



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Instituto de Física
Programa de Pós – Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado em Ensino de Ciências

CARLA KARINE OLIVEIRA MARTINS

**OS SABERES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO
INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE
CIÊNCIAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS**

**Campo Grande – MS
2021**



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Instituto de Física
Programa de Pós – Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado em Ensino de Ciências

CARLA KARINE OLIVEIRA MARTINS

**OS SABERES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO
INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE
CIÊNCIAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências – Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências, sob a orientação da Prof.^a Dra. Vera de Mattos Machado.

Área de Concentração: Ensino de Ciências Naturais.

**Campo Grande – MS
2021**

CARLA KARINE OLIVEIRA MARTINS

**OS SABERES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO
INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE
CIÊNCIAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências – Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências, sob a orientação da Prof.^a Dra. Vera de Mattos Machado.

Área de Concentração: Ensino de Ciências Naturais.

Campo Grande, MS, _____ de _____ de 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Vera de Mattos Machado
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Constantina Xavier Filha
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Suzete Rosana de Castro Wiziack
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Icléia Albuquerque de Vargas
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

À todas aquelas que vieram antes de mim.

AGRADECIMENTOS

É inevitável não olhar para a caminhada que percorri até esse momento. Nesse trajeto pensei muitas vezes que não seria capaz. Quase três anos se passaram desde o ingresso no curso de mestrado e agora estou aqui, invadida por sentimentos bons e o melhor deles é o orgulho. Portanto, meu primeiro agradecimento vai para mim. Obrigada Carla, por não desistir de você.

À minha querida orientadora professora Vera de Mattos Machado, obrigada pelos ensinamentos, disposição, paciência e carinho em toda nossa caminhada juntas. Obrigada por toda orientação, correção e, principalmente, por acreditar e confiar em mim.

À minha irmã, Keissy Carla, meu exemplo e minha maior incentivadora. Obrigada por nunca soltar minha mão. Sem você eu não estaria aqui hoje.

À minha família, e principalmente aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e se abdicaram de muitas coisas para que eu pudesse chegar onde cheguei. Obrigada por terem oferecido todas as condições para isso.

Ao Damir, meu companheiro da vida. Sou grata por acreditar em mim, sempre. Obrigada por cuidar das crianças (gatos), por preparar o cafezinho em meio a tarde de estudos e por todos os gestos de carinho. Seu apoio, amor e paciência nesse período foram fundamentais. Obrigada por tornar minha caminhada mais leve.

Às minhas amigas e parceiras de trabalho, Tamy e Ana Laura. Obrigada por aguentarem tantas reclamações nos últimos meses. Vocês são mulheres e profissionais incríveis.

Ao grupo de orientandos da professora Vera que, apesar de não termos convivido pessoalmente, foram uma rede de apoio incrível. Agradeço em especial à Cristiane, que me ajudou sempre com todas as informações que eu lhe solicitei. Ao Cristiano, que me socorreu em meus desesperos diversas vezes. À nossa querida Adayani, que durante essa trajetória nos deixou. Foi um exemplo de pesquisadora, mãe e amiga.

À todos os amigos que fizeram parte da minha caminhada. Obrigada por toda a torcida e apoio neste período. Um agradecimento especial aos

amigos de turma do mestrado, principalmente Gil, Luan e Brenda. Esses anos nos fizeram crescer juntos. Desejo todo o sucesso a vocês.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, representada por todas as professoras e professores, funcionários, técnicos e secretários. Obrigada por ser casa e me acolher tão bem desde 2014.

À professora Glaucia Marin, que desde o Ensino Médio acredita em mim. Você é uma professora incrível e merecedora de toda admiração. Que você continue sendo inspiração para tantas alunas e alunos, assim como foi para mim.

Por fim, agradeço a todas/todos que de alguma forma fizeram parte dessa caminhada e contribuíram de para a construção desse trabalho e para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

Consideramos que a escola apresenta um importante papel na construção das identidades das alunas e alunos, portanto, acreditamos ser essencial refletirmos, enquanto docentes, sobre nossas práticas e discursos. Considerando a aproximação das professoras e professores de ciências com as discussões sobre gênero e sexualidade e a necessidade de compreender seus processos formativos no que se refere à essas questões, esta pesquisa, intitulada “Os saberes sobre gênero e sexualidade na formação inicial e continuada de professoras e professores de ciências da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS”, teve como objetivo geral analisar os discursos de professoras e professores de Ciências que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) na REME de Campo Grande, MS, no que tange aos processos formativos, inicial e continuado, para as questões de gênero e sexualidade. Essa pesquisa se ampara na abordagem qualitativa. Para a obtenção dos dados, aplicamos um questionário eletrônico para professoras e professores de ciências atuantes na REME, nos anos finais do EF. Nosso instrumento de produção de dados foi estruturado da seguinte maneira: questões abertas (9), fechadas (7) e mistas (2), totalizando 18 questões. As reflexões efetuadas a partir dos dados obtidos foram realizadas sob o olhar da Análise de Discurso, a partir do referencial de Eni Orlandi. A discussão dos resultados foi dividida em quatro blocos, sendo: Bloco 1 – Processos formativos; Bloco 2 – Compreensão das/dos docentes sobre as discussões de gênero e/ou sexualidade no espaço escolar; Bloco 3 – Práticas pedagógicas e Bloco 4 – Gênero e sexualidade sob o olhar docente. A partir da análise discursiva ficou evidente que, os processos formativos docentes, inicial e continuado, se mostram insuficientes no que se refere à abordagem dos conceitos em questão. Além disso, nossas análises reforçam a necessidade de processos formativos que capacitem professoras e professores para atuarem como docentes críticos e reflexivos, sobretudo ao que se relaciona com questões relativas a gênero e sexualidade. Por fim, consideramos também a necessidade políticas públicas educacionais, para que abordagens relativas aos assuntos em questão aconteçam de forma efetiva.

Palavras-chave: Gênero e Sexualidade; Ensino de Ciências; Formação Docente; Análise de Discurso.

ABSTRACT

The school has an important role in the students identity development. Thus it is important for teachers to think about their practices and discourse. This study is a qualitative investigation about the teachers' discourse related to sexuality and gendering during their classes. It also checks if the teachers studied the subject during their training. The data were obtained using an electronic form applied to teachers who work in the middle school in Campo Grande - MS. The electronic form had a total of 18 questions, nine discursive questions, seven objective questions and two mixed questions. We analyzed the results by using the discourse analysis approach of Eni Orlandi. The results were divided into four parts, Part 1: Teacher training; Part 2: Gender and saxuality theachers' understanding; Part 3: Pedagogical practices; Part 4: Gender and sexyality under the theachers perspectives. The results show that the training process is insufficient to enable the teachers to address issues of gender and sexuality in the classroom, indicating that the teacher training process must be improved, and it must be assured by public educational policies that ensure that gender and sexyality issues should be effectively addressed.

Keywords: Gender and Sexyality; Science Teaching; Teacher Training, Discourse Analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização das/dos participantes da pesquisa	80
Quadro 2: Documentos oficiais mencionados pelas/pelos pesquisadores.....	102
Quadro 3: Percepções dos/das docentes sobre a abordagem dos assuntos relativos a gênero e/ou sexualidade.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escolas Municipais e Estaduais – Área Urbana do Município de Campo Grande	74
Figura 2: Escolas Municipais e Estaduais – Distritos e Área Rural	75
Figura 3: Etapas para Análise do Discurso.....	83
Figura 4: Fluxograma - Análise de Conteúdo	84
Figura 5: Gráfico 1 - Questão 11	86
Figura 6: Gráfico 2 - Questão 12	90
Figura 7: Gráfico 3 - Questão 13	91
Figura 8: Gráfico 4 - Questão 10	96
Figura 9: Gráfico 5 - Questão 14	104
Figura 10: Gráfico 6 - Questão 15	107
Figura 11: Gráfico 7 - Questão 16	108

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BSH – Brasil Sem Homofobia

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EB – Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EM – Ensino Médio

ESP – Escola Sem Partido

ESH – Escola Sem Homofobia

FI – Formação Inicial

FC – Formação Continuada

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGTBQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queers*, Intersex, Agêneros, Assexuados e Mais

MS – Mato Grosso do Sul

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RC – Referencial Curricular

REME – Rede Municipal de Ensino

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: DIÁLOGOS TEÓRICOS	23
1.1 Sexualidade, Sexo e Gênero	23
1. 2 Gênero e Sexualidade na Escola	31
1.3 Gênero e Sexualidade no contexto escolar brasileiro	35
1.3.1 Marcos sobre o currículo de Gênero e Sexualidade	41
CAPÍTULO 2: UM OLHAR CRÍTICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	58
CAPÍTULO 3: REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO	71
3.1 Tipo da Pesquisa	72
3.2 Produção dos Dados da Pesquisa	73
3.3 Campo da Pesquisa	76
3.4 Participantes da Pesquisa	76
3.5 Instrumento de Análise.....	77
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DISCURSO E A FORMAÇÃO DOCENTE – GÊNERO E SEXUALIDADE	85
4.1 Processos Formativos – <i>Bloco 1</i>	85
4.1.1 Formação Inicial.....	85
4.1.2 Formação Continuada.....	90
4.2 Compreensões dos/das docentes sobre as discussões de Gênero e/ou Sexualidade no Espaço escolar – <i>Bloco 2</i>	96
4.2.1 Documentos Curriculares Oficiais.....	96
4.2.2 Percepções dos/das docentes sobre a abordagem dos assuntos relativos a Gênero e/ou Sexualidade.....	99
4.3 Práticas Pedagógicas – <i>Bloco 3</i>	103
4.4 Gênero e Sexualidade sob o Olhar Docente – <i>Bloco 4</i>	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	123
ANEXOS	136

APRESENTAÇÃO

[...] as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2019, p. 22).

Como mencionado no trecho acima, as situações que vivemos e as relações que estabelecemos no espaço escolar, sejam essas relações com colegas, professoras e professores e/ou funcionárias e funcionários, nos deixam marcas e memórias. Essas por sua vez, contribuem de forma relevante para a formação das nossas identidades sociais, sobretudo nossa identidade de gênero e sexual. Dessa forma, considero pertinente iniciar este trabalho compartilhando minha aproximação com as discussões sobre gênero e sexualidade e então descrever a partir de qual lugar falo e escrevo esta pesquisa.

Me chamo Carla, tenho 26 anos, sou uma mulher branca de classe média. Nasci em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, fui criada com minha mãe, meu pai, irmã e irmão no mesmo lar. Minha primeira experiência afetiva e sexual foi logo no início de minha adolescência. Conheci uma mulher, construímos uma amizade e seguimos para um relacionamento amoroso.

Neste período, as únicas referências que eu tinha sobre relações, tanto afetivas quanto sexuais, eram aquelas que estavam enquadradas dentro de um modelo heteronormativo. Minha mãe ou meu pai nunca haviam conversado comigo ou com minha irmã e irmão sobre sexualidade. Na escola, o contato mais próximo que tive com o assunto foi durante uma aula de Ciências, no sexto ano do ensino fundamental. Quando aprendi sobre métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis e sobre as diferenças entre os corpos femininos e masculinos.

Quando eu estava no terceiro ano do ensino médio, meus/minhas colegas de turma descobriram sobre a minha relação homoafetiva, foi quando sofri os primeiros ataques homofóbicos. Passei um longo período sendo alvo de chacota, agressões verbais e constantemente sofria ameaças: a qualquer momento contariam aos meus pais ou então iriam me expor de alguma forma.

Com 16 anos, terminei essa etapa de ensino, ingressei em uma universidade particular, na condição de bolsista no Programa Universidade para Todos (Prouni), no curso de Ciências Biológicas Licenciatura. Logo nos primeiros meses do curso, no dia 06 de março de 2012, minha mãe e meu pai descobriram o nosso namoro. Desde então, uma série de agressões e violências seguiram, apanhei muitas vezes por namorar uma pessoa do mesmo sexo que eu.

Sofremos ataques homofóbicos de nossos familiares, amigas e amigos, professoras e professores e até de desconhecidos. Me lembro de uma vez que apanhei na frente dos meus colegas da faculdade, doeu tanto, que urinei ali mesmo, em público. Vivemos anos de muita dor e sofrimento, até que nosso relacionamento amoroso chegou ao fim, depois de longos cinco anos.

Acabei desistindo do curso que estava em andamento e no ano seguinte, em 2014, ingressei no curso de Ciências Biológicas Licenciatura na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pelo processo seletivo de transferência externa. Segui o curso, realizei as etapas de estágio obrigatório, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Durante meu período de estágio, a professora supervisora, sugeriu que eu desenvolvesse os conteúdos relacionados à “Educação Sexual”. Esse foi meu primeiro contato com as discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar enquanto estagiária, e pude constatar que havia uma grande solicitação por parte dos alunos para a abordagem das questões.

Em uma das disciplinas inseridas na matriz curricular do curso de formação inicial, denominada “Prática de Ensino em Higiene e Saúde”, tivemos a oportunidade de elaborar e colocar em prática um projeto em uma Escola da Aatoria, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Durante o desenvolvimento do projeto, com as alunas e os alunos e com as/os demais acadêmicas e acadêmicos do grupo no qual eu fazia parte, elegemos como temática a ser desenvolvida as questões relacionadas a identidade de gênero e sexualidade. Sob nossa orientação, alunas e alunos produziram um breve documentário¹, onde foram realizadas entrevistas com pessoas da comunidade

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C0Hr1oAG-dA&t=1s&ab_channel=MeuNome%C3%A9Mikyo> Acesso em: 04 de outubro de 2021

LGTBQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, *queers*, intersex, agêneros, assexuados e mais).

Na etapa final da graduação, para a produção do trabalho de conclusão de curso, junto à minha orientadora, Suzete Rosana de Castro Wiziack, realizei uma investigação sobre formação de professoras e professores e suas relações com o ensino de Ciências. Para tanto, recorri à uma pesquisa documental, onde foram buscados artigos que relacionassem as etapas de formação docente com o ensino de Ciências, no período de dez anos (2008 a 2017) na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Apesar de não ser o objetivo central da pesquisa, pude observar através dos resultados encontrados, que apenas um, entre 28 trabalhos, apresentava discussões sobre gênero e sexualidade.

No ano de 2019, decidi dar continuidade aos meus estudos sobre Formação Docente e me inscrevi no processo seletivo para o Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências – Mestrado – da UFMS, onde obtive aprovação. Hoje além de acadêmica de pós-graduação e tantas outras coisas que me permito ser, atuo como professora de Ciências e Biologia no Ensino Básico, na Rede Estadual de Educação, em um cargo temporário. Trabalhar como docente, principalmente no ensino básico, me faz viver.

Ao longo da minha breve trajetória de vida muitas inquietações e incômodos surgiram, principalmente sobre as questões que dizem respeito aos processos formativos de professoras e professores e suas aproximações (ou ausência delas) com as discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas de educação básica. Por fim, a partir dessas experiências, incômodos e inquietações que elegi esta pesquisa.

INTRODUÇÃO

[...] é indispensável que nos demos conta de que as preocupações e a vigilância em relação à sexualidade não se restringem às alunas, nem mesmo apenas aos alunos, mas a todas as pessoas (inclusive aos adultos) que convivem na escola (LOURO, 2014, p. 80).

Como mencionado acima por Guacira Lopes Louro, professora e pesquisadora brasileira, há uma atenção constante sobre os corpos e sobre como esses corpos se comportam, sobretudo no ambiente escolar. A vigilância não se restringe apenas às *alunas e aos alunos*², ela está para todas e todos os constituintes desse espaço. Apesar disso, não *devemos*³ atribuir à escola o poder e a responsabilidade de explicar as identidades sociais, nem mesmo o poder de determiná-las (LOURO, 2019).

A produção dos sujeitos não está restrita à escola, ela está fortemente ligada às outras esferas sociais como políticas, religiosas e etc. No entanto, é imprescindível reconhecermos que a escola apresenta um importante papel na formação das identidades sociais dos indivíduos que são submetidos aos processos de escolarização. Além disso, enfatizamos que os sujeitos não são passíveis nesse processo de construção, “[...]os sujeitos estão implicados, e são participantes ativos na construção de suas identidades” (LOURO, 2019, p. 31).

Práticas desenvolvidas cotidianamente e muitas vezes de forma sutil, reforçam comportamentos que são tomados como naturais para os sujeitos, dessa forma, como menciona Louro (2014), são fabricadas as diferenças:

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (LOURO, 2014, p. 67).

² No decorrer do texto, optamos por utilizar preferencialmente, quando ocorrer variações de gênero, as duas formas de escrita, tanto feminina quanto masculina, sendo a forma feminina anterior à masculina, a fim de propor uma reflexão sobre nossas normas e padrões de escrita.

³ Optamos por escrever esta pesquisa na primeira pessoa do plural, uma vez que a escrita acontece de forma colaborativa entre a orientadora e a orientanda. Nos momentos em que há a escrita na primeira pessoa do singular, trata-se de experiências pessoais.

Práticas não tão perceptíveis, porém comuns no cotidiano escolar, fazem com que esse ambiente acabe se tornando um ambiente formador e afirmador de diferenças. Ou seja, aquilo que escapa à norma é tido como diferente, sobretudo no que se refere aos gêneros e às sexualidades. Portanto, qualquer um que esteja aquém do conjunto de comportamentos esperados é visto como diferente e, conseqüentemente, digno de repressão e opressão.

Ademais, Louro (2019, p. 31) assevera que:

Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado incentivar a sexualidade “normal”, e de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta (LOURO, 2019, p. 31).

Na tensão entre sustentar aquilo que é tido como “normal” e conter a sexualidade de jovens, é que as marcas são atribuídas aos corpos.

Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram – e são – produtoras de ‘marcas’. Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido ‘gravados’ em suas histórias pessoais (LOURO, 2019, p. 30).

Há um esforço para que as marcas sejam efetivadas através dos corpos. Assim sendo, uma educação que se ampara nas diferenças entre os gêneros e os sexos é potencial geradora de desigualdades. Diferenças essas que muitas vezes são reforçadas por meio de discursos e práticas que sustentam relações de poder e de dominação do homem para com a mulher, ou então que estimulem práticas homofóbicas.

Destarte, é por meio dos processos de incorporação das marcas que a heterossexualidade é instituída como a norma, ou melhor, como o “natural”. Sendo a heterossexualidade considerada a norma, logo, a homossexualidade é acompanhada pela repulsa e rejeição. Aquelas e aqueles tidos como desviantes da norma, são colocados em um lugar de estigmatização e de silenciamento:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis pra que alguém “assuma” sua condição homossexual, bissexual ou trans. Com a

suposição de que só pode haver um tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora formas não heterossexuais de sexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, dessa forma oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos (LOURO, 2019, p. 37).

Nesse sentido, o espaço escolar acaba se tornando um ambiente hostil, muitas vezes gerador de violências. Quanto a isso, os dados sobre violência de gênero em nosso país reforçam o que foi explicitado até aqui.

Segundo o relatório institucional fornecido pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), no ano de 2018 uma mulher foi vítima de assassinato no Brasil a cada duas horas, totalizando 4.519 vítimas. É importante lembrarmos aqui dos diversos marcadores sociais da diferença, dentre eles o racial. Portanto, somente no ano de 2018, 68% das mulheres assassinadas eram negras. Ainda no relatório emitido pelo IPEA consta que:

Embora o número de homicídios femininos tenha apresentado redução de 8,4% entre 2017 e 2018, se verificarmos o cenário da última década, veremos que a situação melhorou apenas para as mulheres não negras, acentuando-se ainda mais a desigualdade racial (IPEA, 2019, p. 37).

De acordo com o Mapa de Violência de Gênero⁴, no ano de 2017 foram registrados 26.835 estupros. Desse total, 89% tem como vítimas as mulheres. Nesse mesmo ano, Mato Grosso do Sul (MS) foi o estado com maior taxa de violência cometida contra homossexuais e bissexuais, ou seja, casos de violência ligada ao sexo e ao gênero. Cabe aqui ressaltar que, quando falamos de violência ligada ao sexo e ao gênero, nos referimos sobretudo a crimes de violência cometidos contra mulheres, pessoas transexuais, gays, lésbicas, entre outros.

No que se refere aos processos educativos, é importante lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/96) assegura que a educação deve abranger os processos formativos do educando em diversas esferas sociais, sendo elas: no âmbito familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

⁴Dados retirados do site: <https://mapadaviolenciadegenero.com.br/centro-oeste/> (acesso em 04/03/2020).

Além disso, este conjunto de leis garante que a aluna e/ou o aluno estejam preparados para atuar como cidadãos críticos e reflexivos.

No que tange à formação crítica e reflexiva das/dos estudantes, Freire corrobora que:

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2018, p. 35).

À vista disso, é indispensável que haja uma adequação pedagógica voltada para as características da aluna e do aluno pensante, e da professora e do professor que articulem seus saberes com valores sociais e formativos. Neste contexto, seria necessário refletirmos sobre a educação possuir um papel transformador, político e social. Ressaltamos que a educação deve seguir para a construção de uma sociedade mais justa e humana. Levamos em consideração também que o conhecimento deve ser construído dentro de um contexto crítico social, sendo que o sujeito deve ter um papel ativo neste processo (FREIRE, 2018).

No que diz respeito aos assuntos relativos a gênero e/ou sexualidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, mencionam questões como a violência, preconceitos, saúde e o uso de recursos naturais. Estes assuntos são tratados pelos PCN como temas transversais e estão definidos em cinco categorias: pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, *orientação sexual* e ética (BRASIL, 1998). Ou seja, cada professora e professor no desenvolvimento de sua disciplina, deve abordar os temas de forma a inseri-los no contexto dos conteúdos de sua área de conhecimento (matemática, física, biologia, português, etc.).

Posteriormente à presença dos PCN no currículo da educação básica, no dia 20 de dezembro de 2017 o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologado pelo Ministro da Educação Mendonça Filho. A BNCC, em sua organização, apresenta dez competências gerais que abrangem a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM).

Entre as competências gerais a serem desenvolvidas, é importante ressaltar duas que nos dão abertura para as discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar de forma ampla:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a **construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.**

6. **Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais** e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9, *grifos nossos*).

Além das competências gerais apresentadas neste documento, podemos observar ao longo do texto que a abordagem sobre sexualidade é restrita ao componente curricular de Ciências, e abordada no oitavo ano da segunda etapa do EF. As habilidades a serem desenvolvidas nessa etapa do ensino, ou seja, as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (BRASIL, 2017), em sua maioria, estão relacionadas ao corpo biológico, às doenças e aos métodos contraceptivos e por último, outras dimensões, além da biológica, devem ser exploradas.

Considerando os aspectos mencionados anteriormente, relativos ao caráter formativo que a educação assume, a professora e o professor têm o papel fundamental de lutar contra qualquer tipo de discriminação, inclusive discriminações que envolvam gênero e/ou sexualidade. Quanto a isso, Freire (2018) destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Portanto, para que a prática educativa assuma um caráter transformador, é necessário que existam processos formativos, tanto iniciais quanto continuados, que ofereçam subsídios para que a/o docente possa criar e recriar a sua prática.

No que diz respeito aos processos formativos docentes, é necessário que esses proporcionem à professora e ao professor possibilidades de práticas pedagógicas que os habilitem para o desenvolvimento de discussões em torno das questões de gênero e sexualidade. Considerando os documentos curriculares outrora mencionados, a professora e/ou o professor de Ciências assumem um importante papel, uma vez que, é no desenvolvimento de sua disciplina que questões relativas a gênero e/ou sexualidade devem ser abordadas.

Quanto à formação dessas/desses profissionais, Maurice Tardif (2012), explora questões acerca da formação de professoras e professores e os saberes que fazem parte da profissionalização docente. Por meio do trabalho docente, saberes são produzidos e utilizados na prática profissional. A partir desses saberes provenientes de diversas fontes é que as/os docentes conseguem estabelecer relações com sua prática pedagógica.

Nesse sentido, Tardif (2012) nos direciona para a necessidade cursos de Formação Inicial (FI) e Formação Continuada (FC) que incluam as situações vivenciadas por professoras e professores em seu cotidiano de trabalho. Portanto, ao considerarmos os aspectos formativos dessas e desses profissionais, é necessário associá-los à sua prática, à sua realidade.

Sendo assim, processos de formação docente, inicial e continuada, devem fornecer aporte para que as/os profissionais desenvolvam os assuntos relacionados a gênero e à sexualidade em suas aulas, considerando as situações vivenciadas cotidianamente. Para que dessa forma, possam atuar junto a suas alunas e seus alunos visando a mudança de atitudes frente à preconceitos e enfrentamento de violências, e assim conquistando o objetivo da educação como transformação social.

Motivadas pelas reflexões apresentadas é que se estabeleceu o tema da dessa pesquisa, que se refere à formação docente. Diante do exposto, o seguinte questionamento orientou nossa pesquisa: *Quais os direcionamentos teóricos e práticos sobre gênero e sexualidade nos cursos de formação inicial e continuada presentes dos discursos de professores de ciências que atuam nos anos finais do ensino fundamental?*

Frente a essa questão, nosso objetivo geral foi analisar os discursos de professoras e professores de Ciências que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) na REME de Campo Grande, MS, no que tange aos processos formativos, inicial e continuado, para as questões de gênero e sexualidade.

Dessa maneira, temos como objeto de estudo os discursos apresentados, por meio de questionário eletrônico, pelas professoras e/ou professores de ciências que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) na REME de Campo Grande, MS, no que tange aos processos formativos, inicial e continuado, para as questões de gênero e sexualidade.

A partir do objetivo geral delinear os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender, por meio da Análise de Discurso (AD), como ocorreram os processos formativos, iniciais e continuados, de professoras e/ou professores de ciências que atuam nos anos finais do EF na REME de Campo Grande, MS.

2. Relacionar como esses processos formativos contribuem ou não para o desenvolvimento dos assuntos relacionados a gênero e/ou sexualidade em suas aulas.

3. Interpretar, a partir dos elementos fornecidos pela AD e de nosso referencial teórico, como essas/esses profissionais compreendem os conceitos de gênero e sexualidade.

No que diz respeito à organização deste relatório de pesquisa, organizamos as informações em quatro capítulos:

No Capítulo 1, denominado Diálogos Teóricos, apresentamos as concepções sobre gênero e sexualidade sob o olhar dos referenciais teóricos em que essa pesquisa se pautou. Além disso, nesse capítulo discutimos como os assuntos relativos ao gênero e à sexualidade atravessam o espaço escolar. Por fim, apresentamos alguns marcos históricos para compreender como os assuntos em questão se apresentam (ou não) no contexto escolar brasileiro.

No Capítulo 2, denominado Um Olhar Crítico para a Formação Docente, procuramos entrelaçar as discussões de Freire (2018; 2019) sobre uma educação crítica e reflexiva com o referencial teórico de Tardif (2021), que discute os saberes docentes e a formação profissional.

No Capítulo 3, denominado Referencial Teórico Metodológico, expõe-se inicialmente a trajetória percorrida para o desenvolvimento dessa pesquisa. Procuramos contextualizar quanto ao tipo da pesquisa e como se deu a produção dos dados da pesquisa. Além disso, apresentamos uma caracterização do campo da pesquisa e das/dos participantes. Neste capítulo, apresentamos também o instrumento de análise, ou seja, apresentamos o referencial teórico que subsidiou nossas análises discursivas.

