

## Química além do átomo: concepções de graduandos em química sobre gênero e sexualidade

*Chemistry beyond the atom: Conceptions of undergraduates in chemistry on Gender and Sexuality*

*Química más allá del átomo: concepciones químicas de pregrado de género y sexualidad*

Danilo Gustavo Rodrigues Silva  
Universidade Federal de Pernambuco  
danilo.gustavo@ufpe.br  
[https:// orcid.org/0000-0003-3848-7689](https://orcid.org/0000-0003-3848-7689)

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda  
Universidade Federal de Pernambuco  
marcelo.gmiranda@ufpe.br  
<https://orcid.org/0000-0001-9805-4792>

Roberto Araújo Sá  
Universidade Federal de Pernambuco  
roberto.asa@ufpe.br  
<http://orcid.org/0000-0003-1895-9175>

### RESUMO

Os PCNs incluem as temáticas de gênero e sexualidade no currículo formal como temas transversais, entretanto, a BNCC traz uma perspectiva conservadora. Essa divergência restringe a democracia e viola os direitos humanos. Nesse cenário, gênero e sexualidade, precisam ser debatidos nas instituições educacionais em uma perspectiva pós-estruturalista. Assim, o presente estudo teve como objetivo: investigar como o gênero e a sexualidade foram abordados no currículo formal e quais as concepções sobre as temáticas em foco, dos licenciandos em Química, no Agreste pernambucano. No caminho metodológico, utilizou-se para coleta dos dados: questionários, entrevistas e análise documental; e como técnica para análise dos dados, a análise de conteúdo. Os resultados apontaram que alguns componentes curriculares permitem sintonia com concepções de gênero e sexualidade como construções culturais. Entretanto, os licenciandos se julgam inseguros para problematizarem essas temáticas na escola, resultando na perpetuação de uma visão essencialista dessas temáticas na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Currículo. Gênero. Química-Licenciatura. Sexualidade.

### ABSTRACT

NCPs include gender and sexuality themes in the formal curriculum as cross-cutting themes, however, the BNCC brings a conservative perspective, such divergence restricts democracy and violates human rights. Thus, gender and sexuality should be debated in

educational institutions from a poststructuralist perspective, however, due to the absence of this discussion in the initial formation of teachers in “exact” areas such as chemistry. Thus, the present study aimed to: investigate how gender and sexuality were approached in the formal curriculum and what are the conceptions about the themes in focus, from undergraduate students in Chemistry, in the Pernambuco Agreste; As methodological way, we used questionnaires, interviews, documentary and content analysis. It was found that some disciplines allow harmony with conceptions of gender and sexuality as cultural constructions. However, undergraduates consider themselves insecure to problematize these themes in school, resulting in the perpetuation of an essentialist view of these themes in Basic Education.

**Keywords:** Chemistry-Degree; Curriculum; Gender; Sexuality.

## RESUMEN

Los PNC incluyen temas de género y sexualidad en el plan de estudios formal como temas transversales, sin embargo, el BNCC ofrece una perspectiva conservadora, tal divergencia restringe la democracia y viola los derechos humanos. Por lo tanto, el género y la sexualidad deberían debatirse en las instituciones educativas desde una perspectiva postestructuralista, sin embargo, debido a la ausencia de esta discusión en la formación inicial de maestros en áreas “exactas” como la química. Por lo tanto, el presente estudio tuvo como objetivo: investigar cómo se abordaron el género y la sexualidad en el plan de estudios formal y cuáles son las concepciones sobre los temas en foco, de estudiantes de pregrado en Química, en el Pernambuco Agreste; Como forma metodológica, utilizamos cuestionarios, entrevistas, documentales y análisis de contenido. Se encontró que algunas disciplinas permiten la armonía con las concepciones de género y sexualidad como construcciones culturales. Sin embargo, los estudiantes universitarios se consideran inseguros para problematizar estos temas en la escuela, lo que resulta en la perpetuación de una visión esencialista de estos temas en la Educación Básica.

**Palabras clave:** Género. Plan de estudios. Química-Grado. Sexualidad.

## Introdução

Na sociedade brasileira, desde o início da segunda década dos anos 2000 vem acontecendo um recrudescimento neoconservador e neoliberal em que há violação dos direitos humanos e, de certa forma, um reforço na (re)produção de desigualdades econômicas, sociais e culturais em que grupos são excluídos de seus direitos como cidadãos (SOLANO *et al.*, 2018). Cabe ressaltar que em 2010 reacendeu o debate sobre a educação sexual no espaço escolar através da distribuição, por parte do governo federal brasileiro, de um artefato cultural/didático que se propunha a subsidiar professores/as no processo de orientação pedagógica acerca dos temas de sexo, gênero e sexualidade no combate à misoginia, ao sexismo, à LGBTfobia. Esse evento foi acompanhado de inúmeras críticas por parte dos setores conservadores do Poder Legislativo e da sociedade em um

clima de pânico moral que o denominaram equivocadamente de “kit gay” culminando no recolhimento do material e na procrastinação da discussão sobre o assunto (QUIRINO; ROCHA, 2012).

A resistência enfrentada pelas temáticas de gênero e sexualidade é reforçada nas escolas e em seu currículo institucional. Tal reforço é materializado pelos currículos oficiais, pelos materiais didáticos e pelas diversas linguagens dentro ou fora da escola que são constituídos e constituintes de múltiplas desigualdades. Diante desse contexto, é necessário olhar para dentro da escola e observar que histórias estão sendo (re)produzidas e ou reforçadas sobre misoginia, machismo e LGBTfobia, fomentando as diferentes formas de exclusão em nossa sociedade (FERREIRA, 2016) em um viés de pânico moral (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Assim, deixa-se claro que o currículo não constitui um saber neutro, imparcial, mas está vinculado à produção de conhecimento, na escolha de temas e perspectivas ou em ausência de determinados assuntos (SILVA, 2014). É exatamente a partir da relação entre poder e conhecimento e da assunção dessa não neutralidade do currículo, que as escolas precisam ofertar debates sobre as temáticas de gênero e sexualidade, problematizando as relações de poder e a reprodução das exclusões sociais.

É imprescindível ressaltar que os docentes são fundamentais para o desenvolvimento e promoção de uma sociedade mais democrática, de reconhecimento e inclusão das diferenças e de uma educação que contribua para subverter os processos de (re)produção da exclusão na sociedade brasileira. Dessa maneira, faz-se urgente que os currículos oficiais problematizem tais temáticas e desconstruam verdades naturalizadas nas instituições de ensino e de formação docente (SILVA, 2014; MIRANDA; OLIVEIRA, 2016; MORATO; MIRANDA, 2017; OLIVEIRA; MIRANDA; SILVA, 2018; MIRANDA; LIMA, 2019).

