilégio das elites – as outras constituições asseguravam direito à Educação, mas havia restrições quanto à gratuidade total do sistema.

Além disso, outro marco importante na Constituição Federal de 1988 foi o reconhecimento à diversidade étnica, racial e cultural. No entanto, tal Constituição tem se resistido a incluir a diversidade de orientação sexual e identidade de gênero em seu corpo. Desse modo, apesar do progresso, as minorias sociais continuam a enfrentar múltiplas barreiras baseadas no gênero, sexualidade e suas interseções com outros fatores, como até mesmo a etnia, raça, cultura, além de idade, pobreza e deficiência, no gozo igual do direito à educação de qualidade. Isso inclui barreiras, em todos os níveis, ao acesso à educação de qualidade e dentro dos sistemas educacionais, instituições e salas de aula, como entre outras.

Portanto, mesmo a educação sendo um direito assegurado pela Constituição, trabalhar com temáticas de gênero e sexualidade em sala de aula se conforma como um desafio, pois embora batalhem por afirmar seus direitos em um cenário de desigualdade social, são constantemente excluídos e colocados à margem, como anteriormente explicitado.

Desta forma, não se pode pensar no exercício pleno da cidadania sem que a educação, como um direito social, não se estenda a todos – garantia de equilíbrio social, oportunidades, combate efetivo da desigualdade e da marginalidade. Nesse sentido, embora a escola possua historicamente uma trajetória normatizadora e homogeneizadora, Louro (2009, p. 31) considera que "não se faz uma educação de qualidade sem uma educação cidadã, uma educação que valorize a diversidade".

Corroborando com esse pensamento, Berenice Bento (2011, p. 555) afirma que "a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade". Portanto, para que a educação cumpra o papel de justiça social, ela deve

partir de uma escuta ativa e acolhida, agindo contra práticas homofóbicas, educando crianças e adolescentes com conteúdos que valorizem a diversidade, construindo, dessa forma, uma sociedade plural e democrática.

Diante do exposto, a formação docente torna-se um processo constante e essencial para a melhoria da Educação. Com as demandas da transição do século XX para o século XXI exigiram uma atualização do sistema da educação escolar a fim de acompanhar estas mudanças. Escolas e currículos compatíveis com os interesses do mercado; processo de formação de um novo tipo de profissional – dinâmico, flexível e polivalente; aderência aos avanços tecnológicos da informática; revisão do papel do/a professor/a e do/a estudante.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96) trouxe grandes inovações. Dentre essas, uma das mais importantes foi a consciência de uma efetiva política educacional brasileira, sendo a primeira LDB com perspectiva de inclusão total.

Sendo assim, por ser um marco regulatório decisivo para a formação docente e que vem acompanhando a tendência mundial, ela determina que os professores e as professoras de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior. Portanto, no que tange às temáticas de gênero e sexualidade, apesar de não haver a menção explícita das temáticas em seu texto, Gabriella Eldereti Machado, Andréa Becker Narvaes e Valeska Maria Fortes de Oliveira (2021), argumenta que:

> Uma interpretação possível da concepção de ensino prevista pela LDB explicitada no princípio IV, "respeito à liberdade e apreço à tolerância", é de que o ambiente escolar é propício a educar para o respeito às diversidades que compõem nosso tecido social, dentre elas as de gênero [sexualidade] e sexo, para reconhecimento e o respeito às diferenças (MACHADO; NARVAES; OLIVEIRA, 2021, p. 222).

Nesse sentido, apesar da LDB por si só não garantir a inclusão destas temáticas na prática dos/as professores/as, ela serve como base para que novas legislações efetivem os princípios nela estabelecidos com a criação de documentos que orientem a atuação de professores/as no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997; 1998). Vale ressaltar que estes foram um dos primeiros documentos que deixou explícito em seu texto as questões relativas a gênero e sexualidade.

Com a finalidade de estabelecer conteúdos estruturantes para a educação básica, tendo como um dos objetivos "respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano"

(BRASIL, 1997, p. 91), os PCNs introduziram tais temáticas como temas transversais, que expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania. Assim, os/as estudantes podem construir significados e conferir sentido àquilo que aprendem. O próprio educando se torna, portanto, responsável por seu corpo, por suas escolhas, pela construção e reconstrução de seus significados; enfim, por sua vida a partir de parâmetros curriculares que valorizam o respeito e aprendizado com as diferenças de gênero e de diversidade sexual.

Sobre o tema da sexualidade, os PCNs (1997; 1998) preveem que o tema seja tratado transversalmente nas escolas e que aborde temas como uso de contraceptivos, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), igualdade de gênero, autoconhecimento e outros.

Além disso, o documento sublinha o papel da família e da escola em relação à educação, à equidade de gênero e à sexualidade. Nesse caminho, o documento explicita que:

> A sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado, pelas relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças assumam. (...). De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação (BRASIL, 1997, p. 83).

Dessa forma, a escola tem a função de "problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho" (BRASIL, 1997, p. 83), informando e discutindo as diferentes atitudes preconceituosas existentes na sociedade.

Do ponto de vista da garantia do direito à educação para a diversidade, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade (SECAD), em 2004, sendo acrescentado, posteriormente, a temática da "inclusão", tornando-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2011, representou um importante avanço ao dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional.

Esse órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC), criado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT, 2003-2006), que tinha como pauta a garantia de políticas educacionais que reconhecessem e lutassem para ultrapassar as

discriminações, as desigualdades e os sexismos, tinha como objetivo contribuir para o desenvolvimento inclusivo de sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

Outros documentos que trazem explicitamente em seu texto as temáticas de gênero e sexualidade são o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015; 2016). Vale ressaltar que a BNCC, em sua última versão (2017) suprimiu os termos de gênero e sexualidade do campo da democracia, dos direitos e da pluralidade, deixando a cargo do setor religioso na educação.

O PNE (2001-2011), documento que define os compromissos dos entes federativos e instituições em relação ao desenvolvimento e ao avanço da educação no Brasil, tem como finalidade direcionar esforços e investimentos que melhorem a qualidade da educação no país. Para isso, o documento é elaborado por meio de diretrizes, metas e estratégias a serem alcançadas durante o período descrito, envolvendo todos níveis e etapas de escolaridade da população, melhoria do aprendizado, valorização docente, gestão democrática e financiamento da educação.

Considerado um marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo respeito às diferenças, o referido PNE explicitou em seu texto, como um dos seus objetivos e metas, a necessidade de incluir nas diretrizes curriculares de cursos de formação de professores/as temas transversais tais como gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), dentre outros (BRASIL, 2001).

As DCNs (2013) é outro documento importantíssimo que também faz essa menção, no qual tais temáticas devem também ser tratadas transversalmente. As DCNs, consideradas os pilares fundamentais para a organização do ensino no país, são as normas obrigatórias que servem como orientação para o planejamento curricular em escolas e sistemas de ensino. Além disso, elas preservam a autonomia dos professores e das professoras, das escolas e de suas propostas pedagógicas. As entidades e profissionais de ensino têm liberdade para ensinar conteúdos e disciplinas que acharem pertinentes, desde que cumprido os requisitos previstos no documento. Para isso, de acordo com o documento:

> Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de

> temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual (BRASIL, 2013, p. 115).

Sendo assim, como indicaram os documentos mencionados acima (PCNs, PNE e DCNs), "a transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada" (BRASIL, 2013, p. 115). Concomitantemente, temas como gênero, sexualidade, vida familiar e social, dentre outros, deve permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2013).

Por fim, outro documento que orienta professores/as a discutirem questões de gênero e sexualidade na escola, a fim de formar estudantes críticos/as, reflexivos/as e de aprenderem e respeitarem as diferenças, bem como uma sociedade mais justa e igualitária é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015; 2016). Esse documento de caráter normativo, sendo a regulamentadora do ensino básico, é composto por competências (diretamente ligadas ao saber) e habilidades (diretamente ligadas ao saber-fazer) a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Diana Melo Silva (2020), nas duas primeiras versões do documento, as temáticas de gênero e sexualidade são amplamente mencionadas em quase todo o texto, deixando claro a presença dessas temáticas e os argumentos pautados nelas, inclusive nas questões que envolviam o aprendizado na Educação Infantil.

Apesar destes grandes avanços, tais temáticas vêm sendo prejudicadas e suprimidas pela ignorância de políticos religiosos, alienados, neoconservadores e autoritários, desrespeitando o aprendizado e respeito com a diferença (de gêneros e sexualidades). Esses indivíduos fundamentalistas ocultam suas atitudes reacionárias e excludentes afirmando equivocadamente que as crianças e as famílias estão sob ameaças. Vale ressaltar que, para eles, um único conceito de família é a heterossexual. Essas posturas autoritárias reforçam e recrudescem a violência de gênero, sobre as famílias homoparentais e sobre as crianças transgêneros e jovens homossexuais que sofrem cotidianamente nas escolas, como argumentam Silva, Miranda e Maria Joselma do Nascimento Franco (2020), Silva, Miranda e Sá (2021) e Marília Rocha Amando, Iracema Campos Cusati e Miranda (2022).

Sob essa ótica, setores políticos e religiosos, para restringir a liberdade acadêmica e científica de professores e professoras, e tornar o ambiente escolar ainda mais "silencioso" e violento, propuseram uma iniciativa chamada "Escola Sem Partido". É notório que, o que

parecia ter motivações distintas, resulta dos mesmos princípios: os fundamentalismos neoconservadores e neoliberais. Novamente, estamos vendo a religião controlando o Estado e, como consequência disso, teremos uma sociedade alienada, opressora, desigual e reprodutora de ódio e de diversos preconceitos ameaçando o caráter plural e democrático da escola e da sociedade.

Assim, em consequência do cenário político, todos os documentos mencionados acima que trouxeram importantes discussões sobre a diversidade de gênero e sexual, sofreram forte resistência de setores neoconservadores e fundamentalista como no caso da ala BBB (Boi, Bíblia e Bala) do Congresso Nacional culminando na supressão dos termos e quaisquer outras questões que fomentem a cidadania LGBTQIA+. O pior retrocesso que está acontecendo no ensino do Brasil, como explicita Aurenéa Maria de Oliveira, Miranda e Maria Amanda Micaely Pinheiro da Silva (2018).

A exemplo deste silenciamento temos a SECADI, no qual, diante do contexto social e político marcado pelo "*golpeachment*"[9] de Dilma Rousseff (PT), em 2016, acaba por culminar na extinção da SECADI, negando, com isso, o direito à educação para e com a diversidade.

O PNE (2014-2024) é outro exemplo deste silenciamento. Em seu texto é mencionado de maneira vaga apenas a questão da diversidade. Entretanto, explicita no inciso III do artigo 2º a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação"; e na estratégia 3.13 da meta 3, validando "implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão", sem, no entanto, falar da diversidade de gênero e sexual.

Outro documento que também foi silenciado é a BNCC (2017) que, durante o Governo Michel Temer (MDB), em 2016, após intensos debates, vivenciamos um cenário de alguns retrocessos quando é retirado do texto do documento o tema de gênero como obrigatoriedade nas escolas. Seu texto teve três versões diferentes, sendo aprovado em 2017, trazendo apenas discussões sobre direitos humanos e discriminações como é mencionado na competência 9 do documento, tendo como competência geral da Educação Básica:

[9] De acordo com Alba Maria Pinho de Carvalho (2017, p.1), o termo "*golpeachment*" trata-se de um "neologismo formulado por Paulo Kliass' que evidencia 'a imposição de uma nova configuração de Estado, de caráter conservador e autoritário, com um crescente fechamento democrático. É um Estado submetido aos interesses do financismo, nos marcos de uma exacerbação do neoliberalismo, com um amplo retrocesso no campo dos direitos sociais e trabalhistas que remontam a um Brasil de 80 anos atrás, um Brasil pré-Vargas".

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o *respeito ao outro e aos direitos humanos*, com acolhimento e *valorização da diversidade* de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, *identidades, culturas* e potencialidades, *sem preconceitos* de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10, grifos nosso).

Nessa nova versão da BNCC, as temáticas de gênero e sexualidade ficaram a cargo da religião, ao incluir tais temáticas na disciplina de ensino religioso para que se discuta concepções de gênero e sexualidade de acordo com as tradições religiosas. Vale a pena lembrar, que setores religiosos têm sido os mais conservadores sobre os avanços com os direitos sexuais e reprodutivos em nosso país, como argumenta Flávia Biroli, Vaggione e Maria das Dores Campos Machado (2020).

Apesar da alteração não significar a proibição do debate, na prática, o que ocorre é que o/a professor/a se vê acuado/a e perseguido/a por discutir tais temas, já que o documento fundamenta a elaboração dos currículos, dos materiais didáticos e a formação dos/as professores/as. Muitos docentes sentem como se fosse proibido abordar as questões de gêneros e sexualidades (RAIMUNDO et al., 2021).

Diante desse cenário, reforça-se ainda mais a importância de se debater temáticas como gênero e sexualidade, visto que um dos desafios da contemporaneidade é inserir nas práticas educativas discussões sobre tais temas, seja para promover uma maior compreensão do significado social, plural e democrático que esses termos exprimem, seja para promover uma cultura de respeito à existência de minorias/diferenças tão atacadas como no caso das mulheres e pessoas LGBTQIA+.

Assim, na busca de uma escola que realmente seja um espaço plural e democrático, respeitando a diversidade, compreender gênero e sexualidade em sua relação com a educação é urgente para romper com exclusões, discriminações e concepções equivocadas e falsas sobre as referidas temáticas. Precisamos pensar em como essa situação injusta pode ser problematizada, superada e revertida para que a escola e a educação possam ser concebidas a partir da diversidade e respeito.

Vale ressaltar que os professores e as professoras são sujeitos essenciais dentro dos espaços educativos para que os e as estudantes construam suas visões de mundo tendo como referência valores democráticos e de aprendizado e respeito com as diferenças. Assim, trazer tais discussões para o ambiente acadêmico de formação inicial e ou continuada docente é de grande importância, como já apontaram organizadores do Cadernos SECAD (2007):

> A formação de [...] educadores/as e demais profissionais da educação em temáticas relativas a gênero e diversidade sexual é estratégica para que as ações [...] [como planejamento, gestão, avaliação e acesso à permanência] tenham êxito. Além de transmitir conteúdos, é importante manter um debate sobre a centralidade dos princípios dos direitos humanos e do reconhecimento das diversidades como norteadores de uma política educacional inclusiva e de qualidade (BRASIL, 2007, p. 38).

Dentro dessa perspectiva, no que se refere à formação docente, duas exigências centrais se fazem presentes: o saber-fazer e a profissionalização. O/A professor/a precisa, então, possuir as "competências e habilidades" necessárias para formar o novo cidadão e a nova cidadã exigidos para a sociedade democrática e plural.

Contudo, para além da formação inicial, a educação em gênero e sexualidade não poderá apenas reduzir-se à formação institucional. Ela é, e sempre será, interpretada pelas vivências pessoais e sociais inscritas nos corpos e na memória, bem como pela multiplicidade de interpretações dos próprios conceitos que a definem.

No que tange a área da Ciências da Natureza, reflexões epistemológicas sobre a biologização do gênero, o papel das interações sociais na constituição dessa ideia e também das variadas sexualidades se fazem necessárias para instruí-los e instruí-las em seu trabalho docente.

Outrossim, o/a professor/a tem também papel fundamental no tocante ao combate à discriminação. Além disso, a falta de debate nas escolas sobre gênero e sexualidade – e todas as suas intersecções –, leva à exclusão e, como consequência, à evasão dos e das discentes, como explicitado por Duarte, Castro e Nascimento (2020) sobre as ideias de Araújo e Devide:

> A falta de conhecimento sobre as temáticas do “gênero” e da “sexualidade” impacta a formação desses licenciandos/as de forma negativa, [...] gerando uma falta de sensibilidade dos/as futuros/as docentes sobre como a categoria de gênero influencia os processos de exclusão nas aulas [...]. Em última instância, essa (in)visibilidade das temáticas impede que licenciandos/as possuam ferramentas para atuarem de forma crítica e reflexiva, colaborando para a naturalização das desigualdades entre meninas e meninos” (ARAÚJO; DEVIDE apud DUARTE; CASTRO; NASCIMENTO, 2020, p. 5).

Assim, para que questões de gênero e sexualidade façam parte dos espaços escolares com a legitimidade que merecem, é preciso investir na formação docente através da criação de políticas educacionais como projetos e programas que oportunizem discussões ricas dentro do

contexto formativo e profissional. Dessa forma, concordamos com o que já foi anunciado pela SECAD (2007):

> As políticas educacionais precisam levar em conta as discussões acerca da função social da escola na construção de masculinidades e feminilidades contrapostas ao modelo convencional, masculino, heteronormativo, branco e de classe média. Não podem ignorar os efeitos que os processos de construção de identidades e subjetividades masculinas, femininas, hétero ou bissexuais produzem sobre a permanência, o rendimento escolar, a qualidade da interação de todos os atores da comunidade escolar e suas trajetórias escolares e profissionais (BRASIL, 2007, p. 35).