No Capítulo 4, denominado como Análise de Discurso e a Formação Docente – Gênero e Sexualidade, apresentamos os resultados e discussões obtidos através dos discursos apresentados pelas professoras e/ou professores participantes da pesquisa. Neste momento, segmentamos a apresentação dos

resultados quatro blocos de discussões: Bloco 1 – Processos formativos; Bloco 2 – Compreensão das/dos docentes sobre as discussões de gênero e/ou sexualidade no espaço escolar; Bloco 3 – Práticas pedagógicas e Bloco 4 – Gênero e sexualidade sob o olhar docente.

CAPÍTULO 1 DIÁLOGOS TEÓRICOS

Neste capítulo apresentaremos alguns marcos históricos e apontamentos teóricos que julgamos necessários para estabelecer conexões entre as discussões sobre gênero e sexualidade, ensino de Ciências e a formação docente.

1.1 Sexualidade, Sexo e Gênero

Muitos admitem a sexualidade como algo natural, isto é, sendo determinada pela natureza. Dessa forma, suas dimensões sociais, históricas e políticas são deixadas de lado (LOURO, 2019). Esse modo de olhar a sexualidade tem como princípio a ideia de que todos nós “vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma” (LOURO, 2019, p. 12). A mesma autora acrescenta, ainda, que:

Na tradição dualista, que se mantém e se multiplica em inúmeras polaridades, natureza e cultura estão separadas; o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura. Na concepção de muitos, o corpo é "dado" ao nascer; ele é um legado que carrega 'naturalmente' certas características, que traz uma determinada forma, que possui algumas "marcas" distintivas. Para outros, no entanto, é impossível separar as duas dimensões (LOURO, 2000, p. 61).

A partir da concepção mencionada pela autora, em que a biologia do corpo determina naturalmente a identidade e os desejos do sujeito, podemos adentrar o debate acerca da sexualidade sob o olhar do *essencialismo*. Este, por sua vez, procura explicar os comportamentos produzidos pelos gêneros “*feminino*” e “*masculino*” como algo fisiológico e instintivo, determinado pela natureza do ser humano. Nesse sentido, Weeks (2019) afirma que:

O ‘essencialismo’ é o ponto de vista que tenta explicar as propriedades de um todo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior. Essa abordagem reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos (WEEKS, 2019, p. 53).

Ou seja, para o autor, a corrente de pensamento essencialista está fundamentada no determinismo biológico. Weeks (2019) alega que essa forma de compreender a sexualidade reduz os indivíduos a produtos de comportamentos e instintos supostamente “inatos”, deixando de lado a complexidade das expressões e interações humanas. Nessa direção, Louro (2000) menciona algumas questões que partem da perspectiva determinista:

Assumindo essa perspectiva determinista, supomos que as marcas são dadas e que sua presença (ou ausência) indica a identidade. E, assim, deixamos de problematizar sua inscrição nos corpos, isto é, deixamos de problematizar, exatamente, as tais ‘marcas’. Esquecemos de indagar a respeito das razões por que certas características (um pênis ou uma vagina, a cor da pele, o formato dos olhos ou do nariz) são tão especiais; deixamos de perguntar por que esses e não outros elementos (as orelhas, o tamanho das mãos ou dos braços, por exemplo) foram escolhidos como definidores de uma identidade sexual, de raça, étnica ou de gênero (LOURO, 2000, p. 62).

Conforme a citação, percebemos que a autora, ao questionar a importância dada aos órgãos genitais como “marcas” determinantes da identidade, concorda com Weeks (2019) quando afirma que ao encararmos as questões que permeiam a sexualidade, a partir da ótica determinista e essencialista, deixamos de questionar toda a complexidade de como as identidades são inscritas nos corpos.

Em contrapartida ao essencialismo, o *construcionismo social* considera que a sexualidade tem várias significações e vários sentidos, e estes se diversificam a partir do contexto histórico e cultural. Além do sentido de sexualidade socialmente construída, a antropóloga Carole S. Vance (1989) nos traz uma perspectiva sobre a diversidade de coisas que podem ser abarcadas por essa concepção:

[...] uma leitura mais cuidadosa dos textos construcionistas mostra que a construção social abrange um campo teórico bastante diversificado das coisas que podem ser construídas, indo desde os atos sexuais, as identidades sexuais, as comunidades sexuais e a direção do desejo sexual (a escolha do objeto) até ao impulso sexual ou à própria sexualidade (VANCE, 1989, p. 18).

Nessa perspectiva, a sexualidade deixa de ser encarada como algo inerente ao sujeito e passa a ser compreendida como algo que é construído socialmente. As questões históricas e sociais, que antes eram deixadas de lado, passam a ser colocadas em discussão. Porém, apesar de compreendermos a

sexualidade como intermédio de uma construção social, não é possível excluir a sua relação com o corpo, uma vez que é através dele que a sexualidade e toda sua multiplicidade é exercida.

Certamente não se colocam dúvidas de que a experiência da sexualidade envolve o corpo; mais do que isso, de que ela é exercida, fundamentalmente, através do corpo. Mas argumenta-se que constitui uma armadilha se deixar levar pela tentação de contrapor corpo e sociedade, sexualidade e cultura. O corpo não pode ser compreendido como uma entidade 'simplesmente' biológica e, além disso, parece impositivo questionar se o biológico não é, ele próprio, significado na e pela cultura (LOURO, 2000, p. 66).

Nesse contexto, ressaltamos o alerta da autora para a necessidade de olharmos para o corpo não somente como um aparato biológico, mas também para seu significado na e pela cultura. Com isso, é importante enfatizar que, mesmo o nosso corpo biológico sendo o local onde desenvolvemos a sexualidade, ela ultrapassa os limites do corpo (WEEKS, 2019). Isto fica claro quando relacionamos a sexualidade também com as nossas crenças, ideologias e imaginações.

Destacamos que, apesar de afirmarmos que os processos de construção da sexualidade acontecem cultural e socialmente, os sujeitos não são passivos nesse processo, conforme verificamos no pensamento de Louro (2019):

A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Em vez disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades (LOURO, 2019, p. 31).

Para a autora, os sujeitos participam de forma ativa nos processos de construção de suas próprias identidades. E nessa mesma perspectiva, Weeks (2019, p. 60) corrobora afirmando que: “[...] nós não experimentamos nossas necessidades e desejos sexuais como acidentais ou como produtos da sociedade. Eles estão profundamente entranhados em nós como indivíduos”.

Por concordarmos com os pensamentos expostos, assumimos que a sexualidade não pode ser resumida ao corpo e fragmentada como uma parte do ser, tampouco restringir-se aos órgãos genitais ou aos instintos. A sexualidade

humana deve ser compreendida em sua forma integral, considerando as diversas dimensões e manifestações possíveis, ou seja, ela se faz no indivíduo e através dele.

Concordamos com a autora Mary Neide Damico Figueiró (2001), psicóloga brasileira, quando diz que:

Sexualidade é uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma 'parte' do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais (FIGUEIRÓ, 2001, p. 39).

Nessa direção, Louro (1998, p. 88) enfatiza que “a sexualidade tem a ver com o modo como as pessoas vivem seus desejos e prazeres, tem a ver, portanto, com a cultura e a sociedade, mais do que com a biologia”.

Prosseguindo com as discussões teóricas, entendemos como necessário apresentarmos os conceitos de *sexo* e *gênero*, importantes no contexto desta pesquisa. Nas palavras de Weeks (2019), o conceito de sexo é definido como “um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres” (WEEKS, 2019, p. 52).

Embora a definição apresentada pelo autor esteja ligada à “biologia do corpo”, ao que é tido como “natural”, precisamos questionar como essa dualidade entre os sexos se estabelece ao longo da história. Para isso trazemos as indagações de Judith Butler:

[...] E o que é, afinal, o 'sexo'? É ele natural, anatômico, cromossômico ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais 'fatos' para nós? Teria o sexo uma história? Possuiria cada sexo uma história ou histórias diferentes? Haveria uma história de como se estabeleceu a dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável? (BUTLER, 2021, p. 27).

Butler (2021), questiona o caráter “biológico” imposto sobre o sexo e como se deu a sua dualidade. Dessa forma, a autora afirma que o próprio sexo teria uma história. Além do conceito de sexo, é importante olharmos também para o modo como nossa sociedade atribui significados para os corpos sexuados.

Com relação ao conceito de *gênero*, verificamos que surgiu entre as feministas americanas com a proposta de rejeitar o caráter determinista que acompanhava o conceito de sexo (SCOOT, 1995). Assim, o conceito de gênero é definido por Weeks (2019, p. 53) como “[...] a diferenciação social entre homens e mulheres [...]”. De acordo com o autor, o conceito está relacionado aos significados sociais e históricos associados às distinções anatômicas (WEEKS, 2019).

Demarcado pelos movimentos feministas, o conceito de gênero contrapõe a ideia de que as justificativas para as desigualdades entre mulheres e homens estariam ancoradas nas diferenças biológicas (LOURO, 2014). Em consonância com o pensamento anterior, Scott (1995) apresenta uma definição de gênero constituída por duas partes que se conectam:

O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 86).

Diante disso, o conceito passa, então, a ser desenvolvido como uma categoria de análise, uma vez que é utilizado para investigar as interações e organizações sociais entre os sexos. É preciso esclarecer que a distinção a partir do “sexo biológico” é frequentemente utilizada como justificativa para a desigualdades sociais entre mulheres e homens, pois a “natureza da mulher” é, muitas vezes, relacionada à fragilidade enquanto a “natureza do homem” é relacionada à força física.

A partir de ideários sociais como esse, a mulher é colocada em uma condição subalterna, conforme descrito por Louro (2014):

Essas diferentes perspectivas analíticas, embora fonte de debates e polêmicas, não impedem que se observem motivação e interesses comuns entre as estudiosas. Numa outra posição, estarão aqueles/as que justificam as desigualdades sociais entre homens e mulheres,

remetendo-as, geralmente, às características biológicas. O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social (LOURO, 2014, p. 24-25).

Como mencionado pela autora, para discutirmos sobre as desigualdades sociais entre mulheres e homens, é necessário fugirmos do determinismo biológico e caminharmos próximas e próximos às discussões que se ancoram nas relações e interações sociais entre os gêneros.

À vista disso, Butler (2021) nos leva a refletir sobre a distinção estabelecida entre os conceitos apresentados aqui, sexo e gênero. A autora alerta para a necessidade de questionarmos a oposição entre os termos sexo e gênero, sendo que, a partir dessa oposição, o sexo é visto como fruto da natureza e o gênero como interpretação cultural do sexo. Butler (2021, p. 27) reforça que “[...] o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado”. A autora também critica a suposta estabilidade do sexo binário. Quanto a isso, assevera que:

[...] mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou por ele é restrito (BUTLER, 2021, p. 26).

Para a referida autora, é preciso considerar o caráter não-binário tanto do sexo, quanto do gênero. “Se o gênero não está amarrado ao sexo, causal ou expressivamente, então ele é um tipo de ação que pode potencialmente se proliferar além dos limites binários impostos pelo aspecto binário aparente do sexo” (BUTLER, 2021, p. 195). Ao supormos um sistema binário dos gêneros e dos sexos, supõe-se também uma coerência entre o sexo biológico e o gênero, e, por conseguinte, a manifestação do desejo sexual. Louro (2019, p. 16) é enfática ao dizer que “[...] esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância”.

Além disso, é necessário entender que as formas como as identidades são representadas estão marcadas pelas relações de poder, “em complexas articulações e em múltiplas instâncias sociais” e que “precisam ser compreendidas sob uma ótica política” (LOURO, 2000, p. 66-67).

Assim, constatamos que as identidades de gênero e sexuais não se constituem e não existem separadamente. Apesar disso, iremos distingui-las aqui com a intenção de compreendermos como essas identidades se articulam. Portanto, entendemos que a identidade *sexual* diz respeito a como os sujeitos desenvolvem e vivem sua sexualidade. A forma como os sujeitos se identificam, socialmente e historicamente, constitui as *identidades de gênero* (LOURO, 2014).

Louro (2014) reforça que esses conceitos se relacionam, mas é preciso diferenciá-los. Com isso, contribui dizendo que:

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, 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 (LOURO, 2014, p. 31, grifo da autora).

Apesar do caráter construcionista atribuído às identidades de gênero e sexual, para muitos, os corpos que apresentam alguma discordância na ordem *sexo-gênero-sexualidade* são encarados como “diferentes”. Portanto, ao olharmos para os processos de construção de identidades, é necessário considerarmos que através desses processos também acontecem as atribuições de diferenças (LOURO, 2019).

Louro (2019) denomina esses processos de atribuição de diferenças como demarcadores de fronteiras:

O reconhecimento do ‘outro’, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores de fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens (LOURO, 2019, p. 17-18).

Ou seja, as identidades sempre são definidas em relação a outra, e é por meio da afirmação de uma outra identidade que se inscreve a diferença (LOURO, 2019). Dessa maneira, aqueles que não se adequam à norma, ou que não partilham os mesmos atributos que nós, são reconhecidos como “os outros”. Apesar da relação estabelecida entre identidade e diferença, existem aquelas que ocupam uma posição privilegiada e central e servem de referência para as outras (LOURO, 2000).

Como mencionado anteriormente, as representações das identidades sexuais e de gêneros são marcadas pelas relações de poder. Sendo assim, identidades generalizadas e naturalizadas são tomadas como referência. O alinhamento entre *sexo-gênero-sexualidade* sustenta o processo que Louro (2009) denomina como heteronormatividade, que seria a produção compulsória e sustentação da norma. Espera-se, portanto, que todas e todos estejam dentro da norma. Sobre isso, Louro (2000) acrescenta que:

A norma não precisa dizer de si, ela é a identidade suposta, presumida; e isso a torna, de algum modo, praticamente invisível. Será, pois, a identidade que foge à norma, que se diferencia do padrão, que se torna marcada. Ela escapa ou contraria aquilo que é esperado, ela se desvia do modelo. Como tal, ela é, via de regra, representada não apenas por comparação à identidade hegemônica, mas a partir do olhar hegemônico, daí que, muitas vezes, a identidade marcada não pode falar por si mesma (LOURO, 2000, p. 68).

É a partir dos grupos sociais considerados “normais”, que atuam como referências por representarem a *norma*, que se inserem os demais marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, raça, classe, religião, etc.). A norma vigente em nossa sociedade é representada pelo “homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (LOURO, 2019, p. 18). Sendo essa representação tomada como referência, aquelas e aqueles que não se adequam a esta norma, são consideradas e considerados como os *outros* (LOURO, 2019).

No que se refere à sexualidade, a heterossexualidade é presumida como natural, portanto é encarada como uma identidade não-problemática. Louro (2019, p. 19) destaca que “aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto”. Nessa mesma lógica, Berenice Bento, socióloga e brasileira, afirma que:

Os gêneros inteligíveis obedecem à seguinte lógica: vagina–mulher–feminilidade versus pênis–homem–masculinidade. A heterossexualidade daria coerência às diferenças binárias entre os gêneros. A complementaridade natural seria a prova inquestionável de que a humanidade é necessariamente heterossexual e de que os gêneros só têm sentido quando relacionados às capacidades inerentes de cada corpo (BENTO, 2011, p. 553).

Conseqüentemente, ao considerarmos como “natural” que o desejo seja expresso pelo sexo oposto, as outras formas de se expressar a sexualidade são identificadas como não naturais ou, então, anormais. Butler (2021, p. 44) salienta que “[...] certos tipos de ‘identidade de gênero’ parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformarem com a inteligibilidade cultural”.

Entretanto, precisamos observar o fato de que, mesmo a heterossexualidade sendo a norma, ela é constante alvo de cuidado e vigilância (LOURO, 2014). Diante disso, apresentaremos na seção a seguir algumas discussões sobre gênero e sexualidade na escola, propondo reflexões sobre como a escola atua de forma a garantir o cumprimento da norma, no que diz respeito às identidades sexuais e de gênero das/dos integrantes do espaço escolar.

1.2 Gênero e Sexualidade na Escola

Algumas pessoas acreditam que os assuntos relativos ao gênero e à sexualidade devam ficar para fora do espaço escolar, acreditam ser algo que necessite ficar sob a responsabilidade da família. Nesse sentido, Louro (1998, p. 87) reforça que “para algumas pessoas, escola e sexualidade devem se constituir em duas instâncias distintas e absolutamente separadas”. Porém, é fundamental admitirmos que o espaço escolar, assim como qualquer outro espaço social, é atravessado pelas questões relativas ao gênero e à sexualidade.

Louro (2014) aponta, também, para a importância de reconhecermos que a escola, além de produzir e refletir sobre as questões de gênero e sexualidade, ela própria produz a presença dessas manifestações:

[...] independente da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de 'educação sexual', da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se 'despir' (LOURO, 2014, p. 85).

Como mencionado pela autora, deixar as questões acerca da sexualidade para fora dos muros da escola não é algo que possa acontecer. Mesmo que não haja a inclusão dessas questões nos currículos escolares ou nas práticas docentes, elas estão presentes no espaço escolar pois estão presentes nos sujeitos.

Além da responsabilidade da escola veicular conhecimentos, ela também atua na construção de sujeitos e de suas identidades. Durante o processo de escolarização das identidades, são ensinados e aprendidos os comportamentos que são considerados adequados e, através das práticas escolares, são interiorizados, tornando-se "naturais". Louro (2014, p.65, grifo da autora) reforça que "gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte dos seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*".

Indo ao encontro do pensamento de Louro (2014), Bento (2011) sugere a existência de uma *pedagogia dos gêneros hegemônicos*, que prepara os corpos dos alunos para uma vida direcionada à heterossexualidade. A autora descreve como os gêneros se materializam através dos corpos e como se tornam verdades estabelecidas:

O gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada. São esses sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo. Essas infundáveis repetições funcionam como citações, e cada ato é uma citação daquelas verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como fundamento para sua existência a crença de que são determinados pela natureza (BENTO, 2011, p.4).

Nessa mesma perspectiva Louro (2014) descreve como se constituem as identidades escolarizadas:

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura, parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades 'escolarizadas' (LOURO, 2014, p. 65).

No entanto, apesar das identidades escolarizadas, é importante lembrar que os sujeitos não são passivos nos processos de construção de suas identidades. Louro (2014, p. 65) afirma que “ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessa aprendizagem – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente”.

Destarte, é preciso esclarecer que os mecanismos para a escolarização das identidades são diversos: “Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 2014, p. 66). Para o sociólogo brasileiro Rogério Diniz Junqueira (2013), fenômenos como heteronormatividade⁵, heterossexismo⁶ e homofobia⁷ atuam diretamente no processo de fabricação dos sujeitos e das identidades, estabelecendo um regime de controle e vigilância.

[...] a heteronormatividade está na ordem do currículo e do cotidiano escolar. A escola consente, cultiva e promove homofobia e heterossexismo, repercutindo o que se produz em outros âmbitos e oferecendo uma contribuição decisiva para sua produção/reprodução, atualização e consolidação. Não raro também informados pelo racismo e pelo classismo, heteronormatividade, heterossexismo e homofobia atuam na estruturação desse espaço e de suas práticas pedagógicas e curriculares. Ali, tais fenômenos fabricam sujeitos e identidades, produzem ou reiteram regimes de verdade, economias de (in)visibilidade, classificações, objetivações, distinções e segregações, ao sabor de vigilâncias de gênero e exercendo efeitos sobre todos(as). (JUNQUEIRA, 2013, p. 493).

⁵ “Conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos definidores da heterossexualidade como a única forma legítima e natural de expressão identitária e sexual, que faz com que a homossexualidade, a transgeneridade e as práticas sexuais não reprodutivas sejam vistas como desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado” (CARVALO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009, p. 20).

⁶ “Sistema ideológico que assume a heterossexualidade como norma padrão. É uma forma de opressão e de discriminação, baseada na orientação sexual e no binarismo ativo/passivo” (CARVALO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009, p. 21).

⁷ “Termo comumente utilizado para definir o medo, o desprezo, a desconfiança, o ódio, a hostilidade e a aversão em relação à homossexualidade e às pessoas homossexuais ou identificadas como tais” (CARVALO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009, p. 24).

Entretanto, os elementos apresentados pelo autor não adentram a escola como intrusos, eles fazem parte da estrutura escolar. O fazer docente e o cotidiano escolar reafirmam as marcas das diferenças no que se refere ao gênero e à sexualidade. Isto ocorre devido a organização do espaço escolar, incluindo as práticas docentes, que influem sobre o cuidado com a inserção das normas de gênero e sexualidade. Algumas dessas marcas estão relacionadas com o modo de falar, ou de não falar, modo de se vestir, andar, dentre outras marcas que são instituídas e reafirmadas por meio dos processos de escolarização das identidades.

Por isso, devemos estar atentas e atentos ao que consideramos “natural”, sobretudo no espaço escolar. Além disso, refletir sobre como nossas práticas enquanto docentes interferem nesses processos. Sobretudo precisamos ter atenção para com o currículo, para as teorias que o sustenta, para os materiais didáticos, para a forma como avaliamos as alunas e os alunos e, principalmente, precisamos nos atentar à nossa linguagem (LOURO, 2014). Sobre esta última, a linguagem, torna-se a forma mais eficiente de instituir e afirmar desigualdades.

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (LOURO, 2014, p. 69).

Portanto, faz-se necessário questionarmos o uso da linguagem, uma vez que, além de produzir ela fixa as diferenças. Ademais, é por meio da linguagem que são estabelecidos os lugares e demarcações de gênero, seja pelo ocultamento ou pelas associações. Acertadamente, Louro (2014) sugere um olhar mais atento para aquilo que é ocultado.

Além disso, tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não dito*, aquilo que é silenciado – os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados (LOURO, 2014, p. 71, *grifos da autora*).

Conforme apresentado pela autora, os silenciamentos, ou seja, os ocultamentos daquelas palavras que não são ditas, também são responsáveis pelas demarcações de gênero e/ou associações. Quanto a isso, Orlandi (2020, p. 81, grifos nossos) afirma, que “[...] ao longo do *dizer*, há toda uma margem de *não-ditos*”, aquilo que não é dito também possui significados. É importante ressaltar que a linguagem não se restringe apenas a fala, pois onde há comunicação consequentemente há linguagem. No que se refere aos silenciamentos ou ocultamentos, Louro (2014) exemplifica:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina na escola consiste em saber que, sempre que a professora disser que ‘os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio’, *ela* deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente incluída ou escondida nessa fala? (LOURO, 2014, p. 70).

A partir do exemplo apontado pela autora, notamos que ao ocultarmos o feminino supomos então que a norma seja o masculino. O silenciamento, portanto, opera como forma de garantir que a norma seja cumprida (LOURO, 2014). Compreendendo o caráter efetivo da linguagem nos processos de produção e afirmação de diferenças, é evidente a necessidade de repensarmos como utilizamos a linguagem, sobretudo a escolha das palavras e as associações que consciente ou inconscientemente fazemos. “As armadilhas da linguagem atravessam todas as práticas escolares” (LOURO, 2014, p. 72). Além das palavras, precisamos observar os materiais que utilizamos para o desenvolvimento de nossas aulas, como são construídas as representações por meio deles e até as próprias teorias que subsidiam os processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, concluímos essa seção afirmando que a escola apresenta um papel muito importante no que diz respeito à construção das identidades. Ao passo que ela precisa estimular a heterossexualidade, por outro lado, também é necessário conter os assuntos relativos a essa questão. Dessa forma, a sexualidade é silenciada, com a finalidade de conter as curiosidades e questionamentos. Acreditar que a sexualidade pertence a um campo privado, faz com que deixemos de perceber suas dimensões social e política (LOURO, 2019).

1.3 Gênero e Sexualidade no Contexto Escolar Brasileiro

Para iniciarmos as discussões pertinentes a essa seção, julgamos necessário apresentar alguns conceitos que comumente se relacionam com as discussões dos conceitos em questão no espaço escolar: “*educação sexual*” e “*orientação sexual*”, conforme Xavier Filha (2009) discute em um de seus trabalhos⁸ sobre a legitimidade desses termos. A autora discorre sobre a importância dos enunciados.

Os conceitos ou nomes que damos às coisas são, portanto, invenções culturais, fruto de redes de saber-poder que legitimam alguns enunciados como verdadeiros, especialmente se chancelados por alguma ciência. Em muitos casos, essa demarcação linguística é limitadora; em outros, possibilita que se tenham condições de entender processos pelos quais nos constituímos como sujeitos sociais (XAVIER FILHA, 2009, p. 26).

Concordamos com a autora quando afirma que os conceitos atribuídos às coisas são interligados a uma rede de poder e saber. A linguagem produz sentidos ou então pode ser limitadora e, nesse sentido, Xavier Filha (2009) possui afinidade com Orlandi (2020, p. 19-20), que diz que “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar”.

Nesse caminho, Figueiró (1995, p. 8) conceitua educação sexual como sendo:

[...] toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual (FIGUEIRÓ, 1995, p. 8).

Para Figueiró (1995), o conceito de educação sexual está relacionado aos processos de ensino e aprendizagem sobre a sexualidade humana, abordando-a em várias dimensões. Nessa mesma perspectiva, Webere (1981, *apud*, FIGUEIRÓ, 1996), também apresenta a terminologia educação sexual em duas

⁸ XAVIER FILHA, Constantina. Educação para as sexualidades, a equidade de gênero e para a diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. IN: XAVIER FILHA, Constantina (org). Educação para as sexualidades, a equidade de gênero e para a diversidade sexual. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. p. 20-34.

categorias, sendo a primeira denominada “educação sexual informal”, que é aquela que ocorre de forma não-intencional, mas sim de forma cotidiana repercutindo direta ou indiretamente sobre sua vida sexual. E a segunda categoria, que trata da “educação sexual formal”, ou seja, aquela é institucionalizada, seja dentro dos muros da escola ou não.

Com relação a essa abordagem, Furlani (2020, p. 69) afirma que “as escolas que não proporcionam educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente”. A autora considera fundamental a inclusão de conteúdos acerca da sexualidade humana nos currículos escolares, conforme apresentado a seguir:

Insisto que a educação sexual, em qualquer nível de ensino, deve se caracterizar pela continuidade. Uma continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente – porque o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente... porque as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes [...] (FURLANI, 2020, p. 69).

Além disso, ela evidencia também o caráter político da educação sexual e afirma que o principal papel da educação sexual seria “desestabilizar verdades únicas” (FURLANI, 2020, p. 70) e também,

[...] os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significados e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas (p. 70).

Fica claro que, para Furlani (2020), a educação sexual possui um caráter abrangente e que não deve ser desenvolvida de forma pontual, mas deve estar imbuída nos currículos e práticas educativas. A autora destaca ainda que a educação sexual deve ser trabalhada de forma contínua e sistemática.

Em seu texto “*Curiosidade, Sexualidade e Currículo*”, Britzman (2019, p. 117) apresenta uma revisão de três versões da educação sexual, sendo elas: “a versão normal, a versão crítica e aquela versão que ainda não é tolerada”. A autora se refere à versão *educação sexual ainda não tolerada* como aquela que é exercida cotidianamente. No que se refere às outras duas versões de educação

sexual, a autora diz ser difícil distinguir a versão *normal* da versão *crítica*, uma vez que, “mesmo a versão crítica não consegue ultrapassar o moralismo e as categorias eugenistas da normalização” (BRITZMAN, 2019, p. 117). Quanto a isso, a autora expõe seus pensamentos sobre a educação sexual como método de garantia da “normalidade”.