Evidencia-se, pois, o fato de vários autores denunciarem que o currículo e as práticas pedagógicas sobre os temas de gênero e sexualidade nas escolas, não estão promovendo resultados em relação ao fortalecimento da cidadania, do respeito e aprendizado com as diferenças, devido à ausência dessa discussão na formação inicial e/ou continuada dos docentes (BRITZMAN, 1996; FURLANI, 2005; JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 2000, 2001; SILVA, 2016) e, no contexto atual, em decorrência da manipulação de um pânico moral e seu desdobramento de denominada ideologia de gênero - por parte dos setores neoconservadores - e da ideologia do movimento escola sem partido (REIS, 2016;

SOUZA *et al.*, 2016; MACEDO, 2017; OLIVEIRA; MIRANDA; SILVA, 2018; MIRANDA; LIMA, 2019).

Diante do exposto, buscamos investigar as temáticas de gênero e sexualidade no currículo no curso de Química-Licenciatura (QL), de uma universidade pública federal, no Agreste pernambucano; e as concepções sobre gênero e sexualidade que os licenciandos do referido curso possuíam sobre as temáticas em foco.

## Os sentidos da produção do conhecimento: currículo, gênero e sexualidade

### Currículo

Distintos autores (SACRISTÁN, 2000; MOREIRA, 2001; SILVA, 2010a; MOREIRA; SILVA, 2011; LOPES; MACEDO, 2014) identificaram inúmeras definições de currículo e sinalizaram que cada uma dessas definições está comprometida, de forma explícita, com o contexto histórico, corrente pedagógica e/ou teoria de aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que o currículo não é neutro, ele está envolvido em relações de poder e nos ensina posições, gestos e formas de dirigir-se aos grupos sociais específicos (SILVA, 2014). Ou seja, no processo de ensino e aprendizagem, os currículos oficiais podem ser percebidos como sentidos condensados que servem de base norteadora para a socialização e sociabilidade dos indivíduos na sociedade.

O currículo, assim, é fruto das conexões entre as formas das construções do saber que são desenvolvidas no interior do espaço escolar e as relações sociais de poder e controle (GIROUX, 1987; SILVA, 2011). De acordo com Silva (2010), “uma história do currículo tem de ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado” (SILVA, 2010b, p. 10).

Nessa conjuntura, é imprescindível compreender os significados de currículo, uma vez que este será o organizador de conhecimentos e práticas pedagógicas que refletirão uma concepção e um ideal de educação absorvido pelos docentes na formação inicial e na formação continuada, permitindo a reprodução destas práticas no cotidiano escolar (MALTA, 2013; LOPES; MACEDO, 2014). A esse respeito, Lopes e Macedo (2014, p. 19) afirmam que “não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente.”

Dessa forma, no âmbito do currículo oficial das escolas brasileiras, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – documento que fomenta a legitimidade e práticas pedagógicas para que o docente promovesse a discussão de temas transversais, considerados “tabus”, como a sexualidade e o gênero. Assim, o principal objetivo seria fomentar uma visão pluralista da sexualidade, bem como contribuir para a diminuição dos índices de violência contra as mulheres, gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis, abuso sexual, machismo e LGBTfobia<sup>1</sup> (BRASIL, 1997).

Vale ressaltar que a abordagem da educação da equidade de gênero e da educação sexual em sala de aula precisa ser concebida, fortalecendo uma sociedade mais democrática de respeito, reconhecimento, inclusão e aprendizado com as diferenças (LOURO, 2001; FURLANI, 2005; OLIVEIRA; MIRANDA; SILVA, 2018). Sendo assim, para adequação da abordagem de uma educação sexual e de gênero, que seria a proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), faz-se necessário mudanças na formação dos professores, uma vez que, tais temáticas, no contexto atual, em sua grande maioria, são silenciadas ou postas em segundo lugar nos cursos de formação de docentes, principalmente quanto à Química, Física e Matemática, frente ao pânico moral implantado (MISKOLCI, 2007; NUNES, 2013; MISKOLCI; CAPANA, 2017).

Na contramão do fortalecimento de uma sociedade democrática e de respeito à diferença, em 2018 foi homologado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O referido documento focou a exclusão das temáticas de gênero e sexualidade por meio da ausência da participação dos distintos segmentos que compõem a sociedade brasileira (principalmente LGBTQI+ e o feminista). Tal exclusão vem sendo justificada pelo recrudescimento neoliberal e neoconservador em defesa da família tradicional (leia-se heterossexual) e bons costumes. Essa justificativa reforçou a promoção de uma sociedade autoritária e a secessão de grupos tradicionalmente excluídos, tais como a comunidade LGBTQI+ e as mulheres (REIS, 2016; MACEDO, 2017).

Frente ao exposto, entendemos que para privilegiar uma formação humana de respeito aos direitos humanos são necessários um currículo e uma formação voltados para o sentido pluralista da sexualidade e do gênero de forma a abranger todas as questões

---

<sup>1</sup> O Termo LGBTfobia vem sendo adotado em substituição ao termo homofobia pelo movimento LGBTQI+ brasileiro, para indicar as violências específicas cometidas contra as lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Ver obra: Homofobia: história e crítica de um preconceito, de autoria de Daniel Borrillo, 2010.

desses temas, extrapolando, desestabilizando e desconstruindo inteligibilidades (neo)conservadoras, essencialistas que naturalizam as identidades sociais (BUTLER, 2003; MIRANDA; OLIVEIRA, 2016; MIRANDA; LIMA, 2019); possibilitando, assim, a formação docente com arcabouço teórico suficiente para o fortalecimento de diálogos e práticas educacionais capazes de desconstruir os tabus, preconceitos, estereótipos e criminalizações referentes à sexualidade e ao gênero.

## Gênero

O campo de produção de conhecimento na busca da compreensão sobre a desigualdade entre os gêneros surgiu denominada de Women's Studies, no final de 1960 (PISCITELLI, 2002). Nessa perspectiva, o foco recaía em denunciar as desigualdades, a invisibilidade e as violências (físicas, sexuais e simbólicas) que as mulheres sofriam – e ainda sofrem - naquele cenário social (TORRÃO FILHO, 2004).

Em um segundo momento, na década de 80, esse campo de produção de conhecimento foi denominado de gênero. Na assunção dessa nomenclatura, o gênero foi concebido como relacional, ou seja, as mulheres constroem suas identidades na semelhança com outras mulheres e na diferenciação dos homens e estes se constroem na identificação com outros homens e na negação do que seria feminino. Esta mudança na denominação do campo de estudo promove uma reforma epistemológica e política nas sociedades, uma vez que parte da premissa de que o gênero é relacional (SCOTT, 1996; LOURO, 1997).