Ademais, pelas implicações educacionais, socioculturais e políticas, o gênero e a sexualidade são tanto problemáticas incontornáveis de inscrição curricular como dimensão estruturante da formação de professoras e professores. Assim, o currículo, que serve como guia para o trabalho do/a professor/a, deve estar bem estruturado, visto que ele não é imparcial e que implica nas relações de poder como afirma Louro (1997, p. 85) sobre o pensamento de Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 16) de que o "poder está inscrito no currículo" e que este poder é exatamente "aquilo que divide o currículo - que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais".

Nesse sentido, o currículo – que inclui, mas também exclui – é uma prática de regulação social e de poder. Assim, deve-se pensar em estratégias que vão para além da inclusão das temáticas de gênero e sexualidade nos currículos, que possam ser – mais que celebradas – questionadas e problematizadas.

4 METODOLOGIA

Sendo a metodologia a etapa fundamental para o sucesso da pesquisa, abordaremos nesta seção: os sujeitos e o campo de pesquisa que são essenciais para determinar o escopo e os limites da pesquisa, bem como garantir que a amostra estudada seja representativa do objeto de estudo; a natureza da pesquisa que é importante para determinar o tipo de pesquisa, o que influencia a escolha da metodologia de análise e das técnicas de coleta de dados; a metodologia de análise que é fundamental para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa; e as técnicas de coleta de dados que devem ser cuidadosamente selecionadas e aplicadas para garantir que os dados sejam relevantes, precisos e confiáveis. Em suma, cada um desses elementos é importante para garantir que a pesquisa esteja consistente, válida e confiável.

4.1 SUJEITOS E CAMPO DA PESQUISA

Foram sujeitos da pesquisa licenciando/as cursando a partir do 3º período do curso de Licenciatura em Química do NFD da UFPE/CA, primeiro campus da UFPE instalado no interior de Pernambuco, no município de Caruaru. Esse campus foi inaugurado em março de 2006 com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento social, econômico e cultural do estado e do interior do estado.

Atualmente, o NFD da UFPE/CA abrange os cursos de Licenciatura em Física, Matemática, Pedagogia, Química e Intercultural Indígena, que oferecem disciplinas obrigatórias e eletivas. Sendo assim, vale ressaltar que a partir do 2º período os/as discentes já podem optar por cursar disciplinas eletivas propostas pelo PPC. Dentre essas disciplinas, temos as que trabalham ou que possibilitam o debate das temáticas de gênero e sexualidade, são elas: (i) obrigatória: Fundamentos Psicológicos da Edicação II; (ii) eletivas: Apontamentos Históricos da Educação Brasileira; Educação e Diversidade Cultura; Educação e Diversidade Cultural; Educação e Inclusão Social; Educação, Gênero e sexualidade; Educação Inclusiva e Direitos Humanos; Formação Humana e Educação; Formação Humana, Educação Emocional e Resiliência no Contexto Educacional, Fundamentos da Educação Inclusiva; Gênero e

Educação. Movimentos Sociais de Afirmação Cultura; Movimentos Sociais de Afirmação Cultural; Política Educacional e Diversidade; Tópicos Especiais do Desenvolvimento Humano; Tópicos Especiais em Educação: Sexualidade e Implicações na Infância; Tópicos Especiais em Educação: Violência, Criminalidade e Educação; e Tópicos Especiais em Educação II: Apontamentos e Históricos da Educação Brasileira.

É importante frisar que outros núcleos e cursos podem ofertar componentes curriculares que abordem essa temática, neste sentido, estas também serão consideradas nesta pesquisa quando forem citadas pelos/as sujeitos pesquisados. Entretanto, ressaltamos que focamos no referido curso de Licenciatura em Química.

Em relação aos/às nossos/as participantes da pesquisa, a coleta de dados envolveu 30 estudantes, sendo apenas 8 aptos/as a participar da pesquisa. Os sujeitos foram selecionados seguindo alguns critérios, a saber: estarem matriculados/as no curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA; e terem cursado algum componente curricular que aborda ou que possibilita a abordagem das temáticas de gênero e sexualidade. No entanto, apenas 5 estudantes se dispuseram em participar da pesquisa. Sendo assim, o grupo amostral foi constituído de apenas 4 licenciandas (LQM1, LQM2, LQM4 e LQM5)[10] e 1 licenciando (LQH3). O/As licenciando/as possuíam faixas etárias entre 19 e 25 anos de idade. Em relação à semestralidade dos participantes, oscilou entre o 3º ao 10º período. O perfil detalhado de cada participante está apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Dados pessoais e socioeconômicos do/as licenciando/as.

Especificidades	**LQM1**	**LQM2**	**LQH3**	**LQM4**	**LQM5**
Período	9º	3º	10º	10º	5º
Idade	22 anos	19 anos	23 anos	25 anos	20 anos
Identidade de Gênero	Mulher cisgênero	Mulher cisgênero	Homem cisgênero	Mulher cisgênero	Mulher cisgênero

[10] Para manter o anonimato, o/as licenciando/as foi/foram identificado/as pelas letras LQM para se referir às Licenciandas de Química Mulheres e LQH para se referir ao Licenciando em Química Homem, e numerados de 1 a 5.

Orientação Sexual	Bissexual	Bissexual	Homossexual	Heterossexual	Heterossexual
Cor/Raça	Branca	Branca	Branca	Parda	Parda
Estado Civil	Solteira	Solteira	Solteiro	Solteira	Solteira
Nível de escolaridade dos cônjuges, pais e irmãos	Pai: EM completo Mãe: ES completo	Mãe: ES completo	Mãe: EF incompleto	Pai: EF incompleto Mãe: EF incompleto	Pai: EF completo Mãe: EM completo
Ocupação profissional dos cônjuges, pais e irmãos	Pai: Segurança Mãe: Servidora Pública	Mãe: Professora	Mãe: Empregada Doméstica	Pai: Agricultor Mãe: Empregada Doméstica	Pai: Aposentado Mãe: Empregada Doméstica
Religião	Não possui	Não possui	Não possui	Católica	Católica
Renda Familiar	Não informou	Três salários mínimos	Dois salários mínimos	Dois salários mínimos	Não informou

Fonte: O autor (2023).

4.2 NATUREZA DA PESQUISA

Partindo dos conceitos apresentados, para obter os resultados e respostas acerca da problematização apresentada neste trabalho, foi utilizado como abordagem de análise o estudo de caso qualitativo que, de acordo com Maria Fabiana da Silva Costa (2013) citando Oliveira (2010), corresponde a:

> [...] “uma estratégia metodológica do tipo exploratório, descritivo e interpretativo” [...] [que] deve ser utilizado para atender aos objetivos preestabelecidos pelos pesquisadores(as), como sendo um estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica (OLIVEIRA, 2010, p. 55 apud COSTA, 2013, p. 18).

Nesse sentido, visto que para a construção de uma análise científica sobre o nosso objeto de estudo são diversas as interpretações, este método propicia uma autonomia na análise, podendo ser observado em vários percursos do conhecimento, oportunizando, assim, assumir diversos posicionamentos no decorrer do caminho, não forçando atribuir uma resposta universal e singular a respeito do objeto.

Ademais, a pesquisa qualitativa possibilita descrever momentos e significados habituais e problemáticos na vida das pessoas, buscando soluções para as questões subjetivas que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado, no qual é determinado de acordo com a cultura, tempo e local.

4.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE

Na organização e análise de dados utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva de Laurence Bardin (2006), no qual pode ser considerada como:

> um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2006, p. 48).

Visto, portanto, que a AC não é uma análise única, mas um agrupamento de técnicas, utilizamos a técnica de Análise Temática, no qual é caracterizada pela busca dos núcleos de sentido[11] a partir do desmembramento temático (categorização) dos dados (BARDIN, 2006).

Logo, as diferentes etapas da análise de conteúdo temático organizam-se em torno de três etapas, são elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Para Bardin (2006), a pré-análise tem por objetivo a organização. Nesta etapa, devemos fazer uma leitura flutuante do material, para ver do que se trata; escolher os documentos que serão analisados (*a priori*) ou selecionar os documentos que foram coletados para a análise (*a*

[11] Núcleos de sentido corresponde a ideia central daquele dado (por exemplo: texto, frase, resposta) e é a partir dela que será escolhida a sua categorização (BARDIN, 2006).

posteriori); constituir o *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; formular hipóteses e objetivos; e preparar o material.

Na etapa que corresponde a exploração do material, temos as etapas de codificação e categorização do material. Na codificação, deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Para selecionar as unidades de contexto, deve-se levar em consideração o custo e a pertinência. Também deve ser feita a enumeração de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente. A enumeração pode ser feita através da presença (ou ausência), frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e co-ocorrência (análise de contingência); Depois da codificação, deve ser feita a categorização, que seguirá algum dos seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo (BARDIN, 2006).

Na etapa de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, a interpretação dos resultados obtidos pode ser feita por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada. Por isso, aqui é preciso atentar-se para: o emissor ou produtor da mensagem; o indivíduo (ou grupo) receptor da mensagem; a mensagem propriamente dita; e o *medium*, o canal por onde a mensagem foi enviada (BARDIN, 2006).

4.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Uma vez caracterizado o campo da pesquisa, seguimos para explanação da parte técnica-instrumental. Assim, como técnica de coleta de dados, foram utilizados quatro instrumentos: a análise documental (PPC e SIGA); o questionário *on-line* elaborado no *Google Forms*; e a entrevista semiestruturada.

No que diz respeito a análise documental, tal técnica objetiva analisar documentos de diferentes tipos para identificar informações relevantes para o estudo, podendo ser utilizada em diversos contextos e que permite a análise de documentos escritos, imagens, vídeos, áudios, entre outros (BARDIN, 2006). Além disso, Maria Cecília de Souza Minayo (2007) destaca que a análise documental pode fornecer dados importantes para a compreensão de situações sociais e culturais. À vista disso, utilizamos o PPC e o SIGA, com o objetivo de obter informações sobre os componentes curriculares que abordam e/ou possibilitam as temáticas de gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA.

Em seguida, utilizamos o questionário *on-line* que, segundo Bardin (2006), são úteis para coletar dados quantitativos, pois permitem a comparação e a mensuração das respostas obtidas. Sendo assim, o questionário teve com o objetivo obter informações em relação à quantidade de licenciandas/os do curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA que cursaram disciplinas eletivas que abordam as temáticas de gênero e sexualidade disponibilizadas pelo curso, a partir de um conjunto de perguntas previamente elaboradas.

Por último, utilizamos a entrevista semiestruturada que, por sua vez, objetivam obter informações mais detalhadas, em profundidade, sobre um tema específico. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada, de acordo com Triviños (apud Manzini, 2004):

> [...] tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador (TRIVIÑOS 1987, p. 146 apud MANZINI, 2004, p. 2).

Assim, a entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]" (MANZINI, 2004, p. 2). Ademais, conforme Bardin (2006), essa técnica é muito adequada para investigações qualitativas, pois permite ao entrevistador captar as opiniões e perspectivas dos entrevistados, possibilitando a análise de seus discursos em profundidade. Minayo (2007) salienta ainda que as entrevistas podem ser aplicadas em uma amostra menor, permitindo uma abordagem mais aprofundada e qualitativa dos dados. Diante disso, tal técnica foi utilizada com o objetivo de obter informações sobre os conhecimentos e as concepções prévias do/as licenciando/as referentes a gênero e sexualidade, bem como sexo e papéis de gênero; e a relevância desses temas no campo da educação.

5 EXPLORAÇÃO DOS RESULTADOS E SEUS IMPACTOS NO CAMPO EDUCACIONAL

A busca por informações sobre os componentes curriculares que abordavam as temáticas de gênero e sexualidade foi feita, inicialmente, através do Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2013) de Licenciatura em Química da UFPE/CA disponível no *site* eletrônico da própria Universidade, no qual foram analisados aspectos considerados essenciais neste processo. Sendo assim, em um primeiro momento, foram levadas em consideração duas características, a saber: o nome do componente curricular e a ementa.

Decorrido, portanto, todo esse processo de busca e análise, foi possível observar que, até o momento da pesquisa, o PPC não apresentava algumas disciplinas inseridas ao longo do curso. Diante desse fato, resolvemos analisar também os componentes curriculares, bem como suas ementas, no SIGA (Sistema de Informações e Gestão Acadêmica) de propriedade da UFPE, disponível apenas para usuários autenticados (discentes, docentes e técnicos administrativos).

Visto, portanto, que o nome e a ementa de algumas disciplinas poderiam possibilitar diversas interpretações, em um segundo momento, levamos em consideração outros elementos constitutivos que fazem parte dos programas dos componentes curriculares, são eles: objetivos, conteúdos e bibliografia.

Sendo assim, ao analisar a estrutura curricular das disciplinas no PPC e no SIGA, foi possível constatar a presença de apenas 1 disciplina obrigatória e 15 disciplinas eletivas que traziam em seus títulos, ementas, objetivos, conteúdos e bibliografia as temáticas de gênero e sexualidade e/ou questões que possibilitam discussões das referidas temáticas mesmo elas não sendo mencionadas ou não sendo o foco principal do componente curricular. Os resultados obtidos estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Componentes curriculares obrigatórios e eletivos que abordam e/ou possibilitam a abordagem das temáticas de gênero e sexualidade.

Componente Curricular	Código	Carga Horária	Tipo	Fonte
Apontamentos Históricos da Educação Brasileira	EDUC0186	60h	Eletiva	SIGA

Educação e Diversidade Cultural	XXX	30h	Eletiva	PPC
Educação e Inclusão Social	QUIM0115 EDUC0034	45h	Eletiva	PPC; SIGA
Educação, Gênero e Sexualidade	MATM0107	60h	Eletiva	SIGA
Educação Inclusiva e Direitos Humanos	FISC0135 MATM0078	30h	Eletiva	SIGA
Formação Humana e Educação	QUIM0134	30h	Eletiva	SIGA
Formação Humana, Educação Emocional e Resiliência no Contexto Educacional	FISC0141	60h	Eletiva	SIGA
Fundamentos da Educação Inclusiva	XXX	30h	Eletiva	PPC
Fundamentos Psicológicos da Educação II	QUIM0085 FISC0087 MATM0034	30h	Obrigatória	PPC
Gênero e Educação	QUIM0123 EDUC0039	45h	Eletiva	SIGA
Movimentos Sociais de Afirmação Cultural	QUIM0116 SOCL0002	45h	Eletiva	PPC; SIGA
Política Educacional e Diversidade	QUIM0114 FISC0032	60h	Eletiva	PPC; SIGA
Tópicos Especiais do Desenvolvimento Humano	MATM0106	60h	Eletiva	SIGA
Tópicos Especiais em Educação: Sexualidade e Implicações na Infância	QUIM0133 EDUC0159	30h	Eletiva	SIGA
Tópicos Especiais em Educação: Violência, Criminalidade e Educação	EDUC0075	45h	Eletiva	SIGA

Tópicos Especiais em Educação II: Apontamentos Históricos da Educação Brasileira	EDUC0085	45h	Eletiva	SIGA

Fonte: O autor (2023).

Posteriormente, analisamos os conhecimentos e as concepções prévias do/as licenciando/as referentes a gênero e sexualidade, bem como sexo e papéis de gênero, uma vez que esses termos muitas vezes são interpretados como sendo a mesma coisa; e a relevância desses termos no campo da educação. Sendo assim, as quatro primeiras questões do instrumento de coleta de dados apresentaram teor mais conceitual, a fim de investigar seus saberes prévios sobre a temática. Dessa forma, após as etapas propostas da AC, para facilitar a visualização e possibilitar comparações, optamos por categorizá-las de acordo com as (dis)similaridades dos temas, para podermos refletir acerca dos conteúdos, sendo estes elementos que se destacam por sua repetência ou pontos que se distanciam nas análises. Nas demais questões, o foco recai para o âmbito educacional, no qual são questionados sobre a pertinência de se abordar tais temáticas nos espaços escolares, incluindo na formação docente, além de outros fatores que perpassam o ambiente educacional.

5.1 A (IN)VISIBILIDADE DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

Inicialmente, optamos por analisar a disciplina que faz parte da formação pedagógica geral e, posteriormente, as disciplinas que englobam os componentes curriculares de domínio conexo, cursados em outros Núcleos do CA e Centros da UFPE.

Sendo assim, iniciamos nossa análise com o componente curricular – que faz parte da formação pedagógica geral – intitulado *"Fundamentos Psicológicos da Educação II"*, de caráter obrigatório, que possui uma carga horária de 30 horas e é ofertada a partir do 4º período do curso de Química, podendo também ser cursada nas demais Licenciaturas. Em sua matriz curricular, é exigido como pré-requisito a disciplina obrigatória intitulada "Fundamentos Psicológicos da Educação I". Tal componente apresenta discussões relacionadas ao

desenvolvimento humano e seus diferentes domínios (físicos, cognitivos e psicossociais), com ênfase na adolescência, e suas implicações na educação; e a relação do desenvolvimento sexual e sua relação com o cotidiano escolar. Desse modo, compreendemos que a disciplina permite constituir um espaço educacional capaz de provocar reflexões sobre a sexualidade e o gênero, tendo em vista que vários estudos no campo da psicologia têm se preocupado com a temática.