A educação sexual tornou-se, pois, o lugar para trabalhar sobre os corpos das crianças, dos adolescentes e das professoras. A mudança para uma pedagogia de produção da normalidade e a ideia de que a normalidade era um efeito da pedagogia apropriada e não um estado *a priori* tornou-se, essencialmente, a base para o movimento higienista social chamado “educação sexual” (BRITZMAN, 2019, p. 120, *grifos da autora*).

Conforme exposto, Britzman (2019) considera que o modelo de educação sexual se tornou um método para garantir a produção e reprodução da norma através dos corpos, ou seja, uma forma de educar os corpos para que não haja questionamentos ou curiosidades. A mesma autora propõe um modelo de educação sexual em que haja diálogos e que as educadoras e educadores sejam curiosos sobre suas próprias concepções sobre sexo e que, dessa forma, se tornem “pequenos investigadores do sexo” (BRITZMAN, 2019, p. 140).

Cabe aqui ressaltar que, com a homologação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, o termo *Orientação Sexual* passou a ser evidenciado. Discutiremos mais adiante quais abordagens eram feitas por esse documento. Por hora, no que se refere à terminologia “orientação sexual”, esse termo passou a ser amplamente utilizado por diversos educadores (FURLANI, 2005). Em sua tese de doutorado, Furlani (2005, p. 196), ao admitir a rápida adesão ao termo orientação sexual, sugere que houve um “desgaste pedagógico” do conceito educação sexual:

Penso que, pelo menos, dois aspectos favoreceram e possibilitaram esse quadro. Primeiro, em relação a essa aceitação rápida (e, muitas vezes “passiva) do termo “orientação sexual”, ela parece que explicou o desgaste pedagógico de uma “Educação Sexual”, até então, evidenciada por um caráter excessivamente biológico, médico, higienista e moralista, sobretudo, no âmbito escolar (p.196).

Diante dessa citação, é possível observar que a autora reforça o caráter higienista da educação sexual, mencionado também por Britzman (2019), contida

no documento PCN, que traz em seu texto uma abordagem da educação sexual, distinguindo-a de orientação sexual:

Na prática, toda família realiza a **educação sexual** de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de “cuidados” recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem, são carregados dos valores associados à sexualidade que a criança e o adolescente apreendem (BRASIL, 1998, p.77, *grifo nosso*).

De acordo com o documento em questão, a educação sexual é tomada como responsabilidade da família, a orientação sexual teria a responsabilidade de complementar a educação sexual que supostamente já seria exercida pela família. Mas o que os PCN dizem, então, sobre o conceito de orientação sexual?

O trabalho de Orientação Sexual deverá, portanto, se dar de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema (BRASIL, 1998, p. 88).

Dessa maneira, o trabalho de orientação sexual deverá ocorrer de forma transversal e sistematizada, no qual ficará a cargo da professora ou professor organizar o trabalho didático e seleção dos conteúdos com base nas orientações dos parâmetros e solicitações das alunas e alunos (BRASIL, 1998).

De acordo com Altmann (2004), a utilização da terminologia orientação sexual pode acarretar possíveis confusões nas interpretações, uma vez que orientação sexual também é um conceito utilizado para se referir à inclinação do desejo sexual. Para Xavier Filha (2009), são pertinentes as discussões sobre os conceitos utilizados:

Muitos aspectos observados na construção desse campo teórico-prático envolvem a relação entre educação e sexualidade. Todavia, a questão da nomenclatura e/ou termo usado (ou a utilizar?) não me parece uma questão inócua, pois revela tensões e conflitos relativamente à sua legitimidade e representação (XAVIER FILHA, 2009, p. 25)

A autora, preocupada com as significações e sentidos atribuídos aos conceitos apresentados aqui (e outros estudados por ela), utiliza o termo “*educação para a sexualidade*” (XAVIER FILHA, 2009, p. 33).

Imbuída dessas questões, preocupada e atenta às restrições impostas pelos e aos conceitos, tenho utilizado o termo 'educação para a sexualidade' em algumas de minhas práticas docentes, pois o considero fértil, especialmente para pensar na ampliação do que se convencionou chamar de 'educação sexual', mais centrada e, aspectos biológicos, essencializados e generalizantes, priorizando temas como anticoncepção e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis – DSTs (XAVIER FILHA, 2009, p. 33).

O conceito mencionado por ela é proposto com a finalidade de explorar possibilidades para além dos contornos já estabelecidos nos termos orientação e educação sexual. Sobretudo “[...] pensar como essas possibilidades podem acionar questões como prazer, troca, curiosidade, busca, respeito, erotismo, além de pensar na constituição da diferença como elemento da produção de identidades” (XAVIER FILHA, 2009, p. 34).

Ademais, finalizamos as discussões sobre as terminologias “orientação sexual” e “educação sexual” com os questionamentos levantados por Furlani (2005, p. 201):

Penso que, neste sentido, a problematização volta a sua centralidade, não mais ao binômio 'educação *versus* orientação', mas sim, a questão: Afinal, que educação (ou orientação) é essa? Que pressupostos a norteiam? Que premissas e fundamentos apresenta? Que sujeitos viabiliza, que sujeitos oculta e como os interpela? (p. 201).

Portanto, consideramos pertinente apresentar alguns eventos históricos referentes às abordagens (ou ausência delas) relativas ao gênero e à sexualidade no espaço escolar no Brasil. Ressaltamos que nossa intenção não é traçar um panorama histórico que relate uma sucessão de acontecimentos, tampouco esgotar as discussões históricas sobre este assunto. Compreendemos que os apontamentos que serão apresentados a seguir se intercalam e se entrelaçam com diversos acontecimentos históricos e sociais. Nessa direção, Altmann (2001) afirma sobre a necessidade de questionarmos sobre como a sexualidade atravessa o espaço escolar. Com essa mesma intenção, Figueiró (1998) corrobora dizendo que:

A preparação para a atuação em toda e qualquer área do conhecimento requer dos profissionais, tanto o entendimento de como nasceu e desenvolveu-se a ciência que lhe deu os subsídios teóricos e práticos,

como o entendimento de como e quando nasceu a atividade ou prática profissional pertinente aquele conhecimento (FIGUEIRÓ, 1998, p. 123).

A autora reforça sobre a importância de conhecermos a história daquilo que se pretende ensinar, além de compreendermos como se deu o seu desenvolvimento teórico e prático.

1.3.1 – Marcos sobre o currículo de Gênero e Sexualidade

No que se refere às discussões sobre gênero e sexualidade Vianna (2018) afirma que:

Se considerarmos iniciativas isoladas, pouco sistematizadas – mas com relativa permanência ao longo dos anos –, podemos localizar tentativas de introdução do gênero e da sexualidade entre os temas a serem tratados pelo currículo escolar no início do século XX (VIANNA, 2018, p. 71).

Neste período, as tentativas de introdução das discussões sobre sexualidade no currículo escolar eram muito marcadas pelas concepções médico-higienistas. Figueiró (1998) afirma que, entre as décadas de 1920 e 1930, as reivindicações pela inserção dos assuntos relativos à sexualidade eram motivadas por interesses morais e religiosos, com a finalidade de evitar a perversão moral e garantir a saúde e o sucesso reprodutivo das mulheres. Nessa mesma perspectiva, Ribeiro (2009) afirma em seus estudos sobre a institucionalização dos saberes acerca da sexualidade. O autor enfatiza o caráter médico-higienista da educação sexual nesta época, que visava abordar questões voltadas à formação de um indivíduo saudável e, por conseguinte, a formação de uma família saudável.

Na década de 1920, feministas lideradas pela bióloga Bertha Lutz reivindicavam a implantação da educação sexual nas escolas “com o objetivo de proteção à infância e à maternidade” (RIBEIRO, 2013, p. 11). Nesse mesmo período, em 1928, durante um Congresso Nacional de Educadores, foi defendida a aprovação de um programa de educação sexual oficial nas escolas. Todavia, esse seria aplicado somente a meninas com idade superior a 11 anos (GUIMARÃES, 1989).

De acordo com Figueiró (2009), em 1930, no Colégio Batista do Rio de Janeiro, ocorreu a primeira tentativa de inserção das discussões sobre sexualidade no currículo escolar. O professor responsável, biólogo, se amparava em fundamentos científicos e pretendia, dentro da disciplina e dos núcleos temáticos de evolução e reprodução humana, abordar as questões (FIGUEIRÓ, 1998).

O professor Stawiarski inseriu este tema no currículo do Colégio Batista, do Rio de Janeiro, desde 1930. O objetivo inicial de suas aulas era abordar o papel da mulher na reprodução; a partir de 1935, o comportamento sexual masculino também passou a ser incluído (ANAMI; FIGUEIRÓ, 2009).

A experiência seguiu por vários anos, mas em 1954 o professor foi alvo de perseguição. Sua iniciativa foi amplamente criticada e sua conduta em sala de aula foi questionada, culminando em um processo e, por fim, demitido do cargo (NUNES, 1996; FIGUEIRÓ, 1998).

Até a década de 1960, o sistema educacional sofria fortes influências da Igreja Católica. Figueiró (1998) afirma que nesse período algumas experiências envolvendo educação sexual aconteciam somente em escolas que não possuíam ligação religiosa.

A igreja Católica constituiu um dos freios mais poderosos, até a década de 60, para que a Educação Sexual formal penetrasse no sistema escolar brasileiro. Em primeiro lugar, por sua posição claramente repressiva em matéria de sexo; em segundo lugar, pela posição de destaque que ocupou na educação nacional, através da manutenção e da ferrenha defesa de sua rede de ensino (ROSEMBERG, 1985, p. 12).

Os discursos voltados para as questões referentes à sexualidade nas instituições escolares estavam fortemente ligados aos assuntos relativos à reprodução. Rosemberg (1985) afirma que havia uma intensa repressão no espaço escolar, tanto à manifestação da sexualidade das alunas e alunos quanto à discussão das informações sobre sexualidade.

Ainda na década de 1960, alguns colégios, incluindo a rede pública de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, passaram a desenvolver programas de educação sexual, porém ainda com uma concepção médico-higienista, (FIGUEIRÓ, 1998; RIBEIRO, 2009; RIBEIRO 2013). Dentre os registros das

ações realizadas nesse período, está a experiência realizada no Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo, da Universidade de São Paulo. A instituição possuía uma equipe com “Orientadores Educacionais”, os alunos eram atendidos por esses educadores em equipes compostas por quinze alunas e alunos (GUIMARÃES, 1989). Em sua tese de doutorado, Guimarães (1989) realizou a análise de registros e depoimentos de profissionais que atuaram como orientadoras educacionais.

É interessante notar que as sessões de orientação educacional eram registradas, por escrito, por monitoras, e que a oportunidade de pesquisar, em relatos da época, mais ou menos vinte dessas sessões, nos foi possível pelo fato de uma participante ter se afastado de São Paulo, uma vez que todos os demais registros dessas experiências foram destruídos pelos próprios educadores, que temiam o vasculhamento de seus pertences, quando do fechamento do Colégio de Aplicação, em 1970 (GUIMARÃES, 1989, p. 46).

O que a autora expõe demonstra o nível de medo e pressão aos quais os educadores se encontravam, em função do tema e das sessões de orientação. Não obstante, com base nos relatos apresentados pelas orientadoras educacionais, Guimarães (1989) descreve alguns assuntos solicitados pelos alunos e menciona a proibição pelo Secretário de Educação da época em se falar sobre métodos contraceptivos. A autora conclui afirmando que “em determinados momentos históricos já se fazia o possível, e de uma maneira muito séria e eficaz, para o avanço da compreensão da sexualidade” (GUIMARÃES, 1989, p. 48).

Com a tomada do poder pelos militares em 1964, a década de 1960 foi marcada por um processo de repressão e mudanças políticas radicais. Nunes (1996, p. 125) afirma que “a censura, em decorrência do fechamento político atingia a imprensa, o cinema, a televisão, as músicas e conseqüentemente os currículos escolares”.

Em 1968, a deputada federal Júlia Steinbruch, integrante do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), apresentou em seu mandato vários projetos de lei, entre eles um projeto⁹ que idealizava a inclusão obrigatória de Educação Sexual nos 1º e 2º graus (RIBEIRO, 2013).

⁹ Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD15FEV1968SUP.pdf#page=19>> acesso em: 24/01/2021.

A ideia de se introduzir a educação sexual nas escolas encontrou apoio por parte de alguns parlamentares, de inúmeros educadores e de personalidades do mundo intelectual, embora muitos fizessem restrições aos termos do projeto, em particular ao caráter obrigatório dado à instauração da nova prática educativa o meio escolar (WEBERE, 1978, p. 21).

Apesar do apoio alcançado por parte de alguns grupos, o projeto recebeu muitas reações negativas advindas da oposição conservadora. As reações eram relacionadas a “argumentos essencialmente morais” (WEBERE, 1978, p. 21). Por fim, com base em argumentos higienistas e moralistas, o projeto proposto pela deputada foi rejeitado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura, recebendo três pareceres que ganharam grande visibilidade pela imprensa da época (ROSEMBERG, 1989).

Apesar de não haver leis proibindo explicitamente o desenvolvimento de projetos que envolvessem sexualidade e/ou gênero na escola nesse período, muitos projetos foram encerrados. Quanto a isso, Rosemberg (1989, p. 51) alega que:

O início da década de 70 caracterizou-se por um retrocesso ao puritanismo fechado e censura. Não havia uma lei proibindo educação sexual, porém, temerosos, os administradores escolares esvaziaram os programas em escolas públicas. As experiências em educação sexual continuaram, porém, em escolas particulares e de modo esporso, com pouca divulgação desses trabalhos (p. 51).

As discussões sobre o assunto em questão não desapareceram do espaço escolar. No final da década de 1970 o interesse por assuntos relacionados à sexualidade reapareceu no Brasil. Guimarães (1989) afirma que o interesse pelo tema ressurgiu por influência dos movimentos feministas, controle populacional e pela mudança de hábitos sexuais entre os jovens.

Destarte, Rosemberg (1985) reforça a importância do movimento feminista para o debate sobre educação sexual na escola e fora dela, à época:

É necessário precisar que o envolvimento do Movimento Feminista organizado não se deu diretamente através do debate sobre a Educação Sexual na escola, pois sua mobilização ocorria principalmente em torno da sexualidade da mulher adulta. Mas, talvez seja possível avançar (hipoteticamente, na falta de estudos sistemáticos) que o movimento feminista tenha, através de suas ações paralelas, sensibilizado setores da opinião pública que tenham se tornado mais atentos ao debate sobre o assunto (ROSEMBERG, 1985, p. 17).

Vianna (2018) afirma que, com o surgimento da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituía as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, os trabalhos relacionados à educação sexual ficaram sob responsabilidade dos Orientadores Educacionais.

Em 1978, a Secretaria de Educação do Município de São Paulo deu início a um projeto pedagógico de orientação sexual, sendo implantado em três escolas. A experiência foi mantida sob sigilo durante certo tempo e, finalmente quando foi a público, os nomes de todos os envolvidos foram ocultados (ROSEMBERG, 1985). Figueiró (1997) descreve a abrangência do projeto desenvolvido da seguinte forma:

Foi um trabalho desenvolvido por orientadores educacionais e professoras de Ciências, nas 5ª séries do 1º grau, tendo em 1978 atendido a 3 escolas; no ano seguinte, a 16 e, em 1980, a 31 e, finalmente, a 50 escolas em 1982, o que implicou um atendimento, no período, de quase 19.000 alunos da 5ª série e, aproximadamente, 2.000 alunos de 7ª série (FIGUEIRÓ, 1997, p. 127).

Desenvolvido por orientadores educacionais e professoras de Ciências, pretendia-se estender o projeto para outras séries. Mas, em 1983, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo cancelou o projeto. Figueiró (1998) enfatiza que o responsável pela secretaria não considerava educação sexual uma questão prioritária naquele momento.

Com o abrandamento da repressão militar na década de 1980, as discussões sobre educação sexual no país foram retomadas e intensificadas, e muitas ações envolvendo os saberes sexuais foram desenvolvidas pelo Brasil (RIBEIRO, 2013). O surgimento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS/HIV) proporcionou uma maior visibilidade às pessoas homossexuais e lésbicas (FURLANI, 2005). A autora ressalta que essa visibilidade foi extremamente relevante no que se refere aos “processos de produção de saberes sobre os gêneros e sobre as sexualidades” (FURLANI, 2005, p. 189).

No dia 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) que, mesmo não abordando diretamente as questões de gênero e/ou sexualidade, possibilita extrair elementos favoráveis sobre os assuntos. No Artigo 1º da lei, é garantido à educanda e ao

educando processos formativos que se desenvolvam “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1). Assim, podemos observar que a lei em questão é conveniente para a formação integral da aluna ou aluno. No Artigo 3º, são elucidados os princípios e fins da educação nacional, dentre eles, dois chamam muita atenção: III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância.

No dia 04 de janeiro de 1996, na cidade de São Paulo, foi aprovada e sancionada pelo prefeito Paulo Maluf, a lei de nº 11.972. Proposta pela vereadora Ana Maria Quadros, filiada ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), a lei determinava que as escolas públicas desenvolvessem “projetos com o objetivo de orientação e educação sexual para todos os alunos” (EGYPTO, 2009, 342).

No final da década de 1990, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Amparados pela LDB nº 9394/96, os PCN trazem como finalidade apresentar propostas de reorientação curricular (BRASIL, 1998). É importante ressaltar que os PCN não apresentam cunho obrigatório para o currículo escolar, todavia balizaram os currículos dos livros didáticos e dos projetos pedagógicos da maioria das escolas brasileiras até recentemente.

Furlani (2005) destaca a força política do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual¹⁰ (GTPOS). A equipe de elaboração dos PCN contou com dois membros do GTPOS: Antonio Carlos Egipto e Yara Sayão (EGYPTO, 2009). O GTPOS vinha desenvolvendo projetos de orientação sexual em vários municípios brasileiros.

Ele realizou a implantação de projetos de orientação sexual na escola em toda a rede pública de ensino da cidade de São Paulo em dois momentos, de 1989 a 1992, e em 2003 e 2004. Além disso, desenvolveu projetos para as escolas das redes municipais de diversas cidades brasileiras, como São Luís do Maranhão, Recife e Cabo de Santo Agostinho, Belo Horizonte, Goiânia, Porto Alegre, Florianópolis, Campo Grande, Campina Grande, Santos e Mauá. Esses trabalhos supunham a adoção da política pela Prefeitura local e, na maioria dos casos, recebeu

¹⁰ “Organização não-governamental, sem fins lucrativos, com sede em São Paulo, de caráter educativo e especializada em sexualidade” (EGYPTO, 2009, 342).

apoio e financiamento do Ministério da Saúde (EGYPTIO, 2009, p. 342-343).

Os projetos de orientação sexual desenvolvidos pelo grupo discutiam questões relacionadas à

[...] sexualidade, os preconceitos, os tabus, as emoções e as questões sócio-político-culturais que permeiam o tema, proporcionando aos educandos das escolas a oportunidade de refletir sobre os seus próprios valores e os dos outros, bem como uma vivência da sexualidade com maiores possibilidades de segurança, de prazer, de amor e do exercício de liberdade com responsabilidade (EGYPTIO, 2009, p. 342-343).

No que se refere aos PCN, em 1995, no processo de elaboração do documento foi realizado um encontro de educadores e educadoras de Universidades da Região Sul (FURLANI, 2005). Ao final do encontro, por meio de uma assembleia geral, “elaborou-se uma moção que expressava o desejo das/os participantes pelo uso (e manutenção) da expressão ‘Educação Sexual’ e não ‘Orientação Sexual’ nos documentos do MEC (Ministério da Educação)” (FURLANI, 2005, p. 197). A autora relata que muitos das/dos participantes do encontro já haviam tido contato com o termo “orientação sexual” e ressalta que, além de criar o termo, o GTPOS contribuiu para sua consolidação em meio aos educadores (FURLANI 2005).

Portanto, com o advento dos PCN, a expressão “educação sexual”, além de ser substituída por muitas e muitos docentes pelo termo “orientação sexual”, foi oficializada (FURLANI, 2005). A autora ainda afirma que “a mudança do nome (de ‘educação’ para ‘orientação’) pode ter parecido ‘uma saída’ para aqueles otimistas em manter o trabalho na escola a partir de uma ressignificação filosófica e metodológica do termo e da prática” (FURLANI, 2005, p. 196).

O documento PCN, por sua vez, está dividido por áreas do conhecimento e temas transversais, que é onde se insere a Orientação Sexual. As áreas do conhecimento correspondem a “Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira”, enquanto são temas transversais “Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, *Orientação Sexual* e Trabalho e Consumo” (BRASIL, 1998, p. 9, grifo nosso). É preciso reconhecer que os PCN representam um grande avanço para as discussões sobre gênero e sexualidade no ensino básico.

No contexto dos PCN, os temas transversais não se constituem em novas áreas, mas sim num conjunto de temas que se apresentam de forma transversal, ou seja, esses temas devem ser tratados igualmente em todos os lugares (BRASIL, 1998). Os temas transversais foram selecionados para compor o documento de acordo com sua problemática e relevância social.

No que se refere ao tema transversal “Orientação Sexual”, o documento apresenta em sua justificativa a urgência do tema, trilhando um breve percurso histórico e ressaltando a importância do desenvolvimento das questões no espaço escolar como um todo. Ademais, o documento propõe uma abordagem que integre todas as dimensões da sexualidade:

Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade, entendida de forma bem mais ampla, é expressão cultural. Cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas. Isso se dá num processo social que passa pelos interesses dos agrupamentos socialmente organizados e das classes sociais, que é mediado pela ciência, pela religião e pela mídia, e sua resultante é expressa tanto pelo imaginário coletivo quanto pelas políticas públicas, coordenadas pelo Estado. A proposta de Orientação Sexual procura considerar todas as dimensões da sexualidade: a biológica, a psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas (BRASIL, 1998, p. 295).

As concepções apresentadas pelo documento acerca da sexualidade na infância e na adolescência enfatizam que as manifestações da sexualidade se iniciam desde o nascimento e se expressam de diversas formas.

A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino (BRASIL, 1998, p. 296).

Como podemos perceber, as influências do meio social e da cultura são colocadas em questão. De acordo com o documento, é a partir dessas relações com o meio e com a cultura que são construídas as diferenças. Por conseguinte, podemos afirmar que é atribuído um caráter construcionista a formação das identidades de gênero e sexuais.

O documento em questão estabelece conteúdos que devem necessariamente ser trabalhados de forma contextualizada com os conteúdos de

cada área do conhecimento. Dessa forma, fica garantido, às alunas e aos alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental, acesso aos conhecimentos básicos sobre sexualidade, sendo estes: Corpo: matriz da sexualidade; Relações de Gênero e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids (BRASIL, 1998).

Ao lermos o documento, em diversas passagens podemos observar como a sexualidade é atrelada a concepções biológicas e normalizadoras. Altmann (2001, p. 581) corrobora dizendo que:

Há, nestes trechos, indicativos normalizadores da sexualidade. Ela é vista sob o ponto de vista biológico, atrelada às funções hormonais. Quanto à experimentação erótica, à curiosidade e ao desejo, estes são considerados comuns, quando a dois. A potencialidade erótica do corpo a partir da puberdade é concebida como centrada na região genital, enquanto que, à infância, só é admitido um caráter exploratório pré-genital. Os conteúdos devem favorecer a compreensão de que o ato sexual, bem como as carícias genitais, só tem pertinência quando manifestados entre jovens e adultos (ALTMAN, 2001, p. 581).

A autora assegura que, em alguns trechos, as questões ligadas à sexualidade são entendidas como algo dado naturalmente e principalmente unido a funções hormonais. Além desses aspectos, Altman (2001), ao escrever sobre a concepção de sexualidade nos PCN afirma que:

Nos PCNs, a orientação sexual é entendida como sendo de caráter informativo, o que está vinculado à visão de sexualidade que perpassa o documento. A sexualidade é concebida como um dado da natureza, como 'algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida' (ALTMAN, 2001, p. 580).

Com isso, destaca-se que:

Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança e o adolescente já possuem e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (BRASIL, 1998, p. 300).

É evidente que o documento se restringe a passar informações às alunas e alunos, conforme verificado nas citações anteriores. Advertindo que o trabalho de

Orientação Sexual não deve se sobrepor aos valores familiares, mas sim respeitar os valores e crenças do espaço familiar.

Ademais, no ano de 2004, durante a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o governo federal em conjunto com a sociedade civil organizada lançou o programa *Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual* (BRASIL, 2004). Previa combater a violência e discriminação contra pessoas LGBT e, além disso, apresentava como objetivo promover a cidadania de pessoas LGBT (BRASIL, 2004).

Para atingir os objetivos propostos, o programa foi desenvolvido por meio de ações que integravam diversas esferas sociais: articulação da política de promoção dos direitos de homossexuais; legislação e justiça; cooperação internacional; direito à segurança por intermédio do combate à violência e à impunidade; direito à educação, ao proporcionar valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual; direito à saúde e consolidação de um atendimento e tratamentos igualitários; direito ao trabalho, com a garantia de uma política de acesso e de promoção da não discriminação por orientação sexual; direito à cultura com a construção de uma política de cultura de paz e valores de promoção da diversidade humana; política para a juventude; política para as mulheres e política contra o racismo e à homofobia (BRASIL, 2004).

No que concerne à educação, o programa Brasil Sem Homofobia (BSH), em seu componente V preconiza:

Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB. Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, p. 22-23).

Portanto, a partir das estratégias propostas pelo programa BSH, no ano de 2009 foi apresentado o projeto *Escola Sem Homofobia*. Financiado pelo MEC e

organizado pela sociedade civil, o projeto em questão pretendia combater a homofobia no ambiente escolar. Sobretudo, contribuir para a desconstrução de convicções relacionadas às imagens estereotipadas do grupo LGBT por meio do uso de materiais educativos. Os materiais educativos propostos pelo projeto constituem um kit¹¹, que é composto por um Caderno, Boletins Escola sem Homofobia (Boleshs), três materiais audiovisuais, um cartaz e uma carta de apresentação.

O caderno, chamado *Caderno Escola Sem Homofobia*, foi construído com a intenção de oferecer instrumentos pedagógicos para profissionais da educação para que, a partir dessa capacitação, pudessem combater a homofobia no ambiente escolar. Os *Boletins Escola Sem Homofobia* (Boleshs) seriam materiais designados aos estudantes. Cada unidade trabalharia uma temática relevante relativa à área dos direitos da população LGBT. Além disso, o kit contava com três materiais audiovisuais denominados *Medo de quê?*, *Boneca na mochila* e *Torpedo*. Os dois primeiros eram destinados a professoras e professores para que pudessem assistir e posteriormente trabalhar os temas na unidade escolar. O último, além de ser um material para capacitação do corpo docente, seria um material audiovisual para o desenvolvimento da temática com as famílias e estudantes.

No ano de 2010, quando houve a conclusão do material educativo, partes que o compunham foram veiculadas extraoficialmente na mídia. Após a divulgação inadequada do material, sob a possibilidade de distribuição em escolas públicas, foi gerada uma grande repercussão em várias esferas sociais. Sobre isso Pamplona (2012) descreve:

O material divulgado na mídia, motivador da polêmica que teve seu auge entre dezembro de 2010 e maio de 2011, foi o áudio visual *Torpedo*, composto por três breves histórias que acontecem no ambiente escolar: *Encontrando Bianca*, com duração de 3 minutos e 41 segundos; *Probabilidade*, de duração de sete minutos e 37 segundos; *Torpedo*, com duração de 3 minutos 58 segundos (PAMPLONA, 2012, p. 23, *grifos da autora*).