Além da premissa acima descrita, o gênero não constituiria apenas as identidades sociais, ele também engendraria os espaços e esferas pública e privada, tais como: a política e o exército; as profissões como a engenharia socialmente sancionada para os homens e a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental como sendo permitido ao gênero feminino (SCOTT, 1996; LOURO, 1997; MIRANDA, 2011).

Nessa perspectiva, o termo gênero foi usado para ampliar o objeto de estudo e, assim, deslocar o foco das mulheres, em uma tentativa de problematizar e compreender os comportamentos dos homens na interação social com as mulheres (SCOTT, 1996; LOURO, 1997) e entre os homens, ou seja, problematizando as masculinidades hegemônicas e tóxicas em suas relações com as masculinidades subalternizadas: homens negros, pobres, homossexuais, homens trans (MIRANDA; LIMA, 2019). O termo, pois, é utilizado para

ênfatar o caráter social da construção das relações entre os sexos biológicos e ainda naturalizados (NICHOLSON, 2000; BUTLER, 2003; OLIVEIRA; MIRANDA; SILVA, 2018).

A reflexão sobre gênero leva a reconhecer que ser homem ou ser mulher não é simplesmente uma consequência natural ou biológica, pois não há uma essência do que é ser homem ou ser mulher. Há vários fatores de ordem econômica, social, políticas, étnicas e culturais que contribuem de forma diversas para a maneira como pensamos ou como nos comportamos e atuamos enquanto homens ou mulheres. Cabe salientar que em nosso cotidiano há opiniões, representações e práticas sociais baseadas no que é considerado ser homem ou ser mulher (SCOTT, 1996; BUTLER, 2003; MIRANDA, 2011; SARDENBERG; MACEDO, 2011).

Essas divisões de gênero, determinadas pelo sexo/corpo, são perceptíveis em relação à cor do enxoval do bebê, como também, na indicação ou escolha de brinquedos e brincadeiras, comportamentos, roupas, profissões, instituições entre outros. Essas categorizações e diferenciações pensadas como biológicas e, portanto, como “naturais” entre os sexos têm servido de pretexto para se edificar e legitimar relações desiguais entre homens e mulheres, historicamente caracterizadas por uma situação de subordinação das mulheres à dominação masculina (BOURDIEU, 1999; MIRANDA, 2011).

Esse viés conceitual ênfata o aspecto relacional entre mulheres e homens, rejeitando o sentido do determinismo biológico e passando a envolver valores construídos socialmente e que não dizem respeito unicamente às mulheres, mas a femininos e masculinos. Vale ressaltar que sob a perspectiva pós-estruturalista o gênero constitui não apenas as identidades dos indivíduos, mas também os espaços público, privado e as profissões na inteligibilidade social (SCOTT, 1996; LOURO, 1997).

Dessa forma, gênero é tratado como um instrumento analítico, cujos referentes “estão ancorados em um imaginário sexual, mas, que transcende a sexo, e é utilizado para mapear e desnaturalizar representações fixas e binárias das chamadas identidades sexuais” (MATTOS, 2003, p. 81). Nessa perspectiva, as relações sociais de gênero desempenham papel fundamental na construção das identidades sexuais (LOURO, 1997; BUTLER, 2003, 2008, 2009; FAGUNDES, 2011; OLIVEIRA; MIRANDA, LIMA, 2018).

Retomemos o primeiro momento no campo de produção de conhecimento sobre gênero no qual o foco foi no estudo de mulheres, Women’s Studies, buscando denunciar e compreender as desigualdades e violências sofridas pelas mulheres na sociedade. Já no momento posterior, sob a perspectiva do pós-estruturalismo, o gênero constituiu não

apenas as identidades subjetivas, mas também o os espaços público e privado e as profissões, pois os gêneros são construções históricas, sociais e culturais sobre um corpo/sexo biológico. No momento atual, ainda sob o paradigma pós-estruturalista, não apenas o gênero é contingencial, mas também os sentidos sobre o corpo/sexo são condensados a partir do espaço e tempo.

Nesse caminho, vários teóricos como Nicholson (2000); Sedgwick (2007); e Butler, (2008, 2009) contribuem para a desconstrução da naturalização dos pares categoriais dicotômicos excludentes e hierarquizados de corpo (macho-fêmea), gênero (homem-mulher) e sexualidade (heterossexual-homossexual), denunciando uma estrutura de inteligibilidade em que a heterossexualidade ou a heteronormatividade assumem um status de verdade absoluta.

A esse respeito, Butler (2003, 2008, 2009) desestabiliza a lógica linear entre corpo/sexo, gênero e sexualidade. Segundo a autora, um corpo macho não necessariamente tem de ser um gênero masculino e ter desejo por uma pessoa do sexo oposto. Essas desestabilizações e desconstruções abrem espaço para que um homem trans (que antes era mulher cisgênero – “naturalmente fêmea”) possa transformar seu corpo no que a nossa sociedade produz como masculino, ter vagina e ainda seguir sentido desejo por homens cisgêneros. Butler (2003, 2008, 2009), entre outros teóricos, traz uma importante contribuição, demonstrando como as categorias: corpo, gênero e sexualidade são ficcionais e contingenciais.

Assim, a reformulação das categorias corpo/sexo, gênero e sexualidade, em uma perspectiva pós-estruturalista no currículo de formação inicial do docente, formam uma poderosa ferramenta para deixar os limites entre as identidades mais porosos e para a dissolução da polaridade socialmente construída entre ser masculino e ser feminino na hierarquização social; nos locais de trabalho; nas maneiras de interação social; nas vestimentas, nas cores de roupas etc. Tal desconstrução contribui na promoção de uma cidadania que fortaleça equidade nas vivências do espaço escolar, além de combater LGBTfobia.

Essa (re)construção do gênero internalizada nos currículos das escolas e no currículo dos cursos de formação docentes é importante no auxílio de práticas pedagógicas mais humanas e de valorização dos direitos humanos e desestabilizadoras de currículos arcaicos, conteúdos e práticas pedagógicas essencialistas determinadas por grupos hegemônicos que tentam reforçar processos machistas, misóginos, sexista e que

desdobram em violências LGBTfóbicas como na ideologia da escola sem partido e no pânico moral que materializam a convergência perversa entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo anteriormente apontada nesse artigo (MACEDO, 2017; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; MIRANDA; LIMA, 2019).