Seguindo com a análise, adentramos nos componentes de domínio conexo, no qual iniciamos com a disciplina eletiva denominada "*Tópicos Especiais do Desenvolvimento Humano"*, que possui uma carga horária de 60 horas e é ofertada pelo curso de Matemática. A disciplina visa discutir o desenvolvimento humano das crianças e dos/as jovens como fenômeno psicossocial construído a partir dos seus determinantes históricos e culturais, além da relação dos contextos educativos (famílias, escolas, comunidades) nos processos de inclusão e exclusão. Entendemos, portanto, que o componente possibilita reflexões de questões relacionadas às temáticas de gênero e sexualidade, especialmente às questões relacionadas à construção social da identidade a partir do fenômeno psicossocial, no qual compreende que a identidade se desenvolve durante toda a vida e que o contexto educacional interfere diretamente nessas mudanças.

O componente curricular eletivo *"Tópicos Especiais em Educação: Sexualidade e Implicações na Infância"*, com carga horária de 30 horas, é oferecida pelos cursos de Química e Pedagogia, no qual apresenta uma compreensão da sexualidade como construção histórica, social, cultural e política, e suas implicações na infância, além da relação da educação sexual com a família e a escola. Entendemos, a partir disso, que tais discussões oportunizam aos/às licenciandos/às espaços para reflexões e debates críticos sobre as temáticas de sexualidade e gênero no ambiente escolar, principalmente no que tange à Educação Infantil e Ensino Fundamental, numa perspectiva de construção de propostas de uma educação sexual emancipatória e de respeito a diferença.

A disciplina eletiva denominada *"Educação e Inclusão Social"*, com carga horária de 45 horas, é ofertada pelos cursos de Química e Pedagogia e traz em suas discussões as propostas de inclusão para o sistema educacional brasileiro e suas consequências nas práticas de ensino. Além disso, traz uma abordagem sobre os parâmetros da educação frente à política de inclusão (fundamentos, leis, formação de profissionais, entre outros). No entanto, apesar de, em seu programa, apresentar questões como "diversidade" e "respeito ao ser humano", ao analisar minuciosamente sua estrutura curricular, nota-se que a inclusão da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, ainda é o foco central da disciplina. Isso é confirmado a partir dos seus objetivos, conteúdos e referenciais bibliográficos.

A disciplina eletiva intitulada *"Educação Inclusiva e Direitos Humanos"* possui uma carga horária de 30 horas e é oferecida pelos cursos de Física e Matemática. Em sua ementa, pretende-se estudar os princípios e as perspectivas da educação por meio de debates sobre inclusão e direitos humanos, fundamentando-se em questões relacionadas à pessoa com deficiência a partir de uma visão histórica e interdisciplinar. Nesse sentido, compreendemos que o componente propicia um debate unicamente a respeito do olhar da sociedade sobre a questão da pessoa com deficiência, visando um diálogo para desconstruir os modelos discriminatórios e eliminar as barreiras que este grupo enfrenta na sociedade desde um longo período.

A esse respeito, visto que o termo inclusão engloba todo um grupo historicamente marginalizado e excluído do processo de socialização como LGBTQIA+, negros, pessoas com deficiência física e psíquicas, bem como aqueles com vulnerabilidade socioeconômica, as temáticas de gênero e sexualidade deveriam, também, serem abordadas.

O componente curricular eletivo chamado *"Fundamentos da Educação Inclusiva"*, com carga horária de 30 horas e ofertado pelo curso Química, visa conhecer e analisar as propostas de inclusão para o sistema de ensino no Brasil, incluindo a diversidade humana, e suas implicações nas práticas educativas. Visto que sua bibliografia é apresentada por temas como: (i) gênero, sexualidade e raça, com a sugestão do texto *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola* (SILVÉRIO; ABRAMOWICZ, 2010); (ii) diversidade e diferença, com a indicação do texto de *Inclusão: compartilhando saberes* (MARTINS, 2008); e (iii) direitos humanos, no qual sugere o texto de *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas* (SCHILLING, 2005), entendemos que a disciplina permite estabelecer um ambiente fértil para as reflexões sobre a inclusão em todas as esferas da diversidade (sexual, de gênero, de raça e, também, da pessoa com deficiência).

A disciplina eletiva intitulada *"Educação e Diversidade Cultural"*, com carga horária de 30 horas, é ofertada pelo curso de Química e também busca discutir as principais referências em torno do conceito de diversidade. No entanto, a disciplina apresenta reflexões fundamentadas unicamente na trajetória étnica-cultural, trazendo em seu *corpus* teórico temas como: (i) multiculturalismo, identidade cultural e diferença étnico-cultural, com indicação dos textos *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico* (CANDAU, 2005), *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (SILVA, 2000), *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* (GOMES, 2008) e *A identidade cultural na pós-modernidade* (HALL, 2006); e (ii) violência, discriminação e injustiça, com a sugestão do texto *Democracia, violência e injustiça: o não-estado de direito na América Latina* (O'DONNELL,

2000). Dessa maneira, entendemos que tal componente possibilita a compreensão, exclusivamente, das questões étnicas-culturais, no qual compreendem questões como multiculturalismo, interculturalismo, identidade, diversidade, pluralidade, diferença e desigualdade; como esses elementos se articulam; e as suas relações com o processo educacional escolar.

A disciplina eletiva intitulada *"Movimentos Sociais de Afirmação Cultural"*, possui carga horária de 45 horas e é ofertada pelo curso de Pedagogia visando aprofundar questões culturais de luta política relacionada à etnicidade, raça, gênero, geração e classe social; e políticas alternativas e de reconhecimento. Pressupomos que as reflexões a respeito dessas questões possibilitam destacar dialetos de resistência para refletir sobre a dimensão cultural da luta política por direitos, equidade e igualdade – e de identidade –, no qual utilizam o artifício das lutas políticas para resistir e avançar.

A disciplina eletiva intitulada *"Política Educacional e Diversidade"*, com carga horária de 60 horas, se propõe a discutir as principais referências em torno do conceito de diversidade, bem como a compreensão das possibilidades e limites das políticas públicas educacionais que incluam as dimensões de deficiência, raça, gênero, diversidade sexual e geração. Assim, a disciplina também permite discussões sobre pluralidade, diferenças, desigualdades e, consequentemente, de discriminação, racismo e exclusão na educação escolar. Embora sua estrutura curricular não apresente mais informações para desenvolver as discussões apresentadas, deduzimos que, por meio da ementa, a disciplina oferece subsídios necessários para a compreensão das políticas educacionais a partir da ótica da diversidade, sobretudo como ela se introduz.

A disciplina eletiva intitulada *"Educação, Gênero e Sexualidade"*, possui carga horária de 60 horas e é ofertada pelo curso de Matemática. Segundo sua ementa, a disciplina tem como foco principal discutir teorias e debates na contemporaneidade sobre gênero e sexualidade, bem como suas intersecções (raça, etnia, religião e classe social), e suas relações com a educação, incluindo questões como: currículo; heteronormatividade; disciplinamento dos corpos; a pedagogia *queer*; e a aprendizagem pelas diferenças. Portanto, apesar do caráter eletivo, tal disciplina proporciona um debate minucioso em relação às temáticas de gênero e sexualidade, oportunizando uma formação ampla aos/às licenciandos/as, no qual permite conhecer os conceitos de tais temáticas no campo da Teoria *Queer*, assim como refletir sobre a heteronormatividade presente no contexto escolar.

O componente curricular eletivo *"Gênero e Educação"*, oferecido pelos cursos de Química e Pedagogia, possui carga horária de 45 horas e busca discutir teorias e conceitos

contemporâneos dos estudos feministas buscando evidenciar as relações de gênero correlacionadas com as questões de identidade, sexualidade e (re)produção de desigualdades articuladas ao contexto escolar. Interpretamos que a disciplina possibilita discutir aspectos importantes das lutas feministas com o campo educacional, como a busca pela inserção social das mulheres, através da contestação da ordem social até então vigente, trazendo questões como a luta por direito políticos (voto, trabalho, acadêmico) e direitos individuais (corpo, prazer, sentimentos), bem como as construções de identidade de gênero e orientação sexual, mobilizadas pelos movimentos feministas.

A disciplina eletiva intitulada *"Tópicos Especiais em Educação: Violência, Criminalidade e Educação"* possui carga horária de 45 horas e é ofertada pelo curso de Pedagogia. Em seu programa não há informações mínimas que indiquem quais são as questões que serão debatidas na disciplina. No entanto, a partir do seu nome, entendemos que os termos "violência" e "criminalidade" abrem brechas para um debate sobre as questões que envolvem o gênero e a sexualidade. Assim, pode-se abordar temas como: (i) direitos humanos, no qual pode se utilizar da Constituição como referência, visto que em seu texto um dos principais fundamentos é a "dignidade da pessoa humana"; (ii) violência, podendo abordar o índices de violência e tipos de agressões ocasionadas às mulheres, negros, LGBTQIA+ e de todo um povo excluído socialmente; e (iii) discriminação, referenciando leis, como a Lei do Racismo (Lei 7.716/1989), que recentemente passou a criminalizar pessoas que comete algum tipo de preconceito contra homossexuais e transexuais. Contudo, diante do fato de não haver elementos básicos que orientem quais questões serão discutidas no decorrer da disciplina, o que denota uma lacuna no componente curricular, entendemos que não se pode chegar a uma conclusão se, de fato, a disciplina estaria preparada para abordar questões relacionadas às temáticas de gênero e sexualidade.

As disciplinas eletivas intituladas *"Apontamentos Históricos da Educação Brasileira"* e *"Tópicos* Especiais *em Educação II: Apontamentos Históricos da Educação Brasileira"*, possuem carga horária de 60 horas e 45 horas, respectivamente, e são ofertadas pelo curso de Pedagogia. Na primeira, é apresentada sua ementa, enquanto na segunda não indica elementos que possibilitem compreensões sobre o que será abordado. No entanto, pela semelhança dos títulos dado às duas disciplinas, supomos que pode se tratar do mesmo componente curricular, só que com alguns ajustes devido, principalmente, a carga horária total. Sendo assim, o componente "Apontamentos Históricos da Educação Brasileira", pretende em sua ementa estudar sobre a história da educação brasileira como fenômeno cultural, social e político, partindo do período colonial até os dias atuais, visando contribuir para o desenvolvimento de

análise crítica do atual momento educacional. Diante disso, visto que a educação no Brasil passou diversas mudanças, como legislações, programas e documentos, acreditamos que podem ser debatidas questões da inserção das temáticas de gênero e sexualidade na educação brasileira, permitindo traçar um panorama da inclusão dessas temáticas no contexto educacional, apontando os principais marcos históricos e as iniciativas mais importantes, como as questões da inclusão das temáticas de gênero e sexualidade em tempos de "Escola Sem Partido" e do suposto dispositivo reacionário "ideologia de gênero", por parte dos neoconservadores.

Por fim, os componentes eletivos denominados *"Formação Humana e Educação"*, com carga horária de 30 horas e que é ofertado pelo curso de Química, e *"Formação Humana, Educação Emocional e Resiliência no Contexto Educacional"*, com carga horária de 60 horas e que é oferecido pelo curso de Física propõem estudar sobre a formação humana e suas repercussões para o desenvolvimento pessoal, além das implicações dos conceitos de educação emocional e de resiliência na formação dos educadores. Assim, no que tange às temáticas de gênero e sexualidade, a disciplina possibilitaria apresentar reflexões sobre as dimensões da formação humana no âmbito educacional, bem como questões de insatisfação, sobretudo a insatisfação sexual, no qual a psicanálise coloca como base do sofrimento psíquico e emocional, contribuindo, assim, para a formação humana dos educandos e das educandas.

Como podemos analisar, a inserção de disciplinas no PPC e no SIGA que abordam e/ou que possibilita a abordagem das temáticas de gênero e sexualidade é um grande e importantíssimo avanço no curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA. No entanto, o fato dessas disciplinas serem apresentadas, quase que unânime, como eletivas, indica uma fragilidade na abordagem desses temas, o que pode limitar a reflexão crítica sobre questões de gênero e sexualidade para apenas um grupo seleto de estudantes.

Portanto, a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade como obrigatórias no currículo de formação docente é uma medida necessária para uma educação que não reforce ainda mais os preconceitos, discriminações e violências que estão tão presentes nos espaços escolares.

5.2 COMPREENSÃO DOS TERMOS GÊNERO, SEXUALIDADE, SEXO E PAPÉIS DE GÊNERO

Inicialmente, o/as licenciando/as foram questionado/as sobre o que ele/as entendiam por sexo, gênero, sexualidade e papéis de gênero. Diante das suas falas, subcategorizamos tais termos, no qual estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Compressão do/as licenciando/as em relação às categorias de gênero, sexualidade, sexo e papéis de gênero.

Categorias	**Subcategorias**	**Licenciando/as**
Gênero	Identidade e Construção Social	LQM1, LQM2, LQH3, LQM5
	Sexo biológico	LQM4
Sexualidade	Comportamento e atração física e afetiva	LQM1, LQM2, LQH3
	Escolha	LQM4
	Ligada ao gênero	LQM5
Sexo	Identidade e Construção Social	LQM1, LQM2, LQH3, LQM5
	Sexo biológico	LQM4
Papéis de Gênero	Privilégio	LQM1
	Regras/Ocupações	LQM2, LQH3
	Identidade	LQM4
	Não apresentou resposta	LQM5

Fonte: O autor (2023).

Em relação à categoria *Gênero*, conforme exposto, é possível observar que LQM1, LQM2, LQH3 e LQM5 compreendem o gênero como sendo uma identidade construída socialmente, isto é, que as identidades de gênero são o produto da socialização:

> Gênero é como a pessoa se ver, [como] ela se identifica enquanto pessoa. Então, eu, hoje, me vejo como mulher cis, porque eu me identifico com o meu corpo, minha cabeça. [...] (LQM1).
>
> Eu acho que é como a pessoa se enxerga, como ela se identifica dentre o que já está estabelecido como mulher, como homem, ou também não binário (LQM2).
>
> Eu entendo pelo campo do gênero como um campo de disputa que ele vem sendo traçado principalmente pelas mulheres no início do século passado para tentar quebrar essas organizações sociais que visam questões somente da heteronormatividade, ou seja, somente o homem branco, hétero, de classe média que tem o poder. [...] Eu entendo que o gênero mostra para a gente que a gente tem que sair dessa dualidade masculino e feminino. [...] (LQH3).
>
> Gênero, eu vejo como algo além do biológico. Eu vejo gênero como uma construção social. Eu entendo o sexo como algo biológico, como você nasceu, mas o gênero eu entendo como identidade de gênero, o que o sujeito – quando ele vai crescendo – ele vai se tornando. Eu entendo assim, como uma construção (LQM5).

Tais constatações nos remetem às teorias pós-estruturalistas, no qual partem de uma concepção do gênero como socialmente construído. Desse modo, Louro (1997), Meyer (2003) e Musskopf (2005) definem gênero como um dado social, que é sempre construído em suas diversas demandas sociais, culturais e linguísticas, formado por um aparato de regras e padrões de comportamento (heteronormatividade), elaboradas sobre as diferenças sexuais (físico-biológico-anatômico) e às relações construídas entre os dois sexos (hierarquia), que configuram a identidade social das pessoas.

No entanto, categorizar o gênero como um suplemento do sexo ou como um sinônimo do sexo ainda é recorrente, como podemos observar na fala da licencianda LQM4, no qual relaciona o gênero ao sexo biológico, seguindo uma definição binária de masculino e feminino: "No caso, o gênero é o sexo. No caso, feminino ou masculino" (LQM4).

A esse respeito, Scott (1989) e Louro (1997) argumentam que o caráter fixo e permanente da oposição binária precisa ser rejeitada e desconstruída, revertendo e deslocando a sua construção hierárquica, em lugar de aceitá-la como real, como óbvia ou como estando na natureza das coisas tanto em relação ao sexo e ao gênero.

É nessa perspectiva que o licenciando LQH3 argumenta o que é gênero, no qual argumenta que gênero é um campo de luta que vem sendo traçado pelas feministas justamente para quebrar as organizações sociais que visam questões da heteronormatividade e das relações de poder construídas entre homens e mulheres, no qual tem sido marcada por desigualdades, discriminações e violências ao longo da história. Além disso, o licenciando relata que o gênero possibilita desconstruir a visão de que gênero seja apenas binário.

Essa colocação vem ao encontro das autoras mencionadas acima que têm problematizado a categoria de gênero ("homem" e "mulher"), visando não apenas analisar o lugar de homens e mulheres, mas desconstruir essas próprias categorias que estruturam a sociedade em um sistema binário e desigual. Assim, Scott (1989) chega à conclusão de que o gênero não é apenas "um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos" mas também é "uma forma primeira de significar as relações de poder".