¹¹ Disponível em: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/esc-ola-sem-homofobia-mec.pdf>>. Acesso em: 04 de Dezembro de 2021.

A autora descreve que, de acordo com o que foi divulgado nas mídias, os três vídeos foram tomados como individuais. Desse modo, por influência e pressão advinda da bancada católica e evangélica do Congresso Nacional, no dia 25 de maio de 2011 o projeto e o material foram vetados pela Presidenta Dilma Rousseff. Em entrevista¹², a presidenta afirmou que “[...] não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais nem de nenhuma forma nós podemos interferir na vida privada das pessoas”.

É importante ressaltar que o material ficou conhecido, pejorativamente, como “*Kit Gay*” pela suposta possibilidade de influenciar a homossexualidade no ambiente escolar. Nesse período, ganhou destaque o atual presidente Jair Messias Bolsonaro, que na época atuava como deputado federal do estado do Rio de Janeiro filiado ao Partido Progressista (PP). No dia 30 de novembro de 2010, em um discurso proferido no plenário durante uma sessão ordinária na câmara¹³ sobre o material audiovisual que compunha o Kit do projeto Escola Sem Homofobia, Bolsonaro afirmou que “[...] se um garoto tem um desvio de conduta logo jovem, ele tem que ser redirecionado para o caminho certo, nem que seja com umas palmadas”. Conclui seu discurso enfatizando que, “[...] me acuse de ser violento, mas não sou promíscuo”.

Isso nos remete ao que afirma Altmann (2001):

Além de foco de disputa política, a sexualidade possibilita vigilâncias infinitesimais, controles constantes, ordenações espaciais meticulosas, exames médicos ou psicológicos infinitos. A sexualidade, portanto, é uma via de acesso tanto a aspectos privados quanto públicos. Ela suscita mecanismos heterogêneos de controle que se complementam, instituindo o indivíduo e a população como objetos de poder e saber (ALTMANN, 2001, p. 576).

Para endossar essa discussão, as autoras Borges e Borges (2018) apresentam uma análise acerca da supressão das questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual em planos estaduais e municipais de educação. Para dar subsídio à construção desses planos, utiliza-se como referência o Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 (PNE), documento

¹² Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20110527-42955-nac-18-ger-a18-not>>. Acesso em 23 de Agosto de 2021.

¹³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LPIbWbFtEFU>>. Acesso em 23 de Agosto de 2021.

que estabelece diretrizes e metas para a educação em um prazo de dez anos. Borges e Borges (2018) ressaltam que,

[...] em momentos de aprovação do PNE, puderam ser acompanhadas votações paradoxais durante a tramitação da matéria no Congresso Nacional, entre 2011 e 2014, resultando na modificação do enfoque anterior, de promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, para 'cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação'. A mudança no eixo da redução das desigualdades desencadeou o início de uma polêmica que durou meses. Nesse cenário e como um efeito dominó, no final do primeiro semestre de 2015, data limite para formulações/adequações dos demais planos, assistiu-se pela mídia à retirada maciça, em diversos planos estaduais e municipais de educação, de questões relativas a gênero e sexualidade, reacendendo a polêmica sobre a inclusão dessas questões em plenários de câmaras municipais e assembleias legislativas do Brasil (BORGES; BORGES, 2018, p. 3).

As autoras afirmam que, entre os anos de 2011 a 2014, durante a formulação do PNE referente ao decênio 2014-2024¹⁴, o texto do documento sofreu uma série de supressões que culminaram na exclusão dos termos relativos às questões de gênero e sexualidade. Tais supressões impactaram diretamente nos planos estaduais e municipais de educação. Resultando na reformulação dos planos e retirada das discussões que envolvem gênero e/ou sexualidade (BORGES; BORGES, 2018).

A exclusão dos termos mencionados anteriormente, representou uma vitória da frente parlamentar composta por religiosos conservadores. Para justificar a exclusão, foi utilizado o discurso de que a abordagem das questões relativas ao gênero ou à sexualidade poderia ter um caráter doutrinário na formação moral de crianças e adolescentes (VIANNA, 2018).

Nesse período, o termo "ideologia de gênero" ganhou força. Vários projetos de lei (PL)¹⁵ entraram em tramitação nas casas do legislativo com a finalidade de censurar qualquer discussão relacionada ao conceito de gênero no âmbito escolar e, como punição, os infratores poderiam perder seus cargos (DESLANDES, 2015). De maneira geral, os projetos eram justificados com a concepção de que a suposta "ideologia de gênero" seria uma ameaça moral às famílias, e que essa

¹⁴ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 24 de Agosto de 2021.

¹⁵ PL 2731/2015 e PL 3236/2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/busca-portal/proposicoes/pesquisa-simplificada>>. Acesso em 29/08/21.

“ideologia” estaria sendo implantada, por orientação do MEC, nos planos de educação estaduais e municipais.

Nesse contexto, o movimento Escola Sem Partido (ESP) ganha força e espaço. Fundado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib, o movimento se apresenta como “[...] uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”¹⁶. Apesar de defender a neutralidade política e ideológica no ambiente escolar, o ESP se trata de um “movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular” (MACEDO, 2017, p. 509).

Nas estratégias propostas no PNE - Lei nº 13.005/2014, são retomadas as discussões sobre uma base curricular unificada. É importante ressaltar que a ideia de uma base curricular unificada surge com a Constituição de 1988 que, em seu artigo 210, descreve que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988)¹⁷. Através da portaria n. 592, foi instituída, no dia 17 de junho de 2015, a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular¹⁸.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se trata de um documento que:

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

¹⁶Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em 29/08/21.

¹⁷Disponível em:

<https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_210_.asp>. Acesso em 29/08/2021.

¹⁸Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 29/08/2021.

No dia 16 de setembro de 2015 foi disponibilizada a primeira versão¹⁹ da BNCC. Nesse mesmo ano, no mês de dezembro, foi realizada uma mobilização pelas escolas para discutir a primeira versão do documento. Vicente (2021) alega que durante esse período, por meio da plataforma virtual, o documento recebeu mais de 12 milhões de contribuições diferentes de amplas entidades sociais.

A segunda versão²⁰ do documento foi divulgada no dia 03 de maio de 2016. Macedo (2017, p. 514) assevera que, a partir da divulgação da segunda versão da BNCC, “demandas conservadoras” foram fortalecidas e, a partir desse momento, o movimento ESP passou a ser um dos interlocutores do MEC²¹.

Com base na segunda versão, no mês de agosto de 2016 deu-se início a escrita da terceira versão²² do documento curricular. No que se refere às questões relativas ao gênero e à sexualidade, Vicente (2021) apresenta em sua pesquisa de doutorado as brechas possíveis para as discussões relativas a esses assuntos na primeira, segunda e terceira versão proposta para a BNCC, nas diversas áreas do conhecimento. A autora assegura que, da primeira para a segunda versão, houve um aumento expressivo nas discussões dessas questões no decorrer do documento.

Em abril de 2017, foi entregue pelo MEC a versão final da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. E por fim, no dia 20 de dezembro de 2017 o documento foi homologado pelo Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho. A versão final²³ do documento sofreu uma série de influências advindas do conservadorismo. Tanto que, a abordagem, outrora crítica e reflexiva no que concerne os temas discutidos nessa pesquisa, retrocede. A exemplo disso, podemos citar a modificação ocorrida nas competências gerais, especificamente a competência de número 9.

¹⁹Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em 29/08/2021.

²⁰Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 29/08/2021.

²¹Disponível em: <<http://www.sostenescavalcante.com.br/mec-garante-que-ideologia--de-genero-nao-entrara-na-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em 29/08/2021.

²²Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Docmento-Final.pdf>>. Acesso em 29/08/2021.

²³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 29/08/2021.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, **gênero, orientação sexual**, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (BRASIL, 2017a, p. 19, *grifos nossos*).

Na versão homologada e disponibilizada nas plataformas digitais do MEC, a competência de número 9 é descrita da maneira a seguir:

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, 2017b, p. 19, *grifos nossos*).

Fica evidente o silenciamento e o retrocesso sucedido no que diz respeito às questões que envolvem gênero e sexualidade. Ademais, Vicente (2021) compara a abordagem relativa a esses assuntos nos PCN e na BNCC:

No que tange o tratamento das questões de gênero e sexualidade, a versão oficial traz uma série de retrocessos, principalmente quando comparada com as diretrizes preconizadas pelos PCN. Enquanto em 1997 os Parâmetros Curriculares de Orientação Sexual são oficializados para ser implementados nos currículos escolares, decorridos vinte anos o quadro revela um profundo silenciamento dessa temática (VICENTE, 2021, p. 118).

Apesar de apresentar uma abordagem superficial sobre direitos humanos, na versão homologada da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, os assuntos relativos à sexualidade ficam restritos ao componente curricular de Ciências.

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2017, p. 327).

As discussões sobre sexualidade na BNCC são abordadas no oitavo ano dos anos finais Ensino Fundamental, na unidade temática “Vida e Evolução”,

sendo orientadas da seguinte maneira: “(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2017, p. 349). É perceptível que a sexualidade, neste documento, é fortemente associada a questões biológicas, uma vez que, são abordados junto a esse, assuntos relacionados à reprodução. Apesar de mencionar as múltiplas dimensões que envolvem a sexualidade, o assunto é associado ao ensino de mecanismos reprodutivos e problemas de saúde pública.

Tendo em vista o caráter normativo atribuído à BNCC, sua obrigatoriedade de implementação, reconstrução dos currículos e conseqüentemente reorientação dos currículos de formação docente, consideramos fundamental questionarmos sobre os silenciamentos impostos nos documentos, sobretudo nos documentos norteadores da atuação docente.

CAPÍTULO 2 UM OLHAR CRÍTICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Considerando as discussões sobre gênero e sexualidade no espaço escolar e suas aproximações com o ensino de Ciências, julgamos pertinente refletir sobre como essas questões atravessam nossas práticas enquanto docentes, uma vez que as práticas educativas não estão isentas dos processos de construção das identidades das/dos estudantes, tampouco das relações de poder. Somos participantes ativas e ativos nesses processos.

Diante disso, é necessário nos atentarmos para as práticas e discursos que resultam em produções de diferenças, reproduções de desigualdades ou em silenciamentos. Quanto a isso, Louro (2014, p. 125) afirma que “as desigualdades só poderão ser percebidas – desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos sensíveis para as suas formas de produção e reprodução”.

Portanto, além da questão motivadora desta pesquisa, outro questionamento que perpassa nossas discussões é: *estamos preparadas e preparados para atuarmos como professoras e professores sensíveis no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade?*

Nesse contexto, entendemos a atuação docente como fundamental para discussões e reflexões dessa natureza. Por isso, apresentaremos, neste capítulo, algumas discussões teóricas que sustentam uma formação docente crítica e reflexiva, sobretudo no que se refere às discussões sobre gênero e/ou sexualidade.

Acreditamos que não há um roteiro a ser seguido para que tenhamos uma prática educativa não sexista e/ou não discriminatória. No entanto, é essencial darmos o primeiro passo para um lugar de mudança.

Se existe algo que pode ser comum a essas iniciativas talvez seja a atitude de observação e de questionamento – tanto para com os indícios das desigualdades como para com as desestabilizações que eventualmente estão ocorrendo. Esse “afinamento” da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um/uma e todos/as precisaríamos nos voltar. Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política (LOURO, 2014, p. 125).

Louro (2014) declara que é necessário observarmos e questionarmos qualquer indício de desigualdade, portanto, precisamos estar alertas. Afinar o olhar e torná-lo sensível para observar e, sobretudo, questionar qualquer sinal de comportamento, práticas ou linguagem que promovam desigualdades.

Com esse olhar sensível, trazemos em questão a obra de Freire (2018) intitulada *“Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa”*. O autor aborda os saberes fundamentais à prática docente e que são obrigatórios à organização programática da formação de professoras e professores. Dentre esses saberes, a reflexão crítica sobre a prática nos chama atenção. Esta, por sua vez, assume um caráter indispensável para a atuação docente. Assim, Freire (2018) reforça que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. **É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar para a próxima prática.** O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2018, p. 40, grifo nosso).

Por isso, acreditamos que a reflexão sobre a prática docente deve acontecer de forma permanente e também de forma crítica. Nessa perspectiva, afirmamos que para refletirmos de forma crítica sobre nossas práticas educativas, precisamos preparar nosso olhar, ou melhor, torná-lo sensível para identificar formas de discriminação e/ou desigualdades que possam estar sendo promovidas por meio delas.

De forma análoga a Freire, no que diz respeito à prática educativa, Guacira Lopes Louro (2014), afirma ser necessário estarmos de olhos abertos, procurando perceber como reproduzimos racismos, sexismos e etnocentrismo.

Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá que lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão as relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito (LOURO, 2014, p. 69).

É essencial que nós, enquanto docentes, por estarmos nesse emaranhado de relações, indaguemos e problematizemos de forma mais ampla a multiplicidade dos arranjos escolares. Devemos colocar as relações de poder em questão. No que concerne a uma educação problematizadora, Freire (2019) descreve:

Mais uma vez se antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como *estão sendo* os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade (FREIRE, 2019, p. 101, grifo do autor).

O autor descreve como se faz uma educação problematizadora para o enfrentamento dessas relações de poder estabelecidas pelo currículo e pelas práticas educativas. Para isso, contrapõe a educação problematizadora à educação bancária. A educação problematizadora está comprometida com a libertação, estimula a reflexão e a ação sobre a realidade a ser enfrentada, do outro lado, a educação bancária se mostra aquém da realidade social. Além disso, Freire (2018) contribui dizendo:

[...] por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2018, p. 34-35).

Para o autor, o exercício educativo não está desassociado da formação moral das alunas e dos alunos. Portanto, é necessário que o ensino não se dê de forma técnica, mas que assuma o seu caráter formador, pois uma das tarefas essenciais do educando é propiciar aos alunos condições para que possam se reconhecer como seres sociais e que possam compreender suas condições históricas e culturais (FREIRE, 2018).

Assumimos, então, que os processos educativos devem ser caracterizados como práticas que objetivam, sobretudo, formar seres sociais. Nesse mesmo entendimento, Freire (2018) aponta para o caráter político que está vinculado à

educação. Para isso, o autor justifica a raiz política da educação por meio da educabilidade do ser humano, este que, por sua vez, só é vulnerável aos processos educativos por conta de sua natureza inacabada. Freire (2018) reforça o caráter crítico e político-pedagógico que o ofício docente nos exige. Precisamos estar conscientes que, por meio do exercício do professorado, devemos respeito às e aos estudantes, assim como às educadoras e aos educadores. Assim sendo, Paulo Freire corrobora dizendo que:

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mais hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens viram puro objeto de espoliação e de descaso? O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode* (FREIRE, 2018, p, 109-110, *grifo do autor*).

Diante do pensamento exposto, enquanto educadoras e educadores, precisamos estar conscientes da impossibilidade de sermos neutros em nossa prática educativa, uma vez que a neutralidade se coloca em diálogo com a omissão. Diante isto, no que se refere às questões de gênero e sexualidade, Freire (2018) considera que é preciso rejeitar qualquer forma de discriminação. O mesmo autor reforça que “a prática preconceituosa de raça, classe e gênero ofende a substantividade do ser humano e *nega radicalmente a democracia*” (p. 37, grifo nosso).

Reforçamos então que, assim como a educação, a sexualidade assume um caráter político e social, como já mencionado anteriormente nesta pesquisa. Ela trata do coletivo, ela não é acabada, é construída ao longo de toda a vida e de muitos modos. Louro (2019, p. 11, grifos nossos), contribui dizendo que: [...] “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é *social e política*; o segundo fato de que a sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”. Quanto a isso, Louro (2014) contribui dizendo:

Nessa ação política cotidiana e aparentemente banal, parece importante que observemos as relações de gênero não apenas naquilo que elas apresentam de “mais evidente” (o que usualmente quer dizer aquilo em que se ajustam as nossas expectativas ou às representações dominantes), mas que sejamos capazes de olhar para os comportamentos que fogem ao esperado, para os sujeitos que desejam transgredir as fronteiras e os limites. Essa disposição de olhar talvez nos ajude a perceber a transitoriedade ou as transformações nas relações entre os sujeitos e certamente se constitui numa das formas mais efetivas de produzir conhecimento novo (LOURO, 2014, p. 129).

Concordamos com a autora quando propõe que olhemos para nossas ações políticas e práticas cotidianas que, por sua vez, podem desestabilizar as certezas, desalojar hierarquias e ensinar a crítica e a autocrítica. A ação de problematizar o “banal” e questionar o convencional contribui fortemente para a produção de novos saberes, principalmente em se tratando da formação de professoras e professores.

No que diz respeito aos saberes docentes, Maurice Tardif, professor e pesquisador canadense, afirma que “todo saber implica um processo de aprendizagem e formação” (TARDIF, 2012, p. 35). Portanto, quanto mais um saber é desenvolvido, mais ele é sistematizado e, quanto mais sistematizado, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem. O autor conclui dizendo que quando esses saberes atingem um alto grau de desenvolvimento são integrados aos processos de formação docente (TARDIF, 2012).

No que se refere à formação de professoras e professores, Tardif (2012), aponta para a importância das/dos docentes no que diz respeito à sua posição dentro das relações sociais. O autor admite que: “[...] o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes” (TARDIF, 2012, p. 36).

Destarte, Tardif (2012) descreve três modelos de identidade docente, sendo elas: *tecnólogo do ensino*, *prático reflexivo* e o *ator social*. Sobre o modelo de identidade docente *ator social*, o autor afirma que este “desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar” (TARDIF, 2012, p. 303). É evidente a importância das professoras e professores no que se refere à transformação da realidade social. No entanto, é necessário questionarmos sobre como ocorrem os

processos de formação docente e como esses processos contribuem, ou não, para uma prática educativa “problematizadora”.

Nesse sentido, por entendermos que a prática docente se constitui por meio da integração de vários saberes, também depende da capacidade da professora ou professor de mobilizar e articular esses saberes. É importante considerarmos aqui que estabelecer um diálogo com e entre os saberes docentes é fundamental para discutirmos a prática docente no que se refere às questões de gênero e sexualidade no espaço escolar.

Outrossim, Tardif (2012) indica que o saber docente é qualificado como plural, por conseguinte, se forma pela ligação dos saberes oriundos de diversas fontes, sendo elas: *formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais*. Para um melhor entendimento, é necessário apresentarmos a definição de *saber* segundo o autor:

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc (TARDIF, 2012, p. 11, grifo do autor).

Ou seja, o saber docente, além de apresentar características inerentes à identidade do sujeito e suas experiências, também apresenta aspectos de um saber que conflui em um emaranhado de relações sociais. De outro modo, ao mesmo tempo em que é social, também é individual. Porém, o autor enfatiza que a questão dos saberes docentes não pode ser desarticulada das outras dimensões do ensino, tampouco das condicionantes e do contexto de trabalho (TARDIF, 2012), conforme exposto a seguir:

Damos aqui à noção de ‘saber’ um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2012, p. 255).

Para compreender como esses saberes se aplicam à prática profissional, Tardif (2012, p. 255) descreve a “epistemologia da prática profissional” como sendo o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelas professoras e

professores na sua atuação profissional, no desempenho de suas tarefas, além de investigar a natureza desses saberes e sua aplicabilidade na atividade profissional.

O autor destaca que, para compreender a natureza dos saberes que permeiam a prática docente, é essencial entender que estes saberes são demasiadamente sociais:

Para evitarmos equívocos, lembremos que “social” não quer dizer “supraindividual”: quer dizer relação e interação entre *Ego* e *Álter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2012, p. 15).

No que tange ao caráter social atribuído ao saber docente, Tardif (2012) descreve cinco motivos pelos quais considera essenciais para se perceber o saber docente como saber social. O saber é social, porque é partilhado por um grupo de professoras e professores, ou seja, um grupo de profissionais que possuem uma formação e causa comum de trabalho. O saber é social, visto que é socialmente produzido. Pelo fato de estar sustentado por um sistema educacional, torna-se legítimo. O saber é social, pois “seus próprios *objetos* são objetos sociais, isto é, práticas sociais” (TARDIF, 2012, p. 13).

A partir do pensamento de Tardif, percebemos o saber como social, pois a maneira de ensinar e o que se ensina se modifica através do tempo e das mudanças sociais. Por fim, o saber é social, pois ele é incorporado na prática profissional através dos processos de socialização e também da história.

Admitimos, então, que o saber docente é fruto de construções sociais, estando ligado à história de uma sociedade e de sua cultura. Sendo assim, apresentamos o conceito de *Arbitrário Cultural*, presente nos estudos de Tardif (2012), com base no proposto pelo sociólogo francês, Pierre Bourdieu:

Desse ponto de vista, o saber dos professores (tanto os saberes a serem ensinados quanto o saber-ensinar) está assentado naquilo que Bourdieu chama de arbitrário cultural: ele não se baseia em nenhuma ciência, em

nenhuma lógica, em nenhuma evidência cultural. Noutras palavras, a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.) de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. (TARDIF, 2012, 13-14).

Diante à citação anterior, verificamos que apesar de o saber docente não seguir uma regra e também não possuir uma razão objetiva, o valor que o orienta é, no entanto, arbitrário. Com relação a isso, Nogueira e Nogueira (2002) reforçam a concepção de Arbitrário Cultural:

Os valores que orientariam cada grupo em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Apesar de arbitrários, esses valores – ou seja, a cultura de cada grupo – seriam vividos como os únicos possíveis ou, pelo menos, como os únicos legítimos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 28).

Dessa forma, os valores ou costumes tomados como legítimos para determinada cultura são aqueles que, dentro das relações sociais, possuem mais força, ou seja, os valores da classe dominante. No que concerne aos saberes docentes, aqueles que são tomados como legítimos seriam oriundos da cultura dominante.

Além disso, o próprio Bourdieu (1998) descreve, por meio do conceito de Arbitrário Cultural, como a cultura escolar atua na legitimação das desigualdades sociais:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Com certeza, ao desconsiderar, durante o exercício das práticas educativas, as diferenças de classes sociais entre as/os estudantes, a escola faz perdurar as desigualdades sociais, conforme exposto anteriormente.

Além do conceito apresentado (Arbitrário Cultural), trazemos em questão outro conceito proposto por Pierre Bourdieu: *habitus*. No que tange a prática

docente, é por meio do enfrentamento de situações e condicionantes que a/o docente desenvolve o *habitus* (TARDIF, 2012). Este, por sua vez, pode ser definido como um conhecimento adquirido, trata-se de uma “espécie de sentido do jogo que não tem necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional num espaço” (BOURDIEU, 1989, p. 62).

Para o teórico, o *habitus* de uma/um docente depende das condições sociais de sua formação e de seu exercício (BOURDIEU, 2001). Nossas ações possuem mais frequentemente relação com a prática cotidiana e condicionantes do trabalho educativo, do que com um cálculo pensado racionalmente.

A partir do pensamento de Bourdieu, Tardif (2012) afirma que:

Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2012, p. 49).

Ademais, os *habitus* são inscritos nos corpos através das experiências passadas, um sujeito nunca é por inteiro agente de suas práticas. Nesse sentido, podemos afirmar que a atuação docente está fortemente ligada com nossas experiências. Portanto, o conhecimento prático é fruto dessas experiências e intervém em nossas práticas e tomadas de decisões.

Ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional. Por exemplo, para tomar uma decisão, ele se baseia com frequência em valores morais ou normas sociais; aliás, uma grande parte das práticas disciplinares do professor se baseia em juízos normativos relativos às diferenças entre o que é permitido e o que é proibido. Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou (TARDIF, 2012, p. 66).

Conforme apresentado, a prática docente se sustenta por meio de uma rede de interações com diversos atores sociais. Tais interações acontecem em um determinado meio que é constituído por uma série de relações sociais. É importante mencionar que o exercício docente se passa dentro de um espaço regido por normas e organizações, e são mediante essas relações que o *habitus* se estabelece.

No entanto, o *habitus* se estabelece pela convergência e articulação dos saberes docentes, sobretudo os saberes oriundos de toda a sua formação escolar. Portanto, é importante salientar que o processo de formação docente se inicia desde a socialização primária, ou seja, as experiências anteriores à formação inicial se acumulam. E é através da interação com os variados grupos sociais que as pessoas constituem suas identidades pessoais e sociais (TARDIF, 2012).

Ao longo dos processos de socialização, interiorizamos valores, crenças, habilidades e etc., que constituirão a personalidade das/dos docentes. Neste mesmo sentido, as concepções de ensino e aprendizagem herdadas dos processos de escolarização, moldam as identidades dos professores e seu conhecimento prático (TARDIF, 2012).

Vale ressaltar que o início do trabalho docente é um momento crucial, é o momento em que se torna perceptível para professoras e professores os limites dos saberes pedagógicos. Sobre isso, Tardif (2012) menciona que há uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação inicial.

Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Em alguns, essa descoberta provoca rejeição pura e simples de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso. Em outros, ela provoca uma reavaliação (alguns cursos foram úteis, outros não). E, finalmente, em outros, ela suscita julgamentos mais relativos (por exemplo: “minha formação me serviu na organização dos cursos, na apresentação do material pedagógico” ou então “não se pode pedir para a universidade realizar uma missão impossível”) (TARDIF, 2012, p. 51).

É importante observar que a experiência profissional, ou melhor, os saberes oriundos da prática profissional, concedem ao professor a capacidade de julgamento sobre a sua formação anterior ou sobre a sua formação continuada. Para Tardif (2012), os *saberes experienciais* são definidos como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (ibid., p. 48). Esses saberes são adquiridos no exercício da profissão, através do cotidiano, eles estão relacionados às situações reais, que exigem da professora

ou do professor habilidades pessoais, capacidade de enfrentamento e improvisação.

De fato, os saberes originados através da prática docente possuem um caráter subjetivo. As relações com os pares, compartilhamento de experiências, treinamento de estagiárias e estagiários, são essas situações que permitem que esses saberes experienciais se tornem objetivos. Nessa perspectiva, a professora e o professor se tornam também formadoras e formadores (TARDIF, 2012).

Além disso, Tardif (2012, p. 21) enfatiza que “os saberes oriundos da experiência de trabalho parecem constituir o alicerce da prática e competência de professoras e professores”. Através da experiência e da prática é que as/os profissionais produzem seus próprios saberes. Nesse sentido, o autor traz a reflexão sobre a formação docente que, por sua vez, se encontra dominada pelos conhecimentos disciplinares, produzidos sem nenhuma conexão com a prática das professoras e dos professores. Dessa forma, compreendemos que há um distanciamento entre as instituições de formação e os produtores de saberes.

O conjunto de saberes que são transmitidos pelas instituições de formação de professoras e professores são denominados saberes da formação profissional, ou então, *saberes profissionais*. As ciências humanas e da educação tem a/o profissional e o ensino como objeto do saber, dessa forma, produzem conhecimentos acerca da profissão docente, e tentam incorporá-los à prática dessas e desses profissionais (TARDIF, 2012).

Os saberes produzidos pela academia se transformarão em saberes destinados à formação das/dos professores. Nesse sentido, tomar as professoras e os professores como objeto de estudo, implica diretamente na necessidade de reconhecê-los como sujeitos do conhecimento e que possuem saberes próprios do seu ofício. Concordamos com Tardif quando aponta para a necessidade de incluir as professoras e os professores em seus processos de formação:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem competência para atuar em sua própria formação [...] (TARDIF, 2012, p. 240).

Além dessas questões, Tardif (2012) aponta para uma fragmentação nos processos de formação inicial:

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstraram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas (TARDIF, 2012, p. 241).