Dessa forma, enquanto as instituições educacionais continuarem (re)produzindo currículos hegemônicos, poucos avanços serão obtidos na ressignificação do corpo, do gênero e da sexualidade em ambiente escolar e, conseqüentemente, teremos insignificantes resultados na reorganização dos currículos, sejam da formação de professores/as e dos demais profissionais que compõem a escola e/ou das próprias escolas, sejam na formação de outros profissionais (SILVA, 2015; OLIVEIRA; MIRANDA; SILVA, 2018). Pois, como afirma Louro, “[...] diferença, distinções, desigualdades [...] A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso” (1997, p. 57).

Defendemos, pois, que o ambiente educacional – desde a educação infantil até a pós-graduação, passando pela formação inicial e pela formação continuada dos docentes - precisa ser um espaço de desconstrução e ou (re)construção para uma sociedade mais democrática, que promova o respeito às diferenças, a promoção de cidadania de grupos tradicionalmente excluídos e combata a acultura autoritária e LGBTfóbica.

## Sexualidade

Em geral, a maior parte da sociedade ainda categoriza a sexualidade como algo “natural”, inato, biológico. Tendemos a pensar que homens e mulheres, por serem dotados de um corpo sexuado, identificável por meio dos órgãos genitais externos, têm desejos e comportamentos delimitados por suas características biológicas, por seus “instintos” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017; MIRANDA; LIMA, 2019).

Fagundes (2011, p. 102) expõe que as características do comportamento sexual das pessoas “são diferentes no tempo e no espaço, ou seja, se expressam com particularidades nas diversas sociedades. Como um processo relacional de grande importância, a sexualidade se fundamenta em elementos primordiais do ser: o potencial biológico, as relações sociais de gênero e a capacidade psicoemocional”.

Nessa lógica, o componente biológico é traduzido pelo corpo sexuado, corpo matriz no qual se imprimem marcas “indelévels” como os órgãos associados à reprodução e aos caracteres sexuais secundários, enquanto o componente psicoemocional compreende os aspectos ligados à emoção, aos sentimentos e aos conflitos associados à sexualidade. E, por

fim, o componente sociocultural - que abarca o conjunto de impressões ou representações sobre a sexualidade introjetadas pela pessoa em interação com os outros ao longo de sua vida (BUTLER, 2003, 2008, 2009; FAGUNDES, 2011; MIRANDA, 2013).

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

A sexualidade compreende, ainda, os conceitos de linguagem, corpo e cultura. Furlani (2007, p. 20) afirma, a esse respeito, que “todo saber é uma construção humana”. Nessa perspectiva, a sexualidade, como outros saberes, não é dada ao “natural”, mas sim construída por sociedades que possuem intencionalidade nessa construção. Ao tratar construções sociais, a sexualidade, como naturais, estamos além de restringindo seus significados, equivocando-nos, pois, como afirma Britzman (1996),

A sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob o controle, ou como um obscuro domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir. Ela é o nome que pode ser dado a um construto histórico: não uma realidade furtiva que é difícil de apreender, mas uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação de um conhecimento especializado, o reforço de controles e resistências estão vinculados uns aos outros, de acordo com algumas poucas estratégias importantes de saber e poder (BRITZMAN, 1996, p. 105-106)

Relacionando a referida temática ao campo educacional, Louro (2011) afirma que para algumas pessoas, equivocadamente, a escola e a sexualidade precisam constituir duas instâncias distintas e absolutamente separadas. Essa é a tendência que prevalece no atual contexto neoconservador da sociedade brasileira em que resulta na perpetuação da violência praticada contra a mulher e a população LGBTQI+.

A referida distinção é decorrente do fato de que a sexualidade é entendida como uma questão pessoal e privada, bem como atravessada por decisões morais e religiosas em que a escola, compreendida como espaço social de formação, voltada para a vida coletiva, deveria afastar-se das polêmicas e dos conflitos. Sendo assim, entendem que é papel exclusivamente da família se ocupar da educação sexual das crianças e dos adolescentes.

A partir da problematização levantada por Louro (2011), entendemos que a sexualidade é fundamental na formação dos sujeitos e dos grupos, necessitando de atenção na esfera das políticas sociais e dos programas educacionais, através dos currículos oficiais e de práticas educacionais, bem como de todo espaço educativo seja ele formal, como as escolas e as universidades, ou ambientes informais como praças, parques, museus, centros históricos entre outros.

No Brasil, somente em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que desencadeou a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e assim, a educação sexual foi legislada e, finalmente, aprovada. Naquele contexto, os PCNs apresentaram a sexualidade e orientação sexual como tema transversal nas discussões cotidianas das escolas de maneira que os profissionais da educação pudessem problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus, preconceitos, discriminações e valores que estão a ela associados, como a violência LGBTfóbica.

A educação sexual deveria promover uma equidade de gênero na escola requerendo, portanto, uma atuação competente, efetiva e duradoura de professores/as que precisam ter um corpo de conhecimento abrangente e uma grande disposição para atuar na equidade de gênero e no respeito às diferenças de orientação sexual. De acordo com essa perspectiva é preciso ter atitudes coerentes com as informações, possuindo disposição para agir de forma favorável em relação a uma situação particular no combate às discriminações e no fortalecimento dos direitos humanos (FAGUNDES, 2011).

Além do conhecimento, que ocorre a nível consciente e racional, educar para a sexualidade e equidade de gênero envolve a revisão de crenças que atuam no campo irracional e, até mesmo, do inconsciente dos/as professores/as e dos gestores escolares.

Nesse cenário, para adequação da abordagem de uma educação sexual e de promoção da equidade de gênero, como era proposto pelos PCN's, necessita-se de uma formação docente voltada para o sentido amplo da sexualidade de forma a abranger todas as questões, extrapolando as influências do contexto cultural conservador e biológico, formando assim, professores/as e gestores/as com repertório teórico para a criação de diálogos e práticas educacionais capazes de desconstruir os tabus, preconceitos e criminalizações referentes às sexualidades e aos gêneros em qualquer área das ciências ditas "exatas".

Tal perspectiva democrática e de aprendizado e respeito com as diferenças vem sendo terrivelmente comprometida na BNCC (2018), a partir da utilização de um pânico moral e na ideologia do movimento da escola sem partido que manipulam a opinião pública para continuar na reprodução e manutenção de um grupo hegemônico que opta por permanecer tendo o seu *status quo* (REIS, 2016; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; OLIVEIRA; MIRANDA; SILVA, 2018; MIRANDA; LIMA, 2019).

É nesse contexto que identificamos a necessidade de uma investigação na formação dos Licenciandos em Química, no que diz respeito ao contato com a temática de sexualidade e relações de gênero no currículo oficial da formação docente.