No que diz respeito a categoria *Sexualidade*, as licenciandas LQM1 e LQM2 e o licenciando LQH3 argumentam que a sexualidade é a maneira pela qual as pessoas vivenciam e expressam seus desejos e sentimentos que compõem a atração física por outras pessoas, no qual é determinada por vários fatores como o contexto social e histórico, e seus interesses físicos, sexuais e emocionais:

> Sexualidade é um pouco mais complexo, porque você fala como você se comporta dentro do contexto social, do contexto histórico, dos seus interesses, não só físicos e sexuais, mas emocionais também. Então é como você se identifica nesse contexto (LQM1).
>
> É pelo que a pessoa se atrai. Por exemplo, eu sou mulher, e me atraio por mulher e homem. Então, minha sexualidade seria sexual (LQM2).
>
> Por sexualidade, pelo o que eu venho estudando, eu venho entendendo enquanto a forma como a gente se relaciona, e [também] na questão de afetividade, de "amorosidade" e da nossa atração – o quanto a gente se atrai por outra pessoa, o quanto a pessoa pode ser homossexual, bissexual, heterossexual também. [...] (LQH3).

Essas verbalizações são ratificadas por Musskopf (2005). Para o autor, a sexualidade é entendida como "o dado sexual, composto pela forma (ou pelas formas) como e com quem é expresso o desejo erótico e sexual" (2005, p. 187). Portanto, sexualidade diz respeito às relações sociais estabelecidas entre corpo, afeto, prazer e as inúmeras formas de controle (violência, tipos de relacionamentos etc.).

Ademais, dado que a sexualidade é composta de tantos componentes – corpos, desejos, valores, crenças, relacionamentos, pensamentos e sentimentos –, ela também é compreendida como "invenção social", por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo. Logo, a sexualidade não é dada ou acabada num determinado momento baseada na natureza ou na biologia, ela é dinâmica, sempre inacabada e está sempre mudando (LOURO, 1997).

Em contrapartida, LQM4 entende a sexualidade como uma "escolha". Em suas palavras: "Sexualidade para mim é a opção sexual que a pessoa escolhe se ela é hétero, se é homo, se é trans, se é bi. A opção que ela escolhe sexualmente" (LQM4). A esse respeito, Louro (2009) argumenta que o termo "orientação sexual" é o mais adequado, visto que contrapõe-se a uma determinada noção de "opção sexual", no qual infere-se que nossos desejos e afetos são uma escolha deliberada e supostamente realizada de maneira autônoma, independente do contexto social. Nesse sentido, o termo "opção" – ou "escolha" – está relacionado, equivocadamente, como o sujeito do iluminismo independente das estruturas sociais que o moldam, já que:

> Nossas maneiras de ser, agir, pensar e sentir refletem de modo sutil, complexo e profundo os contextos de nossa experiência social. Assim, a definição dos nossos objetos de desejo não pode resultar em uma simples opção efetuada de maneira mecânica, linear e voluntariosa (LOURO, 2009, p. 124).

Já LQM5, relaciona a sexualidade ao gênero ao argumentar que "a sexualidade tem a ver com o gênero do indivíduo". Como já argumentado, sexualidade e gênero são construções sociais que integram a identidade pessoal e coletiva de cada indivíduo. Assim, ambas surgem, são afetadas e se transformam conforme os valores sociais vigentes em uma dada época (LOURO, 2009).

No tocante a categoria S*exo*, a atribuição dada à categoria está associada com base em marcadores anatômicos e fisiológicos, como podemos observar nas falas das estudantes LQM1, LQM2, LQM4 e LQM5:

> Tem a questão do sexo biológico que a gente inclusive viu na disciplina de Educação, Gênero e Sexualidade. Geralmente, quando se refere a isso, se refere ao sexo biológico, como você nasce biologicamente determinado (LQM1).

> Sexo, eu acho que vem para mim, pelo menos, muito ligado ao órgão genital da pessoa. Então, pênis, vagina. Pênis-homem-cis. Vagina-mulher-cis (LQM2).

> Sexo, no caso, é o órgão biológico (LQM4).
>
> O sexo é os caráteres biológicos que o indivíduo já nasce, já é determinado no nascimento (LQM5).

A respeito das falas apresentadas, verifica-se que o sexo é entendido a partir de características físicas-biológicas-anatômicas, ou seja, naturais, marcadas pela presença da genitália. Vale ressaltar que nessa linha de pensamento, o sexo assumindo ainda características biológicas e naturais ainda há um predomínio de um pensamento binário (macho ou fêmea) como natural e essencial. Essa forma de compreensão social sobre o corpo/sexo vem sendo desestabilizadas e desconstruídas por estudiosos (LOURO, 1997; BUTLER, 2003; SILVA; MIRANDA; FRANCO, 2020; SILVA; MIRANDA; SÁ, 2021; AMANDO; CUSATI; MIRANDA, 2022) vinculados ao pós-estruturalismo anteriormente expostos em nossa pesquisa.

Corroborando com o argumento acima mencionado, Fausto-Sterling (1993) argumenta que o "sexo biológico" é uma categoria inexistente, no qual deve ser rejeitado, e que a ideia de macho e fêmea está ultrapassada, logo, o sistema de dois sexos não é adequado para abranger todo o espectro da sexualidade humana.

Essas premissas vêm ao encontro do que o LQH3 compreende como sexo, no qual o interpreta para além das características biológicas:

> Eu entendo na questão, por exemplo, a gente, quando a gente nasce, é atribuído um sexo socialmente. Se a gente nasce com vagina ou com pênis – "ah, vai ser mulher", "ah, vai ser homem" – a sociedade vai criando esses enquadramentos. Quando a gente se identifica com o sexo atribuído socialmente, a gente cita homem cis ou mulher cis, mas a gente vê os avanços da questão [...] das pessoas que não se identificam enquanto àquele sexo atribuído socialmente, elas podem ser homem ou mulher trans, ou não se enquadrar nessa binaridade. [...] (LQH3).

Como podemos observar, o estudante entende o sexo como algo que é construído socialmente e que não é essencialmente binário. Essa colocação apresenta as mesmas argumentações também usadas por Butler (2003) e Machado (2005) ao afirmar que o sexo é tão construído na cultura quanto o gênero. Desse modo, o sexo não pode ser compreendido como um conceito natural, essencial e pré-discursivo.

Já em relação à categoria *Papéis de Gênero*, foram bem distintas as compreensões que o/as estudantes tiveram sobre tal categoria. Para LQM1 "[o papel de gênero] [...] está relacionado à questão das influências que a gente tem em sociedade: homem cis-hetero[ssexual]. Ele tem um papel de privilégio [...]". Diante dessa verbalização, inferimos que a estudante esteja se referindo às normas heteronormativas impostas pela sociedade, no qual a heterossexualidade tem um papel de privilégio em relação às demais sexualidades. Nessa perspectiva, a heterossexualidade parece não apenas coerente, mas também como privilegiada, conforme argumenta Miskolci (2007).

Seguindo com a análise, LQM2 entende papéis de gênero como sendo um conjunto de regras a ser seguido, no qual são determinadas a partir do sexo biológico:

> [Os papéis de gênero como sendo] o papel que cada um vai desenvolver na sociedade a partir do seu gênero, e é muito já pré-estabelecido o que cada um deveria exercer na sociedade a partir do momento que se define o gênero, como a mulher [que] já tem todo um papel para ser seguido, um roteiro, digamos assim. Mesma coisa com o homem. Então, nasceu com uma genitália masculina, é pênis, é homem. Então, tem que seguir isso. Então, isso é o papel de gênero (LQM2).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, é possível observar que LQH3 também compreende o papel de gênero como sendo um conjunto de regras, a partir do qual se entende como o homem e a mulher vão ser determinados no comportamento, nas ocupações/profissões a depender do gênero:

> Eu percebo que a gente precisa avançar nessa questão [...] [sobre] nosso papel de homem e de mulher, mas [também] os papéis que a gente vai exercer na sociedade. [...] este enquadramento de ser homem, de ser mulher, ou não se enquadrar. A gente [não] tem que pensar, por exemplo: 'Ah, tem profissões que só são exercidas por mulheres, ou só são profissões exercidas para homens'. [...] cada um tem suas capacidades, cada um tem suas inteligências, suas habilidades, e eu acho que quando a gente atribui um papel de gênero a certas profissões, [...] a gente quando faz estes estereótipos, isso vai afetando muitas pessoas, e a gente precisa meio que avançar nesse sentido (LQH3).

Tais compreensões aproximam-se do que Louro (1997) define como papéis de gênero. Para a autora, "os papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos

de se relacionar ou de se portar…" (LOURO, 1997, p. 24). Esses papéis referem-se, portanto, às expectativas e crenças sociais sobre como homens e mulheres devem se comportar. Apesar do gênero não se restringir a homens e mulheres, os papéis são baseados na ideia de gêneros binários.

Em contrapartida, LQM4 apresenta uma compreensão do papel de gênero que parece fortalecer os estereótipos essencialistas sobre o gênero como binário: "O papel de gênero é para identificar se você é homem ou se você é mulher". A partir da sua fala, inferimos que a estudante esteja se referindo ao gênero que é dado às crianças a partir do suposto sexo biológico. Sendo assim, nota-se, mais uma vez, uma equivocada compreensão sobre o gênero e os papéis de gênero. Entretanto, uma outra verbalização de LQM5 explicitou ao ser indagado sobre os papéis de gênero que: "Eu nunca ouvi falar nesse termo". Ressaltamos que não ter escutado sobre esse aspecto não significa que o referido sujeito de pesquisa em sua prática social e docente não se guie pelos mencionados papéis ainda tão presentes na nossa sociedade e na instituição escolar (LOURO, 1997; SILVA; MIRANDA; FRANCO, 2020; SILVA; MIRANDA; SÁ, 2021).

Como podemos analisar, apesar do/as licenciando/as terem cursado componentes curriculares que debatem as temáticas de gênero e sexualidade, observou-se que há mudanças na maneira de compreender gênero e sexualidade. Entretanto, ainda há avanços a serem alcançados no sentido de respeito e aprendizado com a diferença e com o fortalecimento do caráter plural e democrático da escola. Desse modo, desmistificar ideias equivocadas, essencialistas e naturalizadas sobre as referidas temáticas é importante para garantir equidade e, consequentemente, direitos mais justos e o fortalecimento dos direitos humanos.

5.3 A IMPORTÂNCIA DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA E NA FORMAÇÃO DOCENTE

O debate sobre gênero e sexualidade nas escolas brasileiras sempre foi problemático. Apesar de estarem presentes na escola, tais temáticas são forçadas a ficar num campo supostamente neutro, gerando estigmatização, falta de acolhimento, diminuição da escola como espaço plural. Assim, seguindo com a análise, abordaremos neste tópico, a importância das discussões de tais temáticas na escola e na formação docente, a fim de investigar seus saberes

prévios sobre a temática no campo educacional que podem contribuir para uma prática docente e pedagógica democrática e de respeito e aprendizado com as diferenças.

5.3.1 Violência e discriminação no espaço escolar devido ao gênero e à sexualidade

Visto que a escola é um dos primeiros espaços sociais das crianças e onde acontecem as primeiras manifestações de violência e discriminação, questionamos o/as licenciando/as se já sofreram ou vivenciaram algum tipo de discriminação ou violência na escola devido ao gênero e/ou à sexualidade. Segundo o/as licenciando/as:

> Várias vezes. Não só na escola, mas até no próprio ambiente familiar. [...] mas na escola a gente sempre escuta piadinhas de mau gosto, de chamar o outro coleguinha de "viado" (LQM1).
>
> [...] Eu lembro aqui um caso [...]. Foi uma apresentação de um aluno [...] [que] acabou saindo daquele ambiente escolar [...]. Tiveram vários comentários homofóbicos (LQM2).
>
> [...] Eu próprio já sofri isso por me declarar como homem gay, e a gente sente esses olhares de [...] violência de gênero [...]. A violência de gênero, ela não é só feita na fala, na agressão, mas ela é passada pela fala, pelo olhar (LQH3).
>
> Já. Na escola, uma menina que estudava comigo, ela se identificava como lésbica. As pessoas meio que ficavam rejeitando ela (LQM4).
>
> Já. Eu não vivenciei, mas eu já presenciei. [...] ainda tem muito aquela piadinha… tentam ofender muito as pessoas usando termos pejorativos (LQM5).

Como já era previsto, tanto as licenciandas quanto o licenciando disseram já ter presenciado ou ter sofrido algum tipo de preconceito e discriminação na escola por meio de ofensas, insultos, escárnios sobre homens "afeminados" e mulheres "masculinizadas". Diante desse fato, fica claro que "no espaço escolar, as práticas homofóbicas são pautadas repetidas incansavelmente, ora através de mensagens normatizadoras, ora através do silêncio e do consentimento da violência", como menciona Louro (2009, p. 151).

Portanto, visto que a escola é um ambiente em que deveria proporcionar aos/às estudantes um espaço saudável e que contribua para a formação de cidadãos e cidadãs

conscientes de suas responsabilidades, é esperado que a escola, como um ambiente de escuta e acolhimento, assuma uma postura de diálogo e reflexão sobre estas exclusões.

Indagamos, ainda, os nossos sujeitos de pesquisa, se a escola ou o/as estudantes tinham combatido de alguma maneira essas violências ou proposto alguma solução. Nesse caminho, as licenciandas LQM1 e LQM2 e o licenciando LQH3, verbalizam que houve o apoio tanto dos colegas como da instituição escolar (professores/as e psicóloga), além da implementação de políticas públicas como a obrigatoriedade do uso do nome social:

> [...] Os professores [da instituição em que ocorreu a violência/discriminação] têm uma conscientização bem maior, os colegas também. [...] A própria instituição tem políticas que regulamentam. Por exemplo, esta questão do nome social já tinha, inclusive. Eles sempre fazem palestras, têm grupos de estudos quanto a isso (LQM1).
>
> A psicóloga [da escola] conversou com ele sobre isso, e eu lembro que foi bem chato a situação para ele, mas pelo menos teve esse apoio. E eu também tive uma reação de tentar defender ou dessas coisas, porque eu não consegui fazer muita coisa, mas pelo menos conversei um pouco com quem estava fazendo esse tipo de ataque contra a pessoa. [Teve apoio] também dos amigos (LQM2).
>
> [...] quando aconteceram esses casos comigo, por exemplo, de ter, de ver esses preconceitos no olhar das outras pessoas, tiveram algumas professoras minhas que me apoiaram e conversaram [comigo], e eu vejo que o papel delas foi muito importante. Porém, isso não é o caso que eu vejo que acontece (LQH3).

Portanto, dado que a escola tem um papel fundamental na diminuição e no combate aos casos de violência e discriminação vivenciados no ambiente educacional por todos/as aqueles/as que excedem a uma heterossexualidade compulsória ou heteronormativa como gays, travestis e lésbicas (LOURO, 2009) para promover o espaço plural e democrático. Assim, diante das falas apresentadas pelo/as licenciando/as, podemos inferir que as instituições, em que ocorreram as situações de violência/discriminação, estevam engajadas em promover um ambiente educacional inclusivo e seguro para todos/as, que pode ir desde uma escuta, um diálogo e uma orientação até mesmo de medidas concretas, como a implementação de políticas de reconhecimento do nome social às pessoas transgêneros (travestis e transexuais).

Assim, quando há esse tipo de apoio dos colegas e da escola, o/a estudante homossexual ou transgênero tem mais oportunidade de superar as situações de violência e discriminação, além de se sentir mais seguro e protegido no ambiente escolar. Contudo, percebe-se que, em alguns casos, a escola ainda se omite e ou (re)produz as violências, infelizmente, ainda tão presentes na sociedade, seguindo, nesse contexto excludente, suas atividades rotineiras. Assim,

as licenciandas LQM4 e LQM5 alegam que o apoio e o reconhecimento só vieram por parte dos seus colegas:

> De colegas, [ela] só [teve o] meu [apoio], e de duas amigas. Da instituição, não. O apoio era o suporte de amigo mesmo. Ficava conversando [com ela] (LQM4).

> Eu, como aluna, repreendia, mas continuavam, porque não tinha um posicionamento da escola. Houve [também] apoio dos outros alunos, mas de professores e da equipe gestora, não. Foi ignorado. A gente tentava reprimir [...] chamar atenção – "não faz isso", "isso não é legal" – de uma forma mais aconselhada, mas a gente não tinha voz ativa em fazer algo maior, tentar realmente impedir (LQM5).

Desse modo, o cotidiano escolar, sendo um dos primeiros modelos da sociedade vivenciados por uma pessoa, tem o dever de criar um ambiente que tenha representações dos aspectos sociais que as crianças vão experimentar no mundo em sociedade. Representações essas que não produza um padrão da heterossexualidade como normal, pois "[tal produção é] acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia" (LOURO, 2000, p. 18). Logo, fingir que o problema não existe, significa negligenciar aqueles que sofrem com tais ações.