Decerto, a atuação das professoras e dos professores deve se basear em um vínculo estreito entre a formação continuada e a profissão. Esta, por sua vez, deve se basear em situações vividas através da prática profissional, objetivando uma reflexão sobre a prática, de forma crítica e política, conforme já abordado neste capítulo.

Além dos saberes citados anteriormente, os *saberes disciplinares* se integram na formação docente por meio dos cursos de formação inicial e continuada. Correspondem aos diversos campos do conhecimento e estão dispostos nas universidades e instituições de formação na forma de disciplinas. E, por último, os *saberes curriculares*, estabelecidos e definidos pela instituição escolar, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos (TARDIF, 2012).

Embora os saberes docentes ocupem uma posição privilegiada e estratégica entre os demais saberes sociais, esses saberes são desvalorizados, conforme apontado por Tardif:

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são os saberes do professor nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem (TARDIF, 2012, p. 40)

Nesse sentido, o autor atribui aos saberes disciplinares e curriculares uma posição de exterioridade à prática docente, uma vez que as professoras e os professores são colocados em um lugar de meros transmissores de saber.

Dessa maneira, fica evidente a necessidade de pensarmos sobre formação continuada docente, visto que os processos formativos não podem estar limitados à formação inicial. Com relação aos processos de formação continuada, estes devem estar voltados para o estreitamento das relações entre a formação inicial e as situações vividas na realidade da sala de aula.

Sobre isso, Tardif (2012) pontua como deve ocorrer a formação profissional: “[...] como um *continuum* que se estende por toda a carreira dos professores e vai mesmo além, já que certas experiências de formação incluem professores aposentados” (TARDIF, 201, p. 292, grifo do autor). Assim, é importante não limitar a formação docente apenas à formação inicial, estendendo-a continuamente.

Diante do exposto, consideramos que é essencial investigar os processos de formação inicial e continuada de professoras e professores de Ciências, visto sua aproximação com as discussões sobre gênero e sexualidade. É necessário compreendermos como ocorrem esses processos formativos, e se estes têm oferecido subsídios teóricos e práticos suficientes para as necessidades das/dos docentes para sua atuação em sala de aula de forma reflexiva, crítica, política e levando em consideração seus saberes.

CAPÍTULO 3

REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

Para seguirmos a um lugar de mudança, é fundamental a reflexão acerca dos processos formativos relacionados à docência. E com isso, identificar possíveis dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento da problemática em questão. Dessa forma, retomamos aqui a pergunta que motiva esta pesquisa: *Quais os direcionamentos teóricos e práticos sobre gênero e sexualidade nos cursos de formação inicial e continuada presentes dos discursos de professores de ciências que atuam nos anos finais do ensino fundamental?*

Para o desenvolvimento desta pesquisa, inicialmente, pretendíamos desenvolver um processo de Formação Continuada (FC) junto às professoras e professores de Ciências da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande, MS. A princípio estruturado para acontecer de forma semipresencial, sendo parte dos encontros presenciais, alternando-os com encontros pela plataforma *Moodle*²⁴. Planejávamos analisar um processo de FC sobre gênero e sexualidade e, durante o processo, oferecer subsídios teóricos e práticos aos professores sobre gênero e sexualidade. Por fim identificar as principais dificuldades desses professores no que se refere ao desenvolvimento de suas aulas.

Entretanto, no início do ano de 2020, fomos surpreendidas pela pandemia causada pelo vírus Sars-cov-2, a Covid-19. Com a suspensão das atividades presenciais, tanto nas escolas municipais, estaduais e também nas universidades, optamos por modificar os planos, pois não seria possível desenvolver a proposta inicial, visto que as aglomerações eram, e ainda neste momento são, recomendadas pelos cientistas e profissionais da saúde. Além disso, a carga de trabalho das professoras e professores havia se multiplicado, uma vez que as atividades escolares foram desenvolvidas de forma remota no ano de 2020 e ainda vem sendo desenvolvidas no ano de 2021 (primeiro semestre).

Frente à essa questão, decidimos, por meio de um questionário *on-line* (Apêndice A), analisar os discursos de professoras e professores de Ciências que

²⁴ *Moodle* é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), oferece espaços virtuais para a interação entre alunas/alunos e docentes ou tutores.

atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) na REME de Campo Grande, MS, no que tange aos processos formativos, inicial e continuado, para as questões de gênero e sexualidade.

Para tanto, após a reestruturação do projeto, o enviamos para apreciação do colegiado do curso de Mestrado em Ensino de Ciências/UFMS, onde obtivemos a aprovação (Anexo A). Nosso primeiro passo foi estabelecer contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande, MS. Encaminhamos um ofício, que se encontra no Apêndice B, solicitando a autorização para o desenvolvimento da investigação proposta. Após obtermos o parecer favorável (Anexo B), demos início aos trâmites legais que envolvem pesquisas com Seres Humanos. Submetemos o projeto na *Plataforma Brasil*²⁵ para que fosse realizada a apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep). Por fim, no início de outubro de 2020 o projeto foi aprovado²⁶.

3.1 Tipo da Pesquisa

Esta pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa sem intervenção. Pesquisas dessa natureza buscam compreender e interpretar fenômenos, estudando-os em seu estado natural, ou seja, considerando o contexto no qual a/o participante esteja inserida/o (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa qualitativa, também chamada de naturalística, tem suas raízes na compreensão de fenômenos. Preconiza os aspectos subjetivos do comportamento humano, o contexto, as experiências, o sentido dado a determinados acontecimentos, além das diversas interações sociais (ANDRÉ, 1998). Nesse sentido, André (1998) explica quais são as dimensões atribuídas a pesquisa qualitativa:

Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de

²⁵As pesquisas que envolvem seres humanos devem ser submetidas ao Sistema CEP/CONEP. As submissões acontecem por meio da Plataforma Brasil, que se trata de uma base unificada onde são registradas as pesquisas dessa natureza.

²⁶Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 38018520.7.0000.0021.

pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1998, p. 15).

Diante disso, acreditamos que assumir em nossa pesquisa uma abordagem qualitativa vai ao encontro dos seus propósitos, uma vez que objetivamos fazer uma análise qualitativa em prol de uma ampla compreensão da realidade apresentada pelas/pelos respondentes.

3.2 Produção dos Dados da Pesquisa

A produção dos dados para esta pesquisa se deu por meio da aplicação de um questionário. Esse instrumento consiste em um conjunto de questões que são respondidas pelas/pelos participantes da pesquisa sem a presença do pesquisador (GIL, 2002). Além disso, ressaltamos que é fundamental cuidado e atenção na seleção das perguntas para que estejam de acordo com os objetivos da pesquisa.

O processo de elaboração é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico (LAKATOS & MARCONI, 1992, p. 202)

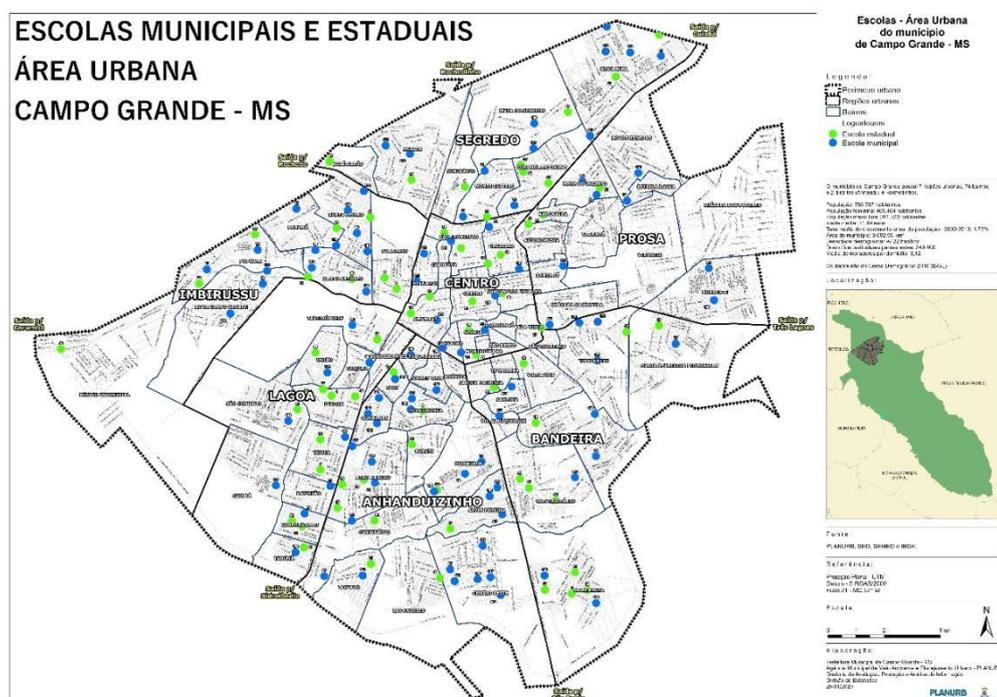
Nesse sentido, enfatizamos que o questionário foi previamente testado (pré-teste) com a finalidade de identificar possíveis falhas, como perguntas subjetivas, por exemplo. Para o pré-teste foram selecionados três indivíduos pertencentes ao grupo, ou seja, professoras e professores de ciências que atuam ou atuaram nos anos finais do EF. Os questionários foram enviados de forma eletrônica para que os indivíduos respondessem. Após isso, as/os respondentes foram entrevistadas/os para saber se houve alguma dificuldade para responder às questões, ou a possibilidade de algum constrangimento. Além disso, as respostas também foram analisadas para verificar se as respostas dadas não indicavam alguma dificuldade.

Para a estruturação do questionário, utilizamos questões abertas (9), fechadas (7) e mistas (2), que nos direcionaram ao objetivo proposto, com base nos referenciais teóricos explorados neste trabalho. Dessa forma, as/os participantes da pesquisa puderam escrever sobre suas percepções acerca do assunto proposto.

3.3 Campo da Pesquisa

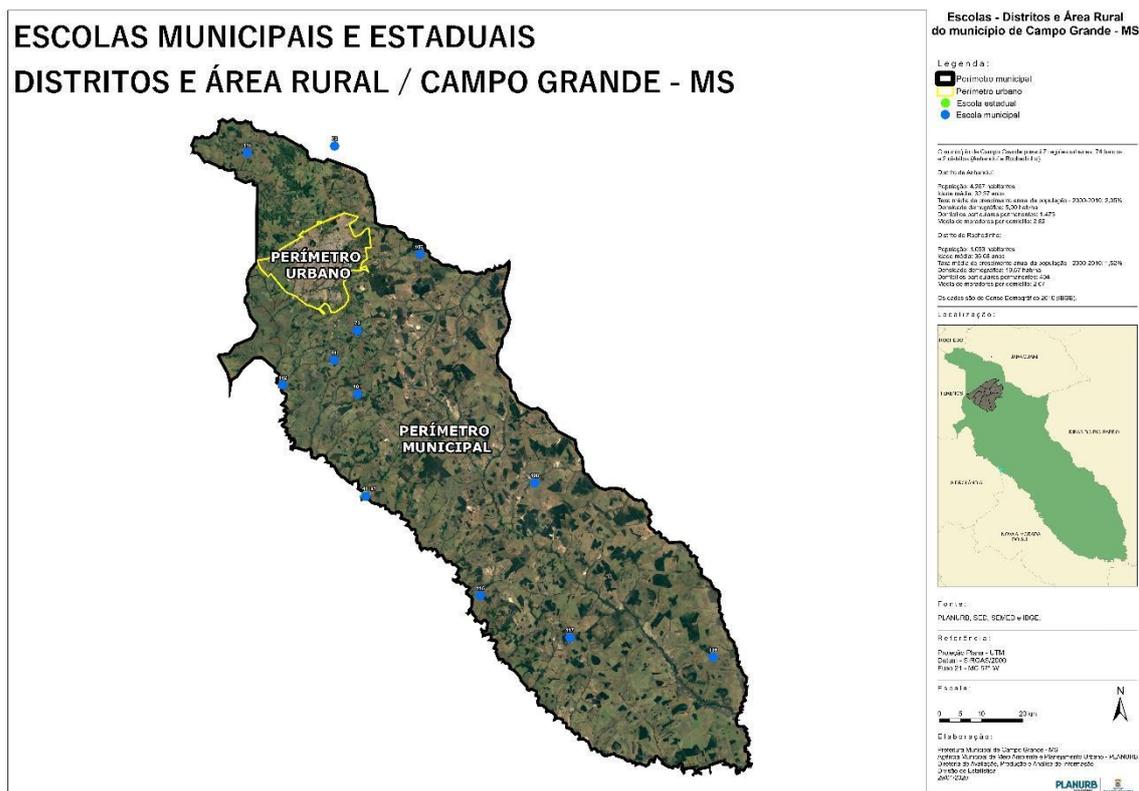
Participaram da pesquisa professoras e professores de Ciências dos anos finais do EF, lotados em 12 escolas da REME, localizadas no município de Campo Grande, MS. Atualmente o município de Campo Grande conta com 99 escolas sob a responsabilidade da SEMED, que são distribuídas em sete regiões urbanas: Anhanduizinho, Bandeira, Centro, Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo (Figura 1).

Figura 1 – Escolas Municipais e Estaduais – Área Urbana do Município de Campo Grande



Além das escolas distribuídas nas regiões urbanas, o município em questão conta com 13 escolas localizadas nos distritos Anhanduí, Rochedinho e Área Rural (Figura 2).

Figura 2 – Escolas Municipais e Estaduais – Distritos e Área Rural



Fonte: PLANURB - Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano.

Primeiramente, foi realizado o contato com as escolas através de ligações telefônicas, quando possível, ou então via *WhatsApp*. Reforçamos que as visitas às escolas foram evitadas por conta do cenário de pandemia em que estamos vivendo. Após o primeiro contato estabelecido, foram encaminhadas às diretoras e aos diretores as informações necessárias para conhecimento do projeto, bem como o ofício emitido pela SEMED.

Por conseguinte, as e os responsáveis pelas instituições escolares, encaminharam o contato telefônico das professoras e professores para que eu pudesse me apresentar, prestar esclarecimentos sobre a proposta de pesquisa e encaminhar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C).

3.4 Participantes da Pesquisa

Após o contato estabelecido com as/os participantes da pesquisa, professoras e professores de Ciências dos anos finais do EF da REME, por intermédio das direções das escolas, foi enviado para cada uma/um o TCLE, para que identificassem seu consentimento de participação por concordância eletrônica. Neste documento estavam descritos os detalhes da proposta de pesquisa, objetivos e como se daria sua participação na pesquisa. Vale ressaltar que a participação das professoras e professores foi voluntária e consistiu em responder a um questionário eletrônico, via Google Formulário. Além disso, tomamos todas as medidas para garantir o anonimato das respostas. Durante o texto evitaremos a vinculação das/dos respondentes a qualquer resposta.

Contamos com a participação de 15 docentes respondentes. Os dados que compõem este quadro foram fornecidos pelas/pelos respondentes por meio do questionário (APÊNDICE A), em resposta às questões 1 a 6, que tratavam do perfil profissional das/dos participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização das/dos participantes da pesquisa

Participante (P)	Curso de Formação Inicial	Ano de Início do Curso de Formação	Ano de Conclusão do Curso de Formação	Turmas em que leciona	Tempo de Docência
P1	Ciências Biológicas	2013	2017	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	3 anos
P2	Ciências Biológicas e Arte	2000	2016	8º ano, 9º ano	3 anos
P3	Ciências Biológicas	1998	N/I	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	20 anos
P4	Ciências Biológicas e Pedagogia	2000	2004	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	19 anos
P5	Ciências Biológicas	2000	2003	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	2 anos
P6	Ciências Biológicas	2000	2003	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	13 anos

P7	Ciências Biológicas – Licenciatura e Bacharelado	2001	2004	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	16 anos
P8	Ciências Biológicas	2000	2004	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	14 anos
P9	Ciências Biológicas	2009	2011	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	3 anos
P10	Ciências Biológicas	2004	N/I	6º ano, 7º ano, 9º ano	10 anos
P11	Ciências Biológicas	2014	2018	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	9 meses
P12	Ciências Biológicas	2006	2009	6º ano, 7º ano, 9º ano	6 anos
P13	Ciências Biológicas	2001	2004	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	16 anos
P14	Ciências Biológicas	2009	N/I	6º ano, 8º ano, 9º ano	11 anos
P15	Ciências Biológicas	2002	2005	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	15 anos

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

As/os participantes da pesquisa são professoras e professores da REME que possuem formação superior em Ciências Biológicas, e o tempo de atuação como docente varia entre 9 meses a 20 anos. Todas/todos respondentes atuam nos anos finais do EF (6º ano ao 9ºano) como docente na disciplina de Ciências.

3.5 Instrumento de Análise

Para a análise das respostas obtidas por meio do questionário, elegemos o método Análise de Discurso (AD), que tem em seus fundamentos a articulação da linguística com o social. Em seu núcleo, encontram-se dois conceitos: o *discurso* e a *ideologia* (BRANDÃO, 1995). A palavra “discurso” tem sua origem do latim *discursus* que significa “correr ao redor”, de outro modo, podemos dizer que, o discurso é a palavra em movimento (ORLANDI, 2020).

A AD se interessa pela linguagem tomada como prática, “ação que transforma e que constitui identidades” (ORLANDI, 2004, p. 28). Assim sendo, a

linguagem atua na produção de sentidos e modos de significar, considerando o contexto da pessoa que fala e as condições em que está inserida. Brandão (1995) considera que,

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia (BRANDÃO, 1995, p. 11).

Concordamos com o autor, quando aborda sobre a linguagem não se limitar a um instrumento de comunicação ou de transmissão de informação. A linguagem assume para si um papel discursivo, ela atua como intermédio entre a pessoa e a realidade natural e social. Nesse sentido, Orlandi (2020) afirma que:

A análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 2020, p. 13).

Conforme o pensamento de Orlandi, há uma relação entre a linguagem e a produção de sentidos, e ela é constitutiva do homem e de suas maneiras de se significar socialmente. Desse modo, a AD trabalha com o discurso, ou seja, em como a linguagem se relaciona com a sua exterioridade.

Para a AD, a língua é condição de possibilidade do discurso, no sentido de que não se trata de um código a ser decifrado. A linguagem é o lugar onde a ideologia se manifesta e onde os processos de significação são realizados constantemente. É importante ressaltar que a noção de discurso não se refere apenas à transmissão e recepção de informações, portanto, o discurso não se restringe à noção de fala. Considerando o sentido atribuído à palavra “discurso” como sendo os sentidos atribuídos entre os interlocutores, podemos afirmar que “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar” (ORLANDI, 2020, p. 20).

Dessa forma, podemos concluir que a AD não está presa na interpretação e, na verdade, ela ultrapassa as barreiras da interpretação. Para a AD, é

necessário compreender o discurso, ou seja, compreender como ocorrem os processos de significação (ORLANDI, 2020).

A AD como dispositivo de compreensão e explicitação dos processos de significação, pressupõe que a/o analista, de acordo com sua questão de pesquisa, mobilize conceitos que se comprometam com a resolução da mesma. Dessa forma, através dos gestos de interpretação, relacione o sujeito e o sentido. A pesquisadora ou o pesquisador se torna responsável pela elaboração e construção de seu dispositivo de análise e após a compreensão do processo discursivo, a interpretação deve ocorrer de acordo com os instrumentos teóricos do qual se parte (ORLANDI, 2020).

Sendo assim, a AD requer da/do analista a construção de um dispositivo teórico de interpretação e um dispositivo de análise. A análise objetiva a descrição e interpretação dos processos discursivos, não com a intenção de encontrar no discurso um sentido “verdadeiro”, mas compreender as filiações de sentidos (ORLANDI, 2020).

Feita a análise, e tendo compreendido o processo discursivo, os resultados vão estar disponíveis para que o analista os interprete de acordo com os diferentes instrumentais teóricos dos campos disciplinares nos quais se inscreve e de que partiu (ORLANDI, 2020, p. 26).

Todavia, para que a interpretação do discurso ocorra com sucesso, conforme os pressupostos da AD apresentados pela autora, é necessário que a/o analista tenha instrumentais teóricos consistentes, que de fato propicie descortinar os sentidos do discurso.

Ademais, para realizar a AD, é preciso considerar as condições em que um discurso foi produzido, ou seja, compreender como a memória integra a produção discursiva. É fundamental observar o contexto imediato da produção do discurso e, além disso, considerar aquilo que é dito antes do discurso, mas não no sentido da palavra, e sim, as condições históricas e ideológicas na qual um discurso foi produzido. A AD define a memória discursiva como:

[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O

interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2020, p. 29).

O interdiscurso também pode ser interpretado como o “não-dito”, conforme o referencial da AD. A observação deste nos permite compreender a filiação de significados já constituído em outros dizeres. Outro conceito importante e que se relaciona com o interdiscurso é o conceito de *intradiscurso*, que é aquilo que está sendo dito naquele momento e em determinadas condições. Os termos se encontram em dois eixos que permitem o sentido.

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocarmos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos (ORLANDI, 2020, p. 31).

Destarte, admitir que há um *já-dito* é fundamental para compreender os sentidos de um discurso e seu funcionamento. “As palavras não são só nossas, elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas palavras” (ORLANDI, 2020, p. 30). Assim, nos vestimos de uma nova prática de leitura, que a autora aponta como leitura discursiva.

Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária (ORLANDI, 2020, p. 32).

Compreendemos então que ao olhar para a linguagem de forma discursiva, podemos afirmar que ela apresenta um sentido de incompletude, uma vez que, o sujeito é passível de falha e a história passível de ruptura. “Por isso dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados” (ORLANDI, 2020, p. 35).

É preciso esclarecer, também, que aquilo que dizemos já foi dito em outro momento da história e, ao dizermos, nos filiamos às redes de sentidos. Nesse sentido a AD considera duas formas de esquecimento no discurso. A primeira está relacionada ao inconsciente, quando dizemos algo retomamos sentidos que já existem, dessa forma, o esquecimento número um se resume ao “modo pelo

qual somos afetados pela ideologia” (ORLANDI, 2020, p. 33). A segunda forma de esquecimento está atrelada à enunciação: “[...] ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro” (ORLANDI, 2020, p. 33).

A autora afirma que esse modo de esquecimento, ou seja, o esquecimento enunciativo, não está dissociado dos sentidos do discurso. Ao dizermos algo de uma forma, optamos por não dizer de outra forma. “Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos” (ORLANDI, 2020, p.34).

Além disso, as palavras adquirem diversos sentidos pois estão sempre em movimento. Dessa maneira, a linguagem apresenta um sentido de incompletude, o movimento da língua é possibilitado através da falha e da ruptura.

A autora afirma, ainda, que a condição da existência das pessoas e dos sentidos se dá através da relação entre a *paráfrase* e a *polissemia* (ORLANDI, 2020). A *paráfrase* se refere à estabilidade, em todo dizer há sempre algo que se mantém, em outras palavras, através do discurso produzem-se formulações do mesmo dizer (ORLANDI, 2015). Por sua vez, a *polissemia* se refere aos processos de ruptura e de significação, ela possibilita a transformação do dizer.

Nessa perspectiva, os sentidos atribuídos a um discurso levam a outros discursos que os sustentam. De outro modo, os sentidos são resultados de relações e significações. Assim, “Um dizer sempre tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (ORLANDI, 2020, p. 37), onde temos então o conceito de *relações de sentidos*. Além disso, as palavras variam seus sentidos a partir do lugar do qual o sujeito fala, ou seja, como estão inscritos na sociedade. Dessa forma, as imagens dos sujeitos em seus lugares, representam a posição do sujeito no discurso, temos então a chamada *relações de força* (ORLANDI, 2020).

Ainda no que se refere às condições de produção do discurso, consideramos pertinente mencionar o mecanismo da *antecipação*, que é quando o sujeito modula o discurso tencionando os sentidos que deseja que seu discurso produza (ORLANDI, 2020, p. 37). Os mecanismos apresentados até então: *relações de sentidos*, *relações de força* e *antecipação*, constituem o que a AD

denomina como *formações imaginárias*. Essa, por sua vez, “produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica” (ORLANDI, 2020, p. 38).

Cabe dizer que “o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2020, p; 40). Portanto, tudo aquilo que dizemos possui um aspecto ideológico. As palavras não possuem um sentido em si, elas são constituintes de um discurso e esse, por sua vez, se relaciona com outros discursos.

As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra (ORLANDI, 2020, p. 41).

Em consequência, por meio das formações discursivas, podemos compreender como ocorrem os processos de produção de sentidos e como eles se relacionam com a ideologia. A partir dos conceitos apresentados, é pertinente mencionar que o dispositivo de análise procura:

[...] colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2020, p. 57).

Como mencionado anteriormente, esse dispositivo de análise é construído, então, com base na questão de pesquisa. O primeiro passo para a análise é a constituição do *corpus*. Desse modo, os critérios para a seleção do que irá constituir o corpus devem obedecer aos princípios teóricos e estarem de acordo com os objetivos propostos para a análise. O primeiro tratamento que o corpus recebe, acontece com o que Orlandi (2015) enuncia como de-superficialização: *quem diz, em quais circunstâncias se diz e como se diz*.

Passa da superficialidade linguística (corpus bruto, textos) para o objeto discursivo e desse para o processo discursivo. Isto resulta, para o analista com seu dispositivo, em mostrar o trabalho da ideologia. Em outras palavras, é trabalhando essas etapas da análise que ele observa

os efeitos da língua na ideologia e a materialização desta na língua. Ou, o que, do ponto de vista do analista, é o mesmo: é assim que ele aprende a historicidade do texto (ORLANDI, 2015, p. 68).

Diante do exposto, é a partir do material bruto que é construído um objeto discursivo, em que neste é analisado o que é dito nesse discurso e em outros discursos. A partir da observação nos modos de construção e estruturação, podemos compreender como se constituem os sentidos dos dizeres. Nesse momento, é observado como a história se faz presente na língua (paráfrase, interdiscurso e etc.) e por fim mostra o trabalho da ideologia e como ela se materializa através da língua (ORLANDI, 2015).

Com a finalidade de compreender a AD, Orlandi (2015) define três etapas (Figura 3) para que ela ocorra. Na primeira etapa acontece a construção do objeto discursivo. São observadas as paráfrases, relação do dizer e do não-dizer etc. Na segunda etapa, a/o analista deve propor uma relação entre as formações discursivas e os processos de significação. A partir desse momento, chegamos à terceira etapa, em que são atingidos os processos discursivos que atribuem sentidos naquele material simbólico.

Figura 3 – Etapas para Análise do Discurso

1ª Etapa: Passagem da	Superfície Linguística	Texto
	para o	(Discurso)
2ª Etapa: Passagem do	Objeto Discursivo	Formação Discursiva
	para o	
3ª Etapa:	Processo Discursivo	Formação Ideológica

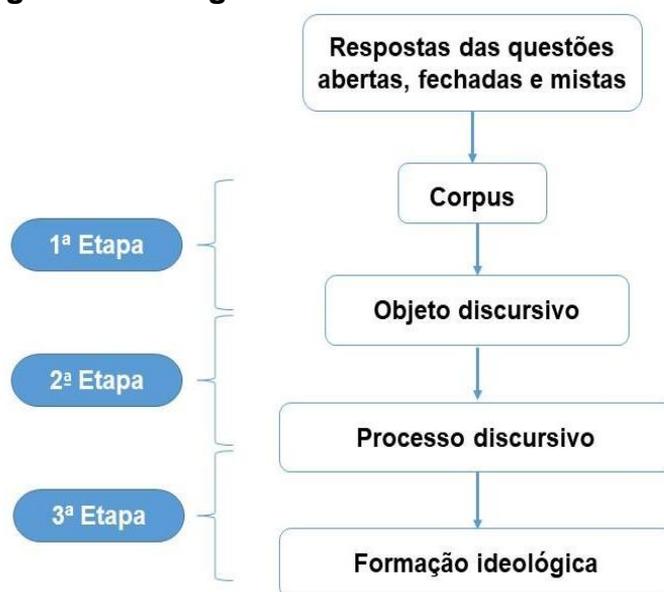
Fonte: ORLANDI, 2015 (p. 77).