## Aspectos metodológicos

Tendo como objetivos: investigar como o gênero e a sexualidade foram abordados no currículo oficial e quais as concepções sobre as temáticas em foco, dos licenciandos em Química, no Agreste pernambucano. A pesquisa foi de natureza qualitativa. Assim, utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 1997; BAUER, 2010; GOMES, 2016) como método de análise dos dados. Esse método buscou categorizar as verbalizações dos licenciandos no que diz respeito aos seus pensamentos, sentimentos, memórias. A AC permitiu categorizações do material coletado por meio de inferência sobre os dados via entrevistas semiestruturadas. Assim, passou-se de um texto focal para o contexto social dos sentidos condensados sobre gênero e sexualidade no currículo dos discentes do curso de Química Licenciatura (BAUER, 2010; BARDIN, 1997).

Nesse caminho, optou-se pela aplicação das técnicas de coletas de dados: questionários e entrevistas semiestruturadas. Essas técnicas foram escolhidas com o objetivo de se ter acesso ao mundo subjetivo e conseqüentemente compreensão das inteligibilidades sociais sobre as categorizações de gênero e sexualidade dos licenciandos do curso de Química (GASKELL, 2011) no que diz respeito às categorizações de gênero e sexualidade pelos discentes e as referidas temáticas trabalhadas no currículo do referido curso de formação docente. Vale ressaltar que a técnica de coleta de dados do questionário foi utilizada para fazer um primeiro mapeamento a partir das questões solicitadas e para posterior aprofundamento dos sentidos dessas questões por meios das técnicas de coletas de dados qualitativas: uma entrevista semiestruturada. Vale ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas como recurso de uma melhor compreensão e análise das falas dos nossos entrevistados.

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública federal, na cidade de Caruaru - PE, município situado na região Agreste do estado. O curso de Química - Licenciatura é ofertado no período noturno, engloba alunos que vivem em até uma distância de 250 km da referida instituição. Esses licenciandos são moradores de cidades vizinhas pertencentes à mesorregião Agreste, Zona da Mata, Litoral e Sertão do estado.

### Amostragem e aplicação dos questionários

Cento e Trinta e três discentes foram convidados para o referido estudo. Esse total foi separado em grupos de 18 pessoas por turma. Cada turma foi dividida em partes iguais de diferentes gêneros. Assim, buscaram-se os licenciandos regularmente matriculados nos períodos 1º, 2º, 3º (períodos iniciais); 7º, 8º, 9º e 10º (períodos finais). Os períodos foram selecionados devido à ausência de disciplinas pedagógicas e vivências de estágios obrigatórios (nos períodos iniciais) e períodos finais devido à vivência e conclusão dos estágios obrigatórios e das disciplinas pedagógicas no decorrer do curso.

Os questionários foram respondidos respeitando o anonimato dos participantes da pesquisa. O referido instrumento de coleta de dados foi composto por seis perguntas de autopreenchimento e quatro perguntas discursivas. A aplicação e a organização desse instrumento tiveram como finalidade obter uma visão de características macroscópicas sobre os participantes da pesquisa. Nesse momento, puderam-se coletar informações gerais de regiões de domicílio, nível de escolaridades dos familiares, renda dentre outras, além de coletar as opiniões dos licenciandos que fossem relevantes para a nossa pesquisa. Nesse caminho, segundo Barcelos (2001), os questionários são menos ameaçadores que as observações e entrevistas e são particularmente adequados para uma elevada quantidade de participantes, como no caso em questão 133 licenciandos do curso de Química-Licenciatura.

A aplicação dos questionários respeitou o critério de proporcionalidade por aluno, período e gênero e aconteceu em um único dia, evitando, assim, a troca de informações e reflexão sobre a temática abordada - o que comprometeria os resultados das análises. A esses licenciandos foram explicados os objetivos da pesquisa e foi solicitada sua colaboração de maneira voluntária.

### Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada procedeu-se como opção qualitativa, acoplada ao método de Bogdan e Biklen (1994) em que o sistema de codificação é construído agrupando os parâmetros semelhantes perceptíveis nas falas dos entrevistados.

Desse modo, as categorias permitiram um meio de classificar os dados descritivos que foram observados. Os entrevistados foram associados ao código constituído por: número que representa o período do entrevistado e letra, que representa o gênero ao qual o entrevistado se identificava: sendo “H” para homens e “M” para mulheres.

Após a transcrição das entrevistas, seguindo os passos da análise de conteúdo temática (GOMES, 2016), buscou-se destacar frases e palavras semelhantes ou divergentes nas questões trabalhadas pelos licenciandos. Em seguida, as entrevistas foram confrontadas umas às outras, permitindo a obtenção de quadros comparativos de pontos convergentes e divergentes e dessa forma, pôde-se construir as categorias elencadas a partir dos dados do mundo empírico em relação à aproximação e ou à divergência das temáticas de gênero e sexualidade.

### Análise documental

A análise documental “[...] é desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui geralmente o corpus da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11).

A partir desse contexto foram analisadas as ementas de todos os componentes curriculares do currículo oficial do curso de Química-Licenciatura, buscando aqueles que citem as temáticas de gênero ou sexualidade ou ainda educação sexual como parte do conteúdo programático do componente curricular.

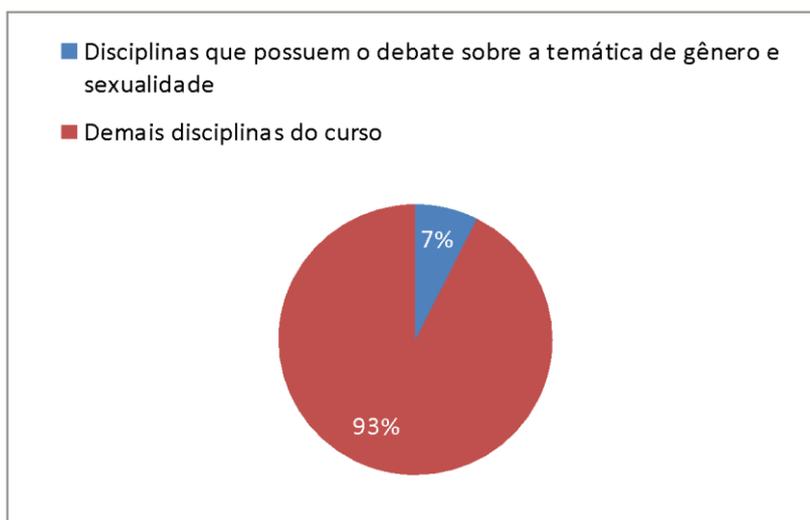
### Análise de dados

Os dados referentes aos componentes curriculares que contemplam os estudos de gênero, concepções de gênero, concepções de sexualidade dos licenciandos e o julgamento da necessidade de outras disciplinas que discutam estas temáticas, foram plotados em gráficos utilizando o *software* Microsoft Excel 2016.