Portanto, para que isso não ocorra, a escola precisa, antes de tudo, ser reconhecida pelos/as estudantes e familiares como um espaço social seguro. Os/as estudantes precisam se sentir ouvidos, compreendidos e participantes do processo. Sendo assim, é preciso que a instituição se debruce seriamente sobre estes fatos, de maneira sistemática e preventiva, com envolvimento irrestrito de todos os setores, sobretudo a gestão, realizando atividades de escuta e discussão que hoje estão sendo negligenciadas.

5.3.2 Discussão de gênero e sexualidade na escola

Como analisado anteriormente, a escola é um espaço em que a violência e a discriminação de gênero e sexual ainda é presente, mesmo esta apresentando políticas e iniciativas para promover uma cultura de respeito e aprendizado com as diferenças. Nessa perspectiva, visto que o debate de gênero e sexualidade no ambiente escolar pode contribuir para a redução de ataques àqueles marginalizados socialmente, como mulheres e LGBTQIA+,

questionamos o/as licenciando/as se ele/as achavam relevante discutir as temáticas de gênero e sexualidade na escola. Todos concordaram que era relevante abordar as referidas temáticas.

Para as licenciandas LQM1 e LQM2 por se tratar de um ambiente onde cidadãos/dãs são formados/as e a diversidade (cultural, sexual, social, étnico-racial, entre outras) se faz presente, a escola precisa encontrar maneiras de lidar – conscientemente – com as diferenças sem que elas se transformem em motivos de preconceito, discriminação e ou exclusão:

> Com certeza, porque faz parte de um contexto [...] onde a gente está formando pessoas que vão lidar com outras pessoas, e a gente tem que aprender a lidar com as diferenças que é uma das chaves para a gente diminuir esta problemática tão grande de discriminar as outras pessoas só pelas suas diferenças (LQM1).

> Eu acho muito importante, porque a gente como futuros professores tem que ter noção do que a gente vai ter em sala de aula, [do] que já existe em sala de aula. Gênero e sexualidade já é discutido desde sempre, mas conscientemente, eu acho difícil que se discuta (LQM2).

Dessa forma, visto que a Educação Básica é uma obrigatoriedade prescrita na legislação brasileira e que, em tese, supõe-se que todas as crianças e todos/as os/as adolescentes frequentam a escola em algum momento da sua vida e que estes possuem suas diferenças individuais como orientações sexuais e identidades de gênero diversas (LOURO, 1997; 2009), é importante entender que a discussão dessas temáticas visa combater tais violências/discriminações, bem como a desigualdade de gênero e sexual. Isto é, as diferenças de oportunidades, tratamento e acesso a direitos que meninos/homens e meninas/mulheres enfrentam em diversas esferas da vida. Além disso, é fundamental para construir uma sociedade mais igualitária, justa e de respeito e aprendizado com as diferenças e que seja capaz de combater a discriminação e violência geradas por compreensões de sexo/corpo, gênero e sexualidade essencialista e equivocadamente naturais.

Para o licenciando LQH3, além da preparação em saber lidar com a diversidade, tal discussão permite uma visão mais ampla sobre tais temáticas e desmistificar a propagação de *fake news* que reforçam posturas excludentes e violentas sobre as diversidades de gênero e sexuais, além de questionar os silenciamentos e ou invisibilidades que os documentos norteadores da Educação Básica vêm sofrendo. Em suas palavras:

> Claro. Com certeza. É uma temática muito emergente, principalmente considerando que nos últimos anos com essa onda neoconservadora (religião, políticas, etc) [que] vem tentando barrar essa discussão. [...] Se a gente parar para pensar nessa última década que teve o kit contra a homofobia, que foi barrado, e [que] por cima criou-se um estigma que: [...] "Ah, que o kit gay quer transformar as crianças em homossexuais" e tudo mais. Depois disso, começou-se o embate na política, na questão dos planos educacionais que foi tentando silenciar os debates de gênero e sexualidade na escola até chegar na BNCC. O silenciamento nela é enorme. [...] Só que a gente tem que entender que nós somos sujeitos de gênero. A gente faz parte de uma sociedade que tem várias pessoas, cada pessoa é da sua forma, os corpos são diferentes, e a escola é um ambiente que muita gente tem acesso à educação, têm acesso ao conhecimento. Então, se na escola a gente reforça essa questão do padrão da sociedade, isso só vai piorando a situação. [...] (LQH3).

Como podemos observar na fala do licenciando, a abordagem da temática de gênero e sexualidade no ambiente escolar é um tema que ainda enfrenta muitos desafios. Grupos neoconservadores e ou fundamentalistas têm se oposto à discussão da equidade de gêneros e de sexualidades nas escolas. O referido grupo vem justificando suas atitudes autoritárias e excludentes alegando um fantasioso pânico moral[12] relativo a uma suposta "doutrinação" dos/as estudantes para deixarem de ser heterossexuais e virarem homossexuais.

O *"kit gay"*, mencionado pelo licenciando, é um dos termos utilizado por estes grupos conservadores para se referir a materiais educativos que abordam a diversidade sexual e de gênero que tem como objetivo promover o respeito e a inclusão de todas as pessoas. Entretanto, esse termo é utilizado de forma pejorativa além de reforçar um pânico moral, pois não existe um *"kit gay".* O referido material educativo foi elaborado com base em critérios científicos, do campo de produção de conhecimento de corpo/sexo, gênero e sexualidade, pedagógicos e éticos de respeito e aprendizado com as diferenças e promoção do caráter plural e democrático da escola.

A BNCC, é outro exemplo em que o licenciando menciona. Esse documento, como anteriormente exposto, tem enfrentado críticas envolvendo a ausência e silenciamento sobre as temáticas de gênero e sexualidade. Além disso, a falta de clareza em relação à abordagem dessas temáticas tem gerado dúvidas entre professores/as, que muitas vezes não sabem como tratar

[12] Segundo Hall et al. (1978), o conceito de pânico moral se refere a uma reação exagerada e alarmista de determinados grupos sociais perante um evento, comportamento ou fenômeno que é percebido como uma ameaça às normas, valores ou interesses da comunidade. Essa reação pode assumir diversas formas, como a amplificação midiática do evento, a disseminação de boatos e estereótipos, a mobilização de políticas públicas repressivas ou a criação de novas leis e medidas de controle social. Tal conceito é uma forma de controle social, pois busca manter a ordem e a estabilidade social por meio do medo e da exclusão de grupos considerados "desviantes" ou ameaçadores. Hall et al. (1978) argumenta ainda que, muitas vezes, o pânico moral é utilizado para distrair a atenção das verdadeiras causas dos problemas sociais e políticos, desviando a atenção para questões que são menos importantes ou até mesmo fictícias.

desses assuntos em sala de aula. Isso pode acabar gerando um silenciamento em que os temas são evitados ou abordados de forma superficial, preconceituosa, discriminatória prejudicando a formação crítica e reflexiva dos/as estudantes.

Porém, é importante destacar que os debates em torno das temáticas de gênero e sexualidade vêm ganhando cada vez mais espaço na sociedade brasileira, sobretudo entre os/as jovens. Essa premissa vai na mesma direção da licencianda LQM4, no qual argumentou que é importante abordar as temáticas de gênero e sexualidade na escola por se tratar de um tema tão presente, mas que ainda permanece como tabu e que todos/as precisam ter a consciência de tais temáticas, mesmo as pessoas não sendo ou não fazendo parte deste grupo marginalizado socialmente:

> Sim, porque é um assunto que ele é tido como um sigilo, que ninguém pode dizer que é gay, ninguém pode dizer que é lésbica, ninguém pode dizer que é bi. E é um assunto que não é discutido em casa, e que ele tem muita relevância na nossa vida, mesmo que eu não seja LGBT, mas eu preciso ter conhecimento sobre o assunto para lidar com outras pessoas que são [...] (LQM4).

Nesse sentido, é fundamental que a BNCC, bem como os demais documentos educacionais, inclua conteúdos específicos na promoção da equidade de gênero e de sexualidade para que os/as estudantes possam compreender melhor as diferentes formas de manifestação da diversidade humana e aprender a respeitar as diferenças. Nesse sentido, compreendemos que "é no ambiente escolar que crianças e jovens podem se dar conta de que somos todos diferentes e que é a diferença, e não o temor ou a indiferença, que deve atiçar a nossa curiosidade" (LOURO, 2009, p. 34).

Já para a licencianda LQM5, essas temáticas devem ser tratadas de forma transversal, não mais como um conteúdo apenas dado e engessado:

> A educação sexual em si, a gente vê muito na Ciências, Biologia, quando chega no Ensino Médio. Eu acho que não devia ser um tema, assim, tão central, sabe? Eu acho que devia ser um tema transversal que percorresse todas as disciplinas. [...] que a comunidade escolar como um todo, em forma de professores, de gestores, deveria trabalhar. Por exemplo, poderiam fazer debates para, até mesmo, diminuir os índices de LGBTfobia, preconceito (LQM5).

Sobre essa forma de abordagem, o PCN (1997) já vem trazendo em seu texto uma preocupação em promover a compreensão das questões de gênero e sexualidade, de modo que os/as estudantes possam ter uma visão mais crítica e interativa, integradas a todas as disciplinas e áreas do conhecimento. Isso significa que esses temas devem ser trabalhados em conjunto com outras áreas e disciplinas, como história, geografia, ciências, literatura, entre outras. Essa abordagem é importante porque permite que as questões de gênero e sexualidade sejam discutidas de forma ampla e contextualizada, considerando as diferentes perspectivas e realidades sociais, culturais e históricas. Além disso, a abordagem transversal ajuda a evitar uma visão fragmentada e reducionista desses temas, que podem ser vistos como meras questões biológicas ou comportamentais.

Ao integrar as questões de gênero e sexualidade às demais disciplinas, os/as estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades e competências em diversas áreas do conhecimento, como a capacidade de análise crítica, o respeito à diversidade e o diálogo intersetorial. Dessa maneira, a abordagem transversal contribui para a formação de uma educação mais inclusiva, reflexiva e comprometida com a cidadania plena.

5.3.3 Abordagem de gênero e sexualidade na formação de professores e professoras de Química

Dialogando com a questão anterior, visto que a formação de professores e professoras é fundamental para que haja uma abordagem adequada e aprofundada das temáticas de gênero e sexualidade no contexto escolar, questionamos sobre a importância de se discutir as referidas temáticas na formação docente.

As licenciandas LQM1 e LQM4 e o licenciando LQH3 falaram da importância das políticas de formação inicial e continuada de professores e professoras em gênero e sexualidade e da inserção de tais temáticas no currículo de formação:

> Com certeza. [...] a gente enquanto professor, tem que saber lidar [com as temáticas de gênero e sexualidade], e se não souber, procurar outras formações. Se eu, enquanto professor, já fosse formada e eu não tivesse, não soubesse como lidar [com essas temáticas], teria que ter uma formação continuada. Ou seja, teria que ter políticas de formação continuada para essa temática (LQM1).

> Eu acho que deve ter, no mínimo, [...] algum componente que seja obrigatório ser cursado que trata essas temáticas. Hoje em dia, eu percebo que essas discussões são muito para quem quer cursar. [...] E no curso de formação de professor de Química, em algo mais especifico, também é uma demanda que não tem. O que eu percebo é que os próprios professores que estão formando outros professores – os professores do Ensino Superior –, eles não têm essa formação e muitas vezes eles também acabam não passando [essas temáticas] porque eles partem para outras discussões e não trabalham nessas, e meio que vai tendo uma escassez e poucos professores que discutem isso. Então, é algo que está ausente e precisa ser incorporado nos currículos de formação docente. [...] Por exemplo, você chega na escola e ver caso de homofobia, se o professor nunca trabalhou isso, não tem esse preparo, ainda mais se for uma pessoa que ela se declara homofóbica, preconceituosa, ele vai só reforçar aquela situação [...] (LQH3).

> Sim, com certeza. Também de todos [os cursos]. Porque estaremos na sala de aula lidando com várias situações. Você pode ter em uma sala de aula uma pessoa que é hétera, uma pessoa que é bi, uma pessoa que e trans, uma pessoa que é gay, que é lésbica. Então, você tem que saber lidar com todas as limitações que é a sala de aula, ou [que] as pessoas podem lhe trazer. Então, se o professor está preparado, ele recebe uma formação específica e destinada, especialmente, para esse público, você – [o(a) professor(a)] – vai saber lidar, você vai saber conduzir se ocorrer algum problema. Então, eu acho muito relevante, sim (LQM4).

Visto que as políticas educacionais norteiam as ações no âmbito acadêmico e que o currículo é uma parte dos documentos que norteiam o ensino, as questões de gênero e sexualidade deveriam estar inseridas na matriz curricular do curso, por se tratar de uma prática profissão que lida com a diversidade e deve fortalecer o caráter plural e democrático da escola (RAIMUNDO et al., 2021; AMANDO; CUSATI; MIRANDA, 2022).

Outro motivo que justifica a relevância das temáticas de gênero e sexualidade na formação docente diz respeito ao fato dela promover a compreensão da diversidade e a garantia de direitos humanos. Os/As estudantes precisam aprender a respeitar as diferenças, a compreender as múltiplas formas de manifestação da sexualidade e do gênero e a valorizar a democracia, a cidadania e o respeito aos direitos humanos, como bem impõe a Constituição. Para isso, é fundamental que os/as professores/as estejam preparados/as para discutir essas questões de forma crítica e reflexiva.

Nesse sentido, a LDB 9.394/96 (para formação inicial) e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (para formação continuada) foram consideradas grandes avanços para a formação de professores/as, já que desencadeou uma série de mudanças nos processos de formação inicial e continuada de professores e professoras da educação básica e superior no tocante às temáticas de gênero e sexualidade. A LDB, por exemplo, apesar de não abordar especificamente tais temas, estabelece que o ensino deve ser ministrado com “respeito à liberdade e apreço à

tolerância" (1996). Já a Resolução estabelece que a formação deva contemplar as questões de gênero, sexualidade e diversidade como parte integrante do currículo.

Ademais, tais discussões se fazem importantes, pois visto que o processo de socialização se inicia, segundo Louro (1997; 2009), desde a infância e que noções do que é considerado pertinente ao feminino e ao masculino são aprendidas nesse período, e que estes princípios acirram-se e consolidam-se na adolescência, educadores e educadoras têm grande responsabilidade nesse processo de formação de futuros cidadãos e cidadãs para que comportamentos violentos não aconteçam.

É, portanto, nessa perspectiva que a licencianda LQM1 argumenta a relevância de se debater as temáticas de gênero e sexualidade na formação de professores e professoras:

> Sim. Porque professores de Química, quando está em um curso de licenciatura, nessa formação a gente visa ensinar alunos do Fundamental e Ensino Médio, e alunos nessas fases da Educação Básica têm várias mudanças acontecendo com eles. [...] Então, por exemplo, se um aluno sofre um caso de transfobia, de homofobia e lesbifobia, como que [o(a) professor(a)] vai saber proceder? Vai ficar só parado vendo isso acontecer e simplesmente fechar os olhos para isso? E quando acontece coisa pior a culpa é de quem? (LQM1).

Assim, ao discutir esses temas, os/as professores/as podem ajudar seus/suas estudantes a compreender e aceitar a diversidade humana, fortalecendo a autoaceitação e a autoestima dos/as estudantes e, consequentemente, prevenir uma possível discriminação ou violência por questões de gênero e sexualidade.

Além disso, a abordagem desses temas em sala de aula permite que os/as professores/as orientem seus/suas estudantes sobre questões importantes, como a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a importância do respeito às diferenças e do não julgamento dos outros de forma transversal, como sugere a licencianda LQM5 ao relacionar a Química com outros assuntos que possibilitam o debate de gênero e sexualidade:

> Sim, acho que alguns outros assuntos também. Eu vejo que a educação inclusiva como um todo, não a modalidade da educação especial, mas a educação inclusiva como um todo, acho que deveria ser mais abordada, porque a gente tem um PPC tão lindinho, mas vejo pouca prática disso. Sim, puxando para a temática da Química, eu acho que poderia ser correlacionado com alguns assuntos que a gente vê, por exemplo, os sentimentos, os hormônios. A gente podia correlacionar com alguns outros assuntos que a gente vê em Química, [como] Funções Orgânicas, [...] acho que seria importante trabalhar a famosa "Química do Amor" (LQM5).

Nesse caminho, é fundamental que os/as professores/as estejam preparados/as para abordar esses temas de forma consciente, crítica e reflexiva, contribuindo para a formação de cidadãos e de cidadãs mais informados, conscientes e que respeitem a diversidade. Portanto, para que haja uma formação efetiva, ela exige que as universidades se voltem seus licenciandos que atuarão na Educação Básica, pois a promoção da pluralidade e da democracia depende da formação dos futuros/as professores/as (BRASIL, 2008). Então, antes de fazer qualquer reforma, é essencial preparar o/a docente, porque sem um/a docente bem preparado/a não há possibilidade de êxito do processo de educação das novas gerações de brasileiros/as e docentes.