Com base no dispositivo teórico metodológico apresentado, o corpus bruto desta pesquisa equivale ao questionário respondido pelas professoras e professores. No primeiro momento, realizamos a de-superficialização, que correspondeu em caracterizar as/os respondentes do questionário (Quadro 1). Após isso, separamos o corpus em recortes de acordo com os objetivos

propostos para essa pesquisa. A partir dos recortes, construímos o objeto discursivo, compreendendo como se constituem os sentidos. E por fim, observamos como a ideologia se materializou através da língua, através das formações discursivas.

Nesse sentido, propusemos um esquema utilizado para analisarmos os dados desta pesquisa (Figura 4).

Figura 4: Fluxograma - Análise de Discurso



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise dos discursos será apresentada em quatro blocos, sendo o primeiro sobre como as professoras e professores compreendem seus processos formativos, tanto inicial quanto continuado (questões 11 a 13) sobre as questões de gênero e sexualidade. No segundo bloco serão exploradas as compreensões dessas/desses docentes sobre as discussões de gênero e sexualidade no espaço escolar (questões 9 e 10). No terceiro bloco serão apresentadas as discussões referentes à prática pedagógica dessas/desses profissionais (questões 14 a 18). E, por fim, no quarto bloco serão apresentadas as concepções das professoras e professores sobre os conceitos de gênero e sexualidade (questões 7 e 8).

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE DISCURSO E A FORMAÇÃO DOCENTE – GÊNERO E SEXUALIDADE

Concordamos com Louro (2014) quando diz que a linguagem assume um papel crucial nos processos de “naturalização” de nossas práticas. Por considerarmos a importância da linguagem nesses processos e, conseqüentemente do discurso, pretendemos neste capítulo, através da análise de discurso das/dos docentes, compreender quais os direcionamentos teórico-metodológicos sobre gênero e sexualidade estão presentes ou não em seus processos formativos. Portanto, neste capítulo apresentaremos a análise dos discursos manifestos pelas professoras e professores participantes desta pesquisa, obtidos por meio do questionário (APÊNDICE A).

De acordo com o referencial teórico apresentado e fundamentado nos escritos de Orlandi (2020), as respostas obtidas por meio do questionário constituem o *corpus*, este, por sua vez, será objeto de nossa análise.

Uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. E isto não tem a ver com a objetividade da análise mas com o fato de que todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos (ORLANDI, 2020, p. 62).

Reforçamos que nossa intenção não é alcançar a exaustividade ou esgotamento de interpretações por meio desta análise. Assim sendo, procuramos entrelaçar as indagações que motivaram esta pesquisa (sobre formação de professoras e professores e as questões de gênero e sexualidade) com os referenciais apresentados anteriormente, e que contribuirão para as reflexões e olhares sobre os processos formativos.

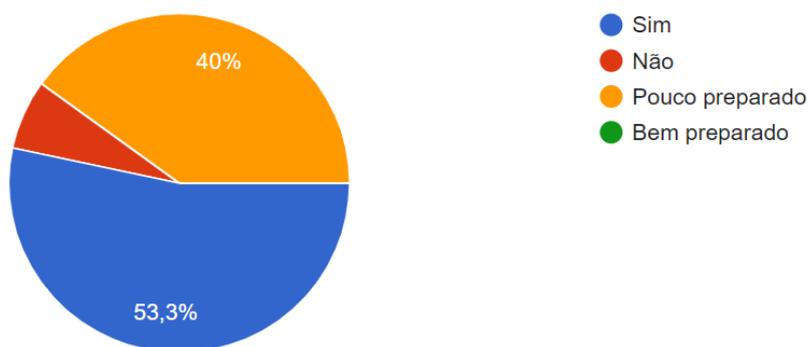
4.1 Processos Formativos – *Bloco 1*

4.1.1 Formação Inicial

Em relação a Formação Inicial, as/os docentes foram questionadas/os da seguinte maneira: “[...] *você se considera preparado para trabalhar as questões*

relativas a gênero e à sexualidade em suas aulas?”. Após isso, as/os respondentes poderiam justificar ou não sua resposta. A partir do questionamento, alcançamos os seguintes resultados:

Figura 5: Gráfico 1 - Questão 11



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No que concerne à Formação Inicial (FI), do total de 15 respondentes, 8 afirmaram se sentirem preparadas/os para abordar as questões relativas a gênero e/ou à sexualidade em suas aulas. Seis relataram se sentirem pouco preparadas/os para a abordagem do assunto. Apenas 1 respondente afirmou não se sentir preparada/o para a abordagem em suas aulas. Em seguida, as/os docentes poderiam justificar suas respostas ou se abster de justificativas.

Das/dos docentes que optaram por justificar, as/os respondentes P1, P5 e P13, ao afirmarem se sentirem preparadas/os para a abordagem dos assuntos em questão em suas aulas, apresentaram justificativas evasivas, como: “**Me sinto preparada pelos meios pedagógicos**” (P1), “**Tranquilidade em abordar o assunto em sala**” (P5) e “**Somos profissionais formados e capacitados para desempenhar a função de formadores de opinião**”.

Todavia, é possível interpretar, nas justificativas relatadas pelas/pelos docentes, a existência de processos formativos que contemplem a abordagem das questões relativas a gênero e/ou sexualidade. Já, na concepção do/a respondente P10, ao afirmar se sentir preparada/o, apresentou a seguinte justificativa:

P10: Muitos professores não estão preparados, talvez por **não se interessarem no tema**, ou mesmo a **religião**, que **distorce ou desfavorece** a verdade sobre o esse assunto de extrema importância, como ocorreu em uma *live* de uma professora de biologia de João Pessoa-PB.

A/o respondente P10, apesar de afirmar se sentir preparada/o, como os demais, declarou algo que, supostamente, considera problemático: o despreparo de muitas/os docentes.

Observamos nesse momento o que Orlandi (2020) designa como polissemia. Ao mesmo tempo que a/o respondente anuncia se sentir preparada/o, enquanto docente, para a abordagem dessas questões em suas aulas, provoca uma ruptura de sentidos ao considerar que “*muitos professores não estão preparados*”. Também apresentou os motivos pelos quais considera essas/esses profissionais despreparados. Apontou a falta de interesse e a influência da religião, argumentando que a influência destes pode gerar distorções na abordagem do assunto em questão. Quanto às influências normativas Tardif (2012) assevera que:

Ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional. Por exemplo, para tomar uma decisão, ele se baseia com frequência em valores morais ou normas sociais; aliás, uma grande parte das práticas disciplinares do professor se baseia em juízos normativos relativos às diferenças entre o que é permitido e o que é proibido (TARDIF, 2012, p. 66).

O autor atesta o que foi exposto pela/pelo respondente. As nossas práticas profissionais são, de certa forma, atravessadas pelas nossas experiências antecedentes à formação profissional e, além disso, pelos valores morais e sociais. A exemplo disso, temos o fato mencionado pela/pelo respondente. O ocorrido se deu em uma *live*²⁷realizada através das mídias sociais por uma professora de Biologia. Na *live* mencionada, uma professora de Biologia²⁸, no município de João Pessoa – Paraíba (PB), ao usar a teoria evolucionista como argumento, afirmou que práticas sexuais não reprodutivas acabariam com a

²⁷ Transmissão de vídeo em tempo real.

²⁸Disponível em: <<https://defensoria.pb.def.br/noticias.php?idcat=1&id=2423>>. Acesso em: 10 de Setembro de 2021.

espécie humana. A suposta educadora apontou a homossexualidade e a transgeneridade como aberrações.

Das/os respondentes que declararam se sentirem pouco preparadas/os para a abordagem dos assuntos relativos a gênero e/ou à sexualidade em sala de aula e que optaram por justificar, temos: **“Não tive formação específica sobre o assunto [...] não há muitas capacitações voltadas ao tema” (P6)** e **“P12: “Em relação a formação, pouco preparado. Há poucas formações sobre o tema e quando acontecem são muito teóricas e fogem do cotidiano” (P12).**

No que se refere à FI, as/os docentes afirmaram não terem recebido formação adequada para o desenvolvimento dos conceitos em suas aulas. Em especial, a/o respondente P12 fez menção a um problema associado à Formação Continuada (FC). É possível observar, nestas falas, que há uma desconexão entre a realidade da sala de aula e os processos formativos oferecidos para as/os docentes. Nesse sentido, quanto aos processos formativos para professoras e professores, Tardif (2012) reconhece que não há relação entre muitas das teorias educacionais veiculadas nos cursos de FI “com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor” (p. 241).

Dessa forma, o autor atesta a necessidade de que os processos formativos necessitam caminhar em uma relação próxima com a prática realizada no espaço escolar, onde:

[...] os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) transmitidos pelas instituições de formação (universidades, escolas normais, centros profissionais, lufm, etc.) devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores na escola (TARDIF, 2012, p. 286).

Por isso, julgamos importante reforçar sobre como os processos formativos são marcados pelo distanciamento das demandas da realidade cotidiana da prática profissional, ou seja, da realidade escolar. Não obstante, o mesmo ocorre com os processos contínuos de formação. A falta de formação adequada, tanto inicial quanto continuada, pode gerar insegurança para a abordagem de determinados conceitos não desenvolvidos nesses processos. Portanto, é necessário que os processos formativos possibilitem uma intersecção entre a prática pedagógica, formação teórica e a realidade escolar.

Outrossim, a/o respondente P9 afirmou se sentir pouco preparado para desenvolver os assuntos em questão em suas aulas, e nos apresentou a seguinte justificativa:

P9: Esse assunto não deve ser abordado com profundidade por um professor de ciências, mas sim por um profissional que consiga explicar de várias maneiras para que os alunos entendam suas diferenças e passem a aceitar e não julgar. **Muitos professores de ciências não estão preparados para lecionar sobre isso.** Esses professores não podem colocar sua opinião nesse assunto, mas apenas explicar. Muitas vezes o professor coloca sua opinião, até impõe. O que não deve ser feito, é assim faz com que os alunos não entendam.

Nesse caso, podemos observar a construção discursiva que Orlandi (2020) denomina como processos parafrásticos. Isso ocorre quando, a/o respondente P9 produz o mesmo dizer a partir de formulações diferentes: *“não deve ser abordado”, “não estão preparados”, “não podem colocar sua opinião”, “não deve ser feito” e “os alunos não entendem”*. A partir dessas afirmativas observamos Formações Discursivas (FD), ou seja, regionalizações do interdiscurso, que nos esclarece de que a/o docente em questão não considera a/o docente de Ciências a/o profissional mais adequado para o desenvolvimento dessas questões em sala de aula, justamente por não receber formação específica. Mas, quem seria, então, a/o profissional adequado para o desenvolvimento dessas questões em sala de aula?

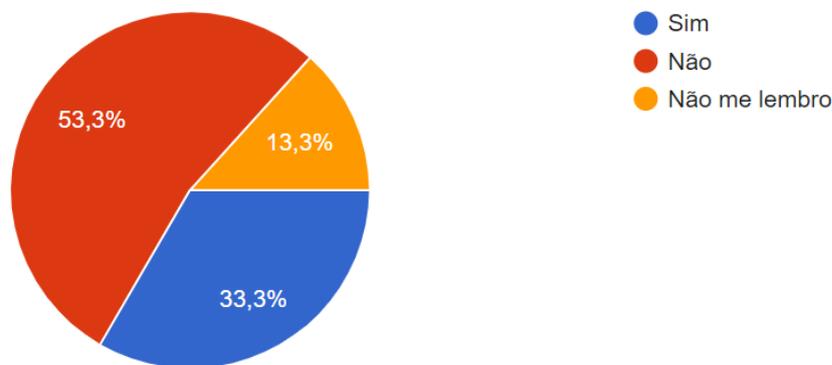
Ademais, os discursos apresentados pelas/pelos respondentes P6, P9 e P12 reforçam nossa concepção de que, possivelmente, há uma carência em seus processos formativos, sobretudo na FI, no que se refere a gênero e/ou sexualidade. Despreparo que, conseqüentemente, gera insegurança para a abordagem dos assuntos em questão por parte das/dos docentes em suas aulas.

Este sentimento de despreparo pode ser gerado pelo que Tardif (2012, p.270) considera como “modelo aplicacionista do conhecimento”, veiculado nas FI das universidades, ou melhor, ele é “baseado em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais”. O autor ainda explica que este modelo não é só ideológico e epistemológico, ele é, sobretudo, institucionalizado (TARDIF, 2012).

4.1.2 Formação Continuada

No que concerne à Formação Continuada (FC), as/os docentes foram questionadas/os se já haviam recebido/passado por algum processo formativo continuado sobre os conceitos em questão a gênero e/ou sexualidade. Obtivemos as seguintes respostas:

Figura 6: Gráfico 2 - Questão 12



Fonte: Elaborado pelas autoras.

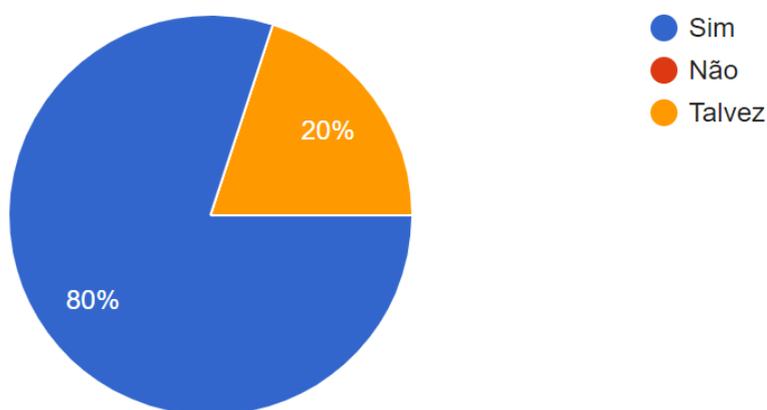
Das/dos 15 respondentes, 2 afirmaram não se lembrarem se já participaram ou não de algum processo formativo continuado sobre gênero e/ou sexualidade; 8 afirmaram não terem participado de alguma FC sobre os conceitos em questão, enquanto que, 5 afirmaram terem participado. Além disso, as/os docentes que responderam de forma positiva, informaram-nos sobre quantas FC haviam participado, variando de 1 a 4 FC. As/os respondentes que nos informaram terem participado de quatro formações, atuam em sala de aula respectivamente há 14 e 16 anos, o que possivelmente justifica o fato de terem participado de vários processos formativos continuados referentes aos conceitos abordados nesta investigação.

Além disso, foi solicitado que mencionassem os conceitos abordados. Dos conceitos mencionados pelas professoras e/ou professores estavam: *gênero e*

sexualidade, sexualidade e adolescência, funcionamento dos órgãos sexuais, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e por fim, homossexualidade.

Consideramos pertinente questionar se essas professoras e professores consideram necessário o oferecimento de capacitações acerca dos assuntos aqui investigados. O questionamento foi realizado objetivamente: “*Você acredita que as escolas deveriam oferecer capacitação específica aos professores para desenvolver os assuntos relacionados a gênero e/ou sexualidade*”. Alcançamos os seguintes resultados:

Figura 7: Gráfico 3 - Questão 13



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além disso, foi solicitado que as/os docentes justificassem a escolha de sua resposta. De acordo com os argumentos expressos, como justificativas para a formação sobre o tema em pauta, desvelou um conceito comum em alguns discursos apresentados: “preconceito”.

P6: Muitas vezes o assunto não é abordado por falta de conhecimento e, até **preconceito** (que não deveria ter na educação).

P7: Importante o esclarecimento para que os professores trabalhem formas de sanar/minimizar o **preconceito** (qualquer que seja) relativo ao assunto.

P10: A criança já vem com o **pré- conceito** de casa, e a escola deve ser o ambiente onde essa quebra de ideias deve ser trabalhada.

De acordo com o exposto pela/pelo respondente P6, a “falta de conhecimento” e o “preconceito”, por parte das professoras e/ou professores,

relativo aos assuntos alusivos ao gênero e/ou à sexualidade, é algo que pode implicar negativamente na prática docente, provocando a ausência na abordagem dos conceitos mencionados.

Com relação aos discursos de P6, P7 e P10, percebemos a manifestação ideológica sobre sexualidade e gênero, no sentido de apontar que o preconceito já é estabelecido em grande parte da sociedade, ou seja, os alunos já chegam a escola trazendo tal preconceito (P7 e P10) ou as/os próprias/os docentes o possui (P6).

Diante do exposto, quanto à formação docente, Freire (2018, p. 101) enfatiza que “[...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso por outro lado, reduzir minha prática docente ao ensino daqueles conteúdos”. Nesse sentido, é necessário que haja um alinhamento entre a prática profissional e a ética.

No que tange ao preconceito, contido nos discursos (P6, P7 e P10), nos reportamos a Freire (2018), quando aborda sobre a não-neutralidade da prática educativa.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo (FREIRE, 2018, p. 100).

Portanto, se nos posicionamos a favor de algo, logo nos opomos a algo também. O autor considera que, em relação à prática educativa, é essencial nos opormos a qualquer forma de discriminação. Não há como ser neutra/o, sobretudo em situações discriminatórias e excludentes.

No entanto, conforme a justificativa apresentada pelas/os respondentes P7 e P10, as/os docentes devem receber capacitação específica para que o ambiente escolar seja um lugar onde esses preconceitos possam ser superados. No que se refere à prática profissional, esta, por sua vez, deve estar atenta às particularidades das/dos estudantes no que diz respeito à sua posição de sujeito enquanto ser social.

Embora o trabalho docente aconteça de forma coletiva, com um grupo de estudantes, é necessário sensibilizar o olhar para as individualidades (TARDIF, 2012). Sobre isso, o autor considera que: “Essa sensibilidade exige do professor

um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (TARDIF, 2012, p. 267).

No que se refere ao desenvolvimento das questões relativas ao gênero e/ou à sexualidade em sala de aula, corroborado pelo que foi apontado pelas/pelos docentes, é necessário refletir sobre nossas práticas educativas e verificar se estas estão voltadas para a superação de preconceitos.

Já a/o respondente P11, ao apresentar sua justificativa, aponta para a ausência da abordagem do assunto durante sua FI ao afirmar que “tal assunto não foi trabalhado na graduação”.

P11: Pela própria demanda de estudante que tem dúvida a respeito. E a nós professores que precisamos aprender para conseguir utilizar no dia a dia em sala de aula. Tendo em vista **que tal assunto não foi trabalhado na graduação.**

A seguir, um aspecto comum entre as/os respondentes P12 e P13, diz respeito ao despreparo para abordar em sala de aula, os assuntos destacados nesta pesquisa. Além disso, a/o respondente P12, reforça a importância e necessidade de processos formativos que abordem conceitos específicos para que haja subsídios para o desenvolvimento dos assuntos em aulas.

P12: **Apesar de importante é extremamente delicado.** Alguns pais não falam com seus filhos sobre sexualidade e não aceitam que seja falado em sala de aula. Precisamos estar preparados para situações como essa. Quando falamos de violência contra a mulher por vezes nos deparamos com alunos que vivenciam isso e **não me sinto preparada** para ajudar essa criança/adolescente. Então é muito importante, formações específicas e continuadas.

Ademais, no discurso apresentado pela/pelo respondente P12, podemos observar o processo de ruptura dos sentidos quando a/o respondente afirma que “é importante” e ao mesmo tempo é “extremamente delicado”. Segundo Orlandi (2020), é a partir dos processos de ruptura de sentidos que podemos compreender como o discurso se relaciona com o político e como isso constitui os sujeitos.

É exposto pela/pelo respondente que há uma resistência por parte da família sobre a abordagem dessas questões em sala de aula e, além da família,

há uma resistência entre as/os docentes. Isso se repete e fica evidente em discursos de outras/os respondentes. Similarmente, é relatado que há certa dificuldade na abordagem dessas questões no espaço escolar pelo tema ser considerado “tabu”.

P1: **Nas escolas ainda é um tabu**, acredito que temos que trabalhar.

P4: Importante sempre aprender. **Mas os pais precisam também.**

P5: **Permitiria ter uma maior aprovação** em falar sobre esse assunto em sala.

P14: Creio que para ter uma formação precisamos de palestrantes preparados e **público com uma mente aberta**, pois infelizmente ainda temos **muitos professores que não aceitam abordar esse tema.**

Além disso, a/o respondente P5 acredita que a oferta de capacitações específicas possibilitaria maior aprovação para a abordagem dos assuntos relativos a gênero e/ou sexualidade em sala de aula.

As/os respondentes P2, P9 e P15 reforçam a necessidade de capacitações específicas para o desenvolvimento do assunto em sala de aula.

P2: As secretarias de Educação **deveriam capacitar** esses professores para trabalharem tal tema nas salas de aulas.

P9: Os professores **precisam se capacitar** em assuntos como esse para assim poder explicar e ensinar para os alunos, sem isso pode acontecer de explicar erroneamente.

P15: **Capacitações são sempre bem vindas** e nos passam mais informações sobre a temática, fazendo-nos apropriar-se de mais conhecimentos.

Por fim, a/o respondente P3 diz que:

P3: Primeiramente deve-se **analisar a introdução deste tema nas competências da BNCC**. Se ele fizer parte, vale a pena realizar formações continuadas, caso contrário, não.

A/o respondente sugere fazer uma análise do documento curricular BNCC para verificar se há a introdução dos assuntos em questão, para então, caso houver, realizar processos formativos continuados que promovam capacitação.

Em síntese, neste bloco de análise discursiva, conseguimos extrair alguns sentidos presentes nos discursos das professoras e professores. É oportuno ressaltarmos que, “um dizer tem sempre relação com outros dizeres” (ORLANDI, 2020, p. 37). Portanto, apesar de os discursos serem enunciados e analisados

individualmente, eles se relacionam entre si. De outro modo, em conjunto, os discursos nos fornecem pistas para extrairmos sentidos e relações entre eles, para que, assim, possamos responder às indagações que motivaram essa pesquisa.

Inicialmente foi apontado, de forma objetiva, pelas/pelos respondentes se sentirem capacitados e preparados para o desenvolvimento das questões relativas a gênero e/ou sexualidade em sala de aula, no que se refere à sua formação inicial. Aqui, é possível observar o que Orlandi (2020, p. 37) denomina como mecanismo de antecipação:

[...] todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor 'ouve' suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá, de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte (ORLANDI, 2020, p. 37).

Isso pelo motivo de que, quando questionadas/os de forma objetiva, em sua maioria, afirmaram se sentirem preparados para a abordagem em suas aulas. No entanto, quando questionados mais adiante, nos fornecem pistas de que há um despreparo tanto teórico quanto metodológico, ocasionado pela falta de processos formativos para o desenvolvimento dessas questões em suas aulas.

Esse sentido é reforçado quando, em outros discursos, algumas/alguns docentes afirmaram se sentirem pouco preparadas/os, no que se refere aos seus processos formativos, tanto inicial quanto continuado, para a abordagem dos conceitos em sala de aula. Ademais, verifica-se, nos discursos analisados até aqui, que há uma resistência familiar e da equipe escolar para que ocorra a abordagem dos conceitos em questão em salas de aula.

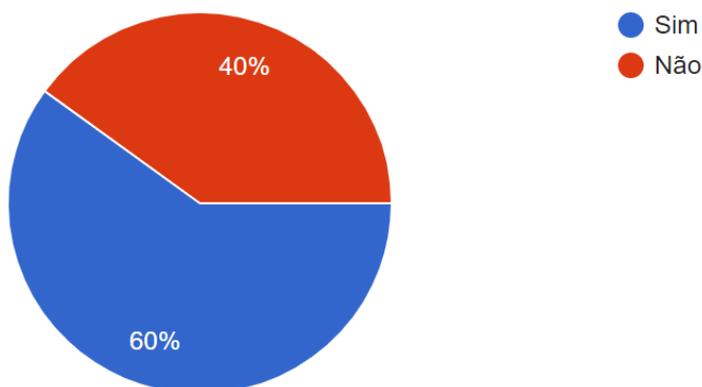
Portanto, à guisa de conclusão, no bloco de análise seguinte, procuramos entender como as/os docentes compreendem as discussões sobre gênero e/ou sexualidade no espaço escolar. Procurando extrair os sentidos que se entrelaçam com esses discursos e adiante compreender como isso transpõe as práticas educativas.

4.2 Compreensões das/dos docentes sobre as discussões de gênero e/ou sexualidade no espaço escolar – *Bloco 2*

4.2.1 Documentos curriculares oficiais

As/os respondentes foram questionadas/os sobre o conhecimento acerca dos documentos oficiais (PCN, BNCC, LDB etc) que amparam as discussões sobre gênero e/ou sexualidade no espaço escolar. Quanto a isso, o questionamento foi realizado da seguinte forma: “*Conhece algum documento oficial que ampare a abordagem acerca de gênero e sexualidade no ambiente escolar?*” Diante do questionamento obtivemos os seguintes dados:

Figura 8: Gráfico 4 – Questão 10



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Posteriormente, para aquelas/aqueles que responderam “sim” foi solicitado que os documentos fossem nomeados. Elaboramos, abaixo, um quadro demonstrando o quantitativo de vezes que alguns documentos oficiais foram mencionados. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial do Ministério da Educação (MEC), ficou em evidência entre os documentos mencionados. Em segundo lugar, o documento curricular Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foi mencionado três vezes. Já a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB nº 9.394/96) foi mencionada apenas uma vez,

assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Referencial Curricular (RC) da REME, que também foram mencionadas apenas uma vez.

Quadro 2 – Documentos oficiais mencionados pelas/pelos participantes

Documento Oficial	Número de Vezes em que foi Mencionado
BNCC	6
PCN	3
LDB	1
DCN	1
RC REME	1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

À vista disso, foi solicitado que explicitassem o que sabiam a respeito da abordagem sobre gênero e/ou sexualidade nos documentos mencionados. Das/dos respondentes que mencionaram a BNCC obtivemos as seguintes respostas:

- P2: Não sei muito. Pois **evito aprofundar esse tema em sala**. Passando apenas o essencial para cumprir o referencial.
P5: Mostrar as **diferenças entre o sexo** feminino e o sexo masculino.
P11: É uma das habilidades da BNCC, porém **a sexualidade está associada apenas com doenças, violência e gravidez**.
P12: **Não de maneira clara**.

Diante das respostas anteriores, é importante ressaltar que, para a BNCC, na área de Ciências da Natureza, no componente curricular de Ciências para os anos finais do Ensino Fundamental (EF), os assuntos relativos à sexualidade estão alocados na Unidade Temática “Vida e Evolução” e têm como objetos do conhecimento “mecanismos reprodutivos” e “sexualidade” (BRASIL, 2018). Portanto, nessa etapa de ensino as/os estudantes devem desenvolver as seguintes habilidades relacionadas a estes objetos do conhecimento:

(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.

(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.

(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (BRASIL, 2018, p. 349, grifo nosso).