### Resultados e Discussão

Em relação à organização aos componentes curriculares obrigatórios e eletivos, as temáticas de gênero e sexualidade puderam ser verificadas (gráfico 1), via

ementa de cada componente curricular. Desta forma, observou-se que apenas 7% do total dos componentes curriculares do curso de Química-Licenciatura possuíam o debate sobre gênero e sexualidade diretamente propostos na ementa.



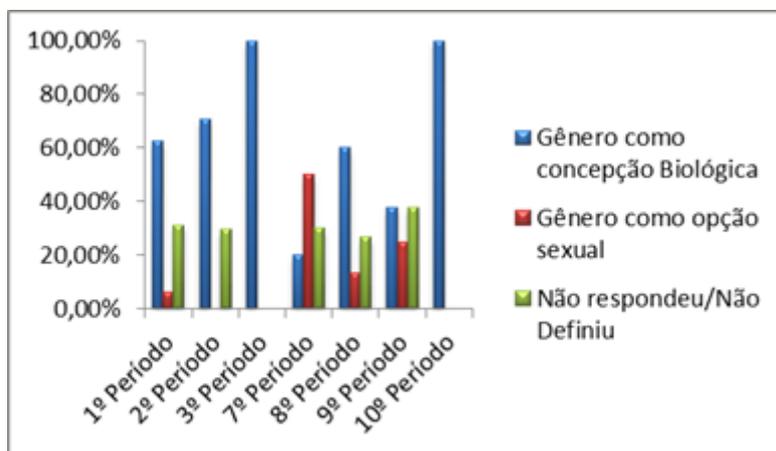
**Gráfico 1:** Componentes curriculares que possuem o debate de gênero e sexualidade.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Dessa forma, apesar das indicações sugeridas pelos estudiosos das teorias críticas e pós-críticas de currículo visando construir currículos que trabalhem com o reconhecimento dos grupos socialmente marginalizados ao mesmo tempo em que problematizem essas exclusões, ainda são poucas as propostas nessa direção (PARAÍSO, 1997; SILVA, 2005; FRISION, 2008; MOREIRA; SILVA, 2010; PASSOS *et al.*, 2011; LOPES; MACEDO, 2014; SILVA, 2016). Nesse caminho, o curso de Química- Licenciatura ainda segue a indicação dos PCN's (1997) em tratar gênero e sexualidade como temas transversais no combate de uma prática escolar LGBTfóbica, entretanto de maneira tímida. Essa lacuna provavelmente aumentará a partir da homologação da BNCC (2018) em que as temáticas de gênero e sexualidade foram invisibilizadas no Ensino Fundamental.

Debruçando-se sobre a análise das concepções de gênero e sexualidade dos discentes do curso de Química-Licenciatura, foi requisitado a eles que relatassem se há diferença entre “gênero” e “sexualidade”. Tal pergunta buscou identificar a compreensão das categorias de gênero e sexualidade e se essas excediam as categorias dicotômicas, hierarquizadas e excludentes que compõem a estrutura de inteligibilidade da heterossexualidade como compulsória e ou heteronormativa presente na nossa sociedade.

A partir das respostas, pudemos categorizar esses discursos em: gênero como biológico, gênero como opção sexual<sup>2</sup>, sexualidade como biológico, sexualidade como opção sexual, sexualidade como sexo ou não respondeu. Ver a gráfico 2 abaixo:



**Gráfico 2:** Conceções dos discentes sobre o gênero.

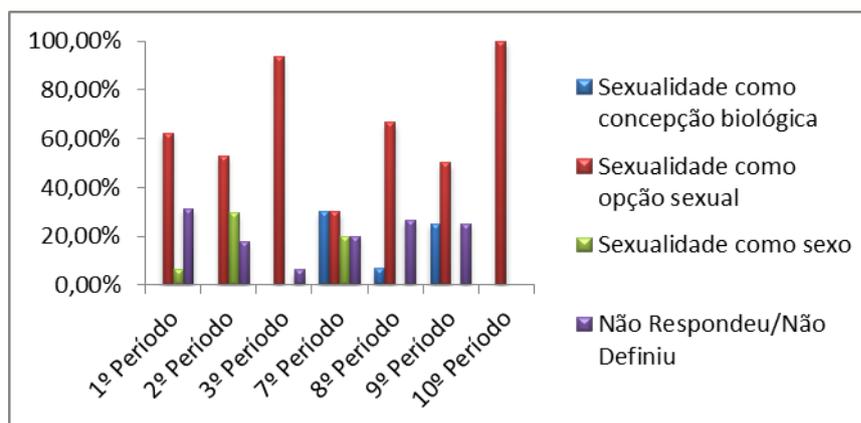
**Fonte:** Dados da pesquisa.

A partir dos dados indicados acima, percebemos que a concepção de gênero como biológico é uma visão dominante em todo o referido curso. Os discentes possuem um discurso sobre gênero baseado no sexo biológico. E essa visão de gênero produz desigualdades e hierarquias justificadas pela “natureza” (BUTLER, 2003, 2008, 2009; SARDENBERG, 2011; OLIVEIRA; MIRANDA; SILVA, 2018). Assim, vem prevalecendo uma concepção de gênero como suplemento do sexo, em uma lógica linear ficcional entre corpo/sexo, gênero e desejo (SEDGWICK, 2007; BUTLER, 2008, 2009; MIRANDA, 2013). Essa lógica linear determina uma inteligibilidade social em um corpo de macho terá de ser um gênero masculino e até de orientação heterossexual e um corpo de fêmea terá que produzir um gênero feminino. Ou seja, nessa perspectiva, se uma pessoa nasce do “sexo” masculino teria obrigatoriamente de ser do gênero masculino e heterossexual (BUTLER, 2003, 2008, 2009).

Analisando as concepções desses discentes sobre o ser homem ou ser mulher com as suas concepções de gênero, percebemos que o gênero se limita a um par dicotômico masculino-feminino, regido pelas leis essencialista da natureza/biologia. Isto é, para os/as

<sup>2</sup> A categorização “gênero como opção sexual” e “sexualidade como opção sexual” foram criadas, pois, inúmeros discentes descreveram o gênero e a sexualidade nessa perspectiva da mistura de conceitos e como opção. Destacamos que no campo da produção de conhecimento sobre gênero ou sexualidade é preferível utilizar o termo orientação sexual no lugar de opção sexual uma vez que as pessoas fazem suas “escolhas” a partir dos processos de socialização e sociabilidades.

discentes (futuros docentes), nasce-se apenas com um dos dois sexos: macho ou fêmea e se tornará homem, aquele que nasce com a genitália masculina e será mulher, aquela que nasce com a genitália feminina como anteriormente exposto, sobre as concepções dos/das discentes em relação à temática de sexualidade, conforme gráfico 3 abaixo reproduzida:



**Gráfico 3:** Concepções dos discentes sobre sexualidade.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Essa concepção dos discentes divergiu do conceito de gênero, defendido por Butler (2003, 2008, 2009), Miranda (2013) e Miranda e Oliveira (2016), pois, os discentes assumem uma perspectiva de gênero como um elemento constitutivo e ficcional em pares dicotômicos excludentes das relações sociais, fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos/corpos em que o próprio campo da produção de conhecimento da Teoria Feminista, em algumas obras, termina reproduzindo esse fundacionalismo biológico (NICHOLSON, 2000).