5.3.4 Abordagem sobre gênero e sexualidade por parte do/das licenciando/as

Ao questionarmos se o/as licenciando/as se sentiriam confortáveis em abordar as temáticas de gênero e sexualidade em sala de aula, o licenciando LQH3 não apresentou nenhuma resposta. Por outro lado, as licenciandas LQM1, LQM2 LMQ4 e LQM5 argumentaram que sim, se sentiam confortáveis:

> Sim, porque a gente vai chegar na sala, vai ter uma infinidade de alunos, cada um com características diferentes, e pode ser que tenha um aluno que faça parte da comunidade [LGBTQIAPN+], e, assim, a gente precisa trabalhar, porque se tiver alguma situação de preconceito, na própria sala de aula você já [pode] intervir. Ou então, trazer até na própria explicação [essas temáticas], se você conseguir encontrar algum professor ou algum autor [...] (LQM1)

> Eu acho que sim, se eu tivesse uma preparação. Por exemplo: 'Ah, eu já vi que a sexualidade... eu entendo o que é', 'Eu entendo o que é gênero', 'Eu entendo basicamente tudo de uma forma simples'. Então, eu posso repassar para os meus alunos isso. Eu posso dizer que chamar o outro de coisas pejorativas, isso é errado, eu posso interferir, porque, como professora, eu tenho esse 'poder', digamos assim. Não só o 'poder', mas a influência. Minha postura influencia muito nos alunos (LQM2).

> Se eu tivesse uma formação específica, sim, porque é um assunto que deve ser abordado porque ele não é debatido. Se uma pessoa estiver com um problema em casa em relação a gênero ou a sexualidade dela, através das informações que são fornecidas na escola, ela vai poder resolver esse problema, para poder discutir com o pai, com a mãe, com a família em geral (LQM4).

> Eu acho que para falar sobre [essas temáticas] eu teria realmente que me preparar, e se eu estivesse preparada, conhecesse o assunto, eu me sentiria mais confortável em relação a conteúdo, mas em relação a abordar, e tivesse, assim, estudado sobre, me preparado para dar uma aula sobre, eu me sentiria confortável. Isso tudo é mais a questão de planejamento, sabe? (LQM5).

A afirmação de que muitos/as estudantes de licenciatura abordariam temas de gênero e sexualidade se tivessem uma formação adequada reflete a importância da formação docente para a promoção de um ensino mais inclusivo, diverso, plural e democrático. A formação de professores/as é um elemento fundamental para a implementação de práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade e o combate à discriminação em sala de aula. A partir de uma formação adequada, os/as futuros/as professores/as podem adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para lidar com as questões relacionadas à sexualidade e ao gênero, principalmente em relação à promoção de igualdade de gênero, prevenção da violência e do assédio sexual e promoção dos direitos das "minorias" sexuais.

Além disso, uma formação docente adequada deve oferecer aos/às estudantes ferramentas e técnicas para trabalhar essas questões em sala de aula de forma segura e respeitosa, de maneira que cada estudante se sinta acolhido/a e livre de expressar suas dúvidas, inquietações e seus amores. Dessa forma, tanto os/as estudantes de licenciatura como os/as professores/as atuantes devem estar aptos a abordar temas de gênero e sexualidade em sala de aula, contribuindo para o fortalecimento de uma sociedade mais equânime, justa, plural e democrática.

Por fim, é importante ressaltar que a formação continuada é fundamental para que os professores e professoras possam se atualizar e aprimorar suas práticas de ensino, consolidando um ambiente escolar plural que respeite as diferenças e promova o aprendizado com a diversidade.

5.3.5 Discussão de gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA: relevância e necessidades

Ao serem questionados se até o presente momento do seu curso, houve discussões de gênero e sexualidade nas disciplinas e se foram relevantes, LQM1, LQH3 LQM4 e LQM5 mencionaram componentes obrigatórios e eletivos que abordaram as referidas temáticas:

> [...] [As discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade na disciplina obrigatória foram] [...] muito rasas. A gente não chegou a aprofundar em Fundamentos Psicológicos [da Educação II], não. A gente ficou mais na parte teórica do que falar de fato sobre a questão da adolescência. Falou mais sobre a questão da

> formação da criança, que ela tem aquelas fases. Ela só pontuou algumas coisinhas, mas não chegou a aprofundar nada desse assunto (LQM1).
>
> Só a eletiva Educação, Gênero e Sexualidade (LQM2).
>
> Bom, nas disciplinas de ensino de formação docente em geral teve poucas discussões. Eu lembro que das disciplinas que teve essa menção, eu acho que foi Fundamentos Psicológicos da Educação II, que ela tratava mais essa questão da diversidade, das questões dos jovens [...] a questão do público de pessoas transexuais. [...] (LQH3).
>
> Fundamentos da Educação II [...]. O que foi relevante, foi que eu consegui entender um pouco mais sobre esse mundo LGBTQIA+. E o que falta mesmo é um debate mais profundo. Os debates que eu tive foram bastante interessantes, porque as professoras trouxeram pessoas que são LGBT. Então, teve esse debate [...] das vivências das pessoas. Então é importante para a gente ver o quanto que as pessoas sofrem por escolher ser quem é, e viver o que é. É lógico que falta aprender muita coisa (LQM4).
>
> Houve, sim. Fundamentos da Educação II, ela aborda sobre gênero e sexualidade, mas assim, foi uma coisa bem curtinha. E eu sei que tem uma eletiva também, mas é aquela coisa, optativa, vai quem quer. Então, ainda é algo bem curtinho na nossa grade, infelizmente. A gente falou muito sobre a questão da LGBTfobia, e foi bem interessante porque ela abordou, por exemplo, 'O que você faria se tivesse um caso na sua sala de aula?', 'Se alguém tivesse sofrendo esse tipo de preconceito?', mesmo sendo curtinho. Eu acho, realmente, [que] o que falta é uma expansão do tema" (LQM5).

Contudo, como já apresentado, apesar dos elementos inseridos nos programas das disciplinas, no qual possibilita um debate rico de temas pertinentes em relação às temáticas de gênero e sexualidade, muitas vezes, ou quase sempre, elas foram abordadas de forma superficial, sem muito aprofundamento, como é possível observar nas falas do/as licenciando/as.

Assim, nota-se que, apesar das temáticas de gênero e sexualidade estarem inseridas no programa da disciplina, o debate ainda é apresentado de forma sucinta, não sendo proporcionado aos/às licenciados/as uma discussão que seja suficiente, deixando lacunas e a exigência de um debate mais minucioso em relação a tais temáticas. Isto é, que vão para além do simples debate, questionando e problematizando. Vale ressaltar que a referida disciplina de Fundamentos da Educação II não tem como eixo principal apenas as temáticas de gênero e sexualidade. Como sugestão, seria interessante, em decorrência da relevância social, cidadã, plural e democrática, a disciplina de Educação, Gênero e Sexualidade ser obrigatória para todos/as licenciandos/as como um requisito da formação docente de reforço do caráter plural e democrático da escola.

5.3.6 Curso, pesquisa, evento ou grupo de pesquisa realizados pelos/as licenciandos/as: relevância e necessidades

Ao serem questionados se já fizeram algum curso/pesquisa, ou participou de algum evento/grupo de pesquisa que tratasse as temáticas de gênero e sexualidade e a relevância e as lacunas dessas atividades. Apenas as licenciandas LQM1 e LQM2 e o licenciando LQH3, mencionam ter cursado alguma atividade extracurricular como podemos observar nas suas falas:

> Curso, eu só paguei [um] que falava da participação das meninas e mulheres na ciência. [...] Foi relevante as discussões porque a gente consegue ampliar a nossa visão do que é gênero, do que é a sexualidade, de como ela está no cotidiano. [...] E o que faltou, eu acho que falta mais divulgação para a galera participar mais, e falta fazer mais eventos assim, de normalizar isso, trazer como algo que é inerente (LQM1).

> Sim, teve um Projeto de Extensão [...] e participei do NEGED (Núcleo de Estudos em Gênero e Diversidade) [de outra instituição] [...]. E, recentemente, eu participei do COGES (Grupo de Estudo sobre Corpo, Gênero e Sexualidade) [...] foram algumas discussões de alguns textos mais teóricos mesmo sobre gênero e sexualidade. [...] Agregou muito para mim porque trouxe uma visão mais humana, trouxe mais conteúdo acadêmico nessa perspectiva, e não só do senso comum. E eu acho que fica bem mais concreto, bem mais explicitado o porquê de algumas coisas acontecerem. [...] (LQM2).

> De início, tem o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), que eu estou seguindo essa linha dos sentidos, de gênero e sexualidade, que são construídos no curso de Licenciatura em Química. Eu também participei de um minicurso. Ele me trouxe um norte. Os professores que ministraram eles tentaram mostrar como a gente pode utilizar a teoria do discurso para entender o gênero e a sexualidade. E os professores discutiram bastante essas pesquisas atuais, como foi sendo feito, quais autores você pode trazer, e isso clareou bastante, sabe? Evento online (minicurso). Acho que uma coisa relevante foi isso, em todo momento me senti acolhido e as pessoas são bem abertas (LQH3).

A menção do/as licenciando/as que realizaram pesquisas sobre temas relacionados a gênero e sexualidade mostra que esses assuntos são relevantes e merecem ser abordados dentro do ambiente educacional. Além disso, essa iniciativa dos/as estudantes pode indicar um interesse em aprender mais sobre questões sociais importantes e uma disposição em contribuir para uma educação mais inclusiva e diversa. A presença de estudantes envolvidos com pesquisa nessa área também pode ser um indicativo da necessidade de mais investimentos em programas

de formação e capacitação de professores e professoras para lidar com essas temáticas de forma adequada e sensível.

Dessa forma, atividades extracurriculares podem fornecer oportunidades para os/as estudantes ampliarem seus conhecimentos e compreensão sobre gênero e sexualidade, e de toda a diversidade humana. No entanto, é importante que a escola também assuma sua responsabilidade em abordar de forma adequada esses temas em seu currículo, garantindo que todos/as os/as estudantes tenham acesso a informações atualizadas e baseadas em evidências, além de incentivar o respeito pela diversidade e a igualdade de direitos para todos, independente de gênero ou orientação sexual.

5.3.7 Presença/ausência das temáticas de gênero e sexualidade no cotidiano da escola

Foi perguntado ao/às licenciando/as se eles achavam que as questões/temáticas de gênero e sexualidade apareciam no dia a dia da escola. Houve diversas respostas sobre essa questão. Para LQM1, LQM2 e LQH3 havia a presença de referidas questões/temáticas no espaço escolar:

> Com certeza. Estas temáticas estão sempre presentes, porque, assim, a gente pode até ignorar que não existe, mas ela está ali [...] presente e sempre vai se fazer presente, porque você ignorar não significa dizer que você vai apagar a existência dessa pessoa. Então, por mais que a gente tenha, de certa forma, pessoas que ignoram essa problemática, ela vai estar sempre presente. Principalmente porque são pessoas, elas vão desenvolvendo na flor da idade (LQM1).

> Elas acontecem, sim. Não tem como dizer que não, porque se acontece fora da escola, porque que não aconteceria nela também, não, é? [...] tem que ter essa preparação para o docente chegar lá e saber o que fazer nos casos extremos de violência, seja física, seja moral, psicológica. O docente ele é a maior autoridade ali naquele ambiente [...] assim, na sala de aula né? Então, ele tem o "poder" de interferir, [...] de dizer o que não se deve fazer, [...] de ensinar. É isso que a gente tem. E a gente pode usar isso de uma forma muito boa, se a gente for preparado de forma correta, e se souber usar também. E dentro da escola como um todo, tem a gestão escolar que eu acho que também deve ter uma formação, preparação, porque também não adianta nada o professor falar de uma situação para a gestão e, a gestão, não fazer nada [...] (LQM2).

> Eu percebo que essa aparição, essa presença se dá mais no diálogo entre aluno e aluno. Quando a gente está na adolescência, a gente vai descobrindo do que a gente gosta, como a gente se identifica, e muitas vezes a gente tem medo de chegar e falar isso para um adulto, principalmente um professor, ainda mais se ele não dá abertura para isso. Então, eu vejo que essa discussão é muito feita entre aluno. É nessa época que a gente vai ter nossas primeiras relações sexuais, que a gente vai saindo da puberdade.

> Então, eu acredito que essa discussão é feita entre eles. E eu acho que precisa que os professores, e a sociedade, no geral, a família, elas precisam estar abertas para discutir isso (LQH3).

Como exposto pelas falas do/as licenciando/as, por mais que a escola tente assumir um suposto posicionamento neutro, silenciar e/ou invisibilizar o debate sobre gênero e sexualidade, estas questões estarão sempre presentes, como já foi exposto em nossa pesquisa. Nos chama atenção a gama de justificativas plausíveis que o/as estudantes trazem em seus argumentos, como políticas de formação, a violência e discriminação vivida no espaço escolar e as formas de abordagens e silenciamentos que documentos norteadores da Educação Básica trazem em seus textos.

Esses episódios não são fortuitos e aos poucos se evidenciam conectados por uma cultura do ódio e da exclusão vêm sendo engendradas dos/as docentes. Atos de violência e discriminação são sintomas que precisam e merecem ser combatidos, mas é necessário ainda - e sobretudo - que, como docentes que consigamos refletir e combater as causas dessas violências.

Nesse contexto, visto que a LGBTfobia, tal como a misoginia, o machismo, o racismo etc, são resultantes e (re)produzidos no cotidiano da sociedade, precisam ser combatidas também no dia a dia da instituição educacional.

5.3.8 Formas de abordar gênero e sexualidade por parte do/das licenciando/as

A abordagem de gênero e sexualidade no ensino de ciências e de química pode ser uma forma de promover a diversidade e a inclusão na escola podendo ser trabalhada de forma transversal. Embora a relação entre as temáticas de gênero e sexualidade e as disciplinas de ciências e química possa parecer distante à primeira vista, há muitas maneiras de trabalhar temas no ensino de Ciências da Natureza.

Nessa perspectiva, o/as licenciando/as foram questionados como ele/elas abordariam as temáticas de gênero e sexualidade se tivessem que trabalhá-las na sala de aula com os/as estudantes se essas temáticas surgissem. A licencianda LQM1 argumentou que é possível trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade relacionando com a História da Química – uma área que está essencialmente ligada ao desenvolvimento humano, já que abarca todas as

transformações da matéria: “[...] em Química, talvez na parte de História da Química, a gente possa trazer essa questão [de gênero e sexualidade] com um pouco mais de força [...] até mesmo a gente que vai dar aula de Ciências, eu acredito que a gente consiga inserir essa temática [...]”.

A licencianda LQM2 mencionou como estratégia para abordagem de tais temáticas a organização de ações e debates para além da sala de aula, relacionando com o orgulho LGBTQIA+: “[...] O mês de junho, por exemplo, do orgulho LGBTQIA+, poderia trazer isso para a sala de aula [...]”. Ela ainda mencionou: “Também conversar com a gestão para fazer uma ação na escola, não só na sala de aula, porque eu acho que ficaria uma coisa mais ampla”.

A licencianda LQM5 argumentou que abordaria as temáticas de gênero e sexualidade através de debates e discussões, apresentando índices de violência de gênero e sexual e estudiosos da área: “Eu acho que eu faria um debate, falando sobre, vendo a opinião de cada estudante. Por fim, apresentaria, assim, dados sobre a questão [de violência de gênero e sexual], alguns estudiosos da área”.

Por outro lado, o licenciando LQH3 mencionou que abordaria tais temáticas através de ações, reflexões e recursos didáticos:

> Eu acho que uma primeira reflexão/ação que eu poderia fazer era tentar trazer algum recurso didático, ou algo que possa mobilizar o estudante a pensar essa diversidade. Outra questão também que precisa muito ser trabalhada, que eu venho entendendo, é a questão da atuação das mulheres no campo científico. [...] A gente vê pontualmente Marie Curie, mas outras mulheres que contribuíram, a gente não vê. [...] [tentaria] trazer as mulheres cientistas para entender que a Ciência não só foi feita por homens, e explicar as siglas LGBT. Na Química, perguntar: “Quem descobriu o elemento químico [“x”]? O homem? A mulher?” (LQH3).

Já licencianda LQM4 explicitou que a abordagem sobre tais temáticas se daria, inicialmente, pelos conhecimentos prévios dos/as estudantes para, a partir das suas falas, desconstruir alguns mitos, trazendo recursos didáticos que possibilitassem desconstruções:

> Primeiro, eu iria perguntar aos alunos o que eles entediam sobre gênero, sobre sexualidade para ver o conhecimento que eles têm sobre o assunto, para depois introduzir de fato o que é. Tirar alguns mitos; fazer algumas brincadeiras; poderia levar um filme, ou uma série que tratasse também esses assuntos; uma HQ [história em quadrinhos]; poderia pedir para eles fazerem uma HQ retratando algum conteúdo específico de gênero ou sexualidade. Com a Química, eu não consigo ver muita relação, não (LQM4).

Como podemos observar, houve uma preocupação por parte da licencianda em questionar e problematizar tais temáticas em sala de aula, o que é importante, pois são temas que envolvem a construção social das identidades e das relações interpessoais. Além disso, a problematização e o questionamento são fundamentais para descontruir estereótipos e preconceitos, e para promover uma educação que respeite a diversidade e a pluralidade de identidades de gênero e orientações sexuais. Ao problematizar e questionar as questões de gênero e sexualidade, é possível discutir as normas e expectativas sociais que são impostas às pessoas com base em sua identidade de gênero ou orientação sexual, e refletir sobre como essas normas e expectativas afetam a vida das pessoas.