O desenvolvimento das questões relativas a gênero e/ou sexualidade são amparadas pelo documento curricular em questão. Além disso, é mencionado que, das habilidades desenvolvidas, devem ser apresentados argumentos relacionados às dimensões biológica, sociocultural, afetiva e ética da sexualidade humana.

Através dos discursos das professoras e professores, apesar de afirmarem que a BNCC ampara o desenvolvimento dos assuntos relativos a gênero e/ou sexualidade no espaço escolar, podemos observar que não há compreensão clara sobre a abordagem dos conceitos em questão. Isso fica evidente quando as/os respondentes P5 e P11 se referem, em seus discursos, apenas à abordagem de aspectos relacionados à biologia reprodutiva, esquecendo-se das demais dimensões amparadas pelo documento curricular.

Das/dos docentes que mencionaram os PCN, justificaram da seguinte maneira:

P6: Já no PCN embora os termos aparecem são sugeridos pra ser trabalhados em **temas transversais**.

P10: **Tema transversal** de orientação sexual, onde cabe a escola abordar os diferentes pontos de vista.

P8: [...] o mais evidente seria os PCN, **embora ainda de modo implícito** eu diria.

Como já mencionado anteriormente nesta pesquisa, os assuntos relacionados à sexualidade aparecem no documento PCN como tema transversal “Orientação Sexual”.

Acerca do RC da REME de Campo Grande – MS, este documento está amparado e organizado de acordo com o estabelecido pela BNCC. Portanto, as questões que envolvem gênero e/ou sexualidade devem ser desenvolvidas no oitavo ano dos anos finais do EF.

4.2.2 Percepções das/dos docentes sobre a abordagem dos assuntos relativos a gênero e/ou sexualidade

Além dos questionamentos sobre os documentos oficiais, as/os docentes foram questionadas/os acerca de suas percepções sobre a abordagem dos assuntos relativos ao gênero e à sexualidade no ambiente escolar. Para visualizarmos de forma ampla os discursos apresentados pelas/pelos docentes quanto às suas percepções, concentramos as respostas no Quadro 3.

Quadro 3 – Percepções das/dos docentes sobre a abordagem dos assuntos relativos a gênero e/ou sexualidade

Qual sua percepção sobre a abordagem dos assuntos relativos ao gênero e à sexualidade no ambiente escolar? Explique.

P1 Ainda é muito **pouco falado** nas escolas.

P2 É **muito difícil** trabalhar sexualidade em sala de aula com adolescentes. Muitas vezes até **constrangedor** devido as piadinhas. Precisamos ponderar muito bem o que vai ser dito por **medo** de sermos mal interpretados.

P3 **Complicado**. Os professores **não possuem uma boa formação continuada** e alguns pais **não compreendem** esses temas abordados nas aulas de Ciências.

P4 Ainda é muito **complicado** por parte dos pais e alunos. Tenho cuidado redobrado para orientá-los.

P5 O mais simples possível. **A instituição não permite falar muito** sobre isso.

P6 São de forma geral **a abordagem ao tema é superficial**, e muitas vezes, até **suprimida** por alguns profissionais.

P7 Alguns alunos por **questões religiosas** preferem que **a abordagem não seja muito prolongada e reflexiva**. Os pais desses alunos queixam se

caso o professor fique por muito tempo nesses assuntos.

P8 Os alunos gostam de falar sobre o tema, mas ao mesmo tempo **sentem vergonha**.

P9 **Deve ser abordado** sim na escola, mas **sem imposição** e com muita explicação, diálogo. Os alunos precisam entender a diferença entre elas e ao mesmo tempo a respeitar.

P1
0 **Necessário**. Hoje temos uma **diversidade grande** que precisa ser entendida e respeitada por todos, nesse caso, a melhor forma de se prevalecer esse respeito é conhecer desde cedo, ou seja, na escola.

P1
1 **Não é um tema fácil** de trabalhar na escola, por ainda **ser tabu** para muitos. E alguns "**pais conservadores**" não "aceitam" tal abordagem. Porém é importante ser trabalhado para os alunos aprender e respeitar as diferenças.

P1
2 Acredito que **é importante abordar sexualidade na escola**, pois muitas vezes é o único espaço que o adolescente tem para conversar, acredito que trabalhar o respeito ao próprio corpo e o respeito para com o outro seja fundamental.

P1
3 A sexualidade é um tema que de grande importância para ser abordado no ambiente escolar, por diversos fatores. Uma vez que **muitos temas relacionados à sexualidade não são abordados no ambiente domiciliar**.

P1
4 Eu acredito que **devemos ensinar** as várias formas de expressar a identidade de forma a suprimir o preconceito.

P1
5 Sinceramente é o assunto que acho mais **complexo** para se dialogar com os estudantes. Acerca desta temática existem **várias opiniões e muitas dúvidas** também.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observamos que aparecem, com certa frequência, entre os discursos apresentados, adjetivos de cunho negativo: "complicado", "complexo", "difícil", "constrangedor" e "tabu". Tais adjetivos, quando relacionados com a abordagem dos assuntos em questão no ambiente escolar, gênero e/ou sexualidade, demonstram certa dificuldade por parte dessas/desses profissionais em desenvolverem esses assuntos em sala de aula.

Podemos notar como esses discursos se aproximam, se repetem e se sustentam. Orlandi (2020) afirma que, através da repetição dos sentidos, formulam-se novas formas de se dizer um mesmo dizer. Segundo a autora, ao

utilizarmos determinadas palavras, acionamos uma rede de sentidos que já fora acionada em outro momento. As palavras que escolhemos já significam historicamente e são marcadas ideologicamente.

Por isso, destacamos no discurso de algumas/alguns docentes, a dificuldade em lidar com esses conceitos devido a não aceitação por parte da família das/dos estudantes.

P3: [...] **alguns pais não compreendem** esses temas abordados nas aulas de Ciências.

P4: Ainda é muito **complicado por parte dos pais** e alunos.

P7: [...] **os pais desses alunos queixam** se caso o professor fique por muito tempo nesses assuntos.

P11: [...] alguns "**pais conservadores**" não "**aceitam**" tal abordagem.

Outras/outros docentes ainda relatam se sentirem apreensivos e até com medo por abordarem assuntos relativos a gênero e/ou à sexualidade em suas aulas, seja pela não aceitação familiar ou pela regulação da instituição na abordagem desses assuntos.

P1: Ainda é **muito pouco falado** nas escolas.

P2: Precisamos **ponderar muito bem o que vai ser dito por medo de sermos mal interpretados**.

P4 Tenho **cuidado redobrado** para orientá-los.

P5: **O mais simples possível. A instituição não permite falar muito** sobre isso.

P6: São de forma geral **a abordagem ao tema é superficial**, e muitas vezes, até **suprimida** por alguns profissionais.

P7: Alguns alunos por **questões religiosas** preferem que **a abordagem não seja muito prolongada e reflexiva**.

P11: **Não é um tema fácil** de trabalhar na escola, por ainda **ser tabu** para muitos.

É perceptível, nesses destaques, que há insegurança para a abordagem das questões relativas a gênero e/ou sexualidade no ambiente escolar. Quanto a isso, Louro (2014) pontua que:

[...] essa ainda é uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no 'científico' (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões (LOURO, 2014, p. 137).

Tal qual o pensamento de Louro, fica evidente para nós, a partir dos discursos apresentados que, por se sentirem receosos para fazer tal abordagem, fazem-na de forma superficial, biologizada e não reflexiva. Além do mais, Louro (2014) relata que, ao realizar a abordagem das questões relativas à sexualidade durante as aulas, são atribuídos juízos de valores.

Fortemente 'atravessado' por escolhas morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc. (LOURO, 2014, p. 137).

Por conseguinte, apesar da dificuldade relatada pelas/pelos docentes, muitos consideram serem assuntos de extrema importância e que são indispensáveis para o cotidiano escolar, conforme os trechos dos discursos:

P12: Acredito que é importante abordar sexualidade na escola, pois **muitas vezes é o único espaço que o adolescente tem para conversar [...]**.

P13: A sexualidade é um **tema que de grande importância para ser abordado no ambiente escolar [...]**

Ao afirmarmos que estas/estes docentes asseveram a importância da abordagem de questões relativas a gênero e sexualidade no espaço escolar, é imprescindível retomarmos nesse momento, o que afirma Orlandi (2020) quando diz que o discurso não tem como propósito final representar a realidade. No entanto, apesar de não afirmar a realidade, o discurso “funciona de modo a assegurar a permanência de uma certa representação” (ORLANDI, 2020, p. 71).

Isso nos revela que, apesar de não termos acesso à realidade de como todas as professoras e professores pensam a respeito da abordagem de assuntos relativos a gênero e/ou sexualidade no espaço escolar, podemos inferir sentidos por meio do que foi relatado pelas/pelos respondentes P12 e P13. Portanto, reafirmamos que os discursos apresentados sustentam a permanência do que em outros discursos já havia sido mencionado. Ou seja, a abordagem de questões relacionadas aos assuntos em questão no espaço escolar são de extrema importância, tanto para sanar as dúvidas das/dos estudantes quanto para a superação de preconceitos.

4.3 Práticas pedagógicas – *Bloco 3*

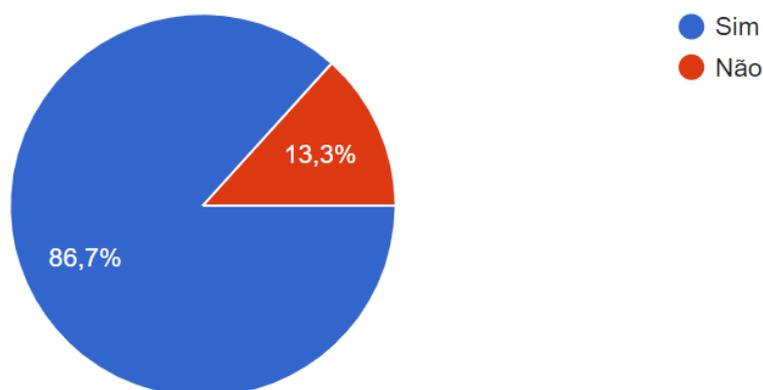
Para não cometermos o equívoco de dizer o que uma professora e/ou um professor deveria fazer ou deixar de fazer em suas aulas, consideramos fundamental, inicialmente, compreender e investigar a natureza do trabalho docente. Em relação a isso, Tardif (2012) sugere que:

[...] se quisermos compreender a natureza do trabalho dos professores, é necessário ultrapassar esses pontos de vista normativos. Com efeito, como qualquer outra ocupação, o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais (TARDIF, 2012, p. 116).

Portanto, julgamos necessário investigar se durante o exercício da atividade docente, ocorrem ou não abordagens referentes a gênero e/ou à sexualidade, e como ocorrem. Para tanto, questionamos as/os docentes quanto às suas práticas pedagógicas, sobre a vontade ou não de realizar tal abordagem em sala de aula, os conceitos que consideram indispensáveis para a abordagem dos assuntos e, além disso, se os alunos se interessam/solicitam pela abordagem sobre questões que envolvam gênero ou sexualidade.

Inicialmente, solicitamos que respondessem de forma objetiva o seguinte questionamento: “*Trabalha ou já trabalhou com questões de gênero e/ou sexualidade em suas aulas?*”. Obtivemos os seguintes resultados expressos na Figura 9.

Figura 9: Gráfico 5 – Questão 14



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Vale destacar que, das/dos 15 respondentes, 14 atuam em todos os anos finais do EF, ou seja, sexto, sétimo, oitavo e nono ano. Porém, apesar disso, 2 respondentes afirmaram não terem trabalhado sobre gênero e/ou sexualidade em suas aulas. As/Os respondentes que afirmaram que não trabalharam com questões relativas a gênero e/ou sexualidade em suas aulas apresentaram as seguintes justificativas:

P2: Não tenho capacitação suficiente para trabalhar tal tema.

P5: A instituição sugere em não falar sobre.

É interessante observarmos que, no discurso da/do respondente P2, novamente a escassez de processos formativos que compreendem a formação inicial e continuada, aparece como fator limitante para o desenvolvimento dos assuntos relativos a gênero e/ou sexualidade no ambiente escolar. Uma vez que, o discurso apresentado está associado ao fato de que essa/esse docente não aborda as questões relativas a gênero e/ou sexualidade em suas aulas por não se sentir capacitada/o.

Além disso, algo que nos chama atenção é o fato de alguma/algum respondente relatar que a escola orienta para que não ocorra a abordagem dos assuntos discutidos nesta pesquisa. Sendo que, assuntos relativos à sexualidade e suas múltiplas dimensões, são indicados como habilidades que devem ser desenvolvidas na etapa final do EF nas aulas de Ciências (BRASIL, 2018).

Quanto a isso, Britzman (2019) enfatiza que “[...] existem muitos obstáculos, tanto nas mentes das professoras, quanto na estrutura da escola, que impedem uma abordagem cuidadosa e ética da sexualidade na educação” (BRITZMAN, 2019, p. 109).

Em contrapartida, para as/os docentes que afirmaram desenvolver os assuntos em questão em suas aulas, questionamos de que forma foi realizada a abordagem. É interessante observarmos que, mesmo neste momento em que são questionados quanto a sua motivação, fica evidente que as/os docentes se sentem receosos para realizar tal abordagem.

P4: **De forma superficial e científica e com muita cautela**, enfatizando aos alunos a seriedade do tema. Os pais reclamam, alunos levam para mal e com má interpretação. **Portanto deve ser superficial e de maneira muito séria.**

P10: [...] como ocorrem muitos questionamentos, o assunto de gênero sempre vem à tona, nesse momento que deve ser abordado com **muita cautela** e respeito.

P12: Eu trabalho, mas **as vezes dá vontade de não trabalhar** e por isso vou responder essa, **não é claro o papel do professor, não está claro até que ponto é responsabilidade do professor.**

Nesse momento podemos notar o que Louro (2014) relata como a busca de refúgio na abordagem “científica”. Muitos professores por terem medo de abordar os conceitos em suas aulas, por influência de valores morais e religiosos ou até por se considerarem pouco capacitados, realizam uma abordagem estritamente biológica e “científica”. Dessa forma, os conhecimentos que envolvem as demais dimensões de gênero e/ou sexualidade são deixados de lado.

[...] é possível supor, pelos livros e materiais didáticos disponíveis no mercado, pelas indagações de professoras e professores, pelas reportagens e programas da mídia, que essa ainda é uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no “científico” (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões (LOURO, 2014, p. 137).

Ademais, um elemento relatado pelas/pelos respondentes em seus discursos foi a utilização do livro didático (LD) como apoio para o desenvolvimento de suas aulas.

P1: Utilizando o **livro didático** adotado pela escola.

P10: Da forma que estão no **livro didático** [...].

P12: Já utilizei de texto do **livro didático** [...].

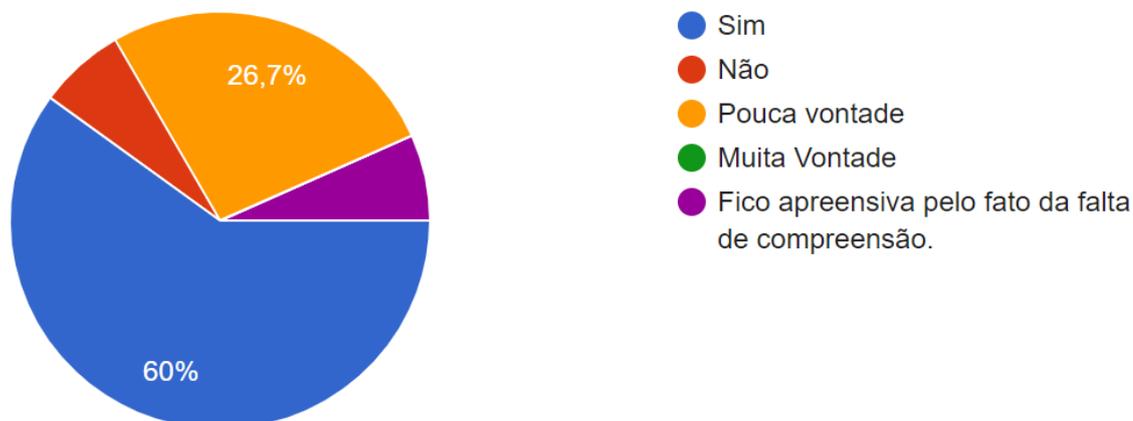
Com relação ao LD, ao mencionar a pluralidade dos saberes docentes, Tardif (2012) insere entre esses saberes a utilização desse recurso didático como ferramenta para orientação e desenvolvimento das aulas. Portanto, ao admitirmos que os LD também fazem parte da constituição dos saberes das professoras e professores, assumimos que estes constituem a rotina do trabalho docente. Portanto, faz-se necessário afinarmos o olhar e dedicarmos mais atenção sobre como os discursos se manifestam neste instrumento didático, sobretudo no que se refere às questões de gênero e/ou sexualidade.

Outro recurso mencionado pelas/pelos respondentes são recursos relacionados à tecnologia. Algumas/alguns docentes, em seus discursos, afirmaram utilizar vídeos educativos, filmes e aulas com slides. Foi mencionado também o uso de palestras e, similarmente, palestras com “pessoas da área da saúde”. Fato que nos deixa em alerta para a possibilidade de que as/os professoras e professores associem a sexualidade aos fatores estritamente biológicos, não desenvolvendo as demais dimensões que envolvem a sexualidade.

É importante analisarmos também que, ao terceirizar a abordagem dessas questões para profissionais da saúde, ou então profissionais de qualquer outra área, nos deixa pistas de que essas/esses docentes não se sentem suficientemente preparadas/os para abordar esses conceitos com confiança e autonomia em sala de aula.

As/Os docentes foram questionadas/os quanto à vontade de desenvolver os assuntos em sala de aula ou não: “*Você sente vontade/motivação para abordar questões de gênero e sexualidade, e esclarecer dúvidas relativas a esses assuntos com seus alunos?*”. Obtivemos os seguintes resultados.

Figura 10: Gráfico 6 – Questão 15



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para compreendermos melhor o ponto de vista das/dos docentes, solicitamos que, caso se sentissem confortáveis, justificassem suas respostas. Algumas/alguns docentes mencionaram determinadas situações que ocorrem em sala de aula e que as/os motivam a abordar essas questões em suas aulas.

P10: Quando o tema está em pauta, **existem muitas dúvidas** de meninas com relação ao ciclo menstrual, e de meninos no que diz respeito à masturbação.

P12: **Existe muita falta de respeito quando se fala de gênero**, há uma tendência dos alunos a aceitarem a violência como algo normal. Também **há o fato de muitos adolescentes sexualmente ativos não possuírem o mínimo de conhecimento do seu próprio corpo**. Esses são exemplos que me motivam a abordar algumas questões, **apesar de me sentir insegura em trabalhar esse tema**.

P14: **Para evitar o preconceito dentro e fora da sala de aula**. Já tive alunos que sofriam agressão em casa devido a sua opção sexual.

Outras/outras docentes atestaram, novamente, fazer uma abordagem científica e superficial. Regulam a abordagem dos conceitos para que não sejam feitas interpretações equivocadas.

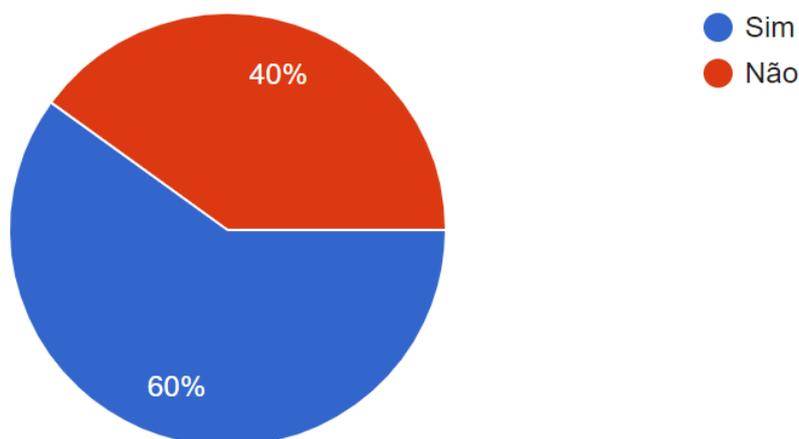
P4: Quando os alunos perguntam eu respondo de forma **científica**.

P8: **Escolhendo as palavras certas** para trabalhar sobre o tema.

Outro questionamento feito por nós foi relacionado à solicitação por parte dos alunos sobre os assuntos relativos a gênero e/ou sexualidade. O

questionamento foi realizado de forma objetiva. Com isso, alcançamos os seguintes resultados.

Figura 11: Gráfico 7 – Questão 16



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Foi solicitado as/aos docentes que, em caso afirmativo, exemplificassem como ocorre a solicitação. Dos discursos apresentados para esse questionamento, foi comum as/os docentes mencionarem algo relacionado à curiosidade das/dos estudantes, sendo esse um fator importante. Além disso, as professoras e/ou professores relataram que as/os discentes solicitam a abordagem de questões dessa natureza, justificando que esses assuntos fazem parte da realidade e cotidiano dos alunos.

Em seguida, as/os docentes foram questionadas/os da seguinte forma: *“Em relação aos assuntos relativos ao gênero e/ou sexualidade, quais você considera mais importante ser trabalhado na escola? Caso se sinta confortável, justifique sua resposta.”*. Os resultados obtidos foram diversos. Alguns docentes mencionaram conceitos relacionados com a “biologia” do corpo (gravidez, ISTs, métodos contraceptivos). Outro aspecto que se mostrou comum entre algumas/alguns docentes são assuntos relacionados ao conceito de gênero, como exemplo temos os discursos:

P3: Todos os conteúdos que aborem a **orientação sexual**.
P9: A **diferença entre gênero e sexualidade** é o principal.

P10: **A sexualidade em geral mas o tema de gênero deve estar em pauta.** Sempre falo para os meus alunos que muitos deles irão trabalhar com pessoas, e para ser um bom profissional deve respeitar em primeiro lugar. Sexualidade humana, **igualdade entre os gêneros**, respeito ao corpo. **Equidade de gênero** - vejo que o preconceito e desigualdade é cultural e se trabalhado com os jovens teremos bons resultados. **Violência contra a mulher** - não só a física, mas as diversas violências sofridas. Respeito às diferenças - essa é essencial, seja diferenças entre homens e mulheres, características físicas, **opção sexual**. Sexualidade (mudanças no corpo, métodos contraceptivos, dsts) - é importante que esses adolescentes se conheçam, que saibam utilizar uma camisinha, que conheçam teoricamente as dsts e vejam imagens das doenças que os deixem chocados, pois eles estão suscetíveis, que saibam como evitar uma gravidez indesejada, que saibam dizer não para situações, que conheçam os perigos, que sejam ouvidos e que suas dúvidas sejam tiradas.

P14: **As maneiras de se identificar com gêneros** e de viver a sexualidade. Não há apenas uma forma de ser.

P15: Acredito que necessitamos de conscientização das pessoas em relação a **diversidade de gênero**, principalmente no respeito para com o próximo.

Por fim, apresentamos para as/os respondentes uma lista de conceitos (APÊNDICE A, questão 18) relacionados à sexualidade e/ou gênero para que selecionassem aquele que represente a maior dúvida entre as/os estudantes. Dos conceitos selecionados foram: Métodos anticoncepcionais, diferenças genitais, sexo, ISTs, homossexualidade, vida sexual, reprodução/concepção, transexualidade, mudanças corporais e papéis de gênero.

Neste momento, julgamos pertinente comparar os conceitos apresentados pelas/pelos docentes (conceitos que consideram ser de maior relevância para a abordagem em sala de aula) com os conceitos desenvolvidos em FC nas quais participaram. Observamos que há um distanciamento entre os conceitos que as professoras e professores julgam necessários abordar em suas aulas, daqueles que são abordados em seus processos formativos continuados.

Quanto a isso, concordamos com Tardif (2012) quando diz que:

[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF, 2012, p. 240).

Tardif (2012) aponta para a importância de compreender que as professoras e/ou professores são sujeitos do conhecimento, portanto devem ser incluídos na construção de seus processos formativos. Dessa forma, compreender quais conceitos as professoras e os professores consideram necessário para a abordagem em sala, e quais os que consideram ser a maior dúvida dos alunos, é fundamental para aproximarmos os cursos de FI e FC da realidade do cotidiano e escolar e dessa forma atender à necessidade e demanda das/dos docentes.

4.4 Gênero e Sexualidade Sob o Olhar Docente – *Bloco 4*

O questionamento feito para as/os docentes foi referente à definição dos conceitos *gênero* e *sexualidade*, pois compreendemos que gênero e sexualidade se inter-relacionam, porém, é necessário distingui-los, uma vez que constituem sistemas diferenciados (VANICE, 1995).

A primeira observação que fizemos diz respeito aos discursos que se inscrevem em uma formação discursiva *essencialista*, ou seja, que relaciona gênero e sexualidade com questões biológicas.

P5 – **Gênero:** “Características e diferenças entre feminino e masculino.”

Sexualidade: “Desejos sexuais.”

P6 – **Gênero:** “Classificação baseada em características físicas, determinando desde cedo homem e mulher.”

Sexualidade: “De forma geral, pode-se definir como o modo do ser se manifestar, relacionar com o outro e buscar prazer.”

P8 – **Gênero:** “Biologicamente eu defino como o conjunto de características de ordem morfofisiológica que permitem identificar o indivíduo como homem, mulher ou hermafrodita.”

Sexualidade: “É um estado do ser que ele decide manifestar em determinado momento do ciclo de vida dele.”

P9 – **Gênero:** “Gênero são características que definem masculino e feminino.”

Sexualidade: “A sexualidade é a opção de escolha da pessoa em gostar de mulheres, homens ou ambos.”

P12 – **Gênero:** Em relação a sexualidade, defino gênero como características específicas masculinas e femininas.

Sexualidade: “É muito amplo e difícil definir. Sexualidade tem relação com conhecer e respeitar o próprio corpo, com desejo por satisfação...”

P15 – **Gênero:** “Manifestações de diferentes características que irão determinar o sexo feminino ou masculino.”

Sexualidade: “A sexualidade está ligada ao comportamento dos indivíduos e suas escolhas para a vida sexual.”

Nesse momento, é possível estabelecermos a relação entre o *já-dito* e o *dizível*. Orlandi (2015, p. 31), denomina o “já-dito” como interdiscurso, que “é aquilo que se fala antes, em outro lugar, este, disponibiliza dizeres que afetam como o sujeito significa uma dada situação”. Dessa forma, reforçamos a necessidade de compreender como ocorre o funcionamento do discurso e suas relações com a história e a ideologia.

Podemos observar que os enunciados “características e diferenças”, “classificação baseada em características físicas”, “Biologicamente eu defino”, “características que definem”, “características específicas masculinas e femininas” e “características que irão determinar o sexo feminino ou masculino”, mobilizam ideias que nos remetem ao determinismo biológico, em que o conceito de gênero é colocado como uma determinação do corpo e as diferenças resultam desse processo. Nesse sentido, Louro (2014) reforça que, a princípio, teorias foram criadas para “provar” as distinções entre mulheres e homens, com a intenção de justificar habilidades, lugares sociais, e destinos de cada gênero.

No que se refere ao conceito de sexualidade, ao observarmos os enunciados “Desejos sexuais”, “escolhas para a vida sexual” e “manifestar em determinado momento do ciclo de vida dele”, percebemos a ocorrência de um processo parafrástico, que é a repetição que afirma o sentido. Nessa perspectiva, podemos observar como as formações discursivas se mantêm assentadas no discurso essencialista. Delineando que, tanto o gênero quanto a sexualidade estão relacionados ao corpo biológico, não sendo estabelecida relação alguma com o contexto histórico ou social.