Desta forma, a educação sexual, presente nas escolas, ainda foca numa prevenção à disseminação de contaminação das infecções sexualmente transmissíveis e prevenção de gravidez na adolescência. Essa educação contribui para difundir concepções estereotipadas sobre o gênero e a diversidade sexual (SILVA; SANTOS, 2011; MIRANDA; LIMA, 2019).

As visões dos discentes sobre a sexualidade como “opção” convergem para o que denuncia Foucault (1979). Para o autor, a sexualidade é constructo histórico, produzido na cultura cambiante, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade. Ainda segundo Foucault, não se trata de uma “opção”, mas sim, de um dispositivo que interpela os indivíduos a assumirem as “identidades” sexuais existentes na estrutura de inteligibilidade social, isto é, ser heterossexual ou ser homossexual.

Dessa maneira, Castro (2009) dispõe que para Foucault dispositivo é compreendido como:

rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. (...) [ele] estabelece a natureza do nexos que pode existir entre esses elementos heterogêneos (CASTRO, 2009, p.124).

Sendo assim, dispositivo de sexualidade é “a história de um dispositivo político que se articula diretamente sobre o corpo, isto é, sobre o que este tem de mais material e mais vivente; funções e processos fisiológicos, sensações, prazeres etc.” (CASTRO, 2009, p. 401). Vale ressaltar que a construção dessa noção foi muito importante para a Teoria Queer concentrar seu olhar crítico na organização da sociedade como um todo, substituindo uma análise mais direcionada, especificamente, nas comunidades homossexuais.

Assim, podemos compreender por meio dos dados levantados que houve uma relativa aceitação dos discentes do curso de Química-Licenciatura sobre a sexualidade como “opção” sexual dos indivíduos. Tal aspecto também pode ser compreendido pela heteronormatividade no que diz respeito à aceitação da homossexualidade desde que seja a partir do “comportamento” e da “moral” e valores heterossexuais (MIRANDA, 2013).

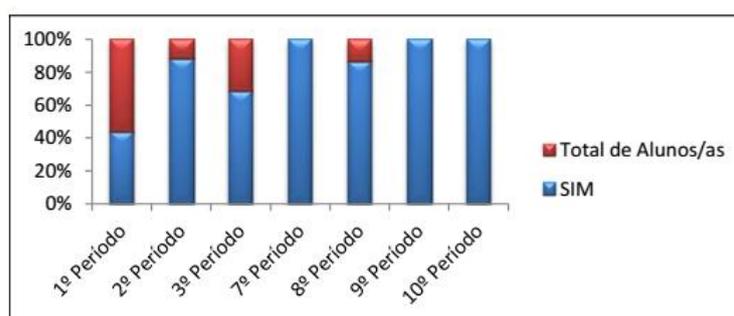
Podemos inferir ainda que essa aceitação da homossexualidade foi decorrente da visibilidade da homossexualidade na mídia e assim como também em alguns dos componentes curriculares, seja como componente eletivo da grade curricular do curso, seja como grupo de pesquisa sobre educação, gênero e sexualidade presentes no cotidiano da referida universidade, campo empírico da nossa pesquisa.

Nesse caminho, o currículo na visão de Giroux (1987), é o local em que se constroem e se criam significados sociais como no caso de certa aceitação via “opção” sexual, pois a sexualidade vai mais além do que ter um corpo apto para procriar e apresentar desejos sexuais, a sexualidade pressupõe intimidade, afeto, emoções, sentimentos e bem-estar pessoal decorrentes, inclusive, da história de vida de cada um (LOURO, 2000; MOREIRA; SILVA, 2010; FAGUNDES, 2011; LOPES; MACEDO, 2014; SILVA, 2016).

Assim, a inserção da diferença de gênero e diferença sexual nas políticas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente implica compreender e tentar combater as causas políticas, econômicas e sociais da LGBTfobia

(NUNES, 1997; MIRANDA; LIMA, 2019). Desta forma, um currículo que priorize a diferença contribui para o fortalecimento de uma sociedade democrática, que fortaleça os direitos humanos e consequentemente o respeito às diferenças (FERREIRA, 2011; OLIVEIRA; MIRANDA; SILVA, 2018).

Nesse percurso, quando os licenciandos foram abordados em relação à questão se acham necessário um componente curricular que foque nas temáticas de gênero e sexualidade, obtemos as respostas que ajudaram a construção dos resultados expostos no gráfico 4 abaixo:



**Gráfico 4:** Necessidade de componentes curriculares que abordem essa temática.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Os dados indicaram que os discentes reconhecem que a educação é sexuada e sexista e que na história existem diversas dimensões que podem contribuir para diminuir a desigualdade social e preconceitos em relação ao gênero e a sexualidade (PARAÍSO, 1997; MIRANDA; OLIVEIRA, 2016).

Dessa maneira, a formação docente, seja inicial ou continuada, precisa focalizar na equidade de gênero e na diversidade sexual, a fim de se ter uma promoção do respeito à diversidade e a valorização do aprendizado com a diferença (SILVA *et al*, 2011) e no combate ao machismo e à LGBTfobia.

## Considerações Finais

Diante do exposto, identificamos que o curso de Química-Licenciatura forma docentes, ligeiramente sintonizados às concepções menos conservadoras, essencialistas e naturalizadas de gênero e de sexualidade, entretanto, limita-se ao escrutínio superficial das temáticas em apenas um componente curricular obrigatório e um componente eletivo durante toda a graduação com duração de nove semestres, ou seja, quatro anos e meio.

Observamos, também, que os discentes permanecem com uma concepção biológica e naturalizada sobre o gênero e aproximam-se da concepção da sexualidade, interpretando-a como uma construção histórica, definida pela sociedade ao se ter aceitabilidade das homossexualidades como “opção” sexual.