No entanto, apesar da licencianda apresentar diversos argumentos, métodos e recursos que possibilitam a abordagem das temáticas de gênero e sexualidade, a mesma não vê relação com a área da Química, o que deixa lacunas ao tratar essas temáticas de forma transversal.

São inúmeras as formas de se trabalhar tais temáticas de forma transversal como proposto por diversos documentos, como o PCN. Contudo, “para trabalhar estes temas de forma transversal, será fundamental manter uma perspectiva não-essencialista em relação às diferenças", como argumenta Louro (2009, p. 13).

Sendo assim, para além das propostas mencionadas pelos licenciandos, no que se refere à disciplina de ciência, podem ser abordados, por exemplo, os sistemas reprodutivos, a diversidade biológica, os mecanismos envolvidos na sexualidade e trabalhar a educação sexual de forma mais abrangente, que vai além da prevenção de DSTs e gravidez, incluindo também a promoção da saúde sexual e a discussão sobre consentimento, respeito e autonomia.

Já na disciplina de química, tais temáticas podem ser exploradas na discussão sobre influência de hormônios no corpo humano, na análise e compreensão de poluentes ambientais que podem afetar a saúde sexual e reprodutiva de indivíduos e populações, discutir sobre a toxicidade dos produtos de beleza e higiene pessoal (relacionando as substâncias utilizadas nesses produtos com problemas de saúde que afetam mais frequentemente às mulheres), abordar questões relacionadas ao corpo humano (química do prazer, hormônios sexuais ou mesmo a química envolvida na reprodução humana).

De modo geral, a ideia é construir uma abordagem crítica e reflexiva, através de práticas pedagógicas que permitam o diálogo sobre temas tão sensíveis e importantes para a formação humana, em consonância com os objetivos educacionais. Para isso, é importante que professores e professoras estejam preparados e atualizados, podendo contar com a ajuda de literaturas e produções científicas desse campo de produção de conhecimento.

5.3.9 Desafios/obstáculos/dificuldades em abordar as temáticas de gênero e sexualidade na escola

Por fim, ao questionarmos quais seriam os maiores desafios dos/as docentes em abordar as temáticas de gênero e sexualidade, nossos sujeitos da pesquisa responderam que família, religião e ausência de uma formação docente foram os principais motivos mencionados. Para as licenciandas LQM1, LQM4 e LQM5, os pais são os principais obstáculos para que a abordagem de tais temáticas ocorram no espaço escolar:

> A cabeça dura de algumas pessoas, eu acho. [...] a gente trabalhar isso em sala de aula possa ser que um pai não goste, e aí vem na escola e reclama. Como a gente tem esse processo de ruptura, [...] para algumas pessoas é muito difícil falar sobre isso, e quando se fala, tem a tendência de se silenciar (LQM1).
>
> Eu, como professora, de ser mal interpretada pelos pais dos alunos, porque nem sempre o que é falado em sala de aula ele é repassado da maneira que foi repassada. [...] Então, se ele chega em casa, conta a aula como foi de uma maneira que não aconteceu, pode complicar um pouco para o professor que aborda esses assuntos, porque são assuntos polêmicos e, muitas vezes, ele não é bem-vindo para alguns pais (LQM4).
>
> Eu acho que é a repressão dos pais, da própria escola de não abordar (LQM5).

A resistência dos pais em abordar as questões de gênero e sexualidade na escola pode estar relacionada a diferentes fatores, incluindo a falta de informação, preconceitos, tabus e valores culturais. Além disso, visto que "no Brasil a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa" (Louro, 1997, p. 94), acredita-se que esse seja um fator determinante para que discussões sobre gênero e sexualidade sejam tão ameaçadas e supostamente ameaçadoras, como menciona a licencianda LQM2 e o licenciando LQH3:

> Eu acho que a própria formação no curso licenciatura, a falta de maturidade dos próprios docentes e dos discentes [...], e a falta de apoio da gestão. As crenças, creio eu, de cada um [...]. Acho que é um forte empecilho para mudar um pouco isso [...] (LQM2).
>
> Além de não ter orientação do currículo de como dar conta disso... Então, se ele não é incluído, eu não vou dar conta. Outra questão é [a de] que por questões religiosas que os pais não querem ser trabalhado isso nas escolas, tem até o pânico moral que foi criado para a questão da 'ideologia de gênero', que não quer que seja trabalhado

> na escola. E, às vezes, eu percebo que eu, os professores, têm medo de trabalhar isso, porque os pais podem denunciar, ou a escola pode não gostar e acabar perdendo seu emprego (LQH3).

Como podemos observar, para LQM2 a formação docente e, consequentemente, a falta de maturidade dos próprios docentes e discentes, bem como a falta de apoio por parte da gestão alinhada às crenças, são os principais obstáculos enfrentados pelos/as professores/as ao abordarem tais temáticas. No entanto, para que a escola reforce seu "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas", os profissionais de ensino precisam estar capacitados para identificar e lidar com situações que se apresentam na escola, em geral, ou dentro da sala de aula.

Já para o licenciando LQH3, além dos pais e das crenças religiosas, o currículo é também um fator que prejudica o debate de tais temáticas na escola. Por isso, é importante lembrar que a abordagem sobre gênero e sexualidade na escola é fundamental para o desenvolvimento saudável e respeitoso das crianças e adolescentes na pluralidade e na democracia.

Diante do exposto, nota-se que o debate sobre as temáticas de gênero e sexualidade ainda é limitado por questões de ordem religiosa, pela falta de preparo de professores e professoras e de fomento de políticas públicas educacionais. Portanto, ao negar essas discussões, os pais, bem como a escola, podem estar impedindo que seus filhos/as e estudantes tenham acesso a informações importantes e se sintam reconhecidos além de poderem expressar suas dúvidas e inseguranças. É importante ressaltar que a inclusão e o debate dessas temáticas no ambiente educacional não significa a doutrinação ou imposição de ideias, mas a promoção do diálogo e do respeito à diversidade.

Desse modo, a escola deve trabalhar a resistência, oferecendo informações claras e objetivas sobre a importância da abordagem de questões de gênero e sexualidade e promovendo diálogo abertos e inclusivos com os pais e responsáveis e fomentar políticas de formação inicial e continuada que possibilitem a abordagem desses assuntos.

É importante ainda que a escola encare essa discussão com naturalidade, respeitando divergências e sendo sensível aos diferentes contextos culturais ou religiosos de cada família. Embora não seja papel da escola dizer aos/às estudantes sobre o que acreditar, a escola deve mostrar outras formas de ver o mundo e estimular o respeito ao diferente. Para que haja educação, não pode deixar o/a estudante na tendência que ele está. Ademais, a instituição escolar, deve representar o conjunto da sociedade, a própria Constituição diz que o Brasil

precisa ser um país pautado na justiça. Se os pais não aceitarem a justiça social, por exemplo, não é justo e adequado os pais se sobrepor à missão da educação escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o nosso objetivo geral – analisar se licenciandos/as do curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA estão sendo formados/as para trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade na educação básica –, a partir do que anteriormente esmiuçado na seção de resultados e discussão, ao analisar os componentes curriculares obrigatórios e eletivos do curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA, evidenciou-se um importante avanço no que diz respeito à inserção das temáticas de gênero e sexualidade na matriz curricular do curso de formação docente. Embora tenha havido avanços significativos no que diz respeito à inclusão dessas temáticas no currículo, ainda há lacunas que precisam ser preenchidas. Duas delas é a necessidade de uma abordagem mais aprofundada e transversal desses temas e a falta de disciplinas obrigatórias que abordem as questões de gênero e sexualidade. Muitas instituições oferecem disciplinas eletivas sobre gênero e sexualidade, mas isso não é suficiente para garantir uma formação mais qualificada para os/as futuros/as professores/as. Assim, a inclusão dessas temáticas no currículo obrigatório é fundamental para que os professores e professoras possam compreender a diversidade sexual e de gênero, combater o preconceito e a discriminação e promover uma educação mais inclusiva e igualitária.

No que diz respeito à compreensão dos termos gênero, sexualidade, sexo e papéis de gênero, com base nas respostas fornecidas pelo/as licenciando/as, foi possível perceber que alguns/mas estudantes ainda não compreendem bem tais temáticas, apresentando argumentos limitados sobre o assunto, baseados em conceitos binários e dicotômicos que não refletem a diversidade humana nem problematizam a ficcionalidade da essência das identidades. Por outro lado, é possível perceber que uma parcela significativa de estudantes tem uma compreensão menos essencialista e mais plural sobre as temáticas sexo, gênero e sexualidade, o que pode ser resultado de sua formação prévia, experiências pessoais ou ainda do contato com debates e atividades que abordam tais temáticas na graduação.

Tendo em vista os aspectos mencionados, é importante que as disciplinas que abordem essas temáticas sejam ministradas por profissionais qualificados e com experiência na área, garantindo, assim, a qualidade do ensino e a formação adequada dos/as futuros/as professores/as. É necessário ainda que haja um acompanhamento e avaliação contínuos da efetividade dessas disciplinas no currículo promovendo o caráter plural e democrático das escolas. Nesse sentido, é preciso que as instituições de ensino reconheçam a importância das temáticas de gênero e sexualidade na formação docente e adotem medidas concretas para

garantir sua inclusão de forma obrigatória no currículo. Somente assim poderemos formar professores/as preparados/as para lidar com a diversidade e promover uma educação mais inclusiva, igualitária e com respeito às diferenças.

Nesse sentido, a presente pesquisa reforça a relevância da inclusão das temáticas de gênero e sexualidade no PPC do curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA e nas demais licenciaturas e instituições de Ensino Superior, bem como a abordagem desses temas de forma transversal em outros componentes curriculares. Logo, esta pesquisa tem relevância para diferentes grupos de pessoas. Para os/as coordenadores/as e professores/as, a pesquisa pode ajudar a conscientizá-los/as e sensibilizá-los/as sobre a importância da abordagem de temas relacionados a gênero e sexualidade em sala de aula, que muitas vezes são ignorados ou tratados de forma inadequada; fornecer subsídios para o desenvolvimento de programas de formação continuada que capacitem os/as docentes a lidarem com esses temas de forma mais eficaz e sensível; e contribuir para o diálogo e a reflexão entre os/as professores/as sobre suas próprias práticas educativas, visando a promoção de uma educação plural e democrática, como anteriormente mencionado.

Para as instituições escolares, a pesquisa pode servir como instrumento de apoio para o desenvolvimento de políticas institucionais voltadas a promoção da igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual; ajudar as escolas a identificar desafios específicos que precisam ser enfrentados na abordagem desses temas em sua realidade local; e servir como indicador da qualidade de formação oferecida aos/às professores/as pela instituição, permitindo avaliar se os conteúdos relacionados a gênero e sexualidade estão sendo adequadamente contemplados sob a perspectiva da diversidade, dos direitos humanos e da democracia.

Por fim, a presente pesquisa tem também relevância social, no qual pode sensibilizar e conscientizar a população em geral sobre a importância da abordagem de temas relacionados a gênero e sexualidade na educação; ajudar a desconstruir preconceitos e estereótipos relacionados às questões de gênero e sexualidade, contribuindo para a promoção de uma sociedade democrática; e servir como fonte de informação para pessoas interessadas em estudar e/ou atuar na área educacional com enfoque em gênero e sexualidade.

REFERÊNCIAS

AMANDO, Marília Rocha; CUSATI, Iracema Campos; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. Normatividade social, orientação sexual e diversidade na escola: o que dizem professoras e professores de educação física? EDUCA. **Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 9, p. 1-22, 2022.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 de abril de 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro (obra original publicada em 1977). Lisboa: Edições 70, 2006.

BATISTA, Agda Cristhina de Medeiros et al. Gênero e Sexualidade na Universidade: uma discussão possível? **Revista Interdisciplinar em Saúde**. Cajazeiras: p. 3-18, 2019.

BEDIN, Gilmar Antonio; CITTADINO, Gisele Guimarães; ARAÚJO, Florivaldo Dutra de. **Poder, cidadania e desenvolvimento no estado democrático de direito.** Organização CONPEDI/UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara. Florianópolis: CONPEDI, 2015.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis: v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, Neoconservadorismo e Democracia:** disputas e retrocessos na América Latina. Boitempo Editorial, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília, 2007.

BRASIL. **Cadernos SECAD 4 – Gênero e Diversidade Sexual na Escola:** reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional:** Lei 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 de abril de 2022.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CAVALCANTI, Carlos Eugênio de Oliveira. Vereador repudia trabalho de alunos e polêmica é gerada em Garanhuns. **Blog do Carlos Eugênio**. Garanhuns, 2021. Disponível em: <https://blogdocarloseugenio.com.br/vereador-repudia-trabalho-de-alunos-e-polemica-e-gerada-em-garanhuns/>. Acesso em: 12 de abril de 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Discriminação e violência contra a população LGBTQIA+:** relatório da pesquisa. Conselho Nacional de Justiça. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília: CNJ, 2022.

COSTA, Maria Fabiana da Silva. **O Programa Gestão Nota 10:** parceria público-privado na educação. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió: 2013.

DIAS, Cristiana Kaipper. **A consistência do conceito de transgeneridade nas "orientações sobre identidade de gênero":** conceitos e termos. XVII ENECULT. Salvador: 2021.

DUARTE, Gustavo de Oliveira; CASTRO Felipe Barroso de; NASCIMENTO, Thaiane Bonaldo do. Sexualidade e Formação em Educação Física: percepções de professores e alunos em um projeto na escola. Universidad Nacional de La Plata. **Educación Física y Ciencia**, ed. 161, v. 23, n. 1, 2021.

FAUSTO-STERLIGN, Anne. The Five Sexes. **The Sciences**, v. 33, p. 20-24, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FUNDO BRASIL. **A LGBTFobia no Brasil:** os números, a violência e a criminalização. [2009]. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/blog/a-lgbtfobia-no-brasil-os-numeros-a-violencia-e-a-criminalizacao/>. Acesso em: 29 de abril de 2022.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade: estudos de gênero. **Cadernos de Área 9.** Goiânia, v. 9, p. 29-46, 2000.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil:** relatório 2021. Org. José Marcelo Domingos de Oliveira e Luiz Mott. 1ª ed. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2022.

HALL, Stuart et al. **Policing the Crisis:** Mugging, the State, and Law and Order. 1st ed. Macmillan Education: Houndmills, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade.** In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade (Org. LOURO, Guacira Lopes). Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-34, 2000.

MACHADO, Gabriella Eldereti; NARVAES, Andréa Becker; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Políticas de formação docente e as questões de gênero e sexualidade. **Revista Communitas**, v. 5, n. 9, 218-239, 2021.

MACHADO, Paula Sandrine. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu.** Campinas: n. 24, p. 249-281, 2005.

MAZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada:** análise de objetivos e de roteiros. Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudo Qualitativos. A pesquisa qualitativa em debate. Bauru: USC, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e educação:** teoria e política. In: Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação (Org. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre). p. 11- 29, 2003.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Questão das Diferenças:** por uma analítica da normalização. Congresso de Leitura do Brasil, p. 1-19, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

MOURA, Nayara Aparecida. A Primeira Onda Feminista no Brasil: uma análise a partir do jornal "A Família" do século XIX (1888-1894). **Praça – Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**. Recife: v. 2, n. 2, p. 62-86, 2018.

MUSSKOPF, André Sidnei. Quando sexo, gênero e sexualidade se encontram: reflexões sobre as pesquisas de gênero e sua relação com a Teoria Queer a partir da teologia. **Revista História Unisinos,** v. 9, n. 3, 2005.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; SILVA, Maria Amanda Micaely Pinheiro da. Questões de gênero e sexualidade no espaço público educacional tendo como eixo de debate a disciplina de ensino religioso em escolas de Recife. **Educação Temática Digital (ETD),** v. 20, n. 4, p. 864-886, 2018.

ONU. **Objetivo 4.** 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 24 de abril de 2022.

RAIMUNDO, Luís Henrique et al. As Travestis, Transexuais e Transgêneros (TTTs) e a escola: Entre a (re) produção e a denúncia dos corpos abjetos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, 2021.

ROSA, Eli Bruno do Prado Rocha. **Cisheteronormatividade como instituição total.** Cadernos PET Filosofia UFPR, v. 18 , n. 2, 2020.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press, 1989.

SILVA, Danilo Gustavo Rodrigues da. **Formação Docente, Currículo e as Temáticas de Gênero e Sexualidade:** a visão dos licenciandos/as de Química da UFPE – CAA. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru: 2015.

SILVA, Danilo Gustavo Rodrigues; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; SÁ, Roberto Araújo. Química além do átomo: concepções de graduandos em química sobre gênero e sexualidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea,** v. 18, n. 52, p. 378-401, 2020.

SILVA, Luiz Felipe de Oliveira; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Trajetórias educacionais de sucesso em contextos socialmente desfavoráveis: uma abordagem interseccional com licenciandos de matemática. **Revista Educare.** João Pessoa: v. 4, n. 2, p. 1-25, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química da UFPE/CA**. Caruaru: 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Sistema de Informações e Gestão Acadêmica.** Plataforma web.

APÊNDICE A – ESTRUTURA CURRICULAR DAS DISCIPLINAS (OBRIGATÓRIA E ELETIVAS) ANALISADAS

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO II

Código	Componente Curricular	C.H. Total	Tipo
QUIM0085 FISC0087 MATM0034	Fundamentos Psicológicos da Educação II	30h	Obrigatória

EMENTA
Estudo do desenvolvimento humano, com ênfase na adolescência, segundo diferentes abordagens teóricas psicológicas e suas implicações educacionais. Compreensão do desenvolvimento sexual humano: conceitos, preconceitos, medos, tabus e sua relação com o cotidiano escolar.
OBJETIVOS
- 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.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
- A psicologia do desenvolvimento: contextualização histórica e enfoques atuais; - A teoria psicanalítica de Freud, instâncias psíquicas, mecanismos de defesa e o desenvolvimento psicossexual na infância e na adolescência; - A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson, as oito idades do ser humano e a construção da identidade; - Puberdade: mudanças físicas, desenvolvimento sexual e suas consequências psicológicas. - A Adolescência como fenômeno histórico-cultural; - Desenvolvimento psicossocial na adolescência e dilemas contemporâneos: maternidade, paternidade, dependência química, violência doméstica e abuso sexual; - Diversidade sexual na escola e o enfrentamento da homofobia.
BIBLIOGRAFIA

BÁSICA:
- CARRARA, K. Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo, SP. Editora Avercamp, 2004.
- COLL, C.S.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva. Porto Alegre, RS. Editora Artmed, 1995, v.1. 170
- SHAFFER, D. R. Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência. Editora Cengage Learning, 2005.

COMPLEMENTAR:
- ABERASTURY, A; KNOBEL, M. Adolescência Normal: Um enfoque psicanalítico. Editora Artmed,1981.
- BEE, H. L. A criança em desenvolvimento. Editora Artmed, 2003, 9a edição.
- FREUD, A. O Ego e os Mecanismos de Defesa. Editora Civilização Brasileira, 1983.
- KUPFER, M. C. M. Freud e a Educação: O mestre do Impossível. Editora Scipione, 2006.

TÓPICOS ESPECIAIS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Código	Componente Curricular	C.H. Total	Tipo
MATM0106	Tópicos Especiais do Desenvolvimento Humano	60h	Eletiva
EMENTA			
Estudo do desenvolvimento humano como fenômeno psicossocial, com ênfase nos determinantes históricos e culturais. A construção social da infância e da juventude. As juventudes na sociedade contemporânea. Processos grupais e a construção indentitária dos/das jovens. Os contextos educativos (famílias, escolas, comunidades) e os processos psicossociais de inclusão/exclusão.			

TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO: SEXUALIDADE E IMPLICAÇÕES NA INFÂNCIA

Código	Componente Curricular	C.H. Total	Tipo
QUIM0133 EDUC0159	Tópicos Especiais em Educação: Sexualidade e Implicações na Infância	30h	Eletiva
EMENTA			

A história da sexualidade humana. A sexualidade e a constituição do sujeito. A dimensão social da sexualidade. Sexualidade e Cultura. Gênero e papéis sexuais. Desenvolvimento da sexualidade na infância. Educação sexual na família e na escola. A evolução da educação sexual: sexualidade e historicidade.

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

Código	Componente Curricular	C.H. Total	Tipo
QUIM0115 EDUC0034	Educação e Inclusão Social	45h	Eletiva

EMENTA

Conhecimento e análise das propostas de inclusão para o Sistema Educacional brasileiro e suas implicações nas práticas educativas. Abordagem sobre os parâmetros da educação especial frente à política de inclusão: concepções; fundamentos; história; leis; formação de profissionais. Favorecimento da diversidade – enfoque na valorização de potencialidades e respeito ao ser humano.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

- Refletir sobre a Política de Inclusão no Sistema Educacional Brasileiro.

ESPECÍFICOS

- Compreender a Política de Inclusão;
- Analisar a função da Escola enquanto espeço inclusivo;
- Refletir sobre os meios de acesso ao currículo numa escola inclusivista;
- Desconstruir e humanizar concepções a respeito do processo de inclusão;
- Avaliar competências necessárias para formar professor e professora para uma Escola inclusivista.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. CONCEPÇÃO E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE INCLUSÃO:

- Surgimento da proposta de inclusão para as escolas do País;
- Processos de integração e inclusão;
- Identificação de pessoas portadoras de necessidades especiais.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS:

- As diferentes possibilidades de promoção da educação inclusiva aos portadores e portadoras de necessidades especiais no sistema regular de ensino;

- Expectativas de uma pessoa portadora de necessidade educativa especial, frente ao processo de integração e inclusão; - O professor e a professora junto ao processo de integração-inclusão social.
BIBLIOGRAFIA
BÁSICA: - PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. São Paulo, SP. Editora Artmed, 2007. - MANTOAN, T. E. Integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o 292 tema. São Paulo, SP. Editora SENAC, 1997. - MINETTO, M. F. Ninguém vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro, RJ. WVA, 1997. - BRASIL, Ministério da Educação Temas Transversais – PCN. MEC: SEESP, 1998, três volumes. COMPLEMENTAR: - MOLLICA, M. C. Fala, letramento e inclusão social. São Paulo, SP. Editora Contexto, 2007. - MARTINS, L. A. R. (Org.). Inclusão: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2008, 3ª edição. - SCOZ, B. Psicopedagogia e realidade escolar – O problema escolar e da Aprendizagem. Rio de Janeiro, RJ. Editora Vozes. - BRASIL, Ministério da Educação Temas Transversais - PCN. 3 volumes, MEC:SEESP, 1998.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Código	Componente Curricular	C.H. Total	Tipo
FISC0135 MATM0078	Fundamentos da Educação Inclusiva	30h	Eletiva
EMENTA			
Estuda os princípios e perspectivas da educação com foco nos debates sobre inclusão e direitos humanos, destacando as questões referentes a pessoa com deficiência e sua presença no mundo, a partir de uma perspectiva histórica e interdisciplinar, ampliando os estudos que precisam estar considerados no processo da formação inicial dos cursos de licenciatura, tomando como base temáticas emergentes.			

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Código	Componente Curricular	C.H. Total	Tipo
XXX	Fundamentos da Educação Inclusiva	30h	Eletiva
EMENTA			
Conhecer e analisar as Propostas de Inclusão para o Sistema Educacional brasileiro e suas implicações nas práticas educativas. Visão geral da diversidade humana.			
BIBLIOGRAFIA			
BÁSICA: - MARTINS, L. A. R. Inclusão: compartilhando saberes. Editora Vozes, 2008, 3ª edição. - SILVÉRIO, V. R.; ABRAMOWICZ, A. Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Editora Papirus, 2010, 3ª edição. 307 - CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Editora Mediação, 2010, 7ª edição. COMPLEMENTAR: - CORREIA, L. Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Editora Porto, 2010, 2ª edição. - SCHILLING, F. Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas. Editora Cortez, 2005.			

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

Código	Componente Curricular	C.H. Total	Tipo
XXX	Educação e Diversidade Cultural	30h	Eletiva
EMENTA			
A diversidade étnico-cultural de grupos sociais constituintes da sociedade brasileira. Diversidade, pluralidade, diferenças e desigualdades: explorando fronteiras conceituais do multiculturalismo, do interculturalismo e suas implicações na organização escolar. Discriminação, racismo e exclusão na educação escolar. Alternativas pedagógicas centradas na valorização da diversidade étnico-cultural.			
BIBLIOGRAFIA			
BÁSICA: - CANDAU, V. M. Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Editora DP&A, 2005.			

- O'DONNELL, G. et al. Democracia, violência e injustiça - o não-estado de direito na América 289 Latina. Editora Paz e Terra, 2000.
- SILVA, T. T. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Editora Vozes, 2000.

COMPLEMENTAR:
- GOMES, N. L. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Editora Autêntica, 2008, 2ª edição.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Editora DP&A, 2006, 11ª edição.

MOVIMENTOS SOCIAIS DE AFIRMAÇÃO CULTURAL

Código	Componente Curricular	C.H. Total	Tipo
SOCL0002	Movimentos Sociais de Afirmação Cultural	45h	Eletiva

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.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Apresentação;
- Cultura; Política e Identidade;
- Movimentos sociais: valores, práticas e ações coletivas;
- A dimensão cultural na luta política por direitos, equidade e igualdade;
- 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.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA:
- BERGER, Peter, L.; HUNTINGTON, s. p. (Org.). Muitas globalizações: diversidade cultural no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro, RJ. Editora Record, 2004.

- FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). Intercultura: estudos emergentes. Florianópolis: Núcleo Mover, Educação Intercultural e Movimentos Sociais. Ijuí, RS. Editora UNIJUÍ, 2002.
- FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo, SP. Editora Cortez, 2006, ISBN 8524912235.

COMPLEMENTAR:
- KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. Infância e produção cultural. Campinas, SP. Editora Papirus, 2007, 6a edição.
- MACHADO, C. G. Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro, RJ. Editora DP&A, 2002.
- MOREIRA, a. F. B.; CANDAU, v. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petropólis, RJ. Editora Vozes, 2008. ISBN 97885326.
- SOUZA, J. F. De. Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo, SP. Editora Cortez, 2002.
- TREVISAN, A. L. Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública. Ijuí, RS. Editora UNIJUÍ, 2002.

POLÍTICA EDUCACIONAL E DIVERSIDADE

Código	Componente Curricular	C.H. Total	Tipo
QUIM0114	Política Educacional e Diversidade	60h	Eletiva
EMENTA			
Principais referências teóricas em torno do conceito de diversidade; A diversidade étnico-cultural de grupos sociais constituintes da sociedade brasileira; Compreensão das políticas educacionais a partir da ótica da diversidade; Possibilidades e limites das políticas públicas de educação que incluam as dimensões de deficiências, raça, gênero, diversidade sexual e geração; Diversidade, pluralidade, diferenças e desigualdades e suas implicações na organização escolar. Discriminação, racismo e exclusão na educação escolar. Alternativas pedagógicas centradas na valorização da diversidade étnico-cultural.			

EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Código	Componente Curricular	C.H. Total	Tipo
MATM0107	Educação, Gênero e Sexualidade	60h	Eletiva
EMENTA			
Estudo das principais teorias e debates contemporâneos sobre gênero e sexualidade e de suas relações com a educação. As intersecções entre gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e classe social. Currículo, heteronormatividade e disciplinamento dos corpos. A pedagogia quer e aprendizagem pelas diferenças. Educação e equidade de gênero.			

GÊNERO E EDUCAÇÃO

Código	Componente Curricular	C.H. Total	Tipo
QUIM0123 EDUC0039	Gênero e Educação	45h	Eletiva
EMENTA			
Teorias e conceitos atuais dos estudos feministas sobre as relações de gênero correlacionadas com questões de identidade, sexualidade, (re)produção de desigualdades e interconectadas ao campo da educação.			

TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO: VIOLÊNCIA, CRIMINALIDADE E EDUCAÇÃO

Código	Componente Curricular	C.H. Total	Tipo
EDUC0075	Tópicos Especiais em Educação: Violência, Criminalidade e Educação	45h	Eletiva
EMENTA			
Não apresenta ementa.			

APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Código	Componente Curricular	C.H. Total	Tipo
EDUC0186	Apontamentos Históricos da Educação Brasileira	45h	Eletiva
EMENTA			
Realizar estudos sobre a história da educação brasileira, refletindo sobre o sentido antropológico da educação em sua manifestação histórica, como fenômeno cultural, social e político. Apresentar esse processo educativo desde o período colonial à atualidade, buscando compreender o significado da educação escolar nessa sociedade e as concepções teóricas que fundamentaram essas experiências. O estudo visa contribuir para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica do momento educacional presente a partir dos apontamentos históricos da educação brasileira.			

TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO II: APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Código	Componente Curricular	C.H. Total	Tipo
EDUC0085	Tópicos Especiais em Educação II: Apontamentos Históricos da Educação Brasileira	45h	Eletiva
EMENTA			
Não apresenta ementa.			

FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO

Código	Componente Curricular	C.H. Total	Tipo
QUIM0134	Formação Humana e Educação	30h	Eletiva
EMENTA			
Estudo sobre formação humana e suas repercussões para o desenvolvimento pessoal. Análise e síntese das implicações recíprocas entre formação humana, socialização e educação. Compreensão do desenvolvimento e formação do caráter pessoal em relação aos aspectos atitudinais, emocionais,			

relacionais e reflexivos, no processo de individualização. Implicações dos conceitos de resiliência na educação.

FORMAÇÃO HUMANA, EDUCAÇÃO EMOCIONAL E RESILIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Código	Componente Curricular	C.H. Total	Tipo
FISC0141	Formação Humana, Educação Emocional e Resiliência no Contexto Educacional	60h	Eletiva
EMENTA			
Estudo sobre Formação Humana e suas repercussões para o desenvolvimento pessoal. Implicações dos conceitos de Educação Emocional e de Resiliência na formação dos Educadores.			

APÊNCIDE B – QUESTIONÁRIO *ON-LINE*

Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Este formulário é parte de uma pesquisa acadêmica realizada pelo estudante Antônio Edson dos Santos Barros do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco do *Campus* Agreste (UFPE - CA) sob orientação da professora Maria Fabiana da Silva Costa e co-orientação do professor Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.
As informações
conseguidas através deste formulário só serão utilizadas para a pesquisa, guardando as informações dos respondentes sob sigilo.
Assim, o presente formulário tem o objetivo de levantar dados em relação a quantidade de estudantes do curso de Licenciatura em Química da UFPE - CA que cursaram disciplinas que abordam as temáticas de Gênero e Sexualidade disponibilizadas pelo curso.

Desde já, agradeço sua disposição em colaborar com o estudo. Sua participação é muito importante!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

_____

2. Identidade de Gênero *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino
- ◯ Outro: _____

3. E-mail *

_____

4. Telefone (WhatsApp) *

_____

5. Período *

_____

6. Você já cursou a disciplina obrigatória Fundamentos Psicológicos da Educação II? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

7. Marque a(s) eletiva(s) que você já cursou: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Educação, Gênero e Sexualidade
- ☐ Política Educacional e Diversidade
- ☐ Educação e Inclusão Social
- ☐ Movimentos Sociais de Afirmação Cultural
- ☐ Fundamentos da Educação Inclusia
- ☐ Educação e Diversidade Cultural
- ☐ Relações Étnico-Raciais
- ☐ Outro: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNCIDE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

BLOCO I: DADOS PESSOAIS E SOCIOECONÔMICOS

1. Idade.

2. Identidade de gênero.

3. Orientação sexual.

4. Cor/Raça.

5. Deficiência.

6. Localização (onde mora)

7. Estado Civil.

8. Nível de escolaridade dos/as cônjuges, dos pais, dos irmãos.

9. Ocupação profissional dos/as cônjuges, dos pais, dos irmãos.

10. Religião. Qual e por quê.

11. Renda familiar.

12. Filhos.

BLOCO 2: QUESTÕES ESPECÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA DE GÊNERO E SEXUALIDADE

1. O que você entende por gênero?

2. O que você entende por sexualidade?

3. O que você entende por sexo?

4. O que você entende por papel de gênero?

5. Você já sofreu ou vivenciou alguém que tenha sofrido discriminação na escola devido ao gênero ou sexualidade? Como aconteceu essa situação? Como você reagiu? Houve apoio de colegas ou da instituição para resolver ou superar o problema? Se houve, como aconteceu foi esse apoio?

6. Você acha relevante discutir as temáticas de gênero e sexualidade na escola? Por que sim ou não?

7. Assuntos sobre gênero e sexualidade devem ser abordadas na formação de professores, de forma geral? E de professores de Química? Por que?

8. Você se sentiria confortável para falar sobre essas temáticas em sala de aula? Por que?

9. Até o presente momento do seu curso, houve discussões de gênero e sexualidade nas disciplinas? Quais? O que foi relevante? O que faltou?

10. Você já fez algum curso/pesquisa, ou participou de algum evento/grupo de pesquisa, ou cursou alguma disciplina que tratasse as temáticas de gênero e sexualidade? Como foi? O que sentiu? Foi relevante? Sentiu falta de algo?

11. Você acha que no dia a dia da escola e da sala de aula, as questões/temáticas de gênero e sexualidades aparecem? Por quê? E como elas deveriam ser abordadas pelos/pelas docentes?

12. Você está saindo do curso e indo para sala de aula. Como você abordaria as temáticas de gênero e sexualidade se tivesse que trabalhá-las com os/as estudantes se essas temáticas surgissem?

13. Quais seriam os maiores desafios dos/as docentes em abordar as temáticas de gênero e sexualidade?

14. Tem alguma questão que não perguntei e você gostaria de abordar?