Por outro lado, as/os respondentes P6 e P12, apresentam formações discursivas que relacionam a sexualidade a um contexto amplo, isso fica evidente nos discursos, por apresentarem aspectos distintos e variados do que é a sexualidade, como por exemplo “*relação com conhecer e respeitar o próprio corpo, com desejo por satisfação...*” (P12). Por fim, chegamos ao enunciado “*A sexualidade é a opção de escolha da pessoa em gostar de mulheres, homens ou ambos*” (P9), este/esta, por sua vez, define a sexualidade como uma questão individual, em que a pessoas escolhe com quem se relacionar.

Observamos abaixo as formações discursivas que apresentam os conceitos gênero e sexualidade como questões relacionadas à identidade e orientação:

P7 – **Gênero:** “Como a pessoa se identifica.”

Sexualidade: “Transformações / manifestações que ocorrem com a pessoa relacionadas com afeto, sensações entre outros.”

P10 – **Gênero:** “Identificação de uma pessoa.”

Sexualidade: “Orientação de um indivíduo.”

P11 – **Gênero:** “Esta relacionando como se a pessoa identifica, independente do seu sexo biológico.”

Sexualidade: “Diz respeito com quem a pessoa se relaciona afetivamente e sexualmente.”

P14 – **Gênero:** “É o que identifica como masculino e feminino.”

Sexualidade: “São as características e comportamentos que estão relacionados a identidade de cada indivíduo.”

No que se refere à definição de gênero, os termos “*identifica*” (P7), “*identificação*” (P10), “*como a pessoa se identifica, independente do seu sexo biológico*”, “*com quem a pessoa se relaciona*” (P11), “*É o que identifica*” (P14), inscrevem-se em uma formação discursiva que aponta para a relação entre gênero e identidade. Louro (2014) afirma que as identidades de gênero são construídas social e historicamente, e dessa forma os sujeitos se identificam como femininos ou masculinos. Nesse sentido, Louro (2019) afirma que:

É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (LOURO, 2019, p. 13).

A/o respondente P11 se refere à identidade de gênero como algo que não depende do sexo biológico, ou seja, gênero não é determinado pela natureza biológica. No entanto, ocorre o que Orlandi (2015) chama de *silêncio fundador*, este, por sua vez, é o não-dito que estabelece relação do sentido com o imaginário, é o silêncio que significa. Assim, Orlandi (2007) descreve a relevância do silêncio fundador:

Ele tem significância própria. E quando dizemos fundador estamos afirmando esse seu caráter necessário e próprio. Fundador não significa aqui “originário”, nem o lugar do sentido absoluto. Nem tampouco que haveria, no silêncio, um sentido independente, auto-suficiente, preexistente. Significa que o silêncio é garantia do movimento de sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio. O silêncio não é, pois, em nossa perspectiva, o “tudo” da linguagem (ORLANDI, 2007, p. 19).

Nesse sentido, o silenciamento sugere um caráter social à identidade de gênero na formação discursiva em questão: “*a pessoa identifica independente do seu sexo biológico*” (P11). Portanto, podemos afirmar que gênero é a forma como nos identificamos socialmente, dentro de um contexto histórico, porém a identidade de gênero não depende do sexo biológico.

No tocante à sexualidade, há uma relação das/dos respondentes com questões ligadas ao afeto, à orientação, ou seja, como as pessoas se relacionam. Dessa forma, podemos observar as formações discursivas: “*relacionadas com afeto*” (P7), “*Orientação de um indivíduo*” (P10), “*com quem a pessoa se relaciona*” (P11), “*identidade de cada indivíduo*” (P14), em que não ocorre associação entre a forma como as pessoas vivem a sua sexualidade com um processo de construção.

Dessa forma, caminhamos para a análise do discurso da/do respondente P13:

P13 – **Gênero:** Termo que se refere a tudo aquilo que foi definido pela sociedade e que se entende como o papel, função ou comportamento esperado de alguém com base em seu sexo biológico.
Sexualidade: Conjunto de comportamentos relacionados ao sexo, gênero, identidade e orientação sexual.

Podemos observar que a/o participante da pesquisa apresenta o conceito de gênero como um constructo social, porém, indica a existência de papéis esperados (funções ou comportamento) que estejam de acordo com o sexo biológico. Louro (2014) considera que os papéis de gênero seriam regras arbitrárias, estabelecidas pela sociedade e que cada mulher ou homem deveria seguir.

Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista. Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser

consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros (LOURO, 2014, p. 28).

Segundo a concepção de sexualidade da/do respondente P13, são apresentadas formações discursivas que indicam sua amplitude, diferenciando seus diversos aspectos: “*Conjunto de comportamentos relacionados ao sexo, gênero, identidade e orientação sexual*” (P13). No entanto, a partir do enunciado pela/pelo participante, tanto em relação ao conceito de gênero, quanto ao conceito de sexualidade, podemos observar o que Orlandi (2015) nomeia como *antecipação*. Que é quando a interlocutora ou o interlocutor, antecipa o sentido que suas palavras podem produzir. Orlandi (1998), considera que:

É nesta perspectiva que se deve considerar a antecipação. Todo sujeito (orador) experimenta o lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador, constituído pelo jogo das formações imaginárias (a imagem que faz de x, de si mesmo, do outro). Cada um "sabe" prever onde seu ouvinte o espera. Esta antecipação do que o outro vai pensar é constitutiva de todo discurso (ORLANDI, 1998, p. 76).

As concepções sobre gênero e sexualidade apresentadas por alguns docentes são semelhantes. Partindo de uma perspectiva biologizada, com afirmações universais sobre os corpos, portanto, normatizadoras. Sob outra perspectiva, há filiações de sentidos e significados que demonstram um caminhar para a mudança. Ainda que houvesse silenciamentos no que diz respeito ao aspecto social e histórico nas construções das identidades, são apresentadas questões referentes às identidades de gênero e sexualidade que apontam para um lugar de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa, buscamos investigar como ocorrem os processos formativos de professoras e professores que lecionam a disciplina de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) na REME de Campo Grande, MS. Tivemos como objetivo geral, por meio da Análise de Discurso, compreender como ocorrem seus processos formativos, inicial e continuado, em relação às questões de gênero e sexualidade. Consideramos que o primeiro passo para compreender como ocorrem esses processos é conhecermos as percepções dessas e desses profissionais sobre os conceitos de gênero e sexualidade.

Ao longo dessa pesquisa inferimos que a linguagem possui um sistema próprio, ou seja, possui um sistema específico de regras formais na qual se constitui. Para compreender como a linguagem se coloca como mediadora entre os sujeitos e a sua realidade, é necessário olharmos para ela discursivamente. Portanto, ao analisar a linguagem em seu caráter discursivo, podemos compreender como a linguagem produz sentidos para os sujeitos.

Nossa análise discursiva, de modo geral, possibilitou avaliarmos alguns aspectos presentes nos discursos das professoras e professores que participaram dessa pesquisa. A partir dos discursos apresentados pelas/pelos docentes, que constituíram o *corpus* dessa pesquisa, observamos como o interdiscurso se faz presente. Ou seja, as/os respondes afirmaram aquilo que, em algum momento, havia sido afirmado por outra/o docente.

Podemos afirmar que os discursos relativos aos processos formativos, inicial e continuado, apresentam sentidos estáveis. Apesar de as/os docentes afirmarem se sentirem preparados e capacitados quanto aos seus processos formativos, nos discursos apresentados, o medo e a insegurança se fazem presentes para a abordagem de questões relativas a gênero e a sexualidade em suas aulas. Isso fica claro quando algumas/alguns docentes afirmam não se sentirem preparadas/os, ao relatarem o despreparo de seus pares, ou então, quando terceirizam a abordagem dessas questões, sobretudo para profissionais da área da saúde.

Ademais, a partir da análise discursiva, observamos também que fatores morais e/ou religiosos são apontados como motivo para a ausência de abordagem dessas questões em sala de aula ou então uma abordagem distorcida.

As/os docentes relataram a necessidade de processos formativos, principalmente continuados, que as/os capacitem para o desenvolvimento dos assuntos relativos a gênero e/ou sexualidade em suas aulas. Além disso, é apontado por algumas/alguns docentes a importância de que as formações sejam ministradas por profissionais capacitadas/os, que os conceitos abordados sejam atualizados e estejam em conformidade com a realidade da sala de aula.

Outro aspecto elucidado através dos discursos apresentados pelas/pelos respondentes é referente ao conhecimento acerca dos documentos oficiais que embasam e orientam nossa prática profissional. As/os docentes conhecem pouco ou quase nada sobre a abordagem dos assuntos relativos a gênero e/ou sexualidade nos documentos oficiais, como a BNCC, por exemplo. Fato que nos preocupa, uma vez que a abordagem relativa à sexualidade e suas dimensões deve ser realizada obrigatoriamente no oitavo ano da segunda etapa do EF.

É possível compreender por meio dos sentidos presentes nos discursos que a abordagem dos assuntos relativos a gênero e/ou sexualidade em sala de aula, quando realizada, em sua maioria, acontece de forma superficial ou então “científica”. As/os docentes, de forma geral, consideram um assunto de difícil abordagem. É mencionado também que ocorrem, em determinada escola, orientações para que assuntos dessa natureza não sejam abordados em sala de aula. Isso pode ocorrer justamente por influência de aspectos religiosos ou morais. Tanto a falta de capacitação na Formação Inicial quanto a falta de processos formativos continuados sobre os assuntos em questão afetam diretamente a prática pedagógica das/dos profissionais que ministram a disciplina de Ciências nos anos finais do EF.

Além do mais, os significados e valores atribuídos aos conceitos em questão, implicam na forma como a/o docente desenvolve sua prática. Portanto, podemos concluir que não há uma linearidade nos discursos no que se refere às definições apresentadas pelas/pelos respondentes sobre os conceitos de gênero e sexualidade.

As formações discursivas, apresentadas pelas/pelos participantes, variam entre ideias essencialistas e ideias que se aproximam de uma concepção construcionista. De outro modo, há aquelas/aqueles que acreditam que o gênero e/ou sexualidade são determinadas pelo sexo biológico. Por outro lado, há aquelas e aqueles que consideram estes como parte da identidade do indivíduo, se aproximando das discussões que colocam as identidades gênero e sexual como algo construído e inacabado.

Constatamos que é necessário que o processo formativo inicial seja estruturado para capacitar professoras e professores para atuarem como docentes críticos e reflexivos, sobretudo ao que se relaciona com questões relativas a gênero e sexualidade. Ademais, consideramos essencial que processos formativos continuados devam ser oferecidos para capacitar essas/esses profissionais para o exercício da prática educativa e capacitá-los quanto às suas dificuldades para o desenvolvimento dos assuntos em questão. Ademais, é necessário colocar as/os docentes como sujeitos do conhecimento, ou seja, ouvir o que elas/eles têm a dizer sobre seus próprios processos formativos, tanto inicial quanto continuado.

Acreditamos que abordar questões dessa natureza, na formação inicial (FI) e na formação continuada (FC) de professoras e professores, influi diretamente no espaço escolar, visto que professoras e professores munidos desse conhecimento podem fomentar uma formação de alunas e alunos, para que tenham uma postura crítica, reflexiva e contextualizada, sobretudo no que se refere aos assuntos relacionados a gênero e sexualidade. Além disso, falar de gênero e de sexualidade na escola pode contribuir para a reflexão do espaço que esses assuntos ocupam, e também como são influenciados pelos fatores históricos, culturais e políticos.

As investigações realizadas neste trabalho representam apenas uma iniciativa para compreender como ocorrem os processos formativos, no que diz respeito aos assuntos relativos a gênero e sexualidade. Nossa intenção não foi proporcionar o esgotamento das discussões relativas a essas questões. Portanto, a partir desta pesquisa, sugerem-se desdobramentos de pesquisas sobre formação docente, com enfoque nos assuntos em questão para que, dessa forma, possamos criar um ambiente propício para dialogar com professoras e

professores sobre seus processos formativos. Além disso, aliado ao diálogo com professoras e professores, consideramos essencial que haja mudanças efetivas nas políticas públicas educacionais, para que abordagens relativas aos assuntos em questão aconteçam efetivamente, de forma que promovam a superação de desigualdades e preconceitos.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, p. 575-585, 2.º sem. 2001.
- ALTMANN, Helena. **A sexualidade adolescente como foco de investimento político educacional**. Caxambu: Anais ANPED, 2004.
- ANAMI, L. F.; FIGUEIRÓ, M. N. D. **Interação família-escola na Educação Sexual: reflexões a partir de um incidente**. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: UEL/MEC, 2009.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. São Paulo: Papirus Editora, 1998.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n.2, p. 549-559, maio/ago. 2011.
- BORGES, R. O. BORGES, Z. N. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, jul, 2018.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P **Meditações pascalianas**. Tradução: Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/DIFEL, 1989.
- BRANDÃO, H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). Artigo 210. Transcrição e histórico de alterações do artigo. Senado: Atividade Legislativa. Legislação.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 21º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- BRITZMANN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 85-111.

DESLANDES, K. **Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras da igualdade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ouro Preto-MG: UFOP, 2015

EGYPTO, A. C. **Orientação Sexual nas Escolas Públicas de São Paulo**. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2009. cap. 13, p. 341-353.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **A formação de Educadores Sexuais: possibilidades e limites**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo. Marília, 2001.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual no Brasil: estado da arte de 1980 a 1993**. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 1995.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: Problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, v. 17, n. 3, p. 286-293, set. 1996.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances**, v. 4, p. 123-133, set. 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual: possibilidades didáticas**. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; Goellner, Silvana Vilodre (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 66-81.

FURLANI, Jimena. **O Bicho vai pegar!: um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. 2005. [Doutorado em Educação]. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, I. R. F. **Ilusão e realidade do sexo na escola: um estudo das possibilidades da educação sexual**. 1989. xiv, 176f. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252066>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Org). **Atlas da violência 2019**. Brasília, Distrito Federal, 2020.

JUNQUEIRA, R. D. A Pedagogia do Armário: A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul/dez. 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul/dez. 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LOURO, G. L.. "Sexualidade: lições da escola". In: MEYER, Dagmar (Org.). Saúde e sexualidade na escola Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-96.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, 2017.

NOGUEIRA, C. M. M.. NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril, 2002.

NUNES, C. A. **Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio. No movimento dos sentidos**. 6. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. Discurso e argumentação: um observatório do político. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, n. 1, p. 73-81, jul/dez. 1998.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PAMPLONA, R. S. **O kit anti-homofobia e os discursos sobre diversidade sexual**. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RIBEIRO, P. R. M. **A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil**. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina: UEL, 2009. p. 129-140.

RIBEIRO, P. R. C. Revisitando a história da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 3. ed. Rio Grande: FURG, 2013. p. 11-16.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 11-19, maio. 1985.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez. 1995.

SEIXAS, R. H. M., CALABRÓ, L.; SOUSA, D. O. A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. **Revista Thema**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, 289-303. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VANCE, C. S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis. Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-31. 1995.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

Vicente, L. S. **A educação sexual nos documentos curriculares e na perspectiva de professores do ensino fundamental**. 2021. 348 f. Tese(Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

WEREBE, Maria José Garcia. A implantação da educação sexual no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.26, p.21 -7, set. 1978.

WEEKS, J. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 43-104.

XAVIER FILHA, C. **Educação para a Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Editora da UFMS, Campo Grande, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento de Produção dos Dados para a Pesquisa – Questionário *On-line*.

APÊNDICE B – Solicitação enviada à SEMED para realização da pesquisa.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

APÊNDICE A

Instrumento de Produção dos Dados para a Pesquisa – Questionário *On-line*.

“Formação de Professores e Ensino de Ciências: Gênero e Sexualidade”

Senhor (a) participante,

Contamos com a sua participação nesta pesquisa, que faz parte do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de Ciências, do Instituto de Física, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), para subsidiar a investigação sobre “Formação de Professores e Ensino de Ciências: Gênero e Sexualidade”. O questionário possui questões com informações profissionais; prática pedagógica e formação docente (inicial e continuada). A sua participação é voluntária, o tempo gasto para responder é de aproximadamente 1 hora e o prazo para responder a este questionário é 7 dias. Suas respostas serão mantidas anônimas. Agradecemos sua contribuição com esta pesquisa, que nos ajudará a compreender o currículo de formação docente sobre Gênero e Sexualidade, e apontar possibilidades futuras para esta formação.

Atenciosamente,

Carla Karine Oliveira Martins
Vera de Mattos Machado

***Obrigatório**

Questões

É necessário responder até o final, onde está disponível o botão "enviar resposta".

1) Qual o seu curso de formação? *

2) Qual o ano de início e ano de fim de seu curso superior? *

3) Em qual instituição você concluiu seu ensino superior? *

4) Você utiliza algum referencial teórico-metodológico para preparar suas aulas?
Se sim, qual? *

5) Em quais anos escolares você leciona atualmente? *

Marque todas que se aplicam.

- 6º ano
 7º ano
 8º ano
 9º ano

6) Há quanto tempo você atua em sala de aula? *

7) Como você define o termo "gênero"? *

8) Como você define o termo "sexualidade"? *

9) Qual sua percepção sobre a abordagem dos assuntos relativos ao gênero e à sexualidade no ambiente escolar? Explique. *

10) Conhece algum documento oficial (PCNs, BNCC, LDB etc) que ampare a abordagem acerca de gênero e sexualidade no ambiente escolar? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Em caso afirmativo nomeie o (s) documento (s):

Ainda sobre a questão 8: caso conheça algum documento oficial, o que você sabe a respeito da abordagem sobre Gênero e Sexualidade desse (s) documento (s)? *

11) No que diz respeito à sua Formação Inicial: você se considera preparado para trabalhar as questões relativas ao gênero e à sexualidade em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Pouco preparado
- Bem preparado
- Outro: _____

Caso se sinta confortável, justifique a resposta anterior.

12) Você já participou de alguma Formação Continuada relacionada às questões de Gênero e/ou Sexualidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não me lembro

Em caso afirmativo, quais foram os conceitos abordados?

Quantas formações relativas a este assunto você já participou?

13) Você acredita que as escolas deveriam oferecer capacitação específica aos professores para desenvolver os assuntos relacionados ao gênero e à sexualidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

Caso se sinta confortável, justifique sua resposta. *

14) Trabalha ou já trabalhou com questões de gênero e/ou sexualidade em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Em caso afirmativo, de que forma?

Em caso negativo, explique por qual motivo não trabalha. *

15) Você sente vontade/motivação para abordar questões de gênero e sexualidade, e esclarecer dúvidas relativas a esses assuntos com seus alunos? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Pouca vontade

Muita Vontade

Outro: _____

Sobre a questão anterior, caso se sinta confortável, justifique sua resposta.

16) Os alunos solicitam abordagem sobre questões de gênero e sexualidade em aula? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Em caso afirmativo, exemplifique:

17) Em relação aos assuntos relativos ao gênero e à sexualidade, quais você considera mais importante ser trabalhado na escola? Caso se sinta confortável, justifique sua resposta. *

18) Dos tópicos descritos abaixo, selecione qual você considera que seja a maior dúvida entre os alunos: *

Marcar apenas uma oval.

- Papéis de Gênero
- Menstruação
- Sexo
- Transexualidade
- Gravidez
- Métodos anticoncepcionais
- ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis)
- Uso de camisinha
- Diferenças genitais
- Mudanças corporais
- Masturbação
- Reprodução/concepção
- Homossexualidade
- Violência sexual
- Nenhuma
- Outro: _____

APÊNDICE B

Solicitação enviada à SEMED para realização da pesquisa.

A Senhora Elza Fernandes Ortelhado
Secretária Municipal de Educação.
Secretaria Municipal de Educação/SEMED- Campo Grande/MS.

Prezada Senhora,

Solicitamos de Vossa Senhoria a autorização para realização de uma pesquisa *on-line* com professoras e professores de Ciências de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental desta Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, na qual será parte integrante da pesquisa de Mestranda em Ensino de Ciências, do Instituto de Física/UFMS, intitulada “Formação de Professores de Ensino de Ciências: Gênero e Sexualidade””, sob a orientação da Professora Dra. Vera de Mattos Machado.

A pesquisa realizar-se-á com professoras e professores de Ciências por meio da plataforma Google Formulários. O objetivo desta pesquisa é contribuir com o processo de formação docente no ensino de Ciências, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) - MS.

Maiores informações entrar em contato com a Pesquisadora Carla Karine Oliveira Martins, pelo telefone (67) 9 92344949 ou com a Professora Dra. Vera de Mattos (67) 99146-6868.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Vera de Mattos Machado

INFI/UFMS - SIAPE: 1797379

veramattosmachado1@gmail.com

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

A/O senhora/senhor está sendo convidada/o a participar da pesquisa intitulada “Formação de Professoras e Professores e o Ensino de Ciências: Gênero e Sexualidade” desenvolvida pelas pesquisadoras Carla Karine Oliveira Martins e Vera de Mattos Machado. A sua participação nessa pesquisa se deve ao fato da/o senhora/senhor ser professora ou professor de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, e desse modo, é voluntária. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver.

A finalidade deste estudo é investigar como ocorrem os processos de formação inicial e continuada no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade a partir da percepção de professoras e professores de ciências dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Caso aceite participar, a senhora/senhor responderá a um questionário, via *Google Formulário*, com 18 (dezoito) questões. Para obter os dados da pesquisa, as respostas dos questionários serão analisadas levando-se em consideração o pensamento das/dos participantes, de forma fidedigna. Ao responder o questionário a/o (a) participante não terá nenhum benefício direto ou imediato. No entanto, os resultados desta pesquisa poderão permitir a compreensão das principais dificuldades das/dos docentes no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade no ensino de ciências. A investigação a ser desenvolvida representa um grande benefício para o campo da pesquisa em Ensino de Ciências, contribuindo de forma positiva para os processos de formação inicial e continuada da professora e do professor de ciências.

Como em toda pesquisa realizada com seres humanos há algum tipo de risco, todavia a participação nesta pesquisa apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Dentre as medidas para minimizar esse risco, a adoção do questionário eletrônico, assegura, tanto quanto possível, o anonimato das respostas, reduzindo-se ao mínimo o risco de identificação. Outra medida se dá pelo

reduzido acesso ao conteúdo das respostas, que será acessado somente pela pesquisadora e sua orientadora, bem como a divulgação dos resultados evitará a vinculação dos respondentes à qualquer resposta, preferindo-se a apresentação dos resultados na forma agregada, sempre que possível. Além disso, pode haver desconforto em relação às questões relacionadas a valores morais. Se o (s) desconforto (s) persistir (em), a/o participante pode, a qualquer momento, sair do estudo, sem nenhum prejuízo.

Ressalta-se que a participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e a/o senhora/senhor tem plena autonomia para decidir se irá ou não participar. Caso decida pela participação do mesmo e, posteriormente, no decorrer da pesquisa mudar de opinião, poderá solicitar à pesquisadora que retire e elimine os dados, referentes ao participante. Estão assegurados à senhora/senhor o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. Asseguramos também o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo à/ao participante, pelo tempo que for necessário.

Ressaltamos que não haverá nenhum prejuízo à/ao participante e ela/ele não será penalizada ou penalizado de nenhuma maneira caso decida não participar do mesmo e/ou se, posteriormente, decidir que deverá sair da pesquisa. Além disso, em qualquer momento a/o participante poderá solicitar às pesquisadoras informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Ademais, garantimos a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo participante. Além disso, os dados utilizados na escrita dos resultados (respostas) serão armazenados em local seguro por cinco anos e após esse período serão destruídos.

Os resultados da pesquisa serão apresentados às/aos participantes da pesquisa e à Equipe de Ciências da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Além disso, eles serão publicados em eventos científicos em forma de artigo nas áreas do Ensino e da Educação e em publicação de capítulos de livros.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS. Asseguramos ao participante que o TCLE poderá ser impresso, como comprovante do mesmo. Ressaltamos a importância de que a/o participante desta pesquisa guarde em seus arquivos uma cópia deste documento.

Em caso de dúvidas, entre em contato com Carla Karine Oliveira Martins, telefone (67) 992344949, e-mail: carla.biolic2017@gmail.com e/ou Av. Joana D'arc, 954 - Universitário, CEP 79070-170, Campo Grande – MS. E, Vera de Mattos Machado, telefone (67)99146-6868, e-mail: veramattosmachado1@gmail.com.

Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 3345-7187, e-mail: cepconep.propp@ufms.br e/ou Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS.

Consentimento de participação da pessoa como sujeito da pesquisa: Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos.

Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

() SIM

() NÃO

ANEXOS

ANEXO A – Resolução emitida pelo colegiado de curso.

ANEXO B – Autorização emitida pela SEMED para realização da pesquisa.

ANEXO A

Resolução emitida pelo colegiado de curso.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



RESOLUÇÃO Nº 25, DE 12 DE MAIO DE 2020.

Aprova Projeto de Pesquisa.

A PRESIDENTE DO COLEGIADO DE CURSO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS do Instituto de Física da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais, resolve, **ad referendum**:

Aprovar o Projeto de Pesquisa da mestranda CARLA KARINE OLIVEIRA MARTINS RGA 201900587, intitulado "Formação de Professores de Ensino de Ciências: Gênero e Sexualidade", sob orientação da Profª VERA DE MATTOS MACHADO.

SUZETE ROSANA DE CASTRO WIZIACK



Documento assinado eletronicamente por **Suzete Rosana de Castro Wiziack, Presidente de Colegiado**, em 12/05/2020, às 16:35, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1949537** e o código CRC **740EB154**.

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

Referência: Processo nº 23104.000405/2020-37

SEI nº 1949537

ANEXO B

Autorização emitida pela SEMED para realização da pesquisa.


PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO

OFÍCIO N. 2.167/CEFOR/SEMED Campo Grande, 20 de julho de 2020.

Prezada Senhora:

Em resposta à declaração institucional, pela qual se solicita a autorização para Carla Karine Oliveira Martins realizar a pesquisa "Formação de professores de ensino de ciências: gênero e sexualidade"; com entrevistas on-line aos professores de ciências de escolas da Rede Municipal de Ensino, as quais serão selecionadas por meio de contato a ser estabelecido com o técnico Gilson da Rocha Santos, pelo telefone n. 2020-3852, na Gerência do Ensino Fundamental e Médio/GEFEM desta Secretaria, informamos nosso parecer favorável.

No entanto ressaltamos que o funcionamento das escolas da REME encontra-se suspenso até 31 de julho, conforme Decreto Municipal n. 14.369/2020, regulamentados pelas Resoluções Semed ns. 203/2020, 204/2020 e 205/2020, motivo por que se faz necessário aguardar o retorno das atividades presenciais nas unidades de ensino, quando uma cópia deste ofício deverá ser entregue nas escolas selecionadas, para o acerto dos trâmites.

Evidencia-se que as atividades deverão ser acompanhadas pela direção e/ou coordenação das instituições de ensino.

Ainda, para início do trabalho, faz-se necessário apresentar-nos o protocolo de solicitação ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP e proceder às orientações sobre a pesquisa aos envolvidos, com apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido.

À Sra. Vera de Mattos Machado
Professora - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Instituto de Física
- Campo Grande - MS

ONGIETO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023200 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: semed.gat.cg@gmail.com

 a5332685a5c8a469dab8c32d71c5ed7f5a8899e3