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

Por fim, os resultados indicaram que os licenciandos ainda se consideram inseguros para debaterem as temáticas de gênero e sexualidade no ensino médio, apresentando a necessidade da ampliação de componentes curriculares que abordem a temática dentro da grade curricular do curso.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1997.
- BAUER, M. W. **Análise de Conteúdo clássica: uma revisão**. In BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). Pesquisa Qualitativa com Texto, Som e Imagem: um manual prático. Petrópolis, Vozes, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Fundamental. Orientação sexual**. Brasília: Ministério da Educação. 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2000
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN+ Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec. 2002
- BRASIL. Ministério da Saúde (MS), Secretaria de Vigilância em Saúde. **Caderno Temático Saúde e Prevenção nas escolas**. 1ª edição, 1ª impressão, Brasília: MS. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação (MS), Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília. 2018.
- BRITZMANN, Deborah P. **O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo**. *Revista Educação & Realidade*. v. 21. n.1, p. 71-96. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS. 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand. 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1975.

BUTLER, Judith. **Problemas de gêneros: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre lós límites materiales y discursivos Del "sexo"**. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós. 2008.

BUTLER, Judith. **Desdiagnosticando o gênero**. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, n.1, v. 19. 2009.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

LAURETIS, Teresa de. "A Tecnologia do Gênero." Tradução de Suzana Funck. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

FAGUNDES, Tereza. Sexualidade, Gênero e Educação sexual. *In*: COSTA, Ana Alice; Teixeira, Alexnaldo Rodrigues, Vanin, Iole Macedo. **Caderno Temático: Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. p. 110-127. Salvador: UFBA - NEIM. 2011.

FERREIRA, Márcio Porciúcula. Currículo, Gênero E Sexualidade: questões indispensáveis à formação docente. **Revista Margens Interdisciplinar**, v.9, n.12, p. 37-56. 2016.

FINCO, Daniela F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Pro-Posições**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 89-101, ISSN 1982-6248. 2016.

FRISION, Loudes Maria Bragagnolo. Corpo, Gênero e Sexualidade na Educação Infantil. Em MORETTI, C.Z; VIEGAS, C.F. (Eds.), **Revista Reflexão e Ação**, vol.16, n.1, p. 1-10. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/569/395>. Acesso em: 14 ago 2018.

FURLANI, Jimena. Políticas Identitárias na Educação Sexual. *In* : Grossi, M. *et al.* (Eds.). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**, Rio de Janeiro: Ed. Garamond. 2005.

GIROUX, Henry. **Escola e política cultural**, São Paulo: Cortez. 1987.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes. 2010.

GOMES, Romeu. (2016). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa (p. 67-76). *In* : MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. Em Junqueira, R. D. (Ed.). **Diversidade Sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes. 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Porto Editora. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos feministas** [online], v. 9, n. 2, p. 541-553. Florianópolis: UFSC. 2001.

MACEDO, Elizabeth. As Demandas Conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun. 2017.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. **Magistério masculino: (re)despertar tardio da docência**. Recife: Ed. Universitária da UFPE. 2011.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. **Condensação de Sentidos e Paródia: Categorização Social sobre Sexo, Gênero e Sexualidade**. 216 folhas. Tese de doutorado, Doutorado em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Centro De Filosofia E Ciências Humanas, Programa De Pós-Graduação em Sociologia. Recife: Editora Universitária – UFPE. 2013.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; LIMA, Larissa Suellen Gomes Andrade de. A prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao bullying. **Momento-Diálogos em Educação**, 28.1: p. 328-348. 2019.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. Os Limites das Categorias Heteronormativas no cotidiano escolar e a Pedagogia Queer: o caso do uso do banheiro. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.13, n.32, p.350-373. 2016.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, 32.3: p. 725-747. 2017.

MORATO, Rafael dos Santos; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. A educação em direitos humanos e as redes sociais digitais: um diálogo necessário. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, 5.2: p. 275-286. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez. 2011.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. WOLFF, Cristina Scheibe; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS Tânia Regina de Oliveira. (Eds), **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p 9-12. Florianópolis: UFSC. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>. Acesso em: 25 mai 2018.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus. 1997.

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

PASSOS, Elizete; Rocha, Nívea; BARRETO, Maribel. **Gênero e educação**. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; TEIXEIRA, Alexnaldo; VANIN, Iole Macedo. (Ed). **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. p. 247-254. Salvador: UFBA – NEIM. 2011.

PISCITELLI, Adriana. Recriando a (categoria) Mulher? In: ALGRANTI, L. A prática feminista e o conceito de gênero. **Textos Didáticos**, n. 48. p. 7-42 Campinas: IFCH/Unicamp. 2002.

QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira da. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, n. 43, p. 205-224, jan. /mar. Curitiba: Editora UFPR. 2012.

REIS, Toni. Gênero e LGBTFOBIA na Educação. In: SOUZA, *et al.* **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa. 2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar; MACÊDO, Márcia dos Santos. Relações de Gênero: uma breve introdução ao tema. Em: COSTA, Ana Alice Alcantara; TEIXEIRA, Alexnaldo; VANIN, Iole Macedo. (Eds). **Caderno Temático: Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. p. 33-48. Salvador: UFBA – NEIM. 2011.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. Epistemologia do armário. Em R. Miskolci; J. A. Simões (Eds.). **Cadernos Pagu: Quereres**. Campinas: Unicamp. 2007.

SCOTT, Joan Wallach. Gender: a useful category of historical analyses. **Gender and the politics of history**. New York, Columbia University Press. 1986.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica**. Tradução: Chistine R. Dabat e Maria B. Ávila. Recife: SOS Corpo. 1986.

SILVA, Danilo Gustavo Rodrigues; **Formação Docente, Currículo e as Temáticas de Gênero e Sexualidade: a visão dos licenciandos/as de Química da UFPE – CAA**. 101folhas. Monografia – Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Caruaru, 2014.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes. 2010b

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 2016.

SILVA, D. M. Relações de gênero no espaço escolarizado: o desafio de integrar polaridades. Em FRAZÃO, Lilian Meyer; ROCHA, S. L. C. de. (Eds.); **Gestalt e Gênero**. Campinas: Livro pleno. 2005.

SILVA, Liza Manuela Martins; SANTOS, Sandro Prado. **Sexualidade e Formação docente: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia**. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: [ww.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos](http://ww.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos). Acesso em: 01 out 2018.

SOLANO, Esther *et al.* (ed.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. Boi-tempo Editorial. 2018.

SOUZA, *et al.* **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa. 2016.

TORRÃO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: Onde masculino e feminino se cruzam. **Cadernos pagu** (24), janeiro-junho de 2005, pp.127-152. 2004.

**Submetido em 03/10/2018**

**Aprovado em 05/06/2020**